

REVISTA PROFESIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCENCIA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

# LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

**LA IMPORTANCIA DE LA CREATIVIDAD EN EL AULA**

**ACTIVIDADES, TAREAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS ORIENTADOS A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE EN CIENCIAS SOCIALES**

**ACTIVIDADES Y DINÁMICAS PARA TRANSFORMAR LAS AULAS DE CONVIVENCIA EN ESPACIOS PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS SOCIALES**

**¿CÓMO AFRONTAR EL ACOSO ESCOLAR EN LAS AULAS?**

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA A TRAVÉS DEL TEATRO - LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR - LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL - LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INFANTIL - TRASTORNO FONOLÓGICO: DIFICULTAD DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL - DISEÑO DE LOS CONTENIDOS TEÓRICO-PRÁCTICOS EN LA FORMACIÓN MUSICAL BÁSICA DEL GRADO UNIVERSITARIO EN DANZA - SISTEMA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL CARM - ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA LA POSTERIOR ENSEÑANZA DE LA LECTURA - RELACIÓN ENTRE...

## Sumario

El aprendizaje de la lengua inglesa a través del teatro	6
La educación literaria en el contexto escolar	12
La alfabetización mediática en la etapa de Educación Infantil	19
Las nuevas tecnologías en Educación Infantil	23
Trastorno fonológico: dificultad de aprendizaje en el aula de educación infantil	30
Diseño de los contenidos teórico-prácticos en la Formación Musical Básica del Grado Universitario en Danza	51
Sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil en el CARM	55
Estimulación de la conciencia fonológica para la posterior enseñanza de la lectura	60
Relación entre la pobreza infantil y el rechazo social en el aula. Estudio de caso	92
Aplicaciones de electrónica en el aula con Arduino	98
¿Cómo afrontar el acoso escolar en las aulas?	102
Educación Emocional en la diversidad y propuesta práctica	107
La inteligencia emocional y su repercusión en el proceso de aprendizaje en niños de Educación Infantil	113
Actividades, tareas y recursos didácticos orientados a la adquisición de las competencias clave en Ciencias Sociales	120
Plan de mejora de hábitos alimenticios para niños de Primaria con ayuda de la Educación Emocional: Técnicas de aplicación en el contexto familiar	126
Actividades de dos áreas de Educación Primaria que desarrollan la competencia en comunicación lingüística (CCL)	130
Análisis de las emociones a través del los juegos motores. Aportaciones metodológicas a la Educación Física	157
Revisión sobre el artículo "Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica"	176
El educador coach: una visión más abierta para educadores	180
La Risoterapia como herramienta educativa e integradora	188
Aspectos teórico-prácticos a propósito de la implementación de un programa de mediación en centros educativos	192

**DIRECTOR**  
Miguel Ángel Acera  
maacera@publicacionesdidacticas.com

**CONSEJO DE REDACCIÓN**  
Editor: Miguel Ángel Acera  
Editor Técnico: M<sup>a</sup> Ángeles García  
Secretaria Redacción: Cristina A. García

**INFORMACIÓN**  
info@publicacionesdidacticas.com  
publicacionesdidacticas.com

**PUBLICIDAD**  
publicidad@publicacionesdidacticas.com

Publicaciones Didácticas  
Nº 101 | Diciembre 2018  
Ejemplar gratuito  
Edición digital mensual  
ISSN: 1989-7073  
Depósito Legal: H-336-2010

PublicacionesDidácticas  
Apdo. de Correos 158 - 10300 NM, Cáceres

PublicacionesDidácticas no se hace responsable de las opiniones, comentarios, imágenes y datos que sean publicados por los autores, siendo responsabilidad de cada autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

ISSN 1989-7073



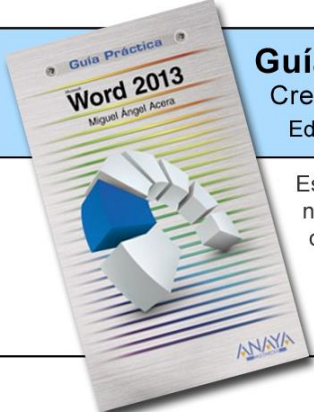
9 771989 707006



Tutorización entre iguales en Educación Infantil	196
“Educar a través de los medios de comunicación”	202
Aportaciones de técnicas innovativas para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	207
Propuestas metodológicas para mejorar la calidad educativa	223
Los rincones de trabajo en educación infantil	228
Asamblea infantil versus adquisición de hábitos en Educación Infantil	231
Propuesta didáctica para la promoción de la motivación en el aula de inglés	234
“Divertirse aprendiendo matemáticas”	247
Familia del siglo XXI: estructura familiar y rendimiento académico	253
Importancia de integrar las TIC en el ámbito educativo	268
El uso de Cuentos para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales	272
El cuento motor en educación infantil como recurso didáctico	277
Movilidad articular y piragüismo	281
Estiramientos y piragüismo	289
El mito dionisiaco en el Tríptico de las Tentaciones de San Antonio Abad	298
English vocabulary acquisition through storytelling	307
The benefits of including cultural contents into foreign language lessons	324
Repercusión de las relaciones sociales en los resultados académicos del alumnado	329
Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de estudiantes con dislexia entre 6 y 14 años en la Región de Murcia	334
La importancia de la creatividad en el aula	364
A reflection on child poverty and its effects inside and outside the school environment. Critical review of the documentary "Poor Kids"	372
La toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la formación de palabras. La derivación	375
La Psicomotricidad: mejorar los hábitos saludables de los alumnos de Infantil	379
El miedo en la infancia como alteración emocional. Estudio cualitativo exploratorio	383
Estimulación del lenguaje oral	394
Aprender matemáticas mediante los cuentos. Propuesta para niños de 3-4 años	399

Resolución de los problemas de conducta en el aula de Educación Infantil	435
La alimentación en Educación Infantil	440
Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos y Mobile Learning como modelo metodológico en Educación Primaria	459
Percepción de alumnos, familias y docentes sobre el papel que las tareas escolares desempeñan en Educación Primaria	485
¿Por qué el Absentismo es un problema?	502
Las Salidas Escolares como Aprendizaje Significativo en Educación Infantil	507
Educación emocional en los trastornos de la lectura: Una intervención en la dislexia	517
El Conectivismo: el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo	529
La aplicación de la técnica de Mindfulness como propuesta de intervención en alumnos/as con dislexia	535
Metodología didáctica en Educación Infantil	548
El rol de la evaluación: evaluar va más allá de proporcionar una nota	551
“Aprendizaje Cooperativo en el área de lengua y literatura en Educación Primaria”	555
Jolas kooperatiboen garrantzia eta erabilgarritasuna Lehen Hezkuntzako 6. mailan	565
Nuevas tecnologías como recurso educativo: Una aplicación en las aulas de Educación Infantil	570
La importancia de la investigación para planificar una formación del profesorado de primaria con calidad	584
La autoestima en la infancia	588
Tipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas	600
Propuesta educativa. El reto de motivar al alumnado	603
Propuesta educativa” El comic como herramienta clave para promover la lectura recreativa y refinar la expresión oral y escrita”	609
El aprendizaje de la lectura a través del método perceptivo-visual y la mesa de luz	615
We need a change. Teachers' perspectives about textbooks	621
Outside the four walls. Effects of outdoor learning in CLIL practices	639
El método ABN en Educación Infantil	665
Diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas	672
Matemàtiques al carrer	676

Transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales	681
Actividades y dinámicas para transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales	686
Graffiti and Street Art as Critique	694



**Guía Práctica Word2013**  
Crea fácilmente documentos profesionales  
Editorial Anaya Multimedia

Este libro tiene un enfoque práctico. Gracias a sus numerosos ejercicios pensados en el uso cotidiano de un procesador de texto, aprenderás a crear documentos profesionales y evitarás los clásicos errores en su uso. Dominarás Word sin esfuerzo y en lo que realmente necesitas.

# El aprendizaje de la lengua inglesa a través del teatro

**Autor:** Ruiz Guillamón, Raúl (Graduado en Educación Primaria, Graduado en Educación Primaria).

**Público:** Educación Primaria. **Materia:** Inglés. **Idioma:** Español.

**Título:** El aprendizaje de la lengua inglesa a través del teatro.

## Resumen

El aprendizaje de un idioma no es nada fácil y lo es menos, si la metodología empleada para éllo quizás no sea la más adecuada. Hasta hace poco, España era uno de los países europeos que se encontraba a la cola en cuanto al aprendizaje de la lengua inglesa. Uno de los motivos, era que la metodología empleada no estaba dando los resultados esperados. Había mucha teoría pero poca práctica. Mediante este artículo, me gustaría hacer hincapié en la importancia del teatro a la hora de aprender un idioma. Una alternativa creativa y a su vez divertida.

**Palabras clave:** El aprendizaje de la lengua inglesa, teatro, dramatización.

**Title:** Learning the English language through the theatre.

## Abstract

Learning a language is not easy and less so if the methodology used for it may not be the most appropriate. Until recently, Spain was one of the European countries that was in line with the learning of the English language. One of the reasons was that the methodology used was not giving the expected results. There was a lot of theory but little practice. Through this article, I would like to emphasize the importance of theatre when it comes to learning a language. A creative alternative and a fun turn.

**Keywords:** The learning of the English language, theatre, dramatization.

Recibido 2018-10-01; Aceptado 2018-10-08; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101001

Actualmente, la lengua inglesa se emplea en casi todas las áreas de conocimiento y desarrollo humano. Podríamos decir, que se trata de la lengua internacional por excelencia, ya que más de 500 millones de personas la hablan de forma nativa.

El aprendizaje de este idioma es imprescindible en la enseñanza y es más fácil aprenderlo desde pequeño.

Cuando se aprende una segunda lengua como puede ser el inglés, estamos reforzando el cerebro y también sus capacidades cognitivas. Así, aprendemos más y de manera más rápida.

Sin embargo, hasta hace poco, España era uno de los países europeos que se encuentra a la cola en cuanto al aprendizaje de este idioma. Por suerte, ésto está cambiando en los últimos años y se están introduciendo maneras más productivas y creativas para facilitar la adquisición de este idioma. Las nuevas tecnologías junto al teatro entre otras, están dando muy buenos resultados en los centros docentes, ya que el alumnado está consiguiendo unos resultados francamente satisfactorios. Atrás quedó la enseñanza repetitiva y poco atractiva.

Enseñar inglés a través del teatro, cumple con todos los requisitos para la adquisición del vocabulario y la gramática propia de esta lengua, además del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora.

El aprendizaje de una lengua extranjera tiene mucha importancia, ya que la habilidad comunicativa y a su vez las cuatro destrezas que ésta desarrolla, son unos de los requisitos necesarios para desenvolverse en un contexto en el cuál conviven varias culturas.

En la etapa de Educación Primaria, las actividades que tienen lugar van dirigidas a comprender y producir textos orales.

No debemos olvidar, lo importante que es tener en cuenta las capacidades y características que tiene cada niño o niña para desarrollar estos conocimientos y cada uno de las habilidades.

## LOS ANTECEDENTES DEL TEATRO

La historia del teatro en Occidente tiene sus raíces en Atenas, entre los siglos VI y V antes de Cristo. Se sabe que las obras griegas se daban al aire libre, en un espacio semicircular con los espectadores ubicados en forma de herradura. Había un coro que cantaba y danzaba en medio de una altar. Solo habían tres actores que hablaban y que utilizaban máscaras. Hoy en día, todavía se pueden visitar ruinas de algunos teatros que se hacían aprovechando las laderas de las montañas, con gradas de piedra, como el famoso de Epidauro.

El teatro como instrumento metodológico no es ninguna novedad, pero no es hasta la reforma educativa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando verdaderamente se aprecia la relación entre teatro y educación.

Desde 1965, los ingleses han sido pioneros en introducir el teatro en el aula.

En los siglos XVII y XVIII, un grupo de “filósofos naturales” se dedicaban a leer sus libros de manera ambulatoria con magníficas demostraciones.

Michael Faraday (S.XIX), era un gran defensor de las representaciones dramáticas y las lecturas en público. cuya finalidad era la de transmitir conocimientos.

En la actualidad, es importante considerar el aula como un espacio que se adapta a las necesidades que puedan ir surgiendo. Es cierto que no siempre se dispone de todos los recursos que se quiere, pero ésto no tiene por qué ser un problema, ya que el aula puede disponer de condiciones adecuadas para el desarrollo de la dramatización, gracias a nuestro poder imaginativo. Por ejemplo, una “caja de disfraces” puede ser de gran utilidad, gracias a la variedad de telas y objetos.

## LA DRAMATIZACIÓN Y EL TEATRO

Es importante destacar las pequeñas connotaciones que diferencian dramatización y teatro. Estos dos términos, hacen referencia a un mismo hecho pero con algunos matices.

Según Burgess y Gaundry *“El drama se consideraba como un proceso y el teatro como un producto terminado”*.

La dramatización es proceso de creación en donde sus integrantes (los alumnos y alumnas) están constantemente interactuando gracias a la gran labor que realiza el educador.

El término teatro es de origen griego y significa “lugar para contemplar”. El teatro es una rama del arte escénico relacionada con la actuación, en la cual, se representan varias historias frente a la audiencia.

En la actividad dramática como en el juego, el espacio y el tiempo se transforman. Esta realidad espacio-temporal incentiva la libertad y la creatividad de los alumnos.

En definitiva, podemos decir que tanto la dramatización como el teatro, son instrumentos educativos que permiten el desarrollo de multitud de contenidos. Además de todo ésto, es esencial para que la educación en valores y las relaciones sociales se puedan llevar a cabo.

## EL RELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL TEATRO Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El teatro está estrechamente ligado a la teoría de las inteligencias múltiples introducida por Howard Gardner en 1983. En este modelo, se considera la inteligencia como un conjunto integrado de habilidades que pueden ser desarrolladas por el sujeto. Estas habilidades son ocho: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

Todos los seres humanos poseemos estas ocho inteligencias y podemos desarrollarlas en mayor o menor medida.

### 1. Inteligencia lingüístico-verbal

La capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás es transversal a todas las culturas. Desde los primeros años de vida, aprendemos a usar el idioma materno para comunicarnos eficazmente.

Este tipo de inteligencia hace referencia tanto a la habilidad para comunicarse oralmente como a través de la escritura, de los gestos...

## 2. Inteligencia lógico-matemática

La Inteligencia lógico-matemática se vincula a la capacidad para el razonamiento lógico y la resolución de problemas matemáticos.

Los test de cociente intelectual (IQ), tienen su fundamento en este tipo de inteligencia y en la Inteligencia Lingüístico-verbal, aunque en menor medida.

## 3. Inteligencia espacial

Es la habilidad que nos permite observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas.

Las personas que destacan en este tipo de inteligencia suelen tener capacidades que les permiten idear imágenes mentales, dibujar y detectar detalles, además de un sentido personal por la estética.

## 4. Inteligencia musical

La música es un arte universal y todas las culturas tienen algún tipo de música.

Algunas zonas del cerebro ejecutan funciones vinculadas con la interpretación y composición de la música y puede entrenarse y perfeccionarse.

## 5. Inteligencia cinestésica

Las habilidades corporales y motrices que se requieren para manejar herramientas o para expresar ciertas emociones, representan un aspecto esencial en el desarrollo de todas las culturas de la historia.

La habilidad para usar herramientas es considerada herramienta corporal cinestésica.

## 6. Inteligencia naturalista

Este tipo de inteligencia permite detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados al entorno, como pueden ser los animales, plantas, los fenómenos relacionados con el clima...

La Inteligencia naturalista fue añadida de manera posterior al estudio original de las Inteligencias Múltiples, exactamente en 1995. Gardner consideró necesario incluirla, por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la inteligencia del ser humano.

Es importante señalar que aunque desarrolló este tipo de inteligencia para facilitar el uso creativo de los recursos que nos brinda la naturaleza, en la actualidad, su uso no sólo se limita a los entornos en los que no hay construcciones humanas, sino que estos últimos también podrían ser explotados de la misma forma.

## 7. Inteligencia interpersonal

A través de la Inteligencia Interpersonal podemos percibir cosas de las otras personas más allá de lo que nuestros sentidos pueden captar. Podemos interpretar las palabras o gestos de los demás.

## 8. Inteligencia Intrapersonal

Es aquella inteligencia que nos faculta para comprender y controlar el ámbito interno de uno mismo en lo referente a la regulación de emociones y a la atención.

Las personas que destacan en este tipo de inteligencia son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones y reflexionar sobre ellos.

Según Gardner, esta inteligencia permite ahondar en su introspección y entender las razones por las cuales cada uno es de una manera.



## **VENTAJAS DEL TEATRO PARA EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA**

La dramatización ofrece muchas ventajas en el campo artístico y en el lingüístico. Una de las más importantes es la motivación que reciben los alumnos de parte de sus educadores. La presencia de este tipo de actividades en el aula, tiene efectos verdaderamente positivos sobre el alumno, ya que los niños y niñas se sienten motivador por aprender y lo optimizan sin ser conscientes de éllo.

Con el teatro los menores aprenden fácilmente y viven el idioma sin apenas dificultad. Esta manera de aprendizaje es mucho más divertida que estar sentado en una mesa durante aproximadamente una hora escuchando al educador repetir una misma palabra varias veces hasta lograr su correcta pronunciación.

Los niños y niñas desarrollan actitudes muy importantes mediante este método, tales como la atención, la memoria, la escucha, la creatividad... Cuando un menor se sube a un escenario para representar algo, adquiere confianza en sí mismo y va perdiendo la vergüenza, ya que tiene que hablar delante de muchas personas. El teatro fomenta la confianza en uno mismo y aporta una mayor autonomía personal.

Otra cualidad que se ve desarrollada es la empatía, ya que enseña a los niños y niñas a ponerse en lugar de otras personas. Al representar a los diferentes personajes, se ponen en su lugar y pueden hacerse una idea en cuanto a los sentimientos y sensaciones que otras pueden llegar a tener y que no hubieran sido capaces de entenderlas sino hubiera sido por el teatro.

La capacidad de adaptación también se fomenta, por lo que la comunicación en distintos entornos no será un inconveniente para ellos.

Técnicamente, la dramatización permite asimilar el acento correcto y una adecuada entonación, para que con el tiempo pueda acabar pronunciando como un nativo gracias a la familiarización del oído con el idioma.

Las relaciones sociales entre sus compañeros y sus educadores se ven potenciadas y se favorece la formación integral del menor como ser social.

El teatro es una magnífica herramienta de expresión. El niño o la niña conecta con el mundo artístico y mejora sus habilidades sociales y de comunicación.

Es importante tener presente que el teatro no debe ser limitado por una edad determinada.

## **TIPOS DE ACTIVIDADES TEATRALES EN EL AULA**

En el aula, podemos distinguir las siguientes actividades teatrales:

### **1. Escenificación**

Esta clase de actividades, están relacionadas con la representación de una pieza teatral.

Se establece una comunicación entre los alumnos y las alumnas y se incentiva su interacción con actividades tales como las lecturas del texto y las ideas principales de la obra.

Pueden formarse grupos de diálogo para ser representados a la finalización de la clase o también se puede formar un montaje, seguido de la escenificación final de una obra completa de teatro.

### **2. Improvisaciones**

La improvisación es la capacidad de reaccionar verbal y gestual, sin que exista preparación previa.

El docente propone una situación comunicativa dentro del aula, teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo. A partir de una situación, un número concreto de personajes y un lugar, se pide a los alumnos que la desarrollen.

### **3. Mímica**

La comunicación no verbal puede considerarse comunicación oral, pues es utilizada como medio de retroalimentación recíproca entre emisor y receptor.

A través de los signos no verbales, se pueden mostrar estados de ánimos, emociones...

La utilización de los ejercicios de mímica es muy práctica, pues los menores desarrollan códigos lingüísticos útiles para hacer más fáciles las situaciones en las que no se domina las funciones básicas de una lengua. De esta manera, puede comunicarse con sus iguales, gracias a la existencia de los códigos universales.

Es importante destacar, que la expresión a través del gesto, los movimientos faciales y corporales...Sirven para mostrar emociones y también son una manera de introducirnos en el juego dramático.

#### 4. El juego de rol

Es una técnica dramática cuya función es reproducir una situación comunicativa caracterizada por no tener un número determinado de participantes. Es esencial tener en cuenta, que la temática de esta técnica es libre.

El docente atribuye un papel a cada niño o niña y cada uno de ellos debe asumir un rol. Los roles que se atribuyen pueden ser reales o imaginarios.

Algunas de las características de esta técnica son las siguientes:

- Define la situación comunicativa sin fijar el lenguaje a utilizar.
- Se establecen diversos papeles tales como la edad, profesión...Que son definidos con anterioridad por el docente y el alumno los acepta.
- Se realiza de manera improvisada.
- No es necesario la escenificación de la ejecución final.
- Se pueden utilizar materiales complementarios, tales como documentos, objetos personales...

Durante la práctica de esta técnica, el niño o la niña, realiza sus propios diálogos de manera libre y espontánea, intentando imitar una situación de la vida real.

La práctica del juego de rol promueve el uso de una entonación correcta, el registro y la buena comunicación.

Por todo lo citado anteriormente, esta técnica es una valiosa herramienta para evaluar su conocimiento y desarrollo.

### LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA A TRAVÉS DE TÍTERES

Tras lo anteriormente citado, es importante destacar el empleo de títeres en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa.. Es una técnica importantísima de expresión, pues la personalidad del títere adquiere características del intérprete (niño o niña), cuando se comunica con los otros títeres.

Los títeres son muy versátiles, por lo que son una excelente fuente de recursos en las clases de inglés.

Los "puppets" captan de manera más fácil la atención de los niños y niñas y hacen que pierdan la vergüenza cuando hablan en inglés

Esta actividad de teatro permite al niño mejorar su lenguaje y enriquecer su vocabulario.

No debemos olvidar que el niño es el protagonista, imagina sus personajes, fabrica sus muñecos, manipula sus títeres...

Un títere es un muñeco que se mueve mediante hilos u otro procedimiento. Puede estar fabricado con trapo, madera u otro material y permite representar obras de teatro.

Podemos diferenciar gran variedad de títeres, pero destacaremos los más tradicionales:

1. Títere marioneta: Hace referencia a un muñeco articulado sujeto con hilos, unido en la parte de arriba por un trozo de madera que es manipulado con la mano.
2. Títere de guantes: Es aquel en el que se introduce la mano como si de un guante se tratase. El dedo pulgar hace de mandíbula del títere y el resto de los dedos se utilizan para el movimiento de su parte superior.
3. Títeres de dedo: Es el más pequeño de los títeres y se corporiza en un sólo dedo, otorgándole a la figura un sólo movimiento.
4. Títere de varilla: Es aquel que se manipula con un sólo eje central. Este eje es un palo que tiene el punto de soporte en la base de la cabeza en el interior de la figura.

Gracias al títere, el niño a la niña, hace realidad lo que en un principio sólo existía en su imaginación.

Para concluir, debemos hacer hincapié en la gran preocupación existente por parte del personal docente con respecto a que sus alumnos y alumnas puedan alcanzar el dominio de la lengua inglesa.

Es importante destacar que la clave del uso del teatro como método del aprendizaje tanto de un idioma como de cualquier otro conocimiento reside en la motivación. Las representaciones de carácter lúdico y activo, permiten que cada niño y niña ofrezcan lo máximo de ellos mismos. El teatro es necesario para un aprendizaje significativo y es esencial tener presente, que aprender no es incompatible con divertirse. Ya es hora de dejar atrás tanta insistencia en el aprendizaje memorístico y dejar paso a otras formas de aprendizaje no menos importantes que la anterior. En nuestras manos está que el estudio del idioma, deje de ser una preocupación para el alumno y se convierta en algo divertido y completamente distinto de lo que hasta ahora estaban acostumbrados.

***“Después de todos nuestros estudios, solamente adquirimos aquellos que ponemos en práctica”***

***Goethe***

#### **Bibliografía**

- Alfredo Mantovani. “Didáctica de la dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear”. Editorial Gedisa.
- Pere J. Mascaró Perello. “Teatro: El arte en la enseñanza”. Editorial: Ñaque Editora.
- Stephen M Smith. “The theatre arts and the teaching of second languages”. Addison-Wesley.
- Hugo Villena. “Títeres en la escuela”. Ediciones Colihue.

# La educación literaria en el contexto escolar

**Autor:** García Madrid, Raquel (Graduada en Educación Primaria con especialidad en Audición y Lenguaje. Graduada en Educación Infantil. Orientadora Educativa).

**Público:** Maestros de Educación Primaria, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura.

**Idioma:** Español.

**Título:** La educación literaria en el contexto escolar.

## Resumen

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), la etapa de Educación Primaria contribuye a desarrollar en los estudiantes sus habilidades culturales básicas relacionadas con la comprensión y expresión oral, la lectura y la escritura. Por ello, dada la importancia de la educación literaria en el contexto escolar, en este artículo se recoge un breve resumen de la evolución de la educación literaria; los objetivos, características y funciones de la literatura en la escuela; la educación literaria en el currículo de Educación Primaria; su evaluación; así como las principales manifestaciones literarias aplicadas a esta etapa educativa.

**Palabras clave:** Educación literaria, Educación Primaria, LOE.

**Title:** Literary education in the school context.

## Abstract

According to the Organic Law 2/2006, of May 3 of Education (LOE), the stage of Primary Education contributes to develop in the students their basic cultural skills related to the oral comprehension and expression, reading and writing. Therefore, given the importance of literary education in the school context, this article contains a brief summary of the evolution of literary education; the objectives, characteristics and functions of literature at school; literary education in the Primary Education curriculum; your evaluation; as well as the main literary manifestations applied to this educational stage.

**Keywords:** Literary Education, Primary Education, LOE.

Recibido 2018-10-01; Aceptado 2018-10-05; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101007

## 1. INTRODUCCIÓN

El artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) recoge que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas sus habilidades culturales básicas relativas a la comprensión y expresión oral, a la lectura y a la escritura.

La literatura es un instrumento fundamental para aprender a leer y a escribir. El Real Decreto 1513/2006, que establece las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, concreta que una de las finalidades del área de Lengua Castellana y Literatura es desarrollar el placer de leer (competencia lectora), desde la comprensión y recreación de textos literarios (competencia literaria). Por ello, la lectura de textos literarios contribuye a la comprensión lectora, a la adquisición de vocabulario, a conocer la historia de la literatura y a formar lectores que disfruten leyendo y que tengan el hábito de leer (competencia lectora). Según Winograd y Smith (1987) la lectura estética es lo que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida. La competencia literaria se consigue mejor cuando se lee una selección adecuada de textos literarios.

## 2. LA EDUCACIÓN LITERARIA

A partir de la década de los 80, se cuestiona la enseñanza tradicional de la literatura centrada en el conocimiento histórico de los autores y sus textos literarios (movimientos literarios, estilos, tendencias estéticas) y aparece otra manera de enseñarla: la actual educación literaria que supone un enfoque comunicativo, es decir, un cambio en la manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura en los centros escolares, en sus objetivos y metodologías, acercando al alumnado a los textos literarios para que desarrolle habilidades y estrategias didácticas adecuadas a la hora de adquirir el hábito lector y la competencia lectora.

Cassany, Luna y Sanz (1998) defienden un doble camino interrelacionado en la educación literaria: primero, partir de la lectura como fuente de placer, información y comunicación (competencia lectora); y, segundo, profundizar en el conocimiento de los géneros literarios, las figuras retóricas y la tradición cultural (competencia literaria). Asimismo, estos

autores consideran que la competencia literaria va más allá de la comprensión lectora ya que incluye procedimientos (habilidades lingüísticas y cognitivas, leer, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar y comparar); actitudes (sensibilidad, búsqueda de placer, criterio propio, visión amplia: activa, productiva, participativa, etc.); capacidad de reflexión; conceptos (conocer la tradición literaria: historia, autores, obras, corrientes,...); géneros y subgéneros (características, estructuras, convenciones, etc) y recursos estilísticos (técnicas, figuras, etc).

Por tanto, según Dueñas (2013) un alumno tiene buena competencia literaria cuando maneja suficientes datos sobre el hecho literario; conoce obras, autores y épocas; sabe leer e interpretar un texto literario; sabe identificar técnicas y recursos estilísticos; conoce los referentes culturales y la tradición; tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses, disfruta con la literatura y la incorpora a su vida diaria.

El objetivo de la educación literaria es la competencia literaria (LOE, 2006): formar lectores competentes, y no tanto transmitir información sobre teoría, crítica e historia literaria. La competencia literaria es un componente esencial del enfoque comunicativo del lenguaje. La competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presenta cada día.

Gómez-Villalba (2002) dice que la enseñanza de la literatura se ha cambiado por la educación literaria. Según Cassany Luna y Sanz (1998) y Colomer (1991), las principales diferencias entre la enseñanza tradicional de la literatura y la educación literaria son:

- En la enseñanza tradicional de la literatura es prioritario la adquisición de conocimientos; en la educación literaria, lo fundamental es el desarrollo del hábito de la lectura y de las habilidades lingüísticas relacionadas con éste.
- Tradicionalmente se daba más importancia a la interpretación del profesor sobre los textos literarios, y a la memoria; actualmente, se pretende que el alumno construya el conocimiento destacando la comprensión e interpretación personal de las obras y el gusto por la lectura.
- Se pretende pasar de una visión historicista y diacrónica a una más sincrónica, trabajando textos cercanos al alumnado.
- En el modelo tradicional se trabaja con textos clásicos, literatura escrita y de calidad; mientras que, en la educación literaria se utiliza una visión más global y se incluye la literatura oral, obras para niños y jóvenes, etc. La literatura deja de ser estática y restringida, y se concibe como un medio más de expresión artística en el que caben géneros como el cómic, el cine o la canción
- La literatura, antes se limitaba a la recepción, comprensión y expresión escrita (resúmenes, comentarios); ahora, se convierte en herramienta creativa que fomenta las producciones del alumnado, que pasa de ser pasivo a ser activo.
- Actualmente se hace una selección de los textos atendiendo a los gustos e intereses de los lectores en formación; antes, la selección se basaba en la calidad de los textos y preferencias del profesor.
- Antes, se hacía un estudio extenso de la propia lengua; ahora, se hacen selecciones representativas y se incluye literatura de otras lenguas y culturas.

Colomer (1991) considera que algunos aspectos de la educación literaria son:

- La adquisición de la competencia literaria no pertenece solo al ámbito escolar, sino también a la familia y a la sociedad en general.
- Utilizar pluralidad de lecturas y aumentar la implicación del lector, según su nivel de comprensión y el texto literario.
- Ayudar a la personalidad literaria del alumnado a partir de textos literarios (aprender cosas a través de la literatura y saber elegir lecturas personales).
- Fomentar la creatividad del alumnado: disfrutar, evadirse, jugar con la literatura como actividad placentera, lúdica y enriquecedora (apropiarse del texto).
- Enseñar a diferenciar un texto literario, sus formas, organización, rasgos específicos.

### 3. OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS Y FUNCIONES DE LA LITERATURA EN LA ESCUELA

Tal y como describen Ayuso y Rascón (2013), la literatura infantil es un conjunto de producciones literarias que por sus contenidos y estructura está dirigida a la población infantil a través de poesías, fábulas, canciones, adivinanzas, etc., que proporcionan evasión, juego, fantasía y conocimientos.

Las **funciones** de la literatura infantil y juvenil:

- Aumentar y enriquecer las experiencias.
- Proporcionar modelos lingüísticos correctos, variados y creativos para expresar sentimientos, ideas y vivencias.
- Cultivar la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad.
- Provocar el interés por la lectura y los libros.
- Ampliar el vocabulario, estimular el lenguaje y la expresión oral.
- Dar alegría y fantasía.
- Favorecer la atención auditiva y visual.

**Características** de la literatura infantil y juvenil:

- Ser adecuada a los intereses de este alumnado
- Claridad en la exposición con relatos sencillos y lineales.
- Tener validez moral y contribuir al desarrollo integral.
- Aptitud para divertir y educar.
- Calidad literaria.
- Vocabulario variado, no muy extenso, preciso.
- Longitud adecuada del texto.
- Ilustraciones, si es posible.
- Resolución adecuada de conflictos.

La literatura contribuye en la Educación Primaria al:

- Desarrollo verbal a través de los cuentos, como elementos de motivación y juego, aumentan el vocabulario, su capacidad de expresión.
- Desarrollo de la estructuración temporal (antes, después...).
- Desarrollo cognitivo (capacidad de abstracción, lógica, significados, etc.).
- Desarrollo de la atención y concentración.
- Desarrollo emocional (identificación con los personajes, modificación de la conducta).
- Desarrollo cultural (los cuentos te llevan a países lejanos, contextos culturales, diferentes).
- Desarrollo moral (los cuentos llevan mensajes morales).
- Desarrollo del gusto e interés literario (escuchar cuentos pone en contacto al niño con el gusto por los libros y la literatura).

#### 4. LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En la LOE (2006) se concibe la educación literaria como una aproximación a la literatura desde sus expresiones más sencillas: la lectura, la escritura, el recitado, los juegos retóricos o la escucha de textos orales (...) que contribuyen al desarrollo de la competencia literaria, como integrante de la competencia comunicativa. Se trata de favorecer experiencias placenteras con la lectura y la recreación de textos literarios, crear el hábito lector, conocer textos literarios básicos de poesía y narración, y su contexto histórico y cultural.

Los objetivos 7 y 8 del área de Lengua Castellana y Literatura, del Real Decreto 1513/2006 que establece las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, son los referidos a la educación literaria:

- 7. Utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal, y aproximarse a obras relevantes de la tradición literaria para desarrollar hábitos de lectura.
- 8. Comprender textos literarios de géneros diversos adecuados en cuanto a temática y complejidad.

#### 5. EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

*Criterios de evaluación primer ciclo:*

- 6. Redactar y reescribir diferentes textos relacionados con la experiencia infantil ateniéndose a modelos claros, utilizando la planificación y revisión de los textos, cuidando las normas gramaticales y ortográficas más sencillas y los aspectos formales (redactar, escribir cuentos o poesía; uso correcto de ortografía).
- 7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo (canciones, refranes, adivinanzas, trabalenguas), así como algunos aspectos formales simples de la narración y de la poesía (ritmo, rima) con la finalidad de apoyar la lectura (pronunciación y entonación) y la escritura de dichos textos.

*Criterios evaluación segundo ciclo:*

- 6. Redactar, reescribir y resumir diferentes textos significativos en situaciones cotidianas y escolares (cartas, avisos, solicitudes, resúmenes, descripciones, explicaciones), de forma ordenada y adecuada, utilizando la planificación y revisión de los textos (imitar poemas o relatos), cuidando las normas gramaticales y ortográficas y los aspectos formales, tanto en soporte papel como digital.
- 7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características básicas de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.

*Criterios evaluación tercer ciclo:*

- 6. Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos escritos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada y adecuada, relacionando los enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos, así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando los aspectos formales tanto en soporte papel como digital.
- 7. Conocer textos literarios de la tradición oral y de la literatura infantil adecuados al ciclo así como las características de la narración y la poesía, con la finalidad de apoyar la lectura y la escritura de dichos textos.

#### 6. MANIFESTACIONES LITERARIAS MÁS IMPORTANTES APLICADAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA (CRESCINI, 2011)

##### 6.1. Libros con contenido literario:

- Libros que narran situaciones de la vida diaria, presentan objetos, personajes o escenas.
- Libros que narran procesos insólitos
- Libros de literatura infantil y juvenil.

## 6.2. El cuento

Principal forma de literatura infantil, método excelente de desarrollo lingüístico y creativo, narración breve oral o escrita, cuento de tela, de plástico, sonoro, tridimensional, con mensajes secretos, electrónicos...

Tipología de cuentos:

- *Cuento popular*: relato anónimo de temas antiguos, ligado a formas orales, mitos o leyendas.
- *Cuentos de fórmula*: tienen estructura fija. Cuentos mínimos: cuentos breves que comienzan por una frase en la que se nombra al personaje y su acción, cerrándose en la siguiente a modo de conclusión. Cuentos acumulativos: parten de una fórmula inicial a la que se van añadiendo nuevos elementos y con una estructura simple. Cuentos de nunca acabar: parten de una información elemental y concluyen en una interrogación que, una vez contestada, el cuento empieza de nuevo. Cuentos encadenados: comienzan con un enunciado y se le van añadiendo elementos a partir de unas instrucciones o fórmula.
- *Cuentos de animales*: relacionados con las fábulas. Los animales son tomados como modelo de comportamiento que se pretende inculcar. Su estructura es muy simple. Se dividen en: cuentos de animales salvajes; cuentos de animales salvajes y domésticos: cuentos de animales domésticos con humanos.
- *Cuentos maravillosos*: tienen héroes, princesas o luchadores que representan el bien o el ideal. Estructura interna más compleja y los personajes muy estereotipados: villanos, princesa, héroe, traidor... Cuidado con los roles sexistas: no siempre el príncipe debe salvar a la princesa, sino que también debe hacer tareas domésticas... Hay varias modalidades: cuentos con esposa o esposo encantado (existe un héroe o heroína); cuentos de tareas sobrehumanas; cuentos de protectores y ayudantes; cuentos de objetos mágicos.

## 6.3. Las canciones

Desarrollan la expresión total, todos los niveles expresivos. En sus textos se desarrollan historias, personajes y acciones que pueden ser tratadas como un cuento, añadiendo variables sonoras: ritmo, melodía, instrumentación o canto, baile y coreografía.

## 6.4. Adivinanzas, juegos orales, retahílas y chistes

Son los juegos preferidos en Educación Primaria que tienen un lenguaje de doble sentido, donde hay que tener agudeza mental. Han de ser fáciles y se pueden ilustrar con dibujos, con rimas sencillas y temas infantiles, con ritmo. Sirven las canciones de cuna, las adivinanzas, trabalenguas, rondas, retahílas o juegos rítmicos. Todos se fundamentan en el ritmo y la sonoridad.

## 6.5. El cómic

Es una manifestación de la prensa infantil por su formato y periodicidad. El tebeo es una narración con dibujos y textos interrelacionados. Cada momento se expresa con una ilustración o viñeta. Los textos pueden existir o no y permiten significar lo que los protagonistas sienten o expresan.

## 7. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE UTILIZACIÓN DE LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (ROVIRA, 2010)

- Organizar actividades diferentes: lectura individual y colectiva.
- Realizar actividades de recepción de los textos literarios y de creación de escritos literarios en el aula.
- Cuentacuentos: escuchar cuentos leídos por otros, contar cuentos a los amigos.
- Dramatización de textos literarios.
- Debate en clase sobre libros leídos.
- Encuentros con escritores.



- Talleres de creación literaria: continuar con una historia a partir de varias frases; escribir una narración corta a partir del final; completar un diálogo; escribir un texto a partir de una docena de palabras extraídas de otro texto, respetando el orden de aparición; escribir una narración a partir de un poema corto; completar un cuento.
- Visionado de películas de adaptaciones literarias.
- Trabajar textos narrativos a través de fórmulas de inicio y final; planteamiento-nudo-desenlace; personajes, títulos de texto; argumento.
- Trabajar la poesía a través de memorizar, recitar y escribir poemas; analizar los poemas en cuanto al número de versos; realizar dibujos que acompañen al poema; cambiar las palabras que riman por otras; componer poesías colectivas y personales; dramatizar.

## **8. LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA BIBLIOTECA DE AULA COMO RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN LITERARIA**

En los centros educativos la biblioteca escolar ofrece aprendizaje, libros y recursos que permiten a toda la comunidad educativa un pensamiento crítico y utilizar la información en cualquier formato y medio de comunicación.

Según IFLA/UNESCO (2012) la biblioteca escolar proporciona información e ideas fundamentales para vivir con éxito en nuestra sociedad actual. Proporciona a los alumnos competencias para el aprendizaje a lo largo de su vida y desarrollar su imaginación, y que sean ciudadanos responsables. También, es un elemento esencial de cualquier estrategia a largo plazo para alfabetizar, educar, informar y contribuir al desarrollo económico, social y cultural. Debe existir una legislación, personal, nuevas tecnologías y financiación que favorezcan la existencia de la biblioteca escolar gratuita. Que esté relacionada con otras redes locales, regionales y nacionales de bibliotecas e información.

Entre los objetivos de la biblioteca escolar destacan (IFLA/UNESCO, 2012):

- Respaldo y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios.
- Fomentar hábitos y el placer por la lectura, así como el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Ofrecer oportunidades para crear y utilizar la información para adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y el entretenimiento.
- Facilitar acceso a los recursos y posibilidades locales y regionales para que el alumnado tenga contacto con ideas, experiencias y otras opiniones.
- Organizar actividades que estimulen la concienciación y sensibilización en el plano cultural y social.
- Trabajar con el alumnado, el profesorado, la administración y las familias para realizar los objetivos curriculares del centro.
- Fomentar la lectura y promover los recursos y servicios de la biblioteca escolar dentro y fuera de la comunidad escolar.
- La biblioteca puede usarse para obtener y ampliar datos; hacer trabajos sobre el entorno; trabajar en pequeños grupos...

Para crear una biblioteca de aula:

- Los libros se han de seleccionar según la edad, los intereses y el nivel del alumnado.
- Los libros se han de colocar en estanterías y al alcance del alumnado.
- Que exista el servicio de préstamo.
- Situarla en un rincón de la clase que reúna condiciones para la lectura (luz, temperatura, comodidad).
- Evitar libros racistas, sexistas, etc.

## Bibliografía

- Ayuso, N. y Rascón, D. (2013). *Literatura infantil como medio para enseñar valores*. (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3122/1/TFG-B.164.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL & E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 1-31. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>
- Crescini, V. (2011). ¿Sabemos los maestros cuáles son las mejores actividades para trabajar las manifestaciones literarias más importantes en la Educación Primaria? *Pedagogía Magna*, 11, 257-264. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629209.pdf>
- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Recuperado de [revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/42239/40213](http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/42239/40213)
- Gómez-villalba, E. (2002). Animación a la lectura y educación literaria, en *Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, 601-617.
- IFLA/UNESCO. (2012). *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-es.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 106, 4 de mayo de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE, núm. 293, 8 de diciembre de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Rovira, J. (2010). *Literatura infantil y juvenil: de la escuela a Internet y de la red a ELE*. MECD, 1, 1-19. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7ecc4900-25e0-4608-9126-8ab6b9646943/2010-esp-06-01rovira-pdf.pdf>
- Winograd, P. y Smith, L.A. (1987). *The Reading Teaching*. I.R.A.

# La alfabetización mediática en la etapa de Educación Infantil

**Autor:** Vaz Guerrero, Ana Belén (Grado en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Educación Infantil, Educación Primaria. **Materia:** Tecnologías de la información, comunicación y conocimiento (TICC).

**Idioma:** Español.

**Título:** La alfabetización mediática en la etapa de Educación Infantil.

## Resumen

Las Tecnologías de la Información, Comunicación y Conocimiento (TICC) están presentes en la vida de todos los niños y niñas, ya sea desde casa o en la escuela. Numerosos estudios han demostrado el gran papel que juegan las TICC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, los docentes han de estar preparados para utilizar todos los recursos digitales que tiene a su alcance, de manera que ayuden a contribuir en el desarrollo integral de las capacidades del niño (personal, social, afectivo e intelectual).

**Palabras clave:** Alfabetización mediática, TIC, Educación Infantil, recursos digitales.

**Title:** Media literacy in the early childhood education.

## Abstract

Information, Communication and Knowledge Technologies (ICT) are present in the lives of all children, either at home or at school. Numerous studies have shown the great role played by the ICT in the teaching and learning process. Therefore, teachers must be prepared to use all the digital resources available to them, in a way that helps to contribute to the integral development of the child's abilities (personal, social, affective and intellectual).

**Keywords:** Media literacy, ICT, Childhood education, digital resources.

Recibido 2018-10-01; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101010

## INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación desempeñan un papel muy significativo en los procesos de socialización infantil y representan una fuente privilegiada de aprendizaje y contacto con el mundo (Pereira, Pinto y Pereira, 2012). Es tal la incidencia que hoy en día tienen las TICC, que está siendo uno de los temas más destacables en los nuevos proyectos y programas educativos.

## RECURSOS DIGITALES

Los centros educativos están dotados de una gran variedad de medios digitales (ordenadores, conexión a Internet, pizarras digitales...). A pesar de ello, existen numerosos informes que reflejan que, a pesar del incremento de recursos tecnológicos en las escuelas, la práctica pedagógica de los docentes en el aula no supone una alteración del modelo de enseñanza tradicional. Además, se innova continuamente en medios digitales ya existentes, pero sus funciones didácticas siguen sin ser pedagógicamente relevantes (Area Moreira, 2008). Es decir, la mayoría de las veces suelen ser utilizados como un fin y no como una finalidad.

Por otro lado, sí que se ha observado un incremento del uso de los medios tecnológicos por parte del profesorado en lo referido a tareas vinculadas a la planificación de la enseñanza. Estas tareas consisten principalmente en (Area Moreira, 2008):

- La programación didáctica o unidades didácticas a través del uso de procesadores de texto.
- Preparación de ejercicios o actividades para el alumnado a través del uso de procesadores de texto.
- La elaboración de presentaciones de diapositivas a través del uso de programas para presentaciones multimedia.
- La búsqueda de información a través de navegadores de Internet.
- El envío de correos electrónicos para comunicarse con otros compañeros o compañeras.

- La gestión administrativa de horarios, formularios burocráticos, boletines de calificaciones... a través de plataformas educativas.

El uso de los recursos digitales está siendo reducido a la producción de presentaciones multimedia para apoyar una determinada clase magistral, demandar al alumnado pequeñas actividades de búsqueda en Internet o con un bajo impacto de interactividad o enseñar al alumnado competencias informáticas sobre el uso del software (Area Moreira, 2008). Ello no quiere decir que estas tareas carezcan de sentido, sino que deberían estar conectadas con actividades encaminadas a la adquisición y desarrollo de competencias informacionales y digitales. En la Figura 1 se muestran los tres ámbitos en los que deberían apoyarse todas las actividades diseñadas para trabajar las competencias informacionales y digitales desde la etapa de Educación Infantil hasta la Educación Superior.

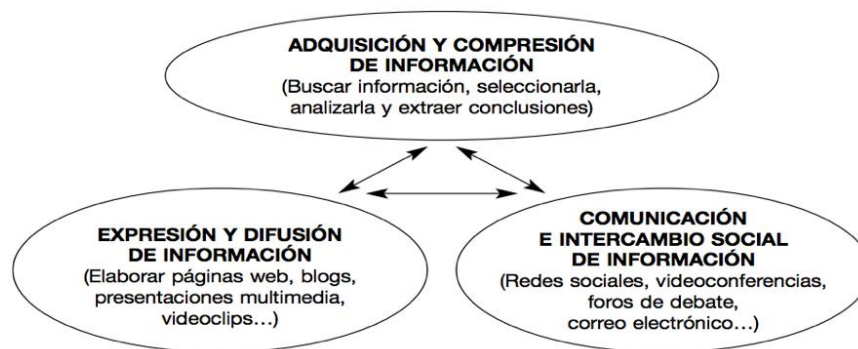


Figura 1. Ámbitos de las competencias informacionales y digitales (Fuente: Area y Guarro, 2012)

Las actividades que tienen en cuenta estos tres parámetros solo suelen desarrollarse por parte de una minoría del profesorado, ya sean por razones académicas, debido a la complejidad que pueda presentar las tecnologías o, por falta de tiempo y esfuerzo.

Para conseguir superar esta barrera es necesario un cambio en la formación del docente desde niveles universitarios. En esta sociedad de constante cambio, no es suficiente con el aprendizaje científico o profesional, la clave está en enseñar para la autonomía, para el desarrollo de competencias que le permitan aprender por sí mismo a lo largo de la vida.

## DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE LAS TIC

Para el desarrollo tanto de la competencia comunicativa, y en especial la competencia literaria vinculada a esta, como de las competencias informacionales y digitales, existe una gran variedad de recursos informáticos destinados a la producción oral y textual. Caro Valverde (2015) señala que su contribución a la enseñanza estaría en su valor enriquecedor para la producción, edición y revisión de documentos de naturaleza hipertextual o hipermedia. Del mismo modo, Valverde González (2015a) argumenta que:

estos entornos realizan aportaciones novedosas, atractivas y motivadoras, siendo especialmente destacables sus cualidades para la creación y difusión de producciones literarias hipertextuales, para el rápido acceso a obras y para la realización de innovadoras propuestas didácticas en el aula (p.432).

A continuación, se señalarán algunos de los recursos más destacados para trabajar las competencias anteriormente citadas. Solís Becerra (2015) y Valverde González (2015a; 2015b) hacen una selección de los recursos más destacados. Todas las aplicaciones que se mostrarán a continuación son de acceso gratuito y están disponibles para todos los dispositivos tecnológicos independientemente de su sistema operativo:

### Podcast.

Archivo de audio o vídeo que recoge grabaciones orales y que están alojados en la red. Estos recursos interactivos pueden ser editados y manipulados por usuarios, favoreciendo su constante actualización. Sus beneficios en educación vienen dados por sus componentes motivador (ya que usa las TIC), cognitivo (a través del debate, la investigación, etc.) y

metacognitivo (gracias a la reflexión) (Martín Álvarez, 2014). Una de sus ventajas es que pueden ser creados íntegramente o pueden reutilizarse grabaciones ya existentes. Para la edición de estos Podcast destaca el programa gratuito Audacity y para alojarlos en la red están Voxopop, Poderato o Podomatic.

#### *Videoconferencias.*

Gracias a ellas se puede comunicar sincrónicamente utilizando voz e imagen. También disponen de un chat de mensajería instantánea donde poder escribir. Generalmente su uso es gratuito y pueden ser utilizados en cualquier dispositivo que disponga de una cámara. Destaca principalmente Skype y ooVoo, siendo posible en este último realizar videollamadas grupales. Por otro lado, Google también ofrece una herramienta con la que poder hacer videoconferencias grupales, se trata de Google Hangouts, el cual permite utilizar efectos y aplicaciones, convirtiéndolo en una motivación para el alumnado. Todas estas necesitan de un registro previo favoreciendo la privacidad del usuario.

#### *Mensajería instantánea*

Principalmente sirven para favorecer el desarrollo de la competencia escrita, pero en las últimas actualizaciones han incluido la posibilidad de realizar también notas de voz, las cuales quedan almacenadas para disponer de ellas cuando se desee, facilitando las tareas de corrección y análisis del discurso. Entre las principales aplicaciones para mensajería instantánea están WhatsApp y Telegram. El docente ha de tener en cuenta aquello que desee abordar con el uso de estas aplicaciones.

#### *Grabación digital*

Gracias a la incorporación de grabadoras de voz y cámaras en los dispositivos pueden ser almacenados más fácilmente los archivos de audio y vídeo. Prácticamente, todos los ordenadores, tabletas y dispositivos móviles disponen de una App ya integrada en el sistema operativo que permite la grabación de sonidos e imágenes. Como en todos estos recursos que se vienen mostrando, el docente debe estar dotado de las herramientas adecuadas para el uso correcto de las grabaciones, teniendo en cuenta la finalidad educativa que se pretenda.

#### *Editores de vídeo*

Una de las principales ventajas que ofrecen los programas de edición de vídeo es la posibilidad de combinar imágenes, vídeos, música y clips de audio en un mismo proyecto. Entre los más destacados están Windows Movie Maker, disponible para el sistema operativo Windows, iMovie para el sistema operativo Mac, o editores en línea como el que ofrece Youtube.

#### *Procesadores de texto*

Posiblemente de los más conocidos, los procesadores de texto permiten escribir todo tipo de documentos e incluso, gracias a aplicaciones como Google Drive docs y Microsoft Office Word Online, pueden editarse sincrónicamente con varios usuarios a la vez, lo que permite la creación hipertextual instantánea. Otros procesadores de texto son Microsoft Office Word y Apache Open Office. Además, la posibilidad de la corrección gramatical y ortográfica favorece la superación de los posibles errores y adquiriendo la correcta utilización de las reglas.

#### *Blog, videoblog y microblogging*

Para la producción personal de contenidos pueden utilizarse los blogs y los microbloggings. Los blogs se diferencian de los procesadores de texto gracias a su posibilidad multimedia. Las entradas permiten la combinación de texto, imágenes y vídeos. Destacan Blogspot y Wordpress. En relación al videoblog, se diferencia del anterior en que es sólo en formato vídeo, en el cual pueden grabarse reflexiones, reseñas o videorrelatos. Estos han de ser subidos a plataformas que permitan alojar vídeos y luego, pueden ser enlazados a las entradas de blog. Las principales plataformas para el repositorio de vídeos son YouTube y Vimeo. Finalmente, los microblogging son una nueva manera de entender las entradas de blog. Con solo 140 caracteres (puede variar en función de la plataforma) han de escribirse las entradas. Esto favorece la capacidad de resumen y el desarrollo de microcomposiciones. El más conocido y usado es Twitter.

A esta lista pueden ser añadidos otros muchos. Todos estos entornos informáticos resultan de gran interés tanto para el alumnado como para el docente. En Educación Infantil no pueden ser utilizados por los niños y las niñas dado el nivel evolutivo en el que se encuentran, pero el docente sí que puede sacar provecho de ellos, preparar actividades, elaborar recursos educativos, utilizarlos como apoyo de las clases y, de este modo, estarán tomando contacto con la tecnología.

Concretamente, para que el alumnado de Educación Infantil utilice directamente los recursos por sí mismos, se puede recurrir a aplicaciones lúdicas que no requieren de un conocimiento avanzado en el uso del software y que además ofrecen gran cantidad de actividades y juegos, con gran valor didáctico. Valverde González (2015a) señala alguna de ellas como son Educaplay, JClíc, Puzzles Junior, Santillana y un largo etcétera.

## CONCLUSIÓN

Como es posible observar, la variedad de recursos digitales al alcance del profesorado es considerable. Los avances de la tecnología cada vez apuestan más por innovar en la elaboración de recursos pedagógicos que permitan una clara mejora en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Por mostrar un ejemplo, una de las empresas que se está comprometiendo actualmente con la educación y la tecnología es Samsung, a través del programa Samsung School, en el que ayuda en la innovación de las herramientas de enseñanza de los profesores para motivar a los alumnos en la experiencia de aprendizaje. Es por ello que solo queda que los docentes se esfuercen en adaptarlos e incluirlos en su modelo pedagógico y beneficiarse de todas las ventajas que ofrecen.

### Bibliografía

- Area Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 6, 5-18. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf)
- Area Moreira, M. y Guarro Pallás, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación científica*, 35(1), 46-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Caro Valverde, M.T. (2015). Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva. En P. Guerrero Ruiz y M.T. Caro Valverde (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 313-328). Madrid: Pirámide.
- Martín Álvarez, J. (2014). Diseño de un proyecto de podcasting para la mejora de la expresión oral en la enseñanza de las lenguas. *Revista científica de opinión y divulgación*, 28, 1-15. Recuperado de <http://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291506/379987>
- Pereira, S., Pinto, M. y Pereira, L. (2012). Recursos para la alfabetización mediática: investigación y propuestas para niños. *Revista Científica de Educomunicación*, 39(20), 91-99. Recurado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-11>
- Solís Becerra, J. (2015). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (coords.), *Didáctica de la lengua y Educación literaria* (pp. 215-223). Madrid: Pirámide.
- Valverde González, M. T. (2015a). Recursos TIC para la Educación Literaria. En P. Guerrero Ruiz y M. T. Caro Valverde (coords.), *Didáctica de la lengua y Educación literaria* (pp. 431-454). Madrid: Pirámide.
- Valverde González, M. T. (2015b). Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC. En P. Guerrero Ruiz y M.T. Caro Valverde (coords.), *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* (pp. 225-235). Madrid: Pirámide.

# Las nuevas tecnologías en Educación Infantil

**Autor:** Sánchez Gómez, Marina (Maestra en Educación Infantil, Opositora).

**Público:** Estudiantes y docentes de Educación Infantil. **Materia:** Las nuevas tecnologías. **Idioma:** Español.

**Título:** Las nuevas tecnologías en Educación Infantil.

## Resumen

El siguiente artículo tiene por objetivo analizar la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas de Educación Infantil. Para su realización se han utilizado documentos legislativos, una amplia bibliografía, tanto en formato digital como en papel, así como experiencias personales. Se presenta una fundamentación teórica sobre la importancia de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, profundizando en sus usos y aplicaciones para el alumnado del aula.

**Palabras clave:** Nuevas tecnologías y Educación Infantil.

**Title:** New technologies in early childhood education.

## Abstract

The following article has the aim of analysing the presence of new technologies in the classrooms of early childhood education. Legislative documents, a comprehensive bibliography, both in digital form and on paper, as well as personal experiences have been used to its realization. It is presented a theoretical basis on the importance of new technologies in the field of education, going into details about its uses and applications for the pupils in the classroom.

**Keywords:** New technologies, early childhood education.

Recibido 2018-10-02; Aceptado 2018-10-04; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101011

## 1. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

La integración de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de experiencia es un hecho innegable. Para su mejor entendimiento, es necesario un análisis de cómo ha ido evolucionando el término, así como las características más importantes asociadas a ellas. Para ello, se muestran las siguientes definiciones dadas por diferentes autores en distintos años.

Gilbert (1992, citado en Silva, 2005, p. 1) define las nuevas tecnologías como “un conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información”. Según Silva (2005, p. 1), las nuevas tecnologías son “una serie de nuevos medios tales como el hipertexto, multimedia, Internet, la televisión por satélite, etc., que giran en torno a las telecomunicaciones, la informática y los medios audiovisuales”. Una definición más reciente, en este caso de Marquès (2011, p. 19):

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, no solamente incluyen la informática y sus tecnologías asociadas, telemática y multimedia, sino también los medios de comunicación de todo tipo: los medios de comunicación social (mass media) y los medios de comunicación interpersonales tradicionales con soporte tecnológico, como el teléfono, fax,...

Se puede observar que el término nuevas tecnologías no es definido igual por un autor que por otro, y que este ha ido evolucionando según han ido pasando los años. Es un término en constante cambio y evolución puesto que las nuevas tecnologías van evolucionando a pasos agigantados, teniendo que modificar algunas definiciones o incluso crear otras nuevas.

Según Cabero (2007) las características más relevantes de las nuevas tecnologías son las siguientes:

- Inmaterialidad: la información es el principal recurso que utilizan las nuevas tecnologías y tienen la obligación de transmitirla de la mejor forma posible, sirviéndose para ello de diferentes códigos o formas.
- Las nuevas tecnologías están presentes en ámbitos como el cultural, el educativo, el industrial, entre otros. Ha supuesto una inclusión global en distintos espacios, teniendo diferentes funciones en cada uno de ellos. En el

ámbito educativo están siendo utilizadas como recurso para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a profundizar en contenidos, espacios y tiempos poco accesibles para el alumnado.

- La conexión que presentan las nuevas tecnologías ofrecen la oportunidad de que estas puedan ser utilizadas de forma independiente o por el contrario, puedan ser utilizadas junto con otras para incluir nuevas posibilidades educativas. Por ejemplo, conectar el ordenador y la pizarra digital interactiva para poder visionar la pantalla del ordenador en la pizarra digital interactiva.
- La instantaneidad es una de las grandes ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías. Rompen las barreras tanto espaciales como temporales, pudiendo ofrecer todo tipo de contenidos simplemente con su búsqueda a través de Internet. Por ejemplo: se puede enviar de forma rápida y veraz un mensaje a través del correo electrónico personal o se puede mantener una videoconferencia con otra persona situada en cualquier lugar del mundo.
- La interactividad permite que tanto el emisor como el receptor sean personas activas en la comprensión de la información. En este caso, pueden asumir el papel de emisor y receptor al mismo tiempo, profundizando en un mejor conocimiento sobre el medio, el cual le permita trabajar sobre él y emitir sus propios mensajes.
- Las nuevas tecnologías también ofrecen la posibilidad de utilizar numerosas formas de expresión: con imágenes, números, dibujos, palabras o sonidos.
- Del mismo modo, con las nuevas tecnologías se consigue una audiencia diferenciada puesto que cada una de ellas orienta programas especializados para cada franja de edad. Es por ello que los contenidos que presentan las nuevas tecnologías están orientados según el público al que van destinados: no se presenta igual un cuento o un programa musical para niños, que una noticia o un documental. La sociedad decide por tanto qué tipo de medio utilizar para acceder a la información que en ese momento quieran utilizar.
- La diversidad es otra característica que presentan las nuevas tecnologías. Es evidente la multiplicidad que existe, siendo cada una utilizada para una función específica y determinada.
- La digitalización brinda la oportunidad de convertir todo tipo de información de audio, vídeo o gráfica a datos digitales, generalmente numéricos, para que esa información pueda ser utilizada a través de las pantallas de las nuevas tecnologías.
- Por último, la innovación es un rasgo característico. Las nuevas tecnologías han cambiado numerosos aspectos de la sociedad, siendo estas utilizadas para ciertas acciones o trabajos, en los que hace unos años era impensable. Están en constante evolución y desarrollo, consiguiendo de esta forma que la innovación esté siempre presente, introduciendo constantemente cambios y novedades en su utilización.

A la hora de integrar las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, además de tener en cuenta las características previamente comentadas, hay que considerar también las funciones que pueden desarrollar cada una de ellas: pueden considerarse como objeto de estudio para profundizar en su conocimiento, conocer ventajas, inconvenientes, posibilidades y usos; como recurso didáctico para ser utilizado dentro de las aulas para profundizar sobre contenidos, y finalmente, como recurso de gestión que ayude a la organización del centro a nivel administrativo (Silva, 2005).

Según Masterman (1993, citado en Silva, 2005) la importancia de introducir las nuevas tecnologías en el ámbito educativo viene fundamentado por: el acceso a toda la información disponible en la red; la importancia de educar desde edades tempranas en el buen uso de las nuevas tecnologías, conociendo sus posibilidades y usos, así como por la influencia que a día de hoy ejercen en todos los ámbitos de la experiencia de los alumnos. Del mismo modo, considera que es necesario conocer todas las posibilidades de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías para formar al alumnado y que sepan enfrentarse a los problemas que estas puedan plantearles fuera y dentro del aula.

Desde no hace muchos años los centros han ido incorporando a las aulas de Educación Infantil ordenadores, tabletas, cámaras digitales, pizarras digitales interactivas, etcétera. La escuela, y más concretamente el docente del aula como agente educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje, debe introducirlas de forma correcta. Actualmente, el alumnado utiliza las nuevas tecnologías desde edades tempranas, no teniendo en cuenta que hasta no hace mucho tiempo no formaban parte del ámbito educativo. Esta incorporación supone para el alumnado de Educación Infantil una forma distinta de aprender, comprender y procesar la información, y por tanto, deben ser utilizadas por el docente como fin



educativo. Ante la masiva incorporación y utilización de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos, es necesario que en el espacio educativo sean trabajadas desde edades tempranas, lo que requiere una formación continua por parte de los docentes.

Los trabajos que muchas veces se hacen con las nuevas tecnologías, no están orientados a un fin educativo, sino que son utilizados para actividades de carácter lúdico. Algunas de ellas pueden ser el visionado de películas durante el tiempo del almuerzo o el uso de la cámara digital por parte del docente para filmar fotos o vídeos en el aula o fuera de ella. Es evidente, que este uso de las nuevas tecnologías debe cambiar, siendo estas utilizadas dentro de cada unidad didáctica o proyecto, estableciendo continuas interrelaciones entre el contenido a trabajar y las tecnologías, y no utilizar estas de forma aislada sin conexión alguna.

Es importante utilizarlas como fin educativo y por ello, se deben modificar aquellos espacios que estén disponibles en el aula para una correcta ubicación de estos medios, con el objetivo de conseguir una adecuada utilización e incorporación en el espacio educativo. Además del espacio, hay que determinar el tiempo de utilización, así como el tipo de agrupamiento según las actividades propuestas por el docente.

## **2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

Tras un análisis del actual Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 254/2008) se aprecia la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el mismo. Las referencias a estas se pueden encontrar en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, concretamente en el bloque dos, el cual se centra en el “Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación”.

A continuación, se menciona el objetivo general de la etapa presente en el currículo que hace referencia a las nuevas tecnologías (Decreto 254/2008: 24961): “Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en el desarrollo de estrategias cognitivas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo, así como en las tecnologías de la sociedad de la información”.

Tal y como se puede observar, no es un objetivo que haga mención especial a las nuevas tecnologías, sino que estas se encuentran inmersas dentro de un conjunto de habilidades que se consideran básicas para el desarrollo integral del alumnado.

Por otro lado, en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, concretamente en el bloque dos denominado “Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación” se pueden encontrar los siguientes contenidos (Decreto 254/2008: 24972):

- “Iniciación en el uso de los instrumentos tecnológicos como ordenador, cámara, reproductores de sonido e imagen, como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales como películas, dibujos animados o videojuegos que ayuden a la comprensión de contenidos educativos. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la presentación audiovisual.
- Toma progresiva de conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Utilización de los medios audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación para crear y desarrollar la imaginación, la creatividad la fantasía, con moderación y bajo la supervisión de los adultos.
- Utilización de las tecnologías de la información y comunicación para el inicio en programas educativos que amplíen o refuercen los conocimientos trabajados en el aula”.

En este bloque sí se hace referencia a contenidos más específicos para ser trabajados en el aula de Educación Infantil tales como: la iniciación de los discentes en el manejo y utilización de las nuevas tecnologías, valorando su importancia tanto en el ámbito personal como en el escolar. Del mismo modo, se pretende educar sobre la responsabilidad que conlleva el uso de las mismas, así como su valoración en el ámbito educativo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Decreto 254/2008).

Por otro lado, aunque solo se han encontrado contenidos en esta área, esto no quiere decir que no se trabajen en el resto. En Educación Infantil el trabajo de las tres áreas “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación” se hace de forma global e interrelacionada. La diferenciación de las mismas no significa que se trabajen de forma aislada, sino todo lo contrario, se trabajan de forma coordinada y conexas. La metodología que se utiliza en esta etapa destaca por un enfoque globalizador (Decreto 254/2008).

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación se hará de forma progresiva, adaptándose al momento evolutivo en el que se encuentren los discentes. Por ello, se pretende tratar desde el ámbito educativo la comprensión de los mensajes audiovisuales y la utilización responsable y adecuada de dichos medios. Del mismo modo, en los últimos años se ha observado un progresivo avance en la introducción de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizándolas para enriquecer el aprendizaje significativo de los discentes, para que estos aprendan de una forma lúdica, agradable y divertida.

Por todo esto, resulta evidente que la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo requiere de un docente que tenga en cuenta en todo momento qué contenidos se van a ofrecer, qué objetivos se pretenden conseguir y los recursos de los que dispone. Del mismo modo, debe concretar cómo se van a adaptar cada uno de ellos al grupo de alumnos y a las clases que se imparten.

Todo esto está presente en las programaciones generales de cada uno de los centros, los cuales proponen planes, proyectos y experiencias innovadoras, que quedarán recogidos en los proyectos curriculares de centro y en las programaciones del aula, asumiendo los centros de esta forma el actual currículo para conseguir los aprendizajes mínimos en cada una de las etapas educativas.

### **3. EVOLUCIÓN EDUCATIVA INTEGRANDO LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

A lo largo de las últimas décadas, el uso de las nuevas tecnologías ha estado presente en numerosos contextos: en casa, en hospitales o en servicios administrativos. Evidentemente no podemos olvidar que también están presentes en el ámbito educativo, ayudando a los docentes a conseguir buenos resultados con cada grupo de alumnos. Actualmente, estamos sumergidos en lo que hoy día llaman la sociedad de la información y la comunicación, pues todo el mundo tiene acceso a ella de una forma rápida y veraz. En la última mitad de siglo es cuando hay una mayor integración de las nuevas tecnologías en el área de la educación. Así, en un primer comienzo de su integración se pueden ir encontrando en las aulas radios, algunos televisores, reproductores de vídeo, ordenadores y actualmente, las pizarras digitales interactivas.

Sin embargo, hay que destacar que la integración de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo ha sido un proceso largo y costoso. Este proceso tiene sus inicios en los años ochenta cuando el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lanza el Proyecto Atenea y las propias comunidades autónomas en este momento también crean programas de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en los que se consideraba una necesidad fundamental incorporar ordenadores en los centros educativos. En este momento, los docentes en el aula se encuentran perdidos, más preocupados por saber cómo utilizar el recurso que por las posibilidades pedagógicas que les podían ofrecer. Evidentemente, el docente de este momento se impulsó por una formación adecuada que le ayudase a conocer las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías. Tal ha sido la evolución, que actualmente las nuevas tecnologías ya están inmersas en los currículos de Educación Infantil, así como en los planes y proyectos de los centros educativos (Area, 2008).

El ordenador se convirtió en un recurso dentro del aula porque muchos profesores fueron integrándolo dentro del currículo, adaptando este recurso a los objetivos y contenidos presentes en el aula. Para los alumnos de Educación Infantil era totalmente una novedad, pues la mayoría de ellos no sabían qué era o para qué servía este nuevo recurso. Hasta el momento en el aula, y no en todas, solo se disponía de una radio y cintas para reproducir que se utilizaban principalmente para escuchar música y para que los niños disfrutasen de un momento de relajación mientras hacían tareas o jugaban (Area, 2008).

Según Area (2008), uno de los mayores logros que se consiguieron con la introducción del ordenador en el ámbito educativo fue para su utilización administrativa por parte de los docentes, ya que fueron utilizados en la mayoría de ocasiones para registrar datos del alumnado o confeccionar horarios, entre otras cosas. Del mismo modo, destacar que el proyecto Atenea ya introdujo en este momento algunos recursos periféricos para mejorar el proceso de aprendizaje de aquellos alumnos que presentasen desde edades tempranas necesidades educativas especiales.

Ya en la década de los 90, y con la presentación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) recoge la importancia de la utilización de las nuevas tecnologías para la comunicación y la información. Todo ello ayudaría al alumnado a la adquisición de nuevos contenidos. Además, se expone que la mera introducción de las tecnologías en el aula no significa que estas vayan a mejorar el proceso evolutivo del alumnado, su creatividad, su atención o su conocimiento. Para conseguir todo esto, el docente debe guiar en todo momento su utilización, haciendo un uso adecuado de ellas para conseguir una formación completa e integral.

Finalmente, en las siguientes leyes educativas que se han ido presentando han seguido destacando que la escuela debe garantizar al alumnado aquellas competencias necesarias para adaptarse a la era tecnológica y capacitarles para la integración en la sociedad actual, la cual demanda alumnos adecuadamente formados en estos recursos. Actualmente, en la Región de Murcia la Educación Infantil está vigente el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Decreto 254/2008). Este ha sido analizado anteriormente y se pueden encontrar los contenidos referidos a las nuevas tecnologías en el área de “Lenguajes: comunicación y representación”, concretamente en el bloque dos, el cual se centra en el “Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación”.

#### **4. ROL DEL DOCENTE Y DEL ALUMNO ANTE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Hasta no hace muchos años la figura del docente ha venido marcada por un fuerte carácter tradicional, es decir, el docente era quién poseía todo el conocimiento y los alumnos debían repetirlo tal y como se lo habían transmitido. El trabajo de los discentes se fundamentaba principalmente en la realización de fichas, las cuales estaban generalmente en un libro. El maestro era un transmisor de conocimientos y la interacción con los alumnos era escasa o incluso nula. Con el paso de los años este rol ha ido cambiando, siendo entonces un guía o facilitador de ese aprendizaje, centrándose en un proceso de constante interacción entre docentes y alumnos, en el que los primeros garantizan el desarrollo integral de los alumnos antes de acceder a la Educación Primaria, utilizando para ello las metodologías que mejor se adaptan al grupo.

Con la llegada de las nuevas tecnologías al aula los docentes requieren de una nueva formación para saber incluir estas de la mejor forma posible. Para ello, el docente debe ser consciente de los beneficios que ofrecen cada una de ellas y ajustarlas a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación programados para el alumnado. Se trata de adaptar las nuevas tecnologías según las características de los alumnos y no tener que adaptarse ni el alumnado ni el docente a las prestaciones de las nuevas tecnologías.

Asimismo, hay que tener en cuenta la importancia de la formación de un docente en las nuevas tecnologías porque si carece de conocimiento específico sobre la utilización de las mismas, difícilmente podrá realizar prácticas pedagógicas de calidad para su alumnado. Evidentemente, la formación del docente no solo va encaminada al conocimiento técnico, sino también al conocimiento de estrategias, metodologías, planteamientos, métodos didácticos, entre otras cosas. Por tanto, la utilización de estos recursos hace que la enseñanza se adapte al ritmo de cada cual y por ello, el docente sigue una metodología más flexible, desarrollando una atención más personal e individualizada con los alumnos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

En cuanto a los roles que deben adoptar los docentes en la utilización de las nuevas tecnologías se destacan: a) como consultores de la información deben centrar su función en buscar en la red aquellos materiales y recursos adecuados para los alumnos; b) como supervisores académicos tienen el poder de observar cuáles son las necesidades de cada cual para adaptar los recursos a cada uno de ellos, y c) como desarrolladores de materiales pueden crear ellos mismos recursos y materiales digitales concretos gracias a la amplia variedad de programas que ofrece la red. De esta forma, transmiten el contenido de manera diferente a la tradicional, ayudándose de las nuevas tecnologías (Cabero, 2007).

La incorporación de las nuevas tecnologías en el aula no supone en absoluto la sustitución del docente, ni que este deje de ser un pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las nuevas tecnologías le van a ayudar a estar siempre en continua formación para poder desarrollar funciones como las de buscar información, juegos y contenidos para su alumnado, adaptar lo encontrado al grupo y a las necesidades concretas dentro del aula, entre otras. Por tanto, debe ser una interacción continua entre las funciones comúnmente desarrolladas en el aula con las nuevas funciones que exige el uso de las nuevas tecnologías.

Según Sevillano (1998), el docente de Educación Infantil sabe cómo emplear las nuevas tecnologías en su aula, se ha informado previamente de las posibilidades que cada una de ellas le puede ofrecer para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las utiliza en todo momento como recurso educativo y no para otros fines. La realidad es que en el siglo XXI

las nuevas tecnologías son fundamentales para facilitar el conocimiento, así como para desarrollar las habilidades sociales, pues son un recurso que fomenta la comunicación entre iguales. Es por ello que el docente debe ayudar a sus alumnos a desarrollar la competencia de aprender a aprender en una sociedad en constante cambio. De igual modo, es consciente de que no todo el alumnado tiene acceso a estas cuando están fuera del aula y por ello debe evitar las desigualdades que puedan existir.

Según Camacho (2005, citado en Sánchez, Solano y González, 2017, p. 27) estas desigualdades provocan inevitablemente consecuencias, tanto sociales como culturales, y surge el término “brecha digital”, entendido este como “las desigualdades de posibilidades que tienen los discentes para acceder a la educación a través de las nuevas tecnologías”. Este autor diferencia tres aspectos esenciales en este término: la brecha digital en relación a las infraestructuras, las enfocadas a la capacitación y por último, las referentes hacia los recursos. En primer lugar, la brecha digital desde el punto de vista de las infraestructuras hace referencia de forma directa a la disposición o no de las nuevas tecnologías para poder ser utilizadas en todos los ámbitos de la vida de los discentes. En segundo lugar, cuando se habla de la brecha digital en cuestiones de capacidad se refiere a los alumnos, en si estos saben utilizar de forma correcta dichas tecnologías. Por último, la brecha digital que se dirige hacia los recursos, muestra si realmente los discentes utilizando las nuevas tecnologías desarrollan las habilidades necesarias para ser selectivos y poder captar toda la información que hay en la red y de este modo, aprovechar de forma positiva y adecuada los contenidos.

En el caso de los alumnos de Educación Infantil, los docentes deben ser conscientes de que ya traen conocimientos desde casa y deben aprovecharlos dentro del aula. Generalmente, un niño de tres, cuatro o cinco años sabe utilizar perfectamente una pantalla táctil, sea de un móvil, tableta u ordenador. Evidentemente, hemos pasado de un rol del alumnado basado principalmente en un receptor pasivo de la información, a un alumno activo y participativo dentro del aula. El conocimiento que está adquiriendo con este rol le ayudará a resolver los problemas reales fuera y dentro del aula. Esta actuación se percibe fundamentalmente en que son ellos mismos los que demandan el uso de las nuevas tecnologías del aula cuando han terminado sus tareas.

El alumnado de Educación Infantil demanda tras terminar su tarea jugar con la pizarra digital, no siendo conscientes de que los juegos que se les ofrecen son juegos educativos que les ayudarán en su formación integral. Tampoco son conscientes del rol activo que están desempeñando e incluso no se dan cuenta de cómo van aumentando y construyendo su conocimiento en interacción con estas tecnologías. En este caso, el docente de Educación Infantil debe trabajar con el alumnado la importancia de las mismas, así como educar en el buen uso de las ellas dentro y fuera del aula.

Al finalizar la etapa de Educación Infantil, se pretende que el alumnado sea capaz de utilizar de forma responsable las nuevas tecnologías, aprovechándolas en todo momento para su proceso de enseñanza-aprendizaje durante la Educación Obligatoria. Los pilares de esta educación deben comenzar en la Educación Infantil para ir desarrollándose a lo largo de los cursos, aprovechando las posibilidades que estas les ofrecen en una sociedad altamente tecnificada.

## **5. VARIABLES GENERALES A CONSIDERAR ANTE LA INCORPORACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

Según Cabero (2007), a la hora de integrar las nuevas tecnologías en el aula, se deben tener en cuenta una serie de variables como las variables evolutivas, las fisiológicas, las culturales, las relacionadas con el desarrollo socioeconómico y las relacionadas con la situación de los sistemas educativos.

En primer lugar, las variables evolutivas están relacionadas con las capacidades del alumnado. Es importante seleccionar las tecnologías acordes con el desarrollo evolutivo y madurativo de los discentes. Para ello, el docente tiene que determinar las características de su grupo clase para lograr una inclusión tecnológica adaptada siempre a sus posibilidades (Cabero, 2007).

Por otro lado, el autor previamente citado contempla también las variables fisiológicas, las cuales tienen que ver con el adecuado aprovechamiento de las funciones que brindan para aquellos niños que las necesitan por presentar alguna dificultad en su desarrollo. Por ejemplo, un niño con deficiencia auditiva puede utilizarlas para su mejor comprensión y por esta razón, deben ser tenidas en cuenta para incorporarlas dentro del aula como medio de comunicación.

Asimismo, se han de atender las variables culturales. Es evidente que las nuevas tecnologías abren una ventana al mundo, en el que se pueden conocer desde lugares muy cercanos hasta muy lejanos. Analizar el entorno cultural ofrecerá

la información necesaria para determinar si la sociedad acepta o no el intercambio constante y global de información que estos medios ofrecen (Cabero, 2007).

Para finalizar, y según el autor citado anteriormente, también hay que analizar las variables relacionadas con el desarrollo socioeconómico y con la situación de los sistemas educativos. En la primera de ellas hay que tener en cuenta el entorno socioeconómico en el que se incluirán, puesto que estas suelen estar en constante cambio y eso supone un coste económico, tanto al centro como a las familias. En la segunda de ellas, se tendrían que analizar los factores que influyen en el centro educativo en cuestión: aspectos como la formación del profesorado, la presencia o no de tecnologías en el centro y la participación activa o no de los implicados serían variables para analizar en relación a la situación del sistema educativo.

### Bibliografía

- Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566567>
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Cofás.
- Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial del Estado*, 182, 6 de agosto de 2008, pp. 24960-24973.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Marquès, P. (2011). ¿Por qué las TIC en la educación? En R, Peña (Ed.), *Nuevas tecnologías en el aula* (pp.19-34). Tarragona: Altaria.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Introducción temprana a las Tic: estrategias para educar en un uso responsable en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Subdirección general de información, Secretaría general técnica y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez, M.M., Solano, I.M. y González, V. (2017). *Medios, materiales y tic para la enseñanza en Educación Infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sevillano, M.L. (1998). *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente*. Madrid: CCS.
- Silva, S. (2005). *Medios didácticos multimedia para el aula en educación infantil*. Vigo: Ideaspropias.

# Trastorno fonológico: dificultad de aprendizaje en el aula de educación infantil

**Autor:** Hernández Pageo, Beatriz (Licenciada en Ciencias Empresariales y Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Etapa de infantil. **Materia:** Lenguajes: comunicación y representación. **Idioma:** Español.

**Título:** Trastorno fonológico: dificultad de aprendizaje en el aula de educación infantil.

## Resumen

Aprender a hablar es fundamental para poder mantener una comunicación eficaz, es decir, para poder expresarnos y poder entender lo que otros quieren decir. Centrándonos en el ámbito educativo, los niños deben aprender a hablar correctamente ya que el lenguaje oral va a condicionar tanto el desarrollo de su personalidad como su rendimiento escolar y su integración en el aula. Por ello, es importante detectar y tratar las dificultades en el desarrollo del lenguaje del niño de forma temprana.

**Palabras clave:** Comunicación, Desarrollo del lenguaje, Trastornos de la comunicación, Dislalias.

**Title:** Phonological disorder: difficulty of learning in the classroom of infantile education.

## Abstract

Learning to speak is essential to can to get an effective communication, that is to say, to can to express and to understand what other people want to say. Focusing on the educational field, children must learn to speak correctly since the oral language is going to determine both the development of their personality and their school performance and their integration in the classroom. For it, it is important to detect and to treat early the difficulties in the development of the language of children.

**Keywords:** Communication, Language development, Communication disorders, Dislalias.

Recibido 2018-10-02; Aceptado 2018-10-08; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101012

## 1. JUSTIFICACIÓN

Los seres humanos, al igual que los animales, nos comunicamos desde el mismo momento en que nacemos, tenemos la necesidad de comunicarnos con nuestros semejantes. Tal como recoge Fernández (2004), el bebé establece contacto y se comunica a través de los sentidos (vista, oído, olfato y tacto), y de esta forma informa a las personas de su alrededor sus necesidades y estado. Pero, a diferencia de los animales, nosotros no solamente nos comunicamos con los movimientos de nuestro cuerpo o con sonidos, sino que somos los únicos animales capaces de comunicarnos mediante el lenguaje oral. El niño, cuando nace, empieza a comunicarse mediante el llanto para expresar sus sentimientos o necesidades; poco a poco empieza a emitir sonidos con la boca, sonidos que con el paso de los meses se van perfeccionando hasta que consigue emitir palabras, y en un momento determinado, el niño decide comunicarse mediante la palabra al descubrir que con esta forma de comunicación, expresa más y más rápido lo que quiere, y además obtiene una respuesta más adecuada a sus deseos. Además, aprender el lenguaje de la palabra no solamente es necesario para expresarnos sino también para entender qué es lo que quieren decir otras personas. Centrándonos en el ámbito educativo, es necesario aprender el lenguaje para poder integrarse sin dificultades en la etapa escolar y poder aprender, y no me refiero únicamente a los aprendizajes académicos sino también a aprender a ser persona, a convivir, y a formar parte de la sociedad. Tal como exponen Caro et al. (2015), un retraso en el desarrollo del lenguaje lleva asociado problemas en el desarrollo social e intelectual, aislamiento y/o regresión, bajo rendimiento académico, pudiendo todo ello desembocar en problemas de aprendizaje y sociales.

Tras pasar varios meses observando un aula de educación infantil se ha podido comprobar que hay varios niños que tienen dificultades en la producción del lenguaje oral; muestran dificultades para pronunciar las palabras, palabras que en muchas ocasiones son ininteligibles porque muchos fonemas están distorsionados. En particular hay un niño X que muestra dificultades en la pronunciación de las palabras sustituyendo unos sonidos por otros y omitiendo fonemas y sílabas. Le cuesta comunicarse con los demás; a pesar de que realiza esfuerzos por integrar y asociar nombre/objeto en muchas ocasiones su lenguaje oral resulta incomprensible, mostrándose frustrado y no relacionándose con normalidad con el resto del aula, situación que le lleva a no integrarse en los juegos o actividades que se realizan tanto en el aula como fuera de la misma.

El niño muestra errores en muchos de los fonemas adecuados para su edad, así por ejemplo:

- Fonema z: fapato (zapato), fumo (zumo)
- Fonema ch: tino (chino), taqueta (chaqueta)
- Fonema k: loche (coche), lama (cama), bubo (cubo), una (cuna), pampana (campana)
- Fonema m: lano (mano)
- Fonema r: datón (ratón), ado (carro), camelo (caramelo), pueta (puerta)
- Fonema t: pubo (cubo)
- Fonema st: testa (cesta)
- Fonema sp: pada (espada)
- Fonema sc: coba (escoba)

Tal como se aprecia en estos ejemplos, el niño presenta dificultades con algunos fonemas como /z/, /ch/, /k/, /r/, /t/, así como los sonidos combinados /st/ o /sp/. Igualmente, se ha observado que presenta dificultades a la hora de pronunciar sinfonos, sobre todo en aquellos que aparece el fonema /r/; así por ejemplo, pronuncia /peso/ por /preso/ ó /bifo/ por /grifo/. Estos ejemplos ponen de manifiesto que hay muchos sonidos que el niño sabe utilizar pero que no es capaz de reconocerlos y utilizarlos adecuadamente en diferentes palabras.

Según los padres, el niño también muestra dificultades para hablar en su entorno familiar y se muestran dispuestos a colaborar con la maestra y resto de profesionales del centro con el fin de abordar dichas dificultades. Al niño se le han realizado pruebas desde el servicio de Atención Temprana de su zona que indican que no tiene ningún problema auditivo ni ningún otro trastorno del desarrollo que le impida hablar correctamente, concluyendo que el niño presenta dislalia fonológica.

Sobre las dislalias fonológicas hay diversidad de opiniones respecto a si deben ser tratadas o no, son muchos los autores que opinan que este tipo de dificultad de aprendizaje del lenguaje oral no debe preocupar a padres o maestros porque desaparecen con la edad sin intervención, pero para otros autores como López (2014), retrasar la intervención pensando que el niño madurará con la edad es una falacia.

Si bien es cierto que todos los niños aprenden a hablar, salvo que haya algún problema físico o trastorno del desarrollo que lo impida, tan importante es aprender a hablar como aprender a hablar en el tiempo y forma adecuados.

Según Valverde (1992, citado por Yagual, 2013) "hay que tener en cuenta la necesidad de un tratamiento precoz, ya que cuanto más pronto se inicie, este tendrá un pronóstico más positivo y su recuperación se logrará en un menor tiempo. Si no se atiende lo antes posible, los órganos fonatorios y articulatorios van perdiendo plasticidad, el defecto se afianza fijándose los patrones articulatorios incorrectos y a la vez el trastorno del lenguaje irá frenando y entorpeciendo el desarrollo psíquico y social del alumno" (p.20).

Un aprendizaje tardío o inadecuado puede provocar que el niño no consiga seguir los ritmos de aprendizaje escolares y no consiga integrarse adecuadamente en el grupo/aula. Para López (2014) las consecuencias que pueden sufrir los niños con dislalias son:

- Sus compañeros suelen burlarse de ellos lo cual les puede generar inseguridades, complejos que empeoren sus dificultades de comunicación.
- Sus dificultades para discriminar los fonemas les puede ocasionar problemas futuros para leer y escribir.
- Puede parecer que están distraídos y sin ganas de aprender.
- Son niños inseguros y con baja autoestima.
- Suelen presentar bajo rendimiento escolar.

En base a las consecuencias que podrían acarrear no tratar adecuadamente las dislalias, tanto para el rendimiento escolar del niño como para el desarrollo de su propia personalidad y su integración como miembro de la sociedad, se considera que las dislalias deben ser detectadas y tratadas de forma temprana.

Tras varios meses en un aula de infantil (niños entre 4 y 5 años), se ha observado que los aprendizajes escolares en relación al lenguaje se basan fundamentalmente en programaciones didácticas encaminadas a la enseñanza de la lectura y la escritura. Se realizan muchas actividades para favorecer la grafomotricidad de cara al aprendizaje de la escritura, o, se incluyen actividades de reconocimiento visual de los fonemas de cara al aprendizaje de la lectura; pero en ningún momento se contemplan actividades dirigidas a favorecer el desarrollo del lenguaje oral. En ningún punto de la programación aparecen actividades que favorezcan el aprendizaje de la articulación de los sonidos, actividades que ayuden a los niños a aprender a producir los sonidos del habla. Según Caro et al. (2015) “para la adquisición apropiada del lenguaje, el niño requiere la integridad de los órganos de la respiración (pulmones, músculos costales y el diafragma, necesarios para la emisión de sonidos); de los órganos de la fonación (laringe y las cuerdas vocales, que se emplean en la producción de la voz); los órganos de resonancia (faringe, boca y fosas nasales, que modulan el tono de los sonidos); y de los órganos de la articulación (paladar, lengua, mandíbula, labios y dientes) que modularán el tono de la voz” (p.570).

Tal como se ha comentado anteriormente, al niño objeto de este trabajo se le ha diagnosticado dislalia fonológica, es decir, el niño no articula bien o distorsiona algunos fonemas sin causa aparente que lo justifique. Teniendo en cuenta la información aportada por los padres, el informe de Atención Temprana y la observación llevada a cabo del niño en el aula, se puede concluir diciendo que el niño no presenta ningún tipo de problema auditivo, no tiene ningún problema orgánico y que no comete siempre los mismos errores al emitir los sonidos. Por tanto, el niño presenta un trastorno fonológico provocado por inmadurez del aparato fono articulador, y esta es la base sobre la que se apoya el trabajo aquí expuesto.

Analizando las dificultades que presenta el niño X se considera necesario incluir en el aula de infantil actividades que tengan como objetivo aprender a explotar todas las posibilidades del aparato bucofonatorio de tal manera que los niños aprendan a articular todos los sonidos del lenguaje oral y además sepan cómo utilizarlos dentro de diferentes palabras; actividades planteadas de manera que los niños aprendan divirtiéndose sin ser conscientes de que está aprendiendo, actividades que podrían incluirse como parte de las rutinas pero siendo diferentes cada día. Se trata de incluir ejercicios para trabajar las praxias que no solamente ayudarán al niño que nos ocupa sino que favorecerán el desarrollo del lenguaje del resto de niños del aula, independientemente de que con el niño X también se debería trabajar de forma individual contando con la ayuda del personal del centro especializado en la materia.

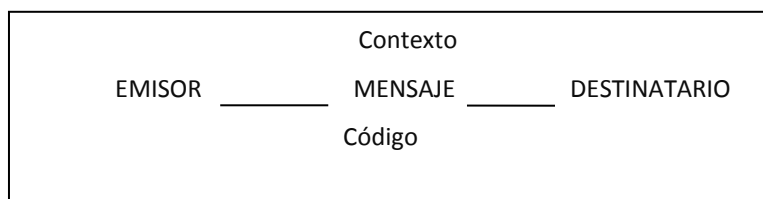
## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La comunicación

El término comunicación procede del latín communis o communicare y significa "puesta en común". Los seres humanos son seres sociales que constantemente se están comunicando con sus semejantes de diferentes formas como pueden ser sus gestos, sus movimientos corporales o mediante la palabra. La comunicación permite intercambiar información pero también permite entender a los demás y que los demás nos entiendan; siendo la comunicación verbal uno de los vehículos más importantes (Báez y Evertsz, 2000).

Según Barbado et al. (2005) las teorías sobre la comunicación han variado mucho a lo largo del siglo XX hasta llegar a la Teoría de la comunicación verbal de Jacobson usada hasta hoy.

Figura 1. MODELO DE COMUNICACIÓN VERBAL DE JACOBSON





Así, según la RAE comunicación es transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor. Por tanto, para que se lleve a cabo la comunicación es necesario un código, y si ese código es el lenguaje oral entonces estaremos hablando de la comunicación oral.

Según el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, el currículo de Educación Infantil se organiza en tres áreas de conocimiento que se trabajarán de manera globalizada, siendo una de estas áreas "Lenguaje: comunicación y representación" lo que pone de manifiesto que uno de los aspectos más importantes a desarrollar en el niño en la etapa de infantil es el lenguaje como instrumento de comunicación estableciéndose como uno de los objetivos del área el aprender a utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional y de aprendizaje así como un medio para expresar ideas y sentimientos.

Por tanto, si el ser humano necesita comunicarse con sus semejantes, siendo uno de los vehículos más importantes la comunicación verbal, resulta de vital importancia que los niños aprendan a hablar correctamente.

## **2.2. Lenguaje: componentes y desarrollo**

### **2.2.1. Lenguaje**

La capacidad para comunicarse mediante el lenguaje hablado, mediante la palabra, es exclusivamente humana, todos los niños nacen con la capacidad de hablar (salvo que exista algún trastorno del desarrollo que lo impida), pero ningún niño nace sabiendo hablar, sino que es un saber que debe aprender. Como dice Sánchez (2002), los animales aprenden a comunicarse de manera instintiva pero el ser humano para comunicarse mediante el lenguaje tiene que haberlo aprendido previamente.

Además, un correcto desarrollo del lenguaje es fundamental para el correcto desarrollo de otros aspectos del niño como es, por ejemplo, el social; el ser humano es un ser social que necesita comunicarse con sus semejantes y para ello es fundamental el lenguaje.

Según Solanas y Puyuelo (1997, citado por Serrano, Puyuelo y Salavera, 2012), el lenguaje es una característica específicamente humana, que afecta al desarrollo cognitivo y social del individuo, así como juega un importante papel en la comunicación. Por otra parte, el lenguaje es fundamental para la vida escolar del niño ya que la mayoría de las cosas que se enseñan en la escuela se transmiten mediante el lenguaje, ya sea oral o escrito (Mayor, 1994).

En cuanto al lenguaje oral, encontramos la definición aportada por Pérez y Salmerón (2006) "el lenguaje oral es un sistema reglado, muy complejo. Permite un intercambio a través de un determinado sistema de codificación. No es el único, pero con él se estructura, inventa y recrea el pensamiento; regula las relaciones interpersonales, la propia conducta del sujeto y permeabiliza al niño en el medio sociocultural en el que está inmerso". (p.111)

Por tanto, todos los autores mencionados coinciden en que el lenguaje influye en la vida del niño, es sus relaciones sociales y en su desarrollo cognitivo; y de ahí la importancia del desarrollo del lenguaje.

### **2.2.2 Dimensiones del lenguaje**

Para poder abordar qué factores influyen en el desarrollo del lenguaje y cómo se produce este desarrollo es necesario saber qué elementos componen el lenguaje.

Para Bloom y Lahey (1978, citado por Peñafiel 2014) el lenguaje es un sistema de signos convencionales cuya organización se rige por una serie de reglas y resulta de la interacción de la forma, el contenido y de los procesos de comprensión y producción; de tal forma que al hablar de forma se refiere a la Sintaxis y Fonología, el contenido se refiere a la Semántica, y por último, los procesos de comprensión y producción estarían asociados a la Pragmática. Por lo que al hablar del lenguaje, la autora distingue 4 dimensiones del lenguaje:

- **Fonología:** el fonema es la unidad lingüística mínima, la unidad mínima de sonido, y la fonología se encarga de estudiar las reglas que rigen cómo se organizan los fonemas.
- **Morfosintáctica:** la unidad mínima gramatical de significado es el morfema, y la morfología se ocupa de regular la organización interna de las palabras de tal manera que el morfema determina por ejemplo el género o número. Por otra parte, la sintaxis determina cómo se organizan los morfemas para formar oraciones.

- Semántica y léxico: el léxico se refiere al significado de las palabras agrupando éstas en campos semánticos., es decir, según el contenido de las mismas.
- Pragmática: se refiere al conjunto de reglas que regulan el uso del lenguaje.

### 2.2.3 Desarrollo del lenguaje

Para Rondal (2009), el desarrollo del lenguaje en el niño se inicia hacia el sexto mes de gestación, momento en el que el sistema auditivo del niño ya empieza a funcionar, de tal manera que cuando el niño nace es capaz de reconocer la voz de su madre y distinguir la lengua materna de otras lenguas. Para Peñafiel (2014), el desarrollo del lenguaje es uno de los mayores logros del niño ya que en apenas un año pasa de expresarse mediante llantos y gruñidos a comprender el lenguaje hablado de su entorno y a expresarse mediante la palabra. Pero en este proceso de desarrollo, que parece fácil, intervienen la mayoría de los procesos básicos como la atención, la percepción y la memoria, y ello relacionado con actividades cognitivas complejas como el pensamiento.

Aunque parezca fácil, el desarrollo del lenguaje es un proceso complejo que no en todos los niños se desarrolla de la misma manera sino que dicho desarrollo va a estar influenciado por el contexto social, histórico y cultural en el que se encuentra el niño así como también van a influir las características biológicas, cognitivas, psicosociales y del entorno de dicho niño (Puyuelo, Rondal y Wiig, 2003, citado por Serrano, Puyuelo y Salavera, 2012).

Castañeda (1999, citado por Navarro 2003), coincide con los autores citados anteriormente en los factores que influyen en el desarrollo del lenguaje, diciendo que para que se produzca el desarrollo del lenguaje es necesario:

- La maduración del sistema nervioso central refiriéndose al desarrollo motor en general y del aparato fonador en particular.
- El desarrollo cognoscitivo del niño.
- El desarrollo socio-emocional en el que influirá el medio sociocultural del niño, las interacciones del niño y las influencias recíprocas.

### 2.3. Teorías sobre el desarrollo del lenguaje

Tras lo expuesto queda claro que el desarrollo del lenguaje no es fácil, es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores. Según Molina (s.f.), en función de la importancia que cada autor le da a unos u otros factores han surgido diversas teorías acerca del desarrollo del lenguaje. Así, Calderón (s.f.) se refiere a la teoría innatista de Chomsky, la teoría cognitiva de Piaget, la teoría conductista de Skinner, la teoría interaccionista de Bruner o el enfoque psicolingüístico de Berko y Bernstein.

Para **Chomsky** (1957,1972, citado por Papalia y otros, 2009) los niños nacen con la capacidad innata para desarrollar el lenguaje, están predispuestos biológicamente para ello y a esta predisposición para adquirir el lenguaje la denominó "dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL)"; siendo éste un mecanismo innato por el que los niños son capaces de aprender a hablar los lenguajes que escuchan. Además Chomsky destaca el carácter creativo de las personas en el empleo del lenguaje ya que son capaces de producir y entender infinitas oraciones que no habían escuchado ni expresado antes. Esta teoría, según Calderón (s.f.) se fundamenta en:

- El aprendizaje del lenguaje es una facultad específicamente humana.
- El lenguaje no se desarrolla por imitación.
- La mayoría de las producciones de los niños son creaciones propias y no imitaciones de producciones escuchadas de otras personas.

Podemos resumir esta teoría diciendo que la adquisición del lenguaje se fundamenta en la predisposición innata para adquirir el lenguaje que tiene el ser humano así como de su estructura mental, unido al papel activo de quien aprende, el cual es capaz de construir infinitas creaciones a partir de medios finitos como son los signos del código lingüístico.

Por otro lado, **Skinner** (1957, citado por Papalia, 2009) basa su teoría en el condicionamiento operante según el cual los niños aprenden a hablar por imitación y son reforzados por hacerlo por los adultos; por lo que según esta teoría no se tiene en cuenta la capacidad creadora del niño. Esta teoría se fundamenta según Calderón (s.f.) en:

- El niño adquiere el lenguaje de forma similar a la que otros animales aprenden a comunicarse, es decir, por imitación.
- Los niños aprenden a hablar imitando a los adultos, los cuales les corrigen sus errores y los niños aprenden de esos errores.

Según esta teoría, la adquisición del lenguaje depende de los estímulos que recibe el niño de los adultos sin considerar la capacidad innata del niño para aprender a hablar, sin tener en cuenta factores biológicos. Por tanto, un elemento fundamental para el desarrollo del lenguaje para esta teoría es la influencia del ambiente. (Calderón, s.f.).

## 2.4. Fases del desarrollo del lenguaje

Independientemente de las diferentes teorías del desarrollo del lenguaje, en lo que sí parece haber cierta coincidencia es en que el desarrollo del lenguaje pasa por dos fases. Así, para Castañeda (1999) las etapas del desarrollo del lenguaje son:

- Etapa prelingüística: en esta etapa el niño produce sonidos. Esta etapa incluye vocalización de sonidos que no son palabras así como el llanto, los balbuceos y las imitaciones de sonidos de forma deliberada o accidental aunque el niño aún no comprenda su significado ( Papalia, Wendkos y Durkin, 2009).
- Etapa lingüística: etapa en la que el niño empieza a producir palabras. En esta etapa el niño empieza a expresarse verbalmente para transmitir significado, algo que ocurre aproximadamente entre los 10 y los 14 meses (Papalia y otros, 2009).

Por su parte, Caro et al. (2015) hablan de:

- Etapa preverbal o etapa de nivel fónico (hasta los 12 meses aproximadamente) en la que el niño solo emite sonidos. En esta etapa la comunicación que establece el niño es con su medio familiar, una relación afectiva y gestual acompañada de la palabra.
- Etapa lingüística que comienza con la pronunciación de la primera palabra, algo que ocurre entre los 15 y los 18 meses.

Con independencia de la etapa del desarrollo del lenguaje en la que se encuentre el niño, la interacción del niño con sus padres y/o cuidadores es fundamental. En la etapa prelingüística los adultos ayudan al niño a aprender a hablar repitiendo los sonidos que produce el bebé, el niño se lo tomará como un juego y empezará a imitarlos sentando las bases para el aprendizaje del habla. Del mismo modo, en la etapa lingüística, los padres y/o cuidadores pueden ayudar al niño a aprender a hablar repitiendo sus primeras palabras y pronunciándolas correctamente (Papalia y otros, 2009).

Un niño de 5 años se debería encontrar en la etapa lingüística, es decir, debería ser capaz de utilizar las palabras para comunicarse, así Owens (2003), lo define como un "exhibidor" que tiene un vocabulario productivo de unas 2.200 palabras y que ya ha adquirido el 90% de la gramática.

Si un niño de cinco años no utiliza con fluidez el lenguaje para comunicarse, una vez descartado un trastorno del desarrollo, pondría de manifiesto que sufre alguna dificultad de aprendizaje del lenguaje. Tal como indican Caro et al. (2015), sería un signo de alarma en el aprendizaje del lenguaje.

## 2.5. Trastornos de la Comunicación

Según el manual diagnóstico DSM-V (2014), los Trastornos de la Comunicación hacen referencia a las deficiencias del lenguaje, el habla y de la comunicación estando incluidos dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, es decir, dificultades o trastornos que se inician al principio del desarrollo. Dentro de los Trastornos de la Comunicación distingue entre:

- Trastorno del lenguaje
- Trastorno fonológico
- Trastorno de fluidez de Inicio en la Infancia (Tartamudeo)

- Trastorno de la comunicación social (pragmático)
- Trastorno de la comunicación no especificado

Así pues, en función de lo expuesto en el DSM-V, el trastorno fonológico o dislalia fonológica es considerado un trastorno del habla que se encuentra enmarcado dentro de los Trastornos de la Comunicación, manifestándose como una producción de los sonidos del habla por parte del niño que no es la esperada para su edad y etapa de desarrollo, estableciendo los siguientes criterios diagnósticos:

- Dificultades persistentes en la producción de los sonidos del habla que interfieren en la comprensión del habla o impiden los mensajes de comunicación verbal.
- El trastorno limita la comunicación efectiva que interfiere en la participación social, así como en alcanzar los logros académicos o laborales.
- El inicio de los síntomas se produce en un momento temprano del desarrollo.
- Estas dificultades no se pueden atribuir a condiciones congénitas o adquiridas como parálisis cerebral, hendidura palatina, pérdida de audición, traumatismo cerebral u otras condiciones médicas o neurológicas.

Hablar correctamente implica conocer los sonidos del habla y saber coordinar los movimientos de mandíbula, lengua y labios con la respiración y la vocalización del habla. Por tanto, un niño con dislalia fonológica, o trastorno fonológico como lo denomina el DSM-V, presentará problemas en el conocimiento fonológico de los sonidos hablados o en la habilidad para coordinar los movimientos del habla, y ello implicará que el niño use simplificaciones a una edad a que debería ser capaz de pronunciar las palabras correctamente (APA, 2014).

## 2.6. Dislalias

Según Regal (1999), el término dislalia procede del griego dis y lalein que significan dificultad y hablar respectivamente, siendo un término que no ha existido siempre, lo empezó a utilizar Schuller en los años 30 para diferenciar las dificultades en el habla de la ausencia del lenguaje (alalia). Actualmente, se sigue utilizando este término siendo muchas las definiciones que podemos encontrar del mismo, así por ejemplo, para Marchesi, Coll, y Palacios (2004) la dislalia es " un trastorno en la articulación de los sonidos, fundamentalmente debido a dificultades en la discriminación auditiva y/o en las praxias bucofonatorias" (p.113).

Son muchos los autores que han llevado a cabo una clasificación de las dislalias. Nos centraremos en la clasificación llevada a cabo por Alonso (2010), clasificación en función de las causas que provocan este trastorno:

1. Dislalia evolutiva: fase de desarrollo del lenguaje en la que el niño no articula bien o distorsiona algunos fonemas, ya sea por inmadurez cerebral o del aparato fono articulador. En principio no requiere tratamiento salvo que las dificultades persistan más allá de los 4 o 5 años.
2. Dislalia audiógena: las dificultades en la articulación son provocadas por problemas auditivos ya que el niño al no oír bien es posible que no articule bien y que confunda fonemas que tengan semejanzas; así como es posible que tenga alteraciones de la voz y el ritmo.
3. Dislalia orgánica: es una dificultad de articulación de los sonidos por un problema orgánico. En este caso encontraríamos la disartria (por lesión en el sistema nervioso central), disglosia (por alteraciones o malformaciones de los órganos del habla como por ejemplo la lengua, los labios o el paladar).
4. Dislalia funcional: dificultad de articulación provocada por un mal funcionamiento de los órganos articulatorios. En este caso los niños comenten sistemáticamente los mismos errores al emitir un sonido o sonidos determinados, ya sea por sustitución, distorsión, omisión, adición o inversión.

Son muchos los autores que consideran que las dislalias evolutivas no deben ser tratadas ya que éstas desaparecen con el tiempo, que es suficiente con hablarle al niño despacio y de forma clara sin utilizar un lenguaje infantil del tipo "guau-guau" para decir perro (Romero y Aledo, 2007). Sin embargo, autores como Alonso (2010) afirman que si un niño presenta dislalias evolutivas más allá de los 4 o 5 años se considera un caso patológico y por tanto deberían ser tratadas.

## 2.7. Tratamiento de las dislalias en Educación Infantil

Para Bustos (2000) “el tratamiento de la dislalia debe comenzar precozmente, puesto que el niño puede ser considerado por su entorno familiar, escolar y social como retrasado, lo que a su vez puede repercutir en su personalidad” (p. 3). El tratamiento de las dislalias conviene que se inicie lo más tempranamente posible. Según Sierra (2010) la importancia de tratar tempranamente las dislalias reside en:

- La plasticidad del cerebro en la infancia permite mejores resultados y un mayor progreso.
- Existen mayores probabilidades de impedir que se afiancen las dificultades lingüísticas.
- Cuanto más rápida y mejor sea la rehabilitación mayores serán las posibilidades de que el niño se integre socialmente, tanto en el aula como fuera de ella.

Por último comentar que hablar es un requisito previo para aprender a leer y a escribir, y por tanto, es necesario que el niño sea tratado lo antes posible para no perjudicar su rendimiento académico.

## 3. METODOLOGÍA

Según Rodríguez (2010) la intervención para tratar las dislalias puede ser directa, es decir, dirigida a mejorar la articulación del fonema-problema y a generalizar dicha mejora en el lenguaje espontáneo mediante actividades articulatorias; o puede ser una intervención indirecta dirigiéndose hacia las bases funcionales de la articulación como son la audición, la motricidad de los órganos articulatorios y la respiración; o se pueden tratar de forma directa llevando a cabo una intervención para corregir la articulación del fonema o fonemas en los que el niño presenta problemas y realizando actividades articulatorias para conseguir la articulación correcta de ese fonema en el lenguaje espontáneo.

Para Andrade, Pérez, Sandi, Vildoso y Orellana (2014), la metodología de intervención de las dislalias debe basarse en actividades lúdicas, ejercicios musculares para ejercitar los órganos fonoarticuladores y en ejercicios de respiración o imitación para ejercitar los órganos buco-faciales.

Por último, según Galiana, González y Sauca (2004), los ejercicios para trabajar las dislalias son múltiples, aunque pueden clasificarse en:

- Ejercicios que refuerzan las habilidades de percepción auditiva.
- Ejercicios que trabajan las praxias bucofonatorias, de tal forma que se creen mecanismos automáticos y se eliminen malos hábitos, así como, se facilita la producción de sonidos concretos.
- Ejercicios para corregir actos lingüales incorrectos.

Pero independientemente de estos ejercicios, estos autores proponen una serie de condiciones básicas que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo cualquier intervención sobre las dislalias:

- Mantener un ambiente distendido y relajado en cualquier sesión.
- Ir siempre de lo más sencillo a lo más difícil y de lo más visible y perceptible a lo menos evidente.
- Motivar al niño y favorecer su iniciativa a través del juego.
- Informar al niño de qué es lo que vamos a hacer y qué queremos conseguir, y del tiempo de duración de cada ejercicio.
- Aceptar los errores como algo necesario y útil para el aprendizaje.

Basándonos en los autores mencionados, se va a plantear una intervención enfocada a favorecer el desarrollo del lenguaje de todos los niños del aula en general y del niño X en particular. Para ello se presentan ejercicios lúdicos para captar la atención de los niños, motivarlos, favorecer su iniciativa y consiguiendo así su participación activa, ejercicios de corta duración teniendo en cuenta la dificultad de los niños de esta edad de mantener la atención durante mucho tiempo en una misma actividad; y además, van a ser ejercicios enfocados a trabajar y mejorar la audición, la motricidad de los órganos articulatorios y la respiración.

Dadas las dificultades que presenta el niño X no se considera necesario hacer ninguna adecuación curricular. El niño seguirá la dinámica del aula independientemente que con él también se trabajará de forma individual contando tanto con la profesora de apoyo y con personal especializado en audición y lenguaje, ya que, tal como dice Pérez (1997), lo normal es que en el aula haya un número elevado de alumnos que junto con otras circunstancias, como puede ser la gran diversidad presente en el aula, hacen imposible que la tutora pueda prestarle a este niño la atención individual que necesita, y el niño necesita también actividades específicas para superar sus dificultades.

### 3.1. Objetivos

Teniendo en cuenta las dificultades del lenguaje que presenta el niño voy a plantear una serie de actividades enfocadas a la consecución de los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:**
  - Mejorar las destrezas en la comunicación verbal a través del dominio del aparato bucofonador lo que repercutirá en una mejora de la pronunciación de los sonidos y por tanto en la capacidad de expresión y comunicación.
- **Objetivos específicos:**
  - Desarrollar la movilidad y agilidad de los órganos bucofaciales que intervienen en la articulación.
  - Mejorar el control y dominio de la respiración y del soplo.
  - Adquirir una buena atención y discriminación general y fonética.
  - Incrementar la atención y la memoria auditiva.
  - Mejorar la pronunciación de los sonidos del idioma, la capacidad de expresión y ampliar el lenguaje expresivo.

### 3.2. Actividades

#### ACTIVIDAD 1. “Vamos a contar un cuento”

- **Secuenciación por cuento:** De 15 a 30 minutos dependiendo del material utilizado y del nivel de interacción y participación de los niños.
- **Secuenciación de la actividad:** Una sesión semanal contando un cuento cada semana, total de 15 cuentos.
- **Objetivos:**
  - Movilizar los órganos articulatorios a través de la realización de praxias.
  - Ampliar el lenguaje expresivo del niño.
  - Producir y reproducir sonidos.
  - Incrementar la atención auditiva
- **Desarrollo de la actividad:** Comenzaremos leyendo un cuento de la colección "Los cuentos de la ardillita", 15 cuentos, (Cuento 1 y enlace de los cuentos en Anexo 1) realizando las praxias correspondientes pidiéndole a los niños que nos imiten. Para reforzar el relato nos apoyaremos en elementos que van apareciendo en la historia (ver ejemplo imágenes en Anexo 2). Podemos ampliar la actividad, por ejemplo, en el primer cuento podemos presentar a los animales del bosque y clasificarlos según viven en tierra, mar o aire realizando previamente su onomatopeya. La actividad la adaptaremos a la temática del cuento y a las características de los niños, así como, podemos adaptar la temática del cuento a la temática que se esté trabajando en el aula, así por ejemplo, en el cuento " El cumpleaños de la ardilla" lo podemos adaptar al cumpleaños de un niño del aula que ese día cumpla años, o se puede preparar una fiesta para recibir la primavera, etc., así como, si se considera oportuno, se puede sustituir como protagonista de los cuentos a la ardilla por la mascota de la clase. En Anexo 3 podemos

ver imágenes de materiales para poder adaptar y ambientar los cuentos: el mar, los piratas, los indios, la primavera...

Al inicio de cada cuento recordaremos el cuento anterior.

## ACTIVIDAD 2. "La oca de las praxias"

- **Secuenciación de la actividad:** 10 minutos por sesión. El número de sesiones dependerá de la evolución de los niños, llevando a cabo sesiones individuales o en pequeño grupo con el niño X con la colaboración de la profesora de apoyo.
- **Objetivos:**
  - Desarrollar la movilidad y agilidad de los órganos bucofaciales que intervienen en la articulación.
  - Pronunciar los sonidos del idioma.
- **Desarrollo de la actividad:** Vamos a jugar a la oca utilizando el tablero que se adjunta en Anexo 4. Para ello contamos una historia sobre una tortuga que se fue de excursión y al volver a su casa se equivocó de camino, ahora va por un camino mágico que está lleno de pruebas en las que tenemos que ayudar a la tortuga. Así que vamos a tirar un dado para ver dónde está la tortuga y la tenemos que ayudar imitando las praxias que aparecen en la casilla donde hemos caído. Si nos sale una boca "de boca a boca y tiro porque me toca". Puede ser que en una sesión lleguemos a la casa o que tengamos que hacer varias sesiones. Podemos realizar este juego tantas veces como consideremos oportuno a lo largo del curso cambiando el animal que se ha ido de excursión.

La actividad se puede complementar pidiéndole a los niños que al mismo tiempo que realizan estas praxias emitan el sonido A, el sonido O o el sonido U, que emitan los sonidos A-O-U modificando la articulación, pasar de la articulación de la A a la E y a la I, o, pedirles que emitan sonidos vocálicos combinados AU-AO, AE-AI, OE-OI y UE-UI.

## ACTIVIDAD 3: "Flow ball, papel y a soplar"

- **Secuenciación de la actividad:** 15-20 minutos
- **Objetivos:**
  - Reeducar el soplo: conseguir una adecuada inspiración, controlar la aspiración, el soplo, la cantidad y la velocidad de aire expulsado al espirar.
  - Aumentar la fuerza, el dominio y la direccionalidad del soplo.
  - Control y dominio del soplo para la correcta emisión de los fonemas.
  - Respirar correctamente para una buena fonación.
- **Desarrollo de la actividad:** iniciamos la actividad colocando a los niños frente a una pared, a cada uno de ellos se les entregará un cuarto de folio, deben colocarlo en la pared sujetándolo con un dedo, se les pedirá que soplen al papel para mantenerlo pegado a la pared al mismo tiempo que dejan de sujetarlo con el dedo. Se trata de mantener el papel pegado a la pared solo soplando. En esta actividad podremos jugar con las distancias pidiendo a los niños que conforme consigan mantener el papel pegado a la pared se vayan alejando un poquito más de la pared.

La actividad la vamos a terminar jugando al "Flow ball". Se les va a dar a cada niño un Flow ball para que jueguen, soplando para mantener la pelota en suspensión (ver Anexo 5).

#### ACTIVIDAD 4: “Vuelo de confetis”

- **Secuenciación de la actividad:** 10 minutos aproximadamente.
- **Objetivos:**
  - Aumentar la fuerza, el dominio y la direccionalidad del soplo.
  - Control y dominio del soplo para la correcta emisión de los fonemas.
  - Respirar correctamente para una buena fonación
- **Desarrollo de la actividad:** En pequeños grupos se esparcirán trocitos de papel o confetis sobre la mesa y se les pedirá a los niños que los hagan volar de un solo soplo, conforme los niños lo consigan les iremos poniendo más trocitos de papel y/o les pediremos que se alejen más de la mesa. La actividad podemos terminarla diciéndole a los niños que dejen la mesa limpia, sin papeles, solo soplando.

#### ACTIVIDAD 5: “Fútbol-ping pong”

- **Secuenciación de la actividad:** 10-20 minutos.
- **Objetivos:**
  - Aumentar la fuerza, el dominio y la direccionalidad del soplo.
  - Control y dominio del soplo para la correcta emisión de los fonemas.
  - Respirar correctamente para una buena fonación.
- **Desarrollo de la actividad:** Dividimos a la clase en dos grupos, hacemos dos filas. Se colocan dos pelotas de ping pong sobre la mesa, cerca del extremo y frente a ellas, a 30cm se sitúan dos porterías que habremos hecho con cajas de zapatos. El primer niño de cada fila colocará la boca a la altura de la mesa y se le pedirá que inspire profundamente y sople sobre la pelota para introducirla en la portería.

#### ACTIVIDAD 6: “Imitación de sonidos”

- **Secuenciación de la actividad:** 10 minutos.
- **Objetivos:**
  - Pronunciar correctamente los sonidos del idioma.
  - Mejorar la fluidez articulatoria para la reproducción de fonemas.
- **Desarrollo de la actividad:** Situamos a los niños en corro, y les vamos pidiendo que reproduzcan sonidos familiares preguntándoles “¿cómo se hace?”, “¿cómo suena?” ..., de manera que emitan las onomatopeyas, como por ejemplo:
  - ★ la lluvia (clic, clic, clic...)
  - ★ el mar, las olas (boom, boom...)
  - ★ el viento (sssss...)
  - ★ el despertador (ring...)
  - ★ bomberos (nino-ni-no-nino...)
  - ★ moto (rum, rum...)



- ★ tren (chaca, chaca...
- ★ campanilla (ti-lim-ti-lim...)
- ★ silbato (pi-pi-pi...)
- ★ cohete (chssss...)
- ★ sonidos de animales: vaca, oveja, gallo...

#### ACTIVIDAD 7: “El juego de los sonidos”

- **Secuenciación de la actividad:** 15/20 minutos.
- **Objetivos:**
  - Desarrollar la memoria auditiva.
  - Estimular la capacidad de producir y reproducir sonidos.
- **Desarrollo de la actividad:** Situaremos a los niños en círculo y produciremos una serie de sonidos, reales u onomatopeyas, por ejemplo: chucuchú, chips, tamtam..., y a continuación le pediremos a los niños que los repitan y en el mismo orden.  
Después, se volverá a repetir la serie incompleta y se le pedirá a los niños que nos digan qué sonido falta.  
Para terminar, repetirá la serie pero introduciendo un sonido nuevo y los niños tendrán que averiguar cuál es el sonido nuevo.

#### ACTIVIDAD 8: “A jugar con Peppa Pig”

- **Secuenciación de la actividad:** 5 minutos.
- **Objetivos:**
  - Estimular la capacidad de producir y reproducir sonidos.
  - Movilizar los órganos articulatorios a través de la realización de praxias.
  - Ampliar el lenguaje expresivo del niño.
  - Producir y reproducir sonidos.
  - Incrementar la atención auditiva
- **Desarrollo de la actividad:** Los niños sentados en el suelo de frente a la pizarra digital donde se va a proyectar el vídeo “Praxias con Peppa Pig”, los niños deberán imitar los gestos y sonidos que emite Peppa Pig (ver Anexo 6).

#### ACTIVIDAD 9: “Eram, sam, sam”

- **Secuenciación de la actividad:** 5 minutos.
- **Objetivos:**
  - Potenciar la atención auditiva.
  - Trabajar la memoria auditiva

- **Desarrollo de la actividad:** Toda los niños alrededor de la pizarra digital cantan la canción de los canta juegos “Eramsamsam” que no tiene ningún sentido lingüístico pero que potencia el recuerdo fonológico. Imitaremos la canción 2 veces. La canción la encontramos en <https://www.youtube.com/watch?v=UDGeAmP79G8>.

#### ACTIVIDAD 10: “Adivina, adivinanza”

- **Secuenciación de la actividad:** 10 minutos.
- **Objetivos:**
  - Mejorar la capacidad de expresión.
- **Desarrollo de la actividad:** Al empezar el día todos miramos por la ventana y le preguntamos a los niños, ¿qué día hace hoy?, ¿hace sol?, ¿hay nubes?..., si ese día hace frío empezamos a hacer frases que los niños tienen que terminar, por ejemplo:
  - “adivina adivinanza, cuando tengo frío me pongo el ....”
  - “adivina adivinanza, cuando llueve cojo el .....”
  - “adivina adivinanza, si tengo frío en las manos me pongo unos.....”
  - “adivina adivinanza, cuando llueve en el cielo hay muchas.....”

,al principio proyectaremos en la pizarra imágenes de los objetos que son necesarios para completar las frases.

Esta actividad la podemos realizar varias veces a lo largo del trimestre/ curso cambiando la temática de las preguntas, por ejemplo, preguntarle a un niño cómo ha venido hoy al colegio: en coche, andando, en autobús..., y empezar frases relacionadas con los medios de transporte que los niños deben terminar.

### 3.3. Recursos

**Recursos humanos:** además de la tutora del aula contamos con el apoyo de la profesora de apoyo y las PT, estando una de ellas especializada en dificultades del lenguaje.

#### Recursos materiales:

- Aula
- Ordenador, pizarra digital y cámara de vídeo.
- Recursos educativos: internet
- Recursos didácticos: folios, papeles, pelotas ping pong, cajas de zapatos, cuentos, bits (prendas de vestir, medios de transporte, el tiempo), canciones, tablero praxias, ficha tortuga, confetis, ficha ardilla, decorados cuentos, flow ball.

### 3.4. Secuenciación

El programa de actividades planteado, aun siendo un programa flexible que se irá adaptando a la dinámica del aula y al nivel de interacción alcanzado con los niños, está diseñado para aplicarse durante un trimestre dentro del calendario del curso escolar.

## 4. EVALUACIÓN

La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta el punto de partida de cada niño y los objetivos que nos hemos planteado trabajar.

Lo primero será realizar una evaluación inicial de cada niño, en especial del niño X, para posteriormente poder comprobar su evolución y la efectividad, en su caso, del trabajo planteado. Para registrar esta evaluación se va a utilizar la siguiente lista de control:

Nombre del niño:	Fecha de la evaluación:		
	Si	No	Observaciones
Moviliza adecuadamente los órganos articulatorios para correcta producción de fonemas			
Controla y domina la respiración y el soplo			
Respira correctamente para una buena fonación			
Tiene una buena atención y discriminación general y fonética			
Es capaz de expresarse oralmente con claridad y fluidez			
Tiene un lenguaje expresivo acorde a su edad			
Pronuncia adecuadamente los sonidos del idioma:			
z			
ch			
k			
m			
r			
t			
st			
sp			
pr			
gr			

Durante todo el trimestre se recogerá la información acerca de las incidencias, logros y todo aquello que haya ocurrido durante la realización de las actividades, en el Diario de clase, así como, se realizarán grabaciones de los alumnos. Es importante tener en cuenta a todos los niños pero sobre todo, es importante observar la evolución del niño X. Una vez finalizado el trimestre, se realizará una evaluación final, reflejando la situación de cada niño en la siguiente lista de control:

Nombre del niño:	Fecha de la evaluación:		
	Si	No	Observaciones
Moviliza adecuadamente los órganos articulatorios para correcta producción de fonemas			
Controla y domina la respiración y el soplo			
Ha aumentado la fuerza, el dominio y la direccionalidad del soplo			
Respira correctamente para una buena fonación			

Tiene una buena atención y discriminación general y fonética			
Ha incrementado su atención y memoria auditiva			
Ha mejorado su capacidad de expresión			
Ha aumentado su lenguaje expresivo			
Ha aumentado su capacidad para producir y reproducir sonidos del habla			
Pronuncia adecuadamente los sonidos del idioma:			
z			
ch			
k			
m			
r			
t			
st			
sp			
pr			
gr			

En base a la información recogida a lo largo del trimestre y comparando la lista de control inicial y la lista de control final, se podrá obtener información acerca de la evolución de los niños y se podrá valorar la efectividad del trabajo planteado.

Además de evaluar a los alumnos sería interesante y de gran utilidad evaluar la práctica docente de cara a ajustarla a las peculiaridades del grupo y reflexionar acerca de la efectividad de las actividades planteadas con el fin de mejorarlas o sustituirlas por otras.

## 5. CONCLUSIONES

La realización de este trabajo ha permitido profundizar en el conocimiento de las dislalias, una dificultad del lenguaje con una alta incidencia en el aula de infantil a la que no se le da la importancia que tiene, y que por tanto, no se le da el tratamiento adecuado. Si bien es cierto que son muchos los casos en los que las dificultades que presentan los niños con dislalias fonológicas se solucionan con el paso del tiempo también es cierto que dichas dificultades pueden provocar que el niño no pueda seguir el ritmo de aprendizaje que se impone en los centros educativos, además de afectar a su capacidad de comunicación y por tanto a sus relaciones sociales; incluso podría perjudicar su seguridad en sí mismo y su autoestima.

Desde los centros educativos sería interesante que se planteasen actividades específicas para enseñar a los niños a hablar correctamente, a pronunciar correctamente los sonidos del habla, que dichas actividades formasen parte de la programación del aula, con el objetivo no solamente de enseñar a hablar correctamente a quien presenta dificultades, sino también, con el objetivo de prevenir la aparición de dificultades en otros niños.

Podríamos pensar que aprender a hablar es algo tan sencillo como repetir los sonidos que oímos, pero son muchos los factores que influyen en dicho aprendizaje y que hacen que aprender a hablar suponga un reto; y es tarea de los docentes ayudar a los niños a superar ese reto.

## 6. ANEXOS.

**Anexo 1. Actividad 1.** Los cuentos de la ardilla los podemos encontrar en:

<http://es.slideshare.net/MariaJoseCabreraSoto/cuentos-de-la-ardillita>, adjuntamos Cuento 1 a modo de ejemplo.

### **CUENTO 1**

#### **LOS ANIMALITOS DEL BOSQUE CONOCEN A LA ARDILLITA**

Érase una vez un bosque muy grande, muy grande... donde vivían muchos animalitos.

Un día, iban **caminando** por el bosque, cuando de pronto se encontraron ante un enorme árbol, que tenía un pequeño agujerito en su tronco. Se quedaron todos mirando, cuando se oyó una vozecita que dijo:

- Parece una casita...

Y alguien preguntó:

- ¿Vivirá alguien dentro?, vamos a probar, venga vamos a **picar**.

Y como nadie se atrevía, decidieron hacer todos juntos.

Cuál no sería su sorpresa al ver como se fue **abriendo** muy despacito la puerta, y rápidamente se volvió a cerrar.

- ¡Mirad, mirad...! se vuelve a **abrir**. ¿Qué es eso?, preguntó uno de los animalitos.

- ¡Es una ardillita!, respondieron. Está asustada, **entra y sale** con miedo de su casita. Vamos a llamarla todos juntos: Ardillita, ardillita no tengas miedo, no te asustes, queremos ser tus amiguitos.

¿Y sabéis lo que ocurrió?, que la ardillita volvió a salir de la casita y uno de los animalitos del bosque le regaló una nuez, y ella la **comió** dentro de su casita.

- ¡Parece que está dura!, dice la ardillita, pero ¡**Qué rica!**...

A partir de ese momento, la ardillita nunca más tuvo miedo de los animalitos del bosque, y otro día os contaré como se hicieron muy buenos amigos...

**Y COLORÍN COLORADO, ESTE CUENTO SE HA ACABADO**

### PRAXIAS A TRABAJAR

- **Caminar:** Hacer claqueo (chasquido) con la lengua. (*Lingual*).
- **Picar:** Inflar los carrillos y apretar los labios impidiendo que salga el aire por la boca. Después deberá salir de forma explosiva venciendo la resistencia de los labios. (*Mejillas*).
- **Abrir:** Abrir la boca despacio y cerrarla rápidamente. (*Mandibular, labial*).
- **Asomar:** Sacar despacio la lengua todo lo posible y meterla rápidamente escondiéndola muy adentro. (*Lingual*).
- **Coger la nuez:** Con la boca cerrada, presionar con la lengua la mejilla derecha e izquierda. (*Mejilla, lingual*).
- **Comer la nuez:** Masticar haciendo fuerza con los molares. (*Mandibular*)
- **¡Qué rica!:** Con la boca semiabierta sacar la lengua y tocar los labios alternativamente. (*Lingual*).

#### Anexo 2. Actividad 1. Árbol y ardilla (cuento 1)



Ardilla



Árbol

Anexo 3. Actividad 1. Posibles ambientaciones cuentos



Piratas

Mar



Primavera

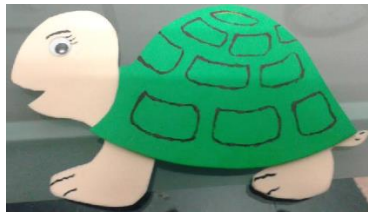
Los indios

Anexo 4. Actividad 2. La oca de las praxias, guía praxias y ficha tortuga

"La oca de las praxias"



**Ficha Tortuga**



**Guía praxias**

PRAXIAS LINGUALES			PRAXIAS LABIALES		
<b>PRAXIAS FACIALES</b>					

(1)

(2)

**Anexo 5: Actividad 3. Flow ball.**

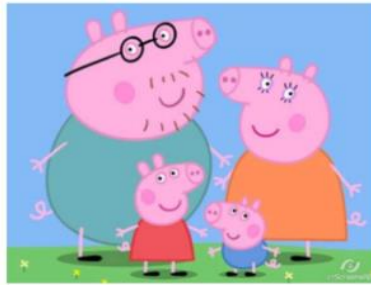
(Imagen obtenida de <http://www.sanganxa.com/instrumentos/accesorios/aparatos-respiracion/>)





**Anexo 6: Actividad 8.** Vídeo “Praxias con Peppa Pig” en

<https://www.youtube.com/watch?v=jWgZNL0OGs>



**Praxias  
con Pepa Pig**

### Bibliografía

- American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadísticos de los trastornos mentales DSM-5*. Madrid: Panamericana.
- Andrade, H., Pérez, L., Sandi, M., Vildoso, L. y Orellana, G. (2014). Programa psicopedagógico de detección, asistencia y estimulación lingüística de problemas de dislalia en niños de jardines infantiles de la Ciudad de Sucre. In *Ciencias Sociales TI. Handbook* (pp. 249-260). ECORFAN.
- Alonso, P. (2010). La Dislalia (clasificación, diagnóstico y tratamiento). *Revista Arista Digital*, 2, 158-163. Recuperado el 15 de abril de 2016 de [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2010\\_noviembre\\_21.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2010_noviembre_21.pdf)
- Báez, C. J. y Evertsz, C. J. B. (2000). *La comunicación efectiva*. Intec.
- Bustos, I. (2000). Trastornos de la voz en edad escolar. Málaga: Aljibe. Recuperado el 10 de mayo de 2016 de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/123456789/328>
- Calderón, N. (s.f). *Propuestas Teóricas de adquisición del lenguaje*. Recuperado el 13 de marzo de 2016 de <http://www.nataliacalderon.com/propuestasteoricasdeadquisiciondellenguaje-c-49.xhtml>
- Caro, I., Leyva, J., Medina, M.P., Moreno, J., Muñoz, P. y Vega, S.M. (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32(3), 565-573.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿ cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien*. Recuperado el 13 de marzo de 2016 de <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/BDA/PE-EDU-0003.pdf>
- Fernández Pérez, M (2004). *Adquisición del lenguaje y componentes de la lengua*. En: V Congreso de Lingüística General. León: Arcos/Libros, pp.71-88. Disponible en <https://minerva.usc.es/handle/10347/13291>
- Galiana, J., González, G. y Sauca, A. (2004). Intervención y Tratamiento en las Dislalias con la ayuda del programa de visualización del habla MetaVox. Innovación. *Innovaeduca.net*. Recuperado el 21 de mayo de 2016 de <http://www.e-logopedia.net/soft/METAVOX/docs/Dislalias-metavox.pdf>
- Gallardo, J. L. y Gallego, J. R. (1993). *Manual de logopedia escolar*. Málaga, Aljibe.
- López Rogel, S. R (2014). *La dislalia y su incidencia en la lectura de los niños y niñas del tercer año de educación básica de la escuela "Benigno Bayancela" de la ciudad de Loja, periodo 2013-2014*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado el 13 de abril de 2016 de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/7368>
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J., (2004). *Desarrollo Psicológico y Educación: 3. Trastornos del Desarrollo y Necesidades*

*Educativas Especiales*. Madrid: Alianza.

- Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*, 327-422.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (26), 321-347.
- Owens, R.E. (2003). Desarrollo del lenguaje. Pearson
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (11a ed.). México DF: McGraw-Hill.
- Peñafiel, M. (2014). Indicadores tempranos de los trastornos del lenguaje. Recuperado el 13 de marzo de 2016 de <http://cursosaeapap.exlibrisediciones.com/files/49-220-fichero/Indicadores%20tempranos%20de%20los%20trastornos%20del%20lenguaje.pdf>
- Pérez, J.S. (1997). Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 175-188.
- Pérez, P. y Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediatría de atención primaria*, 8(32), 111-125.
- Redondo, A. M., y Lorente, J. (2007). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Centro de Salud Cabo Huertas, Alicante. Ediciones Novelda*.
- Regal, N. (1999). *Dislalias*. *Revista Cubana Ortod*, 14(2), 89-93.
- Rodríguez, E. (2010). Alumnos/as con dislalia: evaluación e intervención. *Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula*, 25. Recuperado el 29 de abril de 2016 de [http://www.didacta21.com/documentos/revista/Octubre10\\_Rodriguez\\_Cuello\\_Elisabeth.pdf](http://www.didacta21.com/documentos/revista/Octubre10_Rodriguez_Cuello_Elisabeth.pdf)
- Romero, A.M., y Aledo, J. (2007). Trastornos del lenguaje. *Pediatría Centro de Salud Cabo Huertas, Alicante. Ediciones Novelda*.
- Rondal, J. A. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down*, (100), 26-31.
- Sánchez, P. M. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 14, 65-66.
- Sánchez, C. (febrero, 2010). Indicadores tempranos de los trastornos del desarrollo del lenguaje. Presentación. En: AEPap ed. Curso de Actualización Pediatría 2010. Madrid: Exlibris Ediciones; 2010. p.203-204. Recuperado el 24 de marzo de 2016 de <http://eoeptgdbadajoz.juntaextremadura.net/wp-content/uploads/2011/10/Indicadores-tempranos-de-los-TEL1.pdf>
- Serrano, R., Puyuelo, M., y Salavera, C. (2012). Intervención en un alumno inmigrante con una programación interdisciplinaria de música y lengua para favorecer su desarrollo lingüístico. *Boletín de AELFA*, 12(1), 16-20.
- Sierra Torres, M.S. (2010). Prevención de las dislalias. *Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de [file:///C:/Users/Casa/Desktop/Apuntes%20Bea%20Universidad%20e%20Ingles/MARIA%20DE%20LOS%20SANTOS\\_SIERRA\\_1%20dislalias.pdf](file:///C:/Users/Casa/Desktop/Apuntes%20Bea%20Universidad%20e%20Ingles/MARIA%20DE%20LOS%20SANTOS_SIERRA_1%20dislalias.pdf)
- Yagual Bazán, H. M. (2013). *Manual con ejercicios articulatorios para la atención de la dislalia funcional de los niños y niñas de 5 años del centro de educación básica fiscal n° 2 general César Rohón Sandoval de la parroquia Anconcito del cantón salinas, provincia de Santa Elena, durante el año lectivo 2012-2013*. (Tesis de pregrado). Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. Recuperado el 13 de abril de 2016 de <http://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/1028>.

# Diseño de los contenidos teórico-prácticos en la Formación Musical Básica del Grado Universitario en Danza

**Autor:** López Ruiz, Alfonso (Doctor, Profesor Universitario de Educación).

**Público:** Profesorado universitario, profesorado Conservatorio Superior de Música y Danza. **Materia:** Música. **Idioma:** Español.

**Título:** Diseño de los contenidos teórico-prácticos en la Formación Musical Básica del Grado Universitario en Danza.

## Resumen

El presente trabajo analiza el diseño de los contenidos de la asignatura Formación Musical Básica, del primer Grado en Danza impartido en una Universidad española. Partiendo de los contenidos legislativos, se realiza una propuesta basada en el desarrollo de competencias dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, para el diseño de un programa educativo con el que los alumnos desarrollen unas mínimas destrezas musicales tocando instrumentos musicales rítmicos, y desarrollando la escucha y el análisis musical.

**Palabras clave:** Música, danza, educación superior.

**Title:** Design of the theoretical-practical contents in the Basic Musical Training of the University Degree in Dance.

## Abstract

The present work analyzes the design of the contents of the Basic Musical Training course, of the first Degree in Dance taught at a Spanish University. Starting from the legislative content, a proposal is made based on the development of competences within the framework of the European Higher Education Area, for the design of an educational program with which the students develop minimum musical skills by playing rhythmic musical instruments, and developing listening and musical analysis.

**Keywords:** Music, dance, higher education.

Recibido 2018-10-02; Aceptado 2018-10-08; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101013

## INTRODUCCIÓN

La organización de las Enseñanzas Artísticas en Danza con validez académica ha estado ligada tradicionalmente a los Conservatorios en sus niveles elemental, profesional y superior, teniéndose que adaptar éste último al Espacio Europeo de Educación Superior desde su implantación. Con una estructuración del nivel superior en Título Superior, Máster y Doctorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018), era previsible que el Grado Superior en Danza acabara impartándose en el contexto universitario además de en el Conservatorio Superior.

Dentro de las materias obligatorias de la especialidad de Danza (Real Decreto 632/2010) encontramos Música y lenguajes sonoros aplicados a la danza, con una carga lectiva mínima de 6 ECTS. A partir de la distribución de las horas necesarias para adquirir las competencias en música, el Grado Universitario en Danza de la Universidad Católica San Antonio de Murcia ha dividido la materia en dos asignaturas: Formación Musical Básica y Ritmo y Música, con una carga lectiva de 3 ECTS cada una, impartándose la primera en el primer curso y la segunda en tercero.

La Formación Musical Básica tiene como objetivo dotar al alumno de los conocimientos musicales básicos, focalizando la atención en el uso habitual que se hace de la música en la danza. Se pretende que el alumno adquiera unas destrezas mínimas en la práctica de instrumentos musicales rítmicos, la escucha y el análisis musical. Por otro lado, que el alumno adquiera conocimientos básicos de teoría de la música y reconozca los principales estilos musicales.

## METODOLOGÍA

Se analizan los contenidos del currículum para las asignaturas de música en el Grado de Danza, con el fin de diseñar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura Formación Musical Básica, en base a las competencias específicas relacionadas con la música. Si bien en los grados elemental y profesional los contenidos están más enfocados al lenguaje musical (Ponce de León, 2006, p. 66), en el grado superior se amplían a un dominio de la música más relacionado con la música escénica, en concreto con la danza.

Competencias específicas	Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener conocimientos de lenguajes y disciplinas escénicas, artísticas, musicales y visuales y desarrollar capacidad para interrelacionarlos.</li> <li>- Adquirir los conocimientos musicales necesarios que le capaciten para interpretar, crear y entender las diferentes maneras de relacionar e interaccionar la música con la danza y la acción escénica.</li> <li>- Adquirir los conocimientos musicales necesarios que permitan la comprensión de una estructura musical y sonora para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La relación entre la música y la danza.</li> <li>- Conocimientos básicos de diferentes lenguajes musicales y sonoros que permitan la comprensión de una estructura musical y sonora para su aplicación a la interpretación y composición coreográfica.</li> <li>- Características específicas de las obras musicales compuestas para ser bailadas.</li> <li>- Conocimientos básicos de las posibilidades del laboratorio de sonido y la música contemporánea. (Utilización de programas de edición y manipulación de sonido, entre otros).</li> </ul>

Tabla 1. Competencias específicas y contenidos relacionadas con la música en la Grado Superior en Danza (Real Decreto 632/2010).

En base al análisis de dichos contenidos y competencias, así como otras competencias transversales en relación a la asignatura como el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo o la creatividad, se crean los contenidos teórico-prácticos de la asignatura partiendo del establecimiento de los objetivos de la misma:

1. Definir y expresar con precisión el vocabulario propio del lenguaje musical.
2. Interrelacionar diversos elementos de la música para su aplicación en la danza.
3. Desarrollar la formación personal, cultural y social del alumno en la expresión corporal asociada a la música.
4. Adquirir habilidades sobre la utilización de instrumentos musicales rítmicos.
5. Fomentar el interés por las manifestaciones artístico

Para la organización de los contenidos también se ha tenido en cuenta que

“la evaluación basada en competencias debe ser integral, esto es, combinar conocimiento, entendimiento, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética. La evaluación debe estar orientada al problema, ser interdisciplinaria, cubrir grupos de competencias, exigir habilidades analíticas, combinar la teoría con la práctica” (Salgado et al., 2012). Ya que como indica Ruiz (2010) “es muy importante que coincida lo que se dice que se hace con lo que realmente se hace” (p.438).

## RESULTADOS

Una vez analizados en la legislación contenidos y competencias, y establecido los objetivos de la signatura y la evaluación de la adquisición de dichas competencias, como resultado se han estructurado los contenidos teórico-prácticos de la siguiente manera:

<p><b>Teóricos</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La música como lenguaje artístico.</li> <li>2. Elementos constitutivos de la música relevantes para la danza.</li> <li>3. Géneros, estilos y formas musicales</li> <li>4. La audición musical</li> <li>5. Introducción al análisis de la música para danza</li> </ol>	<p>Percepción y expresión. Aspectos sociales y culturales de la música. La música escénica.</p> <p>Cualidades del sonido. Ritmo. Melodía. Armonía.</p> <p>La música académica, folclórica y popular. Estilos musicales clásicos y contemporáneos. La forma musical.</p> <p>Fisiología de la audición. La implicación del cuerpo en la audición musical. Rítmica e improvisación.</p> <p>Elementos del discurso musical. Formas musicales. Estructuras de las formas musicales.</p>
<p><b>Prácticos</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La improvisación musical</li> <li>2. Música y cuerpo: percusión corporal</li> <li>3. Música, danza e improvisación</li> <li>4. Análisis de una pieza musical</li> <li>5. Análisis de un concierto</li> </ol>	

Tabla 4. Contenidos de la asignatura Formación Musical Básica

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como indica Ponce de León (2006)

“la enseñanza de la música debería despertar la curiosidad del estudiante de danza por el mundo de la música, proveerle con la oportunidad de disfrutar con la música, y enriquecer su cultura musical, imprescindible en la formación <<humanista>> de todo artista” (p. 65).

En base a esta premisa y en cuanto al qué enseñar en la asignatura Formación Musical Básica en el Grado de Danza, se han tenido en cuenta en el diseño de la asignatura todos aquellos aspectos de la música que impliquen un conocimiento básico del lenguaje musical: ritmo, melodía, armonía y otros elementos del discurso musical, así como los elementos relacionados con la estructura musical y la clasificación como los géneros, los estilos y las formas musicales, sobre todo aquellos que se interpretan en danza.

Y desde el cómo enseñar se realiza una propuesta teórico-práctica que incluye el análisis de los contenidos y su aplicación práctica a través de la improvisación musical, la improvisación en danza en base a la música, y el análisis de las formas musicales tanto de una obra como la de un concierto en directo, trabajando los objetivos establecidos para esta asignatura.

---

### Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). Enseñanzas artísticas en Danza. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/enseñanzas-artisticas/danza.html>
- Ponce de León, L.P. (2006). El lenguaje musical en las enseñanzas artísticas. Madrid: editorial CCS.
- Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo. Boletín Oficial del Estado, 137, de 5 de junio de 2010, pp. 48501-48516.
- Ruiz, J.M. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. Revista de Educación, 351, pp. 435-460.
- Salgado, F.; Corrales, J.; Muñoz, L. y Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 20(2), 267-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052012000200013>.

# Sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil en el CARM

**Autor:** Casanova López, Ana (Maestro. Especialidad Educación Infantil, Maestra educación infantil).

**Público:** Educación Infantil. **Materia:** Educación Infantil. **Idioma:** Español.

**Título:** Sistema de enseñanza de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Infantil en el CARM.

## Resumen

En el marco de la Unión Europea (UE), la diversidad lingüística es una realidad, por lo que la capacidad de comunicación en varias lenguas se considera indispensable y una prioridad. Asimismo fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo, para que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales. Por la gran importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el presente artículo desarrolla la aplicación de dicho sistema de enseñanza en Educación Infantil.

**Palabras clave:** sistema de enseñanza de lenguas extranjeras, educación infantil, objetivos, metodología, segunda lengua, enseñanza bilingüe, enseñanza plurilingüe.

**Title:** Foreign languages teaching system during the foundation stages.

## Abstract

In the framework of the European Union (EU) linguistic diversity is a reality, therefore the ability to communicate in various languages is considered an essential priority. Additionally, it establishes the promotion of multilingualism as a fundamental objective for the construction of an European project, in order for students to be fluent in at least one foreign language, with his or her level being determinant to favour his or her employability and professional ambitions. Given the great importance of the teaching of foreign languages, the present article focuses on the application of said education system during the foundation stages.

**Keywords:** foreign languages teaching system, foundation stages, objectives, methodology, second language, bilingual teaching, multilingual teaching.

Recibido 2018-10-02; Aceptado 2018-10-09; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101015

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La Constitución de 1978 establece el actual “Estado de las Autonomías”, y establece en su artículo 3, la situación de España en los siguientes términos: “El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla. Las demás lenguas españolas serán oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus estatutos. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”.

Somos miembros de la Comunidad Económica Europea (CEE), CUYA Acta Única de 1992 ha conducido a varios países a introducir la enseñanza de lenguas extranjeras en sus sistemas educativos, circunstancia que facilita las migraciones, las uniones entre personas de distintas lenguas y las estancias de nuestros escolares en otros países.

La promoción de una educación bilingüe a edades tempranas actualiza viejas ideas preconcebidas sobre los efectos nefastos de la misma en el desarrollo intelectual, psíquico y afectivo de los niños, tales como que la adquisición precoz de dos lenguas puede causar confusión, o ser causa de retrasos de lenguaje o de dificultades escolares. El fenómeno de las lenguas de contacto se ha convertido en una corriente universal y constituye uno de los rasgos característicos de la educación contemporánea, basada en una concepción ideológica pluralista, de un profundo respeto hacia todas las culturas.

El diccionario de la RAE define el bilingüismo como “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. También hace referencia a la persona que es capaz de usar dos lenguas, así se considera a una persona bilingüe como aquella que conoce dos lenguas con la misma extensión y profundidad y es capaz de utilizarlas con la misma eficacia. Existen dos categorías de bilingüismo:

- En el bilingüismo compuesto, el individuo posee solo un contenido cognitivo, pero dos etiquetas formales diferentes, es decir, piensa de una manera y lo expresa en dos lenguas distintas.
- En el bilingüismo coordinado, cada forma fónica arrastra su propio contenido. El individuo dispone de dos estructuras semánticas diferentes y se da cuando las dos lenguas se aprenden en experiencias distintas.

En esta línea, para Vila (2000), “dos o más lenguas están en contacto si se emplean alternativamente por las mismas personas”. El bilingüismo hace referencia a cualquier situación en la que coexisten dos o más lenguas dentro de una comunidad o grupo social.

En nuestra Comunidad Autónoma, no existe lengua cooficial y por tanto, el currículo no se ve afectado por esta circunstancia; no obstante, el número de alumnado de otros países plantea en los centros educativos situaciones de diversidad lingüística a las que debemos dar respuesta. En este sentido debemos considerar que en el caso de las lenguas de contacto debemos fijar la atención en dos aspectos:

- Las competencias lingüísticas del alumnado.
- El tratamiento educativo de la infancia con una lengua propia diferente a la que usa la escuela.

Desde las administraciones educativas, según los casos, se han creado diversos programas para atender las necesidades del alumnado extranjero que se incorpora continuamente a las aulas y para dar respuesta a las necesidades curriculares de las CCAA con lenguas propias en las que se habla la suya de forma oficial o cooficial. Estos programas son:

- **Submersión:** dirigidos a escolares cuya lengua materna es diferente a la del resto del grupo en el que se integran. Este programa se desarrolla en las aulas de compensatoria y su objetivo es la asimilación de la cultura mayoritaria.
- **Inmersión:** la segunda lengua es el vehículo de enseñanza-aprendizaje, y se introduce progresivamente la primera. Un ejemplo lo encontramos en los centros de enseñanza bilingüe.
- **Segregación:** dentro de este programa la instrucción de todas las materias se realiza en la lengua materna mayoritaria del grupo y se introducen en el currículo unas horas de aprendizaje de la lengua cooficial. Es el caso del valenciano.
- **Mantenimiento:** al contrario que la anterior, en este programa la lengua que se utiliza como vehículo de aprendizaje es la propia de su nacionalidad y el español se introduce progresivamente, como el vasco, el gallego o el catalán.

## LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

Uno de los retos más importantes de la enseñanza en la actualidad, es el que plantea la escolarización progresiva del alumnado extranjero, ya que no se produce de manera progresiva desde la Educación Infantil, sino que aparece de forma simultánea en todos los niveles del Sistema Educativo y en cualquier momento del año escolar, en lo que se conoce como “incorporación tardía” (capítulo II, artículo 19: escolarización del alumnado con integración tardía en el Sistema Educativo Español, del Decreto 359/2009).

Respecto al alumnado extranjero, una de las cuestiones importantes se refiere al tratamiento que la escuela hace de sus lenguas. Es evidente que dicho tratamiento no implica actividades de enseñanza-aprendizaje en las diferentes lenguas, pero sí el reconocimiento de su presencia desde la práctica educativa. Cosas tan sencillas como pronunciar de manera correcta el nombre del alumnado, conocer fórmulas relacionadas con rituales sociales de su país de origen, usos y costumbres, propiciar la presencia de las familias y de sus lenguas en las aulas, pensar en actividades en los rincones y proyectos que den respuesta a lo que ellos saben... facilita la integración social y la comunicación lingüística con sus iguales. De hecho, ya existen numerosas experiencias innovadoras que tienen en cuenta estas recomendaciones.

El centro de animación y dinamización intercultural de la CARM, es un centro de recursos que ofrece todo tipo de materiales didácticos, software y documentación relacionados con este tema, al tiempo que presta colaboración y ayuda a centros educativos, asociaciones y profesionales que atienden alumnado en situación de descompensación educativa. Además, proporciona métodos para abordar la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y asesora en el conocimiento de otras culturas.



Para garantizar el proceso de escolarización en igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas, y sociales, se desarrollan junto a lo anterior, actuaciones generales y medidas de apoyo ordinario que se contemplan en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro, además de un tratamiento personalizado y medidas específicas en los casos de mayor problemática.

### **SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN LA CARM**

En nuestra CCAA está generalizada la impartición del inglés en Educación Infantil, desde el curso 2005/2006, según lo establecido en la Orden de 20 de mayo de 2005

Posteriormente, según la Orden de 3 de junio de 2016, “con la finalidad de adecuar la regulación de los actuales programas de enseñanza bilingüe a estos cambios metodológicos introducidos por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, se ha considerado oportuno modificar la regulación de los mismos. Ya no se trata de un “programa educativo”, sino de un sistema de enseñanza en lenguas extranjeras. Por ello se incluye en una única orden la regulación del Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras que se aplicará en todos los centros educativos de la Región de Murcia en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, en la Educación Básica y en Bachillerato”.

Por todo ello, la CARM en su estrategia “+Idiomas” plantea la incorporación del Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en todos los centros educativos, de modo que todos los alumnos de la región puedan cursar enseñanza bilingüe o plurilingüe, en alguna de las modalidades propuestas, en el curso 2018-2019.

Podemos definir Sistema de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (SELE), según la citada orden, como el que garantiza el uso de al menos dos idiomas, incluido el castellano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo correspondiente. Mientras que se entiende por Sistema de Enseñanza Plurilingüe a aquel que garantiza el uso de al menos tres idiomas, incluido el castellano, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del currículo correspondiente.

Asimismo, se ha de tener en cuenta que la impartición del SELE se inspira en los siguientes **principios**:

- a) La autonomía de los centros para determinar la configuración de la oferta plurilingüe, en los términos que establece esta orden.
- b) La impartición en al menos una lengua extranjera de alguna de las áreas o materias de cada curso de la etapa, a través de la metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE).
- c) La creación de una cultura de centro plurilingüe donde se considere el aprendizaje de al menos una lengua extranjera como objetivo prioritario dentro del proyecto educativo de centro.
- d) La promoción del conocimiento de la cultura de los países cuyas lenguas oficiales sean las lenguas extranjeras objeto del sistema de enseñanza, así como el contacto con personas de estos países.
- e) El profesorado que imparta docencia en una lengua extranjera usará dicho idioma como medio de comunicación con los alumnos en todos los contextos del centro. El castellano solo se utilizará como apoyo en caso de necesidad.
- f) Las asignaturas no lingüísticas (ANL) impartidas en una lengua extranjera seguirán el currículo establecido para las mismas.
- g) La evaluación de los aprendizajes propios de las ANL se basará en los referentes de evaluación establecidos en el correspondiente currículo, por lo que no se podrá tener en cuenta la competencia lingüística del alumno como elemento negativo en la evaluación y calificación de las mismas.
- h) La adquisición de terminología y vocabulario propio de las ANL en la educación básica, tanto en lengua extranjera como en castellano, promoviendo, entre otras, las siguientes actuaciones: i. Interrelacionar aprendizajes en diferentes asignaturas. ii. Proponer lecturas de referencia en castellano.

La misma importancia tendrá sus **objetivos**, establecidos por la orden mencionada anteriormente:

- a) Impartir el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la totalidad de los centros de la Región que impartan Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018-2019.
- b) Favorecer un mayor desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en una primera lengua extranjera, con objeto de que los alumnos que cursen el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en su modalidad intermedia o avanzada estén en condiciones de adquirir los siguientes niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL):
  - a. Educación Primaria: nivel A2
  - b. Educación Secundaria Obligatoria: nivel B1
  - c. Bachillerato: nivel B2

En cuanto a la **metodología**, tal y como indica la Orden de 3 de junio de 2016 en la etapa de Educación Infantil, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

1. Sin perjuicio de la autonomía pedagógica de los centros y de las orientaciones metodológicas propias de cada etapa y asignatura, se procurará que la práctica docente del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras esté basada en los principios metodológicos AICLE.
2. El profesorado de las asignaturas impartidas en lenguas extranjeras establecerá las estrategias metodológicas y organizativas necesarias con el fin de atender a la diversidad del alumnado, prevenir las dificultades que puede suponer el uso de otro idioma como lengua vehicular e intervenir sobre estas una vez detectadas.
3. El profesorado que imparta docencia en una lengua extranjera en el Segundo Ciclo de Educación Infantil tendrá en cuenta las siguientes orientaciones:
  - a. El fomento de las emociones positivas del alumno, otorgando más importancia a la comunicación que a la corrección morfosintáctica.
  - b. El cuidado en los modelos de pronunciación utilizados por el docente en los primeros contactos con la nueva lengua, de modo que el nuevo sistema fonológico quede asimilado lo mejor posible, aprovechando la facilidad de los niños a edades tan tempranas.
  - c. La aproximación al uso oral de la lengua extranjera se realizará mediante actividades comunicativas relacionadas con las rutinas y situaciones habituales en el aula, abordando los contenidos de las áreas en que se organiza el currículo de esta etapa, por medio de actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños, a través de la metodología AICLE.
  - d. El uso del juego, el movimiento y la imitación.
  - e. La narración de cuentos y el uso de canciones relacionados con los aprendizajes de la etapa.

A continuación, el artículo se centrará concretamente en las indicaciones dadas por la citada orden para la etapa de **Educación Infantil**.

## **SISTEMA DE ENSEÑANZA EN LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

### **Principios**

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en Educación Infantil será organizado en el marco de lo dispuesto en el Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
2. La lengua extranjera objeto del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en esta etapa será el inglés y se desarrollará como instrumento de comunicación de los aprendizajes de las áreas en que se organiza el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil que el equipo docente determine.
3. Se procurará que el maestro que realice la primera aproximación a la lengua extranjera, no lo haga al mismo grupo de alumnos en el que imparte docencia en castellano.

## Modalidades

1. El Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil se podrá desarrollar en una de las siguientes modalidades:
  - a) Inmersión básica, en la que se podrán destinar 60 minutos a la semana en el primer curso y 90 minutos en los dos últimos cursos del ciclo. NPE: A-100616-5085 Número 133 Viernes, 10 de junio de 2016 Página 18587
  - b) Inmersión avanzada, en la que se podrán destinar entre 60 y 90 minutos diarios en todos los cursos.
2. Los aprendizajes impartidos en lengua extranjera de las áreas en que se organiza el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil serán impartidos exclusivamente por maestros con la especialidad de educación infantil que acrediten, al menos, el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.
3. La implantación de la modalidad básica se realizará en todos los grupos de alumnos de cada curso del segundo ciclo.
4. Para implantar la modalidad avanzada el centro deberá contar con el profesorado necesario para que todos los alumnos del mismo curso de la etapa puedan cursarla. En el caso de que esto no sea posible, se implantará preferentemente en los cursos superiores.

## CONCLUSIÓN

Lo que caracteriza al SELE, es la enseñanza-aprendizaje de determinadas áreas del conocimiento en dos lenguas y no sólo un incremento del horario de la lengua extranjera, convirtiéndose en una lengua instrumental, de aprendizaje, vehicular, paralela a la segunda lengua.

Por tanto, en esta etapa se deben dotar de funcionalidad los contenidos de aprendizaje y así, aumentar la eficacia de los procesos; por eso la discusión, no debe centrarse en el momento de introducción de la lengua extranjera, sino la forma en la que se introduce. Si se consigue que el alumnado la utilice en las situaciones de la vida cotidiana, probablemente aprenderán en mayor medida. Si además se hace desde los primeros niveles, en los que la plasticidad del cerebro es mucho mayor y se garantiza la continuidad a lo largo del resto de las etapas del Sistema Educativo, la enseñanza temprana de la lengua extranjera, tiene un buen futuro asegurado.

## Bibliografía

- Vila, I. (2000). *Inmigración, educación y lengua propia*. Barcelona: horsori.
- Orden del 20 de mayo de 2005 por la que se establece la implantación del inglés como lengua extranjera, en la etapa de educación infantil.
- Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden de 22 de junio de 2016, por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

# Estimulación de la conciencia fonológica para la posterior enseñanza de la lectura

**Autor:** Carbonell López, Lorena (Graduado en Logopedia y Graduado en Maestro de Primaria mención pt, Logopeda).

**Público:** Maestros de Primaria e Infantil. **Materia:** Lengua Castellana. **Idioma:** Español.

**Título:** Estimulación de la conciencia fonológica para la posterior enseñanza de la lectura.

## Resumen

El presente trabajo tiene como fin principal ser una guía para todo centro educativo que considere cambiar el método tradicional de enseñanza de la lectura. Se ha analizado la bibliografía existente sobre la importancia que tiene trabajar sobre requisitos previos para su adquisición correcta, haciendo especial hincapié en uno de los mejores predictores del éxito de la misma, la conciencia fonológica. En base a ello, se plantean diversas actividades a modo de ejemplo para la estimulación de la misma y la posterior mejora del aprendizaje de la lectura.

**Palabras clave:** lectura, aprendizaje, conciencia fonológica, dificultades de aprendizaje, dislexia.

**Title:** Stimulation of phonological awareness for the subsequent teaching of reading.

## Abstract

The main purpose of this work is to be a guide for the entire educational center that considers changing the traditional method of teaching reading. The existing bibliography on the importance of working on prerequisites for its correct acquisition has been analyzed, with special emphasis on the best predictors of its success, phonological awareness. Based on this, several activities are proposed as an example for the stimulation of the same and the subsequent improvement of reading learning.

**Keywords:** reading, learning, phonological awareness, learning difficulties, dyslexia.

Recibido 2018-10-03; Aceptado 2018-10-09; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101024

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo principal analizar las diferentes bases neuronales implicadas en el proceso lector así como el diseño de materiales de forma secuenciada por medio de una unidad didáctica que permitan la enseñanza de la lectura partiendo de la importancia de habilidades como la conciencia fonológica. Habitualmente este tipo de actividades, en determinados centros educativos, suele llevarse a cabo en edades tempranas, como es la educación infantil, sin embargo, tras analizar la bibliografía existente sobre la capacidad para aprender a leer de manera adecuada, considero más adecuado la realización de esta estimulación ya en la propia etapa de educación primaria, a lo largo del primer curso, estando los niños mucho más preparados a nivel madurativo que en etapas previas.

El trabajo sobre la conciencia fonológica, al partir de la manipulación de letras, permite que el sujeto procese los sonidos y sea consciente de las diferencias entre ellos, especialmente si asociamos un elemento visual, como por ejemplo la letra escrita, que lo represente. Por lo tanto, el fin principal de este trabajo es diseñar un plan de estimulación para la enseñanza de la lectura basado en la conciencia fonológica y su papel vital para el correcto aprendizaje lector.

### 1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dado el aumento incesante de dificultades para la lectura y la escritura, considero necesario el estudio del origen de dichas dificultades para poder llevar a cabo una metodología de trabajo dentro del aula ordinaria.

La dislexia podemos considerarla como una de las dificultades de aprendizaje más frecuentes. Aunque la prevalencia no está del todo clara, recientemente, autores como González et al. (2010, 317-327), nos comentan que del 30,8% de los alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria (E.S.O) que tiene dificultades de aprendizaje, un 3,2 % presentan dislexia.

Para Málaga y Arias (2010, 43-47), un 5 % de los niños presentan problemas para aprender a leer, en el cálculo o en la escritura. Dentro de estos porcentajes, consideran que la dislexia tendría una prevalencia estimada en torno al 5-10%, la discalculia se situaría en el 4-6%, y el TDA-H (trastorno por déficit de atención con/sin hiperactividad) en un 4-10%.

Teniendo en cuenta el interés actual por las dificultades de aprendizaje y el aumento de las mismas, se hace necesario explicar la relación entre predictores o prerrequisitos lectores junto con el desarrollo posterior del aprendizaje de la lectura, en concreto, nos centraremos en uno de los mejores predictores, la conciencia fonológica.

### 1.3. OBJETIVOS

#### 1.3.1. Objetivo general

El presente trabajo parte de la idea de normalización para aquellos sujetos que tienen cualquier tipo de dificultad para aprender a leer o escribir, así como para los sujetos que no manifiestan dificultad alguna. El objetivo principal es diseñar una metodología aplicable a un aula ordinaria en la que se vean beneficiados tanto los alumnos con dificultades como el resto, de manera que reduzcamos la cantidad de horas compensatorias con aquellos alumnos que presentan dificultades y mejoremos el proceso de aprendizaje de la lectura de todos los alumnos por igual, todo ello dentro de un entorno lúdico, en definitiva, enseñar a leer de un modo alternativo a lo que venimos observando en nuestras aulas de educación primaria, basadas, normalmente, en la enseñanza de la lectura por medio de material impreso de diferentes editoriales.

#### 1.3.2. Objetivos específicos

Con este programa se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Realizar una revisión teórica sobre la conciencia fonológica y las bases neuronales implicadas en el aprendizaje lector.
- Desarrollar actividades para la enseñanza de la lectura partiendo de la importancia de desarrollar habilidades como la conciencia fonológica.
- Fomentar el trabajo colaborativo dentro del aula por medio de actividades que requieran la implicación de varios alumnos para su realización.
- Promover el interés por el aprendizaje de la lectura por medio de actividades que invitan a la participación del alumnado, y a través de la lectura de cuentos.
- Educar en el respeto y la tolerancia, independientemente de las diferencias individuales de cada uno.
- Diseñar actividades en las que el éxito esté asegurado y tenga en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de la clase. Plantear actividades que se adapten a los distintos ritmos madurativos de los alumnos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. BASES NEUROLÓGICAS DE LA LECTURA

La lectura es un proceso adquirido que supone ciertas dificultades cuando se inicia. Si estas dificultades se mantienen en el tiempo aparecen algunos trastornos específicos para la lectura o escritura, ya sea de lenguaje verbal o numérico.

Según Cuetos (2011, 137-151), para leer necesitamos realizar un proceso, más o menos complejo, hasta poder llegar al significado o pronunciación de las palabras escritas.

Este proceso comenzará con la identificación de las letras escritas por medio de su signo gráfico, después, convertiremos esas letras en sus correspondientes sonidos (fonemas), gracias a los cuales podremos identificar finalmente la palabra.

Si tuviésemos que leer todas las palabras por medio de este proceso, sería una tarea lenta y compleja, pero gracias a la lectura constante aprendemos a reconocer las palabras de forma global, como si de un vistazo se tratase, y este proceso, además de ser mucho más rápido que el anterior, ya no supone esfuerzo alguno. Todas las palabras que vamos aprendiendo a leer de forma global pasan a formar parte de un almacén, en el que vamos recopilando representaciones ortográficas de las palabras para poder reconocerlas de forma casi instantánea después. Como cualquier sistema de almacenamiento, aquellas representaciones ortográficas que aparecerán en primer lugar serán aquellas correspondientes

a palabras cortas y a palabras frecuentes. Con el hábito lector, aumenta la cantidad de palabras que somos capaces de leer de forma directa.

Para Cuetos (1998, 137-151), leer es transformar signos en sonidos (lectura en voz alta) o en significados (lectura silenciosa), realizando para ello determinadas operaciones cognitivas que comienzan con la recepción de estímulos visuales, seguido de la conversión de esos estímulos visuales en lingüísticos.

En la lectura, la mayor parte del tiempo que empleamos se dedica a fijar la vista para extraer la información necesaria del texto, y el resto a realizar los movimientos sacádicos, que son movimientos que realizan nuestros ojos para dar pequeños “saltos” en el texto y que nos sirven para, por ejemplo, pasar de una palabra a otra o para visualizar un conjunto de manera rápida sin el coste añadido que supondría realizarlo en alta resolución. Cuando el texto que tenemos delante es de una cierta dificultad, los movimientos sacádicos se producen con más frecuencia, el tiempo de las fijaciones se hace más largo y se hacen más regresiones a partes del texto por las que había pasado. (Bustos, 2001,1-73). El tiempo de lectura va cambiando en función de algunas variables, como son la experiencia lectora, la longitud de las palabras, la frecuencia, o la edad de adquisición (las palabras que se aprenden más temprano se leen más rápido que las que se aprenden después).

En referencia al sistema ortográfico de un alfabeto existe una división en función de la consistencia de su código, según las correspondencias grafema-fonema (CGF) que presente. Así, distinguimos entre ortografías transparentes y ortografías opacas.

Las ortografías transparentes son aquellas que presentan una correspondencia grafema-fonema uno a uno, en términos sencillos diríamos que casi todas las palabras se pueden leer tal y como se escriben. Dentro de esta clasificación tenemos idiomas como el castellano y el finés. En el lado opuesto, nos encontramos con ortografías opacas, caracterizadas por ser muy inconsistentes en su código, o lo que es lo mismo, que a muchos grafemas les pueden corresponder varios fonemas y viceversa. Dentro de este tipo de ortografías tenemos idiomas como el inglés y el francés. (Alegria, J., Calvo, A., Carrillo, A., 2002,819-825). Por ello, es posible leer en castellano casi cualquier palabra (dado que es un idioma transparente), mientras que en el caso del inglés, es necesario que el lector lea muchas palabras de manera directa debido a la irregularidad de su ortografía, pues no se ajusta a las reglas grafema-fonema.

En idiomas transparentes no es necesaria la mediación ortográfica a través del léxico ortográfico sino que podríamos acceder directamente al léxico fonológico.

Por esta razón, las actividades que hemos planteado en nuestro proyecto educativo parten del idioma castellano y no serían del todo aplicables en idiomas de ortografía opaca como el inglés, debido a la arbitrariedad que presenta en la lectura de palabras.

Para explicar los procesos implicados durante la lectura contamos con muchos y variados modelos explicativos pero vamos a comentar brevemente los tres modelos teóricos fundamentales, que son los siguientes:

- Modelo logogén (Morton, 1969).

Se trata del modelo más antiguo y tradicional que explica cómo reconocemos las palabras escritas. Se caracteriza por ser un modelo directo, activacional e interactivo. Explica efectos como la lexicalidad, la frecuencia, el priming, etc.

Este modelo derivó en el modelo de doble ruta, según el cual, existiría una ruta directa (ruta léxica) y una ruta indirecta (ruta fonológica). Según el modelo dual, para ir de la palabra al significado y la pronunciación tendríamos dos vías posibles que funcionarían en paralelo. Existiría un primer análisis visual o “reconocimiento de letras” y luego, bien accedemos a una huella visual de la palabra escrita con la que podemos acceder posteriormente al léxico semántico (ruta ortográfica o directa); o bien, emplearíamos la ruta fonológica o indirecta, en la que pasaríamos de cada letra, sílaba...a la palabra correspondiente. Conectamos la identificación de una letra con su pronunciación. Esta ruta nos permite leer cualquier tipo de palabra incluso pseudopalabras (anexos, figuras 1 y 2).

- Modelo de búsqueda (Forster, 1976).

Entendemos este modelo asemejándolo a una biblioteca, en la que todas las palabras se encontrarían ordenadas de forma serial y ordenada. Es un modelo indirecto, serial y autónomo en el que la información se propaga en una única dirección, del estímulo a la entrada léxica (ordenada, a su vez, por frecuencia).

- Modelos conexionistas.

Dentro de los modelos conexionistas, el más conocido es el modelo de triángulo (Seidenberg y McClelland, 1989, 523-568), para el que el proceso de la lectura se divide en tres dominios conectados entre sí de manera triangular: ortografía, fonología y semántica. Cada conexión aumenta con la frecuencia de uso, por ello las palabras que se procesan más veces son reconocidas más fácilmente.

Para el aprendizaje de la lectura, es necesario que desarrollemos circuitos neuronales que unan áreas implicadas en el procesamiento de habilidades propias de la lectura, áreas que inicialmente realizaban otras funciones. Los niños que comienzan a leer desarrollan estas uniones entre áreas que realizan funciones diversas, por eso, el cerebro de las personas analfabetas no presenta este tipo de conexiones. Algunas áreas implicadas en el aprendizaje de la lectura son: áreas del hemisferio izquierdo, áreas de la zona temporoparietal y áreas occipitotemporales.

El papel del *sistema dorsal* en la lectura (circunvolución temporal superior y lóbulo parietal inferior) es unir la información visual con fonológica y semántica. Según Price (1996,62-70), en lectores adultos esta área responde con mayor actividad en pseudopalabras que en palabras familiares, lo que parece indicar que afecta al aprendizaje de nuevas palabras. Por su parte, el *sistema ventral* está formado por el área occipitotemporal inferior y las circunvoluciones media e inferior, todas áreas del hemisferio izquierdo. Él área occipitotemporal tiene como función el reconocimiento ortográfico de las palabras, algunos la denominan “el área visual de las palabras”. (Deahene, 2002,321-325). Esta área se activa con palabras presentadas de forma visual, su lesión impide leer palabras de manera global pero no letras individuales (alexia pura). También está relacionada con la destreza para la lectura, a mayor destreza del sujeto mayor actividad presenta ante las palabras escritas.

Las zonas temporales media e inferior del hemisferio izquierdo, son las encargadas del procesamiento semántico. Lesiones en estas áreas producen pérdida de información semántica, los sujetos son capaces de leer la palabra pero no pueden acceder a su significado parcial o completo (según el nivel de lesión). Por su parte, el sistema anterior, interviene, entre otros muchos procesos, en la recodificación fonológica, es decir, la transcripción de un mensaje escrito a sonidos y viceversa (fonema-grafema, o bien, grafema-fonema).

Cuando empezamos a leer, parece activarse únicamente el circuito dorsal, pero a medida que se va teniendo contacto con la lectura se va activando también el circuito ventral (Simos, P.G. et al., 2001, citado en Cuetos, 1998,137-151). Tanto el circuito dorsal como el circuito ventral interactúan cuando leemos palabras permitiendo así una lectura mucho más fluida, al complementarse la información fonológica con la semántica.

## 2.2. RELACIÓN ENTRE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA Y LA LECTURA

La palabra fonología procede de la raíz griega *phonos* (sonido) y *logo* (estudio), es una disciplina lingüística que estudia las formas de expresión de las lenguas, los sonidos del lenguaje. Cada idioma tiene un repertorio fonológico particular, por ejemplo, en español contamos con 5 vocales y 19 consonantes.

Llamamos conciencia fonológica a una de las habilidades metalingüísticas más importantes a tener en cuenta cuando se comienza el aprendizaje de la lectura. Hace referencia a la relación entre los sonidos de las palabras (fonemas) y sus representaciones gráficas (grafemas). La conciencia fonológica hace referencia a habilidades como identificar y manipular las palabras que forman un enunciado (conciencia léxica); sílabas que componen una palabra (conciencia silábica); y manipulación de los fonemas (conciencia fonémica). Es, por lo tanto, un proceso complejo.

Para Villalón (2008), la conciencia fonológica se desarrolla en los primeros años de vida en una sucesión de menor a mayor precisión en la conciencia de las palabras, es decir, al principio se es capaz de distinguir unidades muy grandes, como por ejemplo, la palabra en sí y las sílabas, y poco a poco se empiezan a apreciar unidades más específicas y pequeñas, como los fonemas de la palabra. En el caso del español, hablamos de una lengua transparente, es decir, se lee tal cual se escribe, aunque con un pequeño matiz, y es que a determinados fonemas le pueden corresponder dos o más representaciones escritas (grafemas). Además, el sistema de escritura del español es alfabético, esto implica que para poder llegar al significado necesitamos hacer uso de la ruta fonológica, de ahí la importancia de que los niños adquieran la correcta correspondencia grafema-fonema, y una forma de potenciar esta unión es mediante el desarrollo de la conciencia fonológica de manera previa al proceso lector.

El desarrollo de la conciencia fonológica influye directamente con el aprendizaje de la lectura (Liberman y Cols., 1974; Blachman, 1989, Adams, 1990; Torgesen, Morgan y Davis, 1992; Catts, 1993) y las dificultades para desarrollarla suelen ser indicadoras de futuras dificultades de aprendizaje (Catts, 1996; Mejía de Eslava, 2008). Høien, Lundberg, Stanovich y Bjaald (1995, citados en Bravo et al., 2004,7-19) organizaron los fenómenos que componen la conciencia fonológica en tres factores diferentes: un factor fonema (el mejor predictor de aprendizaje de la lectura), un factor sílaba y un factor rimas.

Bravo, Villalón y Orellana (2002), encontraron factores fonológicos "activos" y "pasivos". Teniendo en cuenta los factores activos, los sujetos pueden modificar el orden de fonemas de las palabras, segmentar palabras u omitir fonemas. Por otro lado, los factores pasivos permiten distinguir entre buenos y malos lectores, especialmente en aspectos como el reconocimiento de las letras y el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras (Adams y Bruck, 1993, 113-139).

El reconocimiento de una palabra es un proceso sumamente complicado para quien empieza a leer puesto que en apariencia únicamente vemos signos y solamente cambiará esta percepción cuando seamos capaces de comprenderlos dentro de un contexto ortográfico. En el caso del castellano, es necesario que junto a las vocales aparezcan consonantes para poder leer las sílabas, siguiendo un orden y guiándose por una gramática específica.

Según Bus e Ijzendoord (1999,403-414), la conciencia fonológica es un predictor bastante fiable que interviene en el aprendizaje de la lectura. Otros autores, como O'Connor & Jenkins (1999, citados en Bravo, 2000, 49-68), también comparten esta idea. En 1991, Purcell-Gates y Dahl (citados en Albornoz, K. et al., 2014, 10-66) observaron que si los niños tienen un conocimiento de los fonemas (por pequeño que sea este) y del alfabeto de manera previa a la enseñanza de la lectura tenían menos dificultades a la hora de aprender a leer.

Tras observar la cantidad de investigaciones que demuestran que la conciencia fonológica juega un papel importante en la eficacia de la lectura (Serrano, Defior & Gracia, 2005, 1-11), se plantea la opción de incorporar un programa de entrenamiento en tareas de conciencia fonológica en las programaciones previstas para niños con problemas con la lectura, incluso el hecho de emplearlo en niños de edades tempranas previas a la lectura o en niños que están comenzando su aprendizaje en la misma (Gallego, 2006, 1-10).

Tradicionalmente definíamos la lectura como la capacidad de una persona para decodificar un texto pero después de numerosas investigaciones, como dicen Gómez Villalba y Núñez (2007, citado en Núñez et al., 2014,72-92), el concepto de lectura se ha visto beneficiado por la aportación de otras muchas disciplinas, apareciendo en la actualidad ligado al concepto "comprensión de la lectura". La comprensión lectora requiere que el lector elabore una representación mental de lo que está leyendo y que relacione, a su vez, los elementos que forman el texto. Autores como Pugliese (2009), creen necesario comprender el lenguaje antes de ser capaces de producirlo, es decir, lograr extraer un significado global del texto sin necesidad de comprender todas y cada una de las palabras que lo componen.

Los últimos estudios en relación al conocimiento fonológico, como los llevados a cabo por Gutiérrez, R., Díez-Mediavilla, A. et al. (2017, 30-51), nos hablan de una mejora significativa en aquellos alumnos que habían recibido la intervención en conciencia fonológica respecto a los que no recibieron esta estimulación. Estos autores nos comentan que la estimulación de la conciencia fonológica proporciona "herramientas para la segmentación del lenguaje oral en subunidades lingüísticas, favorece el deletreo y el reconocimiento de palabras", lo que permite una correcta adquisición de la relación grafema-fonema. Gutiérrez, R. et al. (2017, 30-45), han realizado recientemente un estudio en el que se evalúa el aprendizaje de la lectura cuando previamente se ha implementado un programa de estimulación. Los resultados concluyeron que el programa tiene efectos positivos en el rendimiento posterior, viéndose mejorado incluso el aprendizaje de la escritura.

Hoy en día, en muchos centros educativos se insiste en querer adelantar los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura a etapas de educación infantil, cuando el alumno aún no está preparado ni a nivel cognitivo ni de prerrequisitos fundamentales (motricidad, conciencia fonológica, lateralidad...). Teniendo en cuenta la importancia de la conciencia fonológica en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de la lectura, resulta muy interesante para maestros y personas especialistas su evaluación y entrenamiento.

### **2.3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA**

Es complicado decidir si el método que estamos llevando a cabo como docentes para la enseñanza de la lectura es apropiado o no. Si echamos la vista atrás, hace unos años existían dos tendencias más o menos diferenciadas: la tendencia ecléctica y la tendencia de la enseñanza en función del alumno (Gray, 1957).



Ambas tendencias se complementan en determinados métodos de enseñanza como forma de subsanar errores de ciertas técnicas, que dividían una tendencia de la otra.

Según Gray (1957), la tendencia ecléctica englobaría los métodos sintético, analítico y analítico-sintético. Al analizar las lecciones de un manual empleado en Brasil, dedujo que los niños aprendían a leer las palabras al relacionar la forma escrita con una imagen que la representara. Por ejemplo, la palabra casa iría asociada a una imagen de una casa, y de este modo, los alumnos aprendían que la forma escrita correspondía a “casa”. Después, los alumnos leían la palabra “casa” dividiéndola en sus sílabas correspondientes. Una vez hecho esto, eran capaces de distinguir las diferentes sílabas asociadas a las vocales, en este caso, las sílabas “ca”, “co”, “cu”.

Gray (1957), considera que para identificar las diferentes sílabas que componen una palabra se requiere un análisis, mientras que para la combinación de sílabas para formar palabras y la pronunciación de las mismas, se hace necesaria una síntesis. Por ello, en todas las actividades lo ideal es la combinación de ambos procesos, análisis y síntesis. Además, nos encontramos con las tendencias de la enseñanza en función del alumno, en las que el aprendizaje y las técnicas no implican tanta importancia, ya que el protagonista real es el alumno, y esa es la prioridad. Se tienen en cuenta los conocimientos previos, las expectativas, las cualidades y limitaciones y las emociones del alumno.

Gray (1957) diferencia tres tipos de enseñanza de la lectura: material preparado por especialistas, materiales concebidos por el alumno y el maestro, y material preparado a modo de “programa instruccional”. La principal ventaja de los materiales preparados por especialistas es que se centran en el interés de los alumnos y crean una actitud positiva ante la lectura en ellos. Además, facilitan el trabajo a maestros, ahorrando esfuerzo y tiempo. Para que sean materiales realmente eficaces es necesario que conozcan a los alumnos destinatarios así como el idioma de los mismos. (Gray, 1957).

Por otro lado, Gray (1957) comenta que la ventaja principal del material elaborado por los maestros en cooperación con los alumnos, es el interés y la cooperación que estos demuestran ante las tareas presentadas. Sin embargo, pueden aparecer ciertos inconvenientes, como la escasa formación del maestro, el gran esfuerzo y el tiempo que supone la creación de los materiales, entre otros. Por último, nos encontramos con los materiales de instrucción integrados, adaptados a la personalidad de los alumnos y basados en las motivaciones e intereses de los mismos. Este tipo de materiales se van desarrollando conforme a las necesidades que vayan surgiendo, hecho que hace que sean un tanto limitados y que por ello se empleen de manera complementaria a otros programas ya presentes en la escuela (Gray, 1957).

Para la enseñanza de la lectura, además de las corrientes mencionadas, aparecen autores que defienden que para que el aprendizaje sea efectivo hay que tener en cuenta las interacciones sociales y cognitivas de los sujetos. Ninio y Bruner (1978, citado en Jiménez y O’Shanahan, 2008, 2-22), estudiaron los beneficios de la lectura de cuentos antes de la enseñanza formal de la lectura. Purcell Gates, Degener, Jacobson y Soler (2001, citados en Jiménez y O’Shanahan, 2008, 2-22), hacen referencia a la lectura dialógica como una nueva forma de entender la lectura, que tiene en cuenta la interacción y la cultura de los interlocutores.

Si hablamos de métodos de lectura como tales, autores como Alegría, Carrillo y Sánchez (2005), distinguen dos grandes divisiones en los métodos de enseñanza de la lectura (normalmente excluyentes): los métodos fónicos (basados en el principio alfabético), y los métodos globales y similares (que destacan la importancia del significado y no del texto escrito).

Según el *método fónico*, se parte del alfabeto, entendido como la base de nuestro sistema de escritura, según el cual, los grafemas representarían las unidades fonológicas de la lengua, llamados fonemas. Para este método, la enseñanza de la lectura debe ser “*explícita, sistemática y temprana*” (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005). Explícita alude a que debe ser una enseñanza directa no por inducción, sistemática se refiere a que siga un orden lógico de complejidad creciente y temprana implica que debe darse desde el inicio del programa de enseñanza de la lectura. Este tipo de método es aplicable en ortografías poco profundas o transparentes, como el caso del castellano.

Para intentar subsanar ciertas carencias del método fónico, aparecen los llamados *métodos globales*, que defienden que se enseñen palabras completas y no unidades como ocurría con el anterior método.

Un programa prototípico global comenzaría enseñando palabras, unas diez aproximadamente, que sean fácilmente reconocidas de manera visual sin necesitar emplear la mediación fonológica, palabras como sol, luna, mar, etc. Con este grupo de vocabulario aprendido, los alumnos deben ser capaces de elaborar y leer frases sencillas, y aquí viene el principal inconveniente, y es que en función de la cantidad de palabras memorizadas podrán realizar mejor o peor la actividad. Este tipo de métodos son frecuentes en idiomas con ortografía arbitraria, como el caso del inglés.

## 2.4. APLICACIONES REALES BASADAS EN LA ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

### “Método informatizado de lectura (MIL)”.

Se trata de una prueba que se aplica de manera individual para conocer y solucionar la conciencia de los fonemas y la arbitrariedad grafema-fonema. Podríamos decir que es el método precursor de todos los que aparecieron con posterioridad en la misma línea.

Este método nos permite saber en qué letras tiene dificultades el sujeto. Hay un opción llamada “escuchar letra”, que si es pulsada se oye el sonido correspondiente a una letra y el sujeto tiene que señalar a qué letra corresponde el sonido. Está formado por juegos de segmentación fonológica y carpetas de lectura, treinta en total (una por letra) que los complementan. Todos los dibujos que aparecen en el método están relacionados con la palabra a la que representan, por ejemplo, si la palabra es “caracol”, el dibujo será la propia concha del mismo, dado que tiene forma de “c”.

En definitiva, este método permite relacionar la letra con su sonido, y ambos elementos al dibujo correspondiente, todo ello dentro de un entorno motivante para el alumno. Otra ventaja que nos permite es que cuando el método está avanzado, los niños son capaces de leer pequeños cuentos y percatarse de las letras que no conocen, que poco a poco, irán deduciendo.

Fue adaptado por primera vez a niveles de educación infantil gracias al colegio San Ignacio de Oviedo, quien en el año 2002, se puso en contacto con el profesor Fernando Cuetos, para mejorar y adaptar el método a etapas inferiores.

Al comprobar los resultados de la aplicación en etapas de educación infantil del método, se observa que aquellos niños que formaron parte de la primera promoción de la aplicación del programa, comenzaron la etapa de educación primaria con un mayor dominio de los libros de texto, una mayor seguridad al interpretar enunciados escritos (algo que también benefició la resolución de problemas en matemáticas), y una mayor motivación respecto a la lectura (Cuetos, F., García de Castro, M., 2005, 1-28).

### “Leer en un clic”.

Este programa deriva del anterior, es decir, supone una mejora del método MIL, y aunque está diseñado para la etapa más temprana del desarrollo, sería interesante aplicarlo en el primer curso de educación primaria en aquellos centros que no dispongan de un programa previo de estimulación. Se trata de un método de lectura de base fonética y donde la pieza clave es el juego. Cada letra aparece junto a un dibujo que la representa, por ejemplo, la letra “b”, podría aparecer dibujada como una bota, por la similitud gráfica en su forma, un sistema parecido al planteado en la ortografía ideovisual (Sanjuán Nájera, M., Sanjuán Álvarez, M., 1991), donde se afianza la relación grafema-fonema y se facilita la memorización gracias al dibujo. Otro aspecto que se trabaja con este método es el aumento del nivel de vocabulario de los alumnos.

El programa incluye libros, cuadernos y tarjetas de transformaciones de dibujos para jugar, además viene junto a un CD para trabajar de manera interactiva.

Una característica muy importante es que además de aprender de forma lúdica fomenta el trabajo cooperativo entre alumnos. El material interactivo está compuesto por treinta temas, donde cada palabra del tema se transforma en un dibujo, y siguiendo una secuencia (deformándose poco a poco el dibujo) acaba convirtiéndose en la letra en sí.

Para comenzar el programa se trabaja la conciencia fonológica por medio de láminas y tarjetas de segmentación, además, se sigue estimulando a lo largo de todo el programa.

### “Javitor, el castor lector y los amigos de las letras”.

De la mano del investigador Fernando Cuetos y sus colaboradores, aparece, gracias a la editorial CEPE, este conjunto de materiales impresos basados en la neurociencia del lenguaje. Se trata de un material para ser empleado paralelamente a los métodos de enseñanza de la lectoescritura que sean empleados en el aula. Destaca especialmente por ser muy útil a nivel preventivo, sentando las bases en etapas tempranas para la posterior enseñanza de la lectura.

Reúne tanto un material para ser leído a modo de cuento como un conjunto de actividades, de manera que a los niños les resulta especialmente motivante. El hecho de ser un cuento con el que pueden interactuar contribuye a captar su atención y a sentir interés por la lectura. Todos los materiales son de carácter manipulativo y sensoriales, con actividades diseñadas en orden creciente de dificultad para los diferentes niveles.

### “Proyecto Rosetta”.

Se trata de un proyecto innovador de aprendizaje de la lectura llevado a cabo por el colegio “Sagrado Corazón” de Chamartín (Madrid), basado en la conciencia fonológica y la comprensión lectora. Parten de los siguientes procesos para elaborar el programa: lectura global, estructura sintáctica, conciencia fonológica y lectura silábica. Este proyecto tiene muy en cuenta tanto las emociones de los alumnos como sus experiencias, además, parten de su medio más inmediato, el aula, para la realización de las diferentes actividades.

El proyecto aún está en “vía de desarrollo” pero lo importante es que permite servir de ejemplo para otros centros, y así, poco a poco, cambiar el método tradicional de enseñanza de la lectura, el cual no tiene en cuenta las diferentes habilidades metalingüísticas ni el ritmo evolutivo de los alumnos.

## 3. PROPUESTA DE PROYECTO EDUCATIVO BASADO EN LA ESTIMULACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

### 3.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Tras haber realizado mis prácticas en el centro educativo Magda (Ceutí, Murcia) y haber observado que son varios los alumnos por ciclo que presentan problemas en la lectoescritura, algunos de ellos con diagnóstico psicopedagógico, he considerado adecuado desarrollar un modelo de programación, a modo de ejemplo, llevada a cabo por medio de un proyecto educativo diseñado para un trimestre escolar. Dicho proyecto sería aplicado al comenzar el primer curso de educación primaria, de manera que permita comprobar si estos niños presentan menos dificultades para afrontar el aprendizaje de la lectoescritura, es decir, si se han visto beneficiados con dicha estimulación para adquirir de manera eficaz la lectura.

El centro educativo Magda se encuentra ubicado en la zona oeste de Ceutí (Murcia), rodeado de una zona de nueva urbanización denominada La Tejera, destinada por el ayuntamiento de Ceutí al desarrollo de zona educativa y con excelentes conexiones con el resto de poblaciones cercanas. El alumnado con el que cuenta el colegio Magda proviene del entorno físico más próximo y de zonas de Murcia vecinas como Lorquí, Archena, Molina de Segura, Alguazas, las Torres de Cotillas, etc. Ceutí, es una zona que destaca sobre todo por los dos polígonos industriales con los que cuenta, y que ofrecen empleo a gran parte del pueblo, siendo por lo tanto, el motor económico de la zona. El centro educativo Magda es un centro concertado que abre sus puertas en el año 2013 con el objetivo de ofrecer una alternativa ante los centros educativos de la zona, ya que, es el único que oferta horario escolar por la tarde. Es por ello que todas las instalaciones son de reciente construcción y equipadas por completo con todo lo necesario.

El horario lectivo es el siguiente:

- Infantil y Primaria: de 9:00 a 13:15 y de 15:00 a 17:30 horas.
- ESO: de 8:30 a 14:30 y de 16:15 a 18:15 horas (dos días a la semana).
- Bachillerato: de 8:30 a 14:30 horas.

El centro cuenta con dos líneas educativas, excepto en los cursos del segundo tramo (4º, 5º y 6º) de educación primaria, en los que actualmente únicamente presenta una línea, aunque para el curso que viene ya habrá dos. En todas las clases suele haber una media de 16 alumnos. El centro educativo Magda se caracteriza por promover una educación inclusiva, integral y personalizada. Estos fines educativos son llevados a cabo gracias a actividades por proyectos, ejercicios manipulativos y sensoriales, especialmente en la etapa más temprana del desarrollo.

La legislación presente en el centro educativo Magda es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. También se basa en el Real Decreto 1513 de 7 de diciembre, que regula las enseñanzas mínimas en la etapa de educación primaria, y en el Decreto 198/2014, del 5 de septiembre, en el que se establece el currículo básico de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Para la realización de la unidad didáctica también se tendrá en cuenta el Proyecto Educativo del Centro (PEC), por el que se tendrán en cuenta los valores y normas contemplados en el centro, especialmente, el derecho a una educación personalizada e integral.

El proyecto está diseñado para el primer curso de educación primaria, con un total de 30 alumnos aproximadamente. Lo recomendable sería, tras comprobar su eficacia, realizar estimulación en etapas tempranas. No se trata de enseñar a leer en educación infantil sino de que jueguen con los sonidos de las letras, por medio de cuentos, onomatopeyas, juegos

manipulativos, etc.; de manera que al pasar al primer curso de educación primaria perciban una continuidad en el modelo de actividades que se les planteen.

### 3.2. METODOLOGÍA

La metodología principal para llevar a cabo el proyecto educativo es de tipo activa, únicamente el maestro dará al comienzo de la sesión las instrucciones de ciertas actividades en algunas sesiones concretas. No obstante, irá revisando a los alumnos para asegurarse de que todos han entendido la tarea y la están realizando sin dificultad. El objetivo es que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, de sus aciertos y errores.

La duración de las sesiones será de aproximadamente cuarenta y cinco minutos, ya que, el material empleado no exige una carga mental excesiva, y las sesiones las acabaremos con material audiovisual complementario a elección del maestro o con juegos educativos adecuados a la edad de los alumnos o lectura de cuentos basados en valores o educación emocional. Intentaremos, en todo momento, que el material presentado sea lo más visual y llamativo posible, puesto que estamos ante niños de corta edad, y cuanto más les llame la atención los materiales, más fácil será que se involucren en las actividades. Además, gran parte del material empleado será de tipo manipulativo, dado que consideramos que no hay nada mejor que vivenciar para aprender. Partimos, por lo tanto, de un programa lúdico y a la vez constructivo.

### 3.3. OBJETIVOS

#### 3.3.1. Objetivo general.

Desarrollar las capacidades necesarias para el aprendizaje adecuado de la lectura.

#### 3.3.2. Objetivos específicos.

- Afianzar la asociación fonema-grafema mejorando la conciencia fonológica.
- Desarrollar estrategias, métodos y técnicas para poder enriquecer y mejorar la lectoescritura.
- Educar en el arte de disfrutar con la lectura.

### 3.4. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias básicas que se han tenido en cuenta para la elaboración de la unidad didáctica se basan en las establecidas por la orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Las competencias contempladas en nuestro programa son las siguientes:

- Competencia lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Autonomía e iniciativa personal.

### 3.5. TEMPORALIZACIÓN

La duración del proyecto está prevista para el curso 2017-2018 en las horas de la asignatura de lengua castellana y literatura. Atendiendo al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, se impartirán 4 horas semanales de lengua castellana y literatura en el primer ciclo de educación primaria. Para la realización e implantación del presente se ha tenido en cuenta el primer trimestre del calendario escolar del curso 2017-2018. Tendrá una duración total de 4 semanas, que comenzarán el día 13 de septiembre de 2017 (anexos, tablas 1-3). La programación del proyecto será lo más flexible posible, se irán realizando más sesiones en función de la dinámica general del grupo y de los avances logrados, pudiendo incluso implementarse la enseñanza de la lectura por medio de alguno de los programas propuestos en nuestro proyecto.

### 3.6. RECURSOS

Los recursos son de vital importancia para el desarrollo de nuestro proyecto, ya que de ellos va a depender el aprendizaje de nuestros alumnos, por eso debemos intentar emplear recursos lo más motivantes y llamativos posibles, partiendo siempre de lo visual. A continuación, detallamos los principales recursos empleados para el desarrollo del mismo:

<b>Recursos materiales.</b>	Útiles de escritura, ordenador, pizarra digital, material manipulativo, juegos de mesa, plastificadora, folios, etc.
<b>Recursos personales.</b>	Maestra tutora, alumnos, maestra de pedagogía terapéutica, maestra de audición y lenguaje.

**Tabla 4: recursos empleados (elaboración propia).**

### 3.7. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Por motivos de espacio y extensión no podemos desarrollar todas las sesiones, por eso a modo de ejemplo desarrollaremos algunas de ellas. A lo largo de estas sesiones se realizarán actividades para desarrollar la conciencia fonológica en niños prelectores, de manera que el aprendizaje de la lectura se dé de forma progresiva y natural, en complejidad creciente. Se trata de un proyecto de estimulación no de aprendizaje de la lectura como tal, ya que la instrucción en sí de la lectura recomendamos comenzar con vocales (a, e, i...), seguido de uniones de dos vocales (ie, ae, ue...), después, uniones de tres vocales (aeu, ioe...), luego iniciaremos las consonantes (m, p, b...) y por último la combinación de consonante con vocal (pa, ma, ba...), todo ello a través de fichas semanales que iremos repasando en clase, independientes pero complementarias a nuestro programa.

<b>SESIÓN 1: LLUVIA DE IDEAS.</b>	
<b>DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>Explicaremos a nuestros alumnos a grandes rasgos en qué va a consistir nuestro programa, lo que vamos a realizar en las sesiones, etc. Después, llevaremos a cabo una lluvia de ideas sobre qué conocen de la lectura, qué es la lectura para ellos, si conocen algunas letras, etc.</p> <p>Acabaremos la sesión leyendo en voz alta alguno de los libros del rincón de la lectura presente en el aula. Después, realizaremos preguntas sobre la lectura y plantearemos supuestos y giros del texto leído para observar la capacidad de inventar de los alumnos y de resolver conflictos de manera flexible.</p>
<b>INTELIGENCIAS IMPLICADAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inteligencia lingüístico-verbal.</li> <li>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</li> </ul>
<b>COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a aprender.</li> <li>-Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>-Competencias sociales y cívicas.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer las experiencias y conocimientos previos de los alumnos.</li> <li>-Ser capaces de comprender un texto leído por</li> </ul>

	<p>otros.</p> <p>-Tener capacidad para adaptarse a los cambios y plantear soluciones a los mismos.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>• Interacciones en la comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas.</li> <li>• Comprensión de textos orales.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Libros de lectura, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 2: MURAL DE LETRAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Realizaremos agrupamientos de 4 alumnos por grupo aproximadamente y repartiremos el material. La actividad consiste en buscar imágenes y relacionarlas con el sonido que contienen, recortar y pegar en cartulinas imágenes que contengan la letra que les asignemos a cada grupo, de manera que luego lo podamos poner en clase a modo de recordatorio, para afianzar la relación sonido-letra escrita. Entre todos realizaremos las cartulinas por orden de frecuencia de los grafemas, ya que por ejemplo el grafema “x” no merece la pena que lo realicen porque van a obtener pocas palabras.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p> <p>-Inteligencia visual-espacial.</p>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas.</p>

OBJETIVOS	<p>-Aprender a trabajar en grupo, trabajo colaborativo.</p> <p>-Relacionar los sonidos de las letras (fonemas) con sus correspondientes signos escritos (grafemas).</p> <p>-Identificar los sonidos existentes en una palabra.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>• Interacciones en la comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas.</li> <li>• Comprensión de textos orales.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Cartulinas, tijeras y pegamento, útiles de escritura, mobiliario de clase, revistas, fotografías sacadas de Internet, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 3: IDENTIFICAMOS SÍLABAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Pondremos palabras escritas en la pizarra digital y explicaremos que cada palabra se puede dividir en trozos más pequeños, las separamos para que lo vean y les enseñamos que por cada trozo o sílaba de una palabra daremos una palmada.</p> <p>Repartiremos el material y útiles de escritura (incluidas pinturas, adhesivos, etc.). Los alumnos tendrán que poner debajo de cada dibujo tantas marcas como sílabas creen que tiene esa imagen. Aún no presentaremos la palabra escrita porque lo que nos interesa es que auditivamente sepan reconocer la sílaba, trabajando especialmente la escucha activa y el reconocimiento auditivo de los fonemas.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal.

	-Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Aprender a distinguir las distintas sílabas que componen una palabra. -Reconocer de forma auditiva los diferentes sonidos de las letras (fonemas). -Afianzar la relación sonido-letra escrita aprendida en la actividad anterior.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>• Interacciones en la comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas.</li> <li>• Comprensión de textos orales.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Pizarra digital, fichas con imágenes, útiles de escritura, pinturas, adhesivos, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 4: REPASO Y DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE FONEMAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Repasaremos los fonemas aprendidos anteriormente, apoyándonos en gestos, que servirán como futuro apoyo a la palabra escrita. Haremos preguntas del tipo: ¿la palabra “sol” tiene el sonido “ese”, o “eme”? (marcaremos mucho el sonido del fonema para que lo aprecien y sepan responder), ¿alguien me dice una palabra que tenga el sonido “mmmm” (refiriéndonos a la letra eme)?, y así sucesivamente, comprobaremos que van adquiriendo y relacionando los sonidos



	<p>con su grafía.</p> <p>Cogeremos imágenes impresas de vocabulario cotidiano (frutas, animales, objetos,...) y serán los alumnos, por sí mismos, quienes las coloquen en las cartulinas correspondientes realizadas en sesiones anteriores, poniendo cada imagen con el sonido con el que creen que empiezan.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p> <p>-Inteligencia visual-espacial.</p>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas.</p>
OBJETIVOS	<p>-Afianzar la relación grafema-fonema.</p> <p>-Repasar los conceptos asimilados en actividades anteriores.</p> <p>-Aprender a trabajar de forma colaborativa.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>• Interacciones en la comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas.</li> <li>• Comprensión de textos orales.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Útiles de escritura, mobiliario de clase, revistas, imágenes impresas, tijeras y pegamento, cartulinas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 5: ME DIVIERTO CON LAS LETRAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	En esta sesión el objetivo es que disfruten viendo que conocen las letras. Emplearemos todo tipo de material manipulativo y sensorial, con el que tienen que realizar la letra que les entregaremos

	<p>en papel plastificado junto con una imagen que contenga esa letra. Por ejemplo, si entregamos el sonido /k/ irá acompañado de una casa o un caracol, es decir, la letra con el dibujo, y los alumnos tienen que realizar la letra usando el material que prefieran.</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Con arroz pintado de colores y un pincel dibujan la letra, con arena...</li> <li>-Con plastilina forman la letra sobre un papel.</li> <li>-Con pompones de colores los van pegando para formar las letras.</li> <li>-Moldear la letra con arcilla fría.</li> <li>-Pintar con témperas la letra en folios.</li> </ul>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inteligencia lingüístico-verbal.</li> <li>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</li> <li>-Inteligencia visual-espacial.</li> </ul>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a aprender.</li> <li>-Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>-Competencias sociales y cívicas.</li> </ul>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Disfrutar experimentando las letras por medio de materiales sensoriales y manipulativos.</li> <li>-Aprender el abecedario y sus correspondientes sonidos.</li> </ul>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>• Interacciones en la comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Expresión de mensajes verbales: respuesta a preguntas.</li> <li>• Comprensión de textos orales.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Útiles de escritura, mobiliario de clase, material manipulativo.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía

	Terapéutica.
--	--------------

<b>SESIÓN 6: BINGO DE FONEMAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Una vez que conocen gran parte de las letras del abecedario y sus sonidos, realizaremos un bingo. Para ello, usaremos las fotografías empleadas en actividades anteriores y las prepararemos en una cuadrícula a ordenador, de manera que simulen cartones de bingo. Repartiremos fichas de parchís a cada niño y explicaremos las normas del juego. La maestra hará un sonido de un fonema cualquiera y los alumnos tienen que colocar la ficha encima del dibujo que contenga ese sonido.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Desarrollar la atención y la capacidad de escucha activa. -Distinguir los diferentes fonemas. -Fomentar el compañerismo a través del juego.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: escucha, respeto por el turno de palabra.</li> <li>Interacciones en la comunicación.</li> <li>Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas, tableros de bingo creados para la actividad, fotografías.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 7: APRENDO A ESCRIBIR.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>En esta sesión, los alumnos comienzan con la lectura de palabras empleando su propio nombre. Para ello le daremos una ficha a cada uno con su nombre en la que tienen que poner con sellos de letras para estampar las letras que contiene su nombre (también se pueden emplear abecedarios de madera, imantados o similares). Después, tienen que intentar separar el nombre en sílabas, al igual que hacíamos de manera auditiva.</p> <p>Además, podemos repartir letras de madera para que jueguen a inventar palabras, aunque aún no se haya enseñado de manera explícita muchos niños conocen la escritura de ciertas palabras consecuencia de verlas en su vida diaria. A modo de juego, pediremos que nos digan en voz alta las palabras que han inventado.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Inteligencia lingüístico-verbal.</li> <li>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</li> <li>-Inteligencia visual-espacial.</li> </ul>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender a aprender.</li> <li>-Competencia en comunicación lingüística.</li> <li>-Competencias sociales y cívicas.</li> </ul>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Separar las diferentes sílabas que componen una palabra.</li> <li>-Asociar cada sonido con su grafía correspondiente.</li> <li>-Desarrollar la imaginación a través de la invención de palabras.</li> </ul>
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</li> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul> <p>Bloque III, comunicación escrita: escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de palabras.</li> <li>• Separación de palabras.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, sellos y tampones de tinta,

	folios, útiles de escritura, letras de madera, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 8: IDENTIFICAMOS LAS LETRAS ESCRITAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>Esta sesión la comenzaremos con el repaso del abecedario, repartiremos cartulinas grandes con letras y los alumnos tienen que ir colocando las letras de madera encima de su correspondiente letra impresa.</p> <p>Además, en esta sesión les presentaremos, por primera vez, palabras escritas acompañadas de un dibujo. Los niños tienen que coger letras de madera y colocar la letra correspondiente encima de cada una de las letras impresas.</p> <p>Por ejemplo, si en una ficha ponemos la palabra casa junto con el dibujo, los alumnos tendrán que coger cada una de las letras de madera que forman la palabra y colocarla encima de cada letra según corresponda. Con esta actividad, podemos comenzar a unir todos los conocimientos anteriores, haciendo fichas con una imagen acompañadas de la palabra escrita, y, a su vez, esta palabra más abajo separada en sílabas y en letras aisladas. También se puede hacer con tapones de letras o pinzas de madera con las letras escritas.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	<p>-Inteligencia lingüístico-verbal.</p> <p>-Inteligencia múltiple intrapersonal.</p> <p>-Inteligencia visual-espacial.</p>
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	<p>-Aprender a aprender.</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística.</p> <p>-Competencias sociales y cívicas.</p>
OBJETIVOS	<p>-Reconocer los grafemas y asociarlos a los fonemas correspondientes.</p> <p>-Repasar el abecedario.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul> <p>Bloque III, comunicación escrita: escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de palabras.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separación de palabras.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Cartulinas, mobiliario de clase, útiles de escritura, letras de madera, tapones, pinzas de madera, etc.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 9: ENCONTRAMOS PAREJAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Realizaremos un juego de memoria con sílabas iguales. Cada grupo de alumnos jugará la partida con determinadas sílabas. El juego consiste en ir levantando dos cartas cada turno y comprobar si las sílabas que han levantado son iguales o no. Este juego se puede realizar más adelante con palabras completas.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Reconocimiento de sílabas. -Mejorar capacidades como la atención y la memoria.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 10: ¿QUÉ LETRAS FALTAN?</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Realizaremos con el ordenador un juego a modo de "ahorcado clásico", donde aparecerá una imagen encima de las letras que forman la palabra

	pero a esta le faltan algunas letras (en función del nivel general del aula dejaremos más o menos espacios en blanco). Entre todos y por equipos tendrán que ir adivinando qué letras faltan para completar la palabra. Más adelante se puede hacer un juego similar al “Scrabble” con cartas de letras para ir formando palabras.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	- Aprender a trabajar en grupo. -Fomentar el respeto y el compañerismo. -Reconocer las letras inmersas en sílabas, y estas, a su vez, formando palabras.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Pizarra digital, mobiliario de clase, cartas de letras.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 11: FORMAMOS PALABRAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Recortaremos palabras plastificadas y los alumnos tienen que formar con sílabas sueltas plastificadas, las palabras de forma correcta. Al finalizar repasaremos los fonemas preguntando objetos, animales o alimentos que los contengan.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.

OBJETIVOS	-Mejorar la conciencia silábica y léxica. -Formar palabras de forma correcta a partir de sílabas aisladas.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 12: DOMINÓ.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	<p>En esta actividad emplearemos un dominó que contenga imágenes de animales, frutas, etc., lo podemos encontrar ya hecho o bien realizarlo nosotros.</p> <p>El dominó nos va a servir para dos vertientes de la actividad. Primero, repartiremos fichas sueltas y folios, la maestra irá dictando sílaba a sílaba (marcando cada fonema de manera exagerada y con pausas) las sílabas que contiene la palabra correspondiente a ese dibujo y el alumno tendrá que ir escribiéndolo. Nos daremos cuenta de cómo los alumnos van haciendo el sonido en voz baja de los fonemas y después escribiéndolo, a veces, incluso una vez escrito lo leen marcando cada fonema y ven si está bien escrito o no en función de cómo suena.</p> <p>La actividad la acabaremos repartiendo cinco fichas de dominó a cada alumno, y por equipos jugarán de la manera tradicional, colocando imágenes iguales seguidas, en este caso, deberán decir la ficha que están poniendo, por ejemplo, si colocan una casa junto a otra casa dirán "casa con casa" y así con el resto de fichas que vayan colocando.</p>
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.



COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Afianzar la asociación grafema-fonema. -Ampliar el vocabulario comprensivo y expresivo. -Fomentar el respeto y el trabajo en equipo.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul> Bloque III, comunicación escrita: escribir. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de palabras.</li> <li>• Separación de palabras.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Bingo de imágenes, útiles de escritura, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.
<b>SESIÓN 13: ASOCIAMOS DIBUJOS CON SUS PALABRAS.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Para esta actividad necesitaremos fotografías y las palabras escritas. El juego consiste en repartir dos materiales, por un lado las fotografías y por el otro las palabras escritas. Cada pareja que vayan levantando tienen que ir leyéndola y decir si son iguales o no. Ganará el equipo que consiga relacionar todas sus imágenes con las palabras adecuadas o, en su defecto, el equipo que consiga un mayor número de aciertos. Por ejemplo, el dibujo de una casa tendrían que relacionarlo con la palabra escrita “casa”, al levantarlo, si son las correspondencias adecuadas van sumando puntos. Ganará quien más parejas tenga asociadas al final del juego de manera correcta.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.

OBJETIVOS	-Leer de manera correcta palabras sencillas. -Relacionar imágenes con sus palabras.
CONTENIDOS	Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul> Bloque II, comunicación escrita: leer. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación del sistema de lectoescritura: codificación y decodificación.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Imágenes y palabras escritas plastificadas, mobiliario de clase.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

<b>SESIÓN 14: REPASO GENERAL.</b>	
DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	Para repasar todo lo visto hasta ahora realizaremos un juego a modo de repaso, en el que los alumnos tendrán que clasificar las palabras según la sílaba que contienen. Prepararemos carteles con sílabas y otros con palabras que la contengan, como por ejemplo, pa, pu, ma, me, to, ti..., además, se las daremos en mayúsculas y ellos tienen que ponerles debajo la sílaba pero en minúscula, y después clasificar las palabras según la sílaba que contengan. Haremos tarjetas plastificadas con palabras diversas que contengan las sílabas que vayamos a pedir. Después, nos sentamos todos en círculo y vamos llamando de uno en uno a los alumnos, quienes tenían que escoger una palabra de las plastificadas, leerla y clasificarla debajo de la sílaba por la que creían que empezaba la palabra.
INTELIGENCIAS IMPLICADAS	-Inteligencia lingüístico-verbal. -Inteligencia múltiple intrapersonal. -Inteligencia visual-espacial.
COMPETENCIAS QUE INTERVIENEN	-Aprender a aprender. -Competencia en comunicación lingüística. -Competencias sociales y cívicas.
OBJETIVOS	-Afianzar todos los conocimientos vistos

	<p>anteriormente en el proyecto.</p> <p>-Sentar la base para la posterior lectura de palabras y frases simples.</p>
CONTENIDOS	<p>Bloque I, comunicación oral: escuchar y hablar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, respetando las normas de comunicación.</li> <li>• Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales en la comunicación oral.</li> <li>• Comprensión de instrucciones orales.</li> </ul> <p>Bloque II, comunicación escrita: leer.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidación del sistema de lectoescritura: codificación y decodificación.</li> </ul> <p>Bloque III, comunicación escrita: escribir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de palabras.</li> </ul>
TEMPORALIZACIÓN	Aproximadamente 45 minutos.
RECURSOS MATERIALES	Mobiliario de clase, fichas plastificadas, útiles de escritura.
RECURSOS PERSONALES	Alumnos, maestro tutor, maestro de Pedagogía Terapéutica.

### 3.8. EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso muy importante a la hora de llevar a cabo una programación didáctica puesto que nos indica si se han alcanzado o no los objetivos iniciales planteados o no. Tan importante es la evaluación continua (durante el proceso de aprendizaje) como la evaluación final. A lo largo de las sesiones podemos ir observando los avances y las dificultades de nuestros alumnos para guiarlos en su aprendizaje. Con la primera sesión, podemos extraer nuestras conclusiones previas sobre los conocimientos de los que parten nuestros alumnos, y en función del nivel adaptarnos a ellos realizando las actividades más sencillas y repetitivas.

Al finalizar cada sesión anotaremos a modo de registro cómo ha ido la sesión (anexos, tabla 5), si les ha parecido motivante o no, fácil o complicada, si algunos alumnos han encontrado dificultades y en qué, etc., lo que nos permitirá evaluar de manera global a nuestros alumnos, guiándonos por el proceso y no por el resultado.

Por último, realizaremos una evaluación final o formativa para comprobar los conocimientos adquiridos y aquellos en los que necesitan mejorar nuestros alumnos.

### 4. CONCLUSIONES

Una vez concluido el desarrollo de la propuesta de intervención en estimulación llevada a cabo en el primer curso de educación primaria, hemos llegado a la conclusión de la necesidad de realizar cambios en el sistema educativo, en concreto, en la enseñanza de la lectura. Habitualmente, los centros educativos utilizan como guía de contenidos diversos editoriales pero quizás, debido a la desinformación sobre el tema, no se han planteado si enseñar a leer siguiendo un libro pautado es lo correcto o no. Analizando la forma en que aprendemos a leer, partiendo de las bases neurológicas participantes en el proceso, creemos necesario estimular determinadas habilidades previas antes de comenzar a leer mediante, entre ellas, una de las más determinantes e influyentes para la correcta adquisición de la lectura es la conciencia fonológica, de ahí que nuestro proyecto parta de la misma. Uno de nuestros objetivos principales era

considerar el nivel madurativo de nuestros alumnos, algo que hemos podido subsanar con la realización de actividades mucho más personalizadas y motivantes que las existentes en la enseñanza tradicional de la lectura, donde su supone un nivel general para todo el aula sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes en la misma.

Para respaldar nuestro proyecto, hemos realizado una búsqueda bibliográfica sobre posibles programas o materiales llevados a cabo en la actualidad, pudiendo encontrar tanto programas en sí como metodología impresa a modo de libro para que el maestro pueda seguir una línea dirigida de intervención. Tras valorar las ventajas de cada una de las opciones existentes, creemos que la mejor intervención será aquella que combine diferentes metodologías, de manera que el alumno se sienta mucho más motivado al no ser siempre el mismo modelo de material.

Un último aspecto, y no por ello menos importante, que se ve favorecido con nuestro proyecto es el respeto y la tolerancia ante las diferencias, así como el fomento del trabajo colaborativo. El hecho de que en nuestras aulas existan diferentes niveles no supone una barrera o impedimento para nuestro programa, dado que las actividades y la forma de plantearlas es lo suficientemente flexible y personalizada, teniendo el maestro un amplio margen para diseñarlas.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Me gustaría agradecer a todos los que me han animado a empezar esta titulación y apoyado durante todo este proceso, y a mis tutores, por haber sido tan cercanos, algo difícil teniendo en cuenta que se trata de una universidad a distancia.

Durante todo este tiempo he podido aprender que lo más importante es tener ganas y luchar por lo que quieres, y lo más importante, amar lo que haces. Han sido unos años de mucho esfuerzo pero a la vez gratificantes y alentadores, de ver que hay mucha gente que está en la misma situación que tú, años que llegan a su fin, y no hay mejor manera de acabarlos que plasmar todos los conocimientos aprendidos por medio del presente trabajo. Habrá quien leyendo estas páginas, no entienda el porqué de mi temática, porque es un tema muy concreto y poco común, pero si tenemos en cuenta que mi profesión es la logopedia, todo cobra sentido. Llevo años observando que muchos niños acuden a mi consulta con 9-10 años de edad alegando que no leen bien o que no son capaces de comprender lo que leen, por ello, una de las inquietudes que me rondan la cabeza ya hace tiempo es saber dónde está fallando la escuela, cómo es posible que estos niños hayan pasado de curso sin saber leer, etc.

Mi proyecto pretende, como mínimo, que si un maestro lee estas páginas se cuestione, aunque solamente sea un poco, si enseñar con libros sin más es la mejor manera de que los niños aprendan a leer, y si es necesaria una mayor formación sobre estos pilares de la educación, como es la lectura o las operaciones matemáticas elementales, por ejemplo. Después de haber realizado las prácticas correspondientes al grado, he visto lo fácil y cómodo que es enseñar por medio de libros de texto, en los que no solamente aparece la información a enseñar sino también actividades modelo, modos de aplicación y guías metodológicas varias, pero todo esto no es suficiente para determinados aprendizajes, es necesario que como docentes estemos dispuestos a ser formados por especialistas en la materia, que nos ayuden y recomienden cómo trabajar mejor, qué hay que hacer y qué hay que evitar, etc., y sobre todo, no tengamos miedo a emplear materiales manipulativos, algo que en etapas tempranas sí se emplea con más frecuencia pero que, no sé porqué, consideramos que en educación primaria ya no debemos usarlo. Con todo esto no quiero decir que el uso de libros de texto sea malo sino que debemos complementar con otro tipo de actividades mucho más cercanas y alentadoras para nuestros alumnos, porque, si nos paramos a pensar, los recuerdos que tenemos de cuando éramos pequeños eran aquellos en los que disfrutábamos aprendiendo y jugando, ¿o acaso nos acordamos de las sesiones magistrales de una materia en la que nos ceñíamos a seguir un libro impreso?

En definitiva, se trata de un proyecto de cambio, en el que he ejemplificado algunas actividades que se podrían llevar a cabo para trabajar la conciencia fonológica, pero que, por supuesto, son ampliables, la imaginación es ilimitada. No he pretendido diseñar actividades para la enseñanza de la lectura sino para la estimulación previa, un aspecto que influye en su enseñanza posterior.



Figuras 5 y 6. Ejemplos de situaciones realizadas en la sesión 5.



Figura 7. Modelo de actividad propuesta para la sesión 7.



Figuras 8 y 9. Modelo de actividad propuesta para la sesión 8.



Figura 10. Modelo de actividad propuesto para la sesión 9

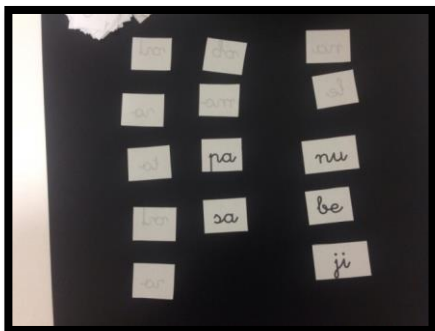
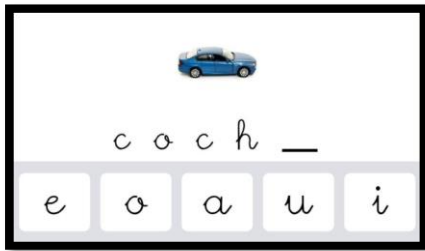


Figura 11. Modelo de actividad propuesto para la sesión 10.



Figuras 12 y 13. Modelo de actividad propuesto para la sesión 11

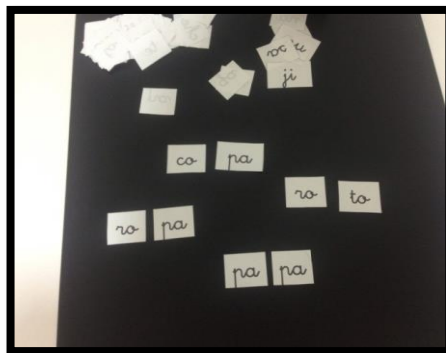
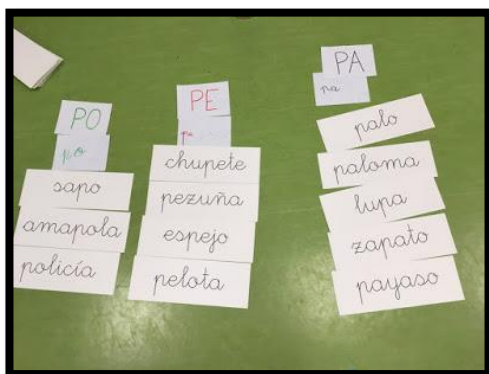


Figura 14. Modelo de actividad propuesto para la sesión 12.



Figura 15. Modelo de actividad propuesta para la sesión 14.



**6.2. TABLAS.**

**Tabla 1. Programación de las diferentes sesiones del proyecto educativo (elaboración propia).**

Septiembre	Octubre
13 Septiembre: sesión 1	1 Octubre: sesión 11
14 Septiembre: sesión 2	3 Octubre: sesión 12
17 Septiembre: sesión 3	4 Octubre: sesión 13
19 Septiembre: sesión 4	5 Octubre: sesión 14
20 Septiembre: sesión 5	
21 Septiembre: sesión 6	
24 Septiembre: sesión 7	
26 Septiembre: sesión 8	
27 Septiembre: sesión 9	
28 Septiembre: sesión 10	

**SEPTIEMBRE:**

L	M	X	J	V	S	D
					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	27	28	29	30

**OCTUBRE:**

L	M	X	J	V	S	D
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	27	28
29	30	31				

**Tablas 2 y 3. Temporalización del programa (elaboración propia).**



**Tabla 5. Ficha de registro del maestro para completar al finalizar cada sesión (elaboración propia).**

Escala de valoración	La actividad les ha parecido aburrida	La actividad les ha parecido entretenida sin más.	La actividad les ha gustado mucho	Observaciones.
Sesión 1				
Sesión 2				
Sesión 3				
Sesión 4				
Sesión 5				
Sesión 6				
Sesión 7				
Sesión 8				
Sesión 9				
Sesión 10				
Sesión 11				
Sesión 12				
Sesión 13				
Sesión 14				

## Bibliografía

- Adams, M., M. Bruck (1993). Word identification: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 5: 113-139. Recuperado de <https://bit.ly/2IUAVpq>
- Albornoz, K., Frez, N. et al. (2014). Comprensión lectora en trastorno específico del lenguaje. Su relación con la comprensión narrativa, inferencias, léxico y decodificación. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología, 10-66. Recuperado de <https://bit.ly/2IUwtqF>
- Alegría, J., Carrillo, M. (2005). La enseñanza de la lectura. Recuperado de <https://bit.ly/2JBAykb>
- Álvarez, C.J., Alameda, R. y Domínguez, A. (1999). El Reconocimiento de las Palabras: procesamiento ortográfico y silábico. En M. de Vega y F. Cuetos (coord.), *Psicolingüística del Español*. Madrid: Trotta.
- Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, 27, 49-68.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyche: Revista de la Escuela de Psicología*, 11(1), 175-182. Recuperado de <https://bit.ly/2HMJ3mr>
- Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ed. Universidad Católica. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2xqJK57>
- Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (1), 21-32. Recuperado de <https://bit.ly/2rvSG2U>
- Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*, 30, 7-19. Recuperado de <https://bit.ly/2JJ83Ne>
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y Psicología cognitiva*. 2ª edición. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Milicic, N., et al. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sudamérica. *Ciencias Psicológicas*, 3 (2), 203-218. Recuperado de <https://bit.ly/2L8h6b2>
- Bus, A. & van Ijendoorn, M. (1999). Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403 – 414. Recuperado de <https://bit.ly/2srhbyz>
- Bustos, I (2001). *Palabra: Discriminación Fonética y Fonológica*. Ed. ICCE (Colección Lenguaje) CEPE, Madrid.
- Carrillo, M., Alegría, J., Calvo, A. (2002). Subtipos de dislexia en una ortografía transparente. Recuperado de <https://bit.ly/2IT6e3Y>
- Carrillo, M.S., Alegría, J., Miranda, P., Sánchez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 4 (2), 35-44. Recuperado de <https://bit.ly/2MqoOyP>
- Catts, H.W. (1993), The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36: 948-958. Recuperado de <https://bit.ly/2IWOUlJ>
- Cuetos, F., García de Castro, M. (2005). Congreso Internacional Virtual de Educación. Aprendizaje simultáneo de la lectura y del vocabulario mediante el método informático MIL-Infantil. Recuperado de <https://bit.ly/2srPaHc>
- Cuetos, F. (1998). *Evaluación y rehabilitación de las afasias*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid. Editorial Médica Panamericana.
- Ediciones Paraninfo S.A. (s.f.). *Leer en un clic*. Recuperado de <https://bit.ly/2H2AdAA>
- Editorial CEPE. *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*. Javitor. El castor lector y los amigos de las letras. Recuperado de <https://bit.ly/2soW3sU>
- Educación 3.0. ‘Proyecto Rosetta’: ¿Aprendemos a leer? (2017). Recuperado de <https://bit.ly/2L9pDKR>
- Educatur sin barreras. El método MIL-Infantil. (s.f.). Recuperado de <https://bit.ly/2Ji1Cni>
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia (México). Recuperado de <https://bit.ly/2J143Yl>
- García de Castro, M. (2012). “Leer en un clic”. Cuando la lectura deja de ser un problema. *Revista de Padres y Maestros*, (347), 32-36. Recuperado de <https://bit.ly/2J2eryU>
- Gómez-Villalba, E., Núñez Delgado, M.P. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (44): 19-33.

- González, D., & Jiménez, J., & García, E., & Díaz, A., & Rodríguez, C., & Crespo, P., & Artilles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 317-327. Recuperado de <https://bit.ly/2siZ8M2>
- Gray, W. (1957). La enseñanza de la lectura y la escritura. *Revista de Educación*, 10. Recuperado de <https://bit.ly/2LJoY3N>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez-Mediavilla, A., Jiménez-Pérez, E. (2017). Estudio longitudinal sobre el aprendizaje lector en las primeras edades. *Revista de Educación*, 378,30-51. Recuperado de <https://bit.ly/2H0sdQR>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Díez-Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28, 2 (2), 30-45. Recuperado de <https://bit.ly/2J2u21i>
- Høien, T., I. Lundberg, K. Stanovich, I. Bjaald (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7: 171-188.
- Jiménez, J.E., O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: De la teoría y la investigación a la práctica educativa. Recuperado de <https://bit.ly/2IZ6s5H>
- Liberman, I., Shankweiler, D., Fischer, R., Carter, B. (1974), Explicit syllable and phoneme segmentation in the young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18: 201-212. Recuperado de <https://bit.ly/2LloevL>
- Málaga, I., Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurológicas. *Boletín de Pediatría*, 50 (211), 43-47. Recuperado de <https://bit.ly/2L9VPxM>
- Mejía de Eslava, L., Eslava Cobos, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Acta Neurol Colomb*, 24. Recuperado de <https://bit.ly/2LLtsXM>
- Núñez Delgado, M.P, Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*. Recuperado de <https://bit.ly/2IUrBC9>
- O'Connor, R. & Jenkins, J. (1999). Predictions of reading disabilities in kindergarten and first grade. *Scientific Studies of Reading*,3, 159-197.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 1-18.
- Price, C.J et al. (1996). Demonstrating the implicit processing of visually presented words and pseudowords. *Cerebral Cortex*, 6, 62-70. Recuperado de <https://bit.ly/2lkn2Ay>
- Pugliese, M. R. (2009). *Las competencias lingüísticas en la Educación Infantil: escuchar, hablar, leer y escribir*. Madrid: CEP.
- Sanjuán Nájera, M., Sanjuán Álvarez, M. (1991). *Ortografía ideovisual*. Zaragoza, España.
- Seidenberg, M.S. y McClelland, J.L. (1989). A distributed developmental model of Word recognition and namig. *Psychological Review*, 96, 523-568. Recuperado de <https://bit.ly/2g9oQ0l>
- Serrano, F., Defior, S. & Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación primaria. *Actas del II Congreso Hispano Portugués de Psicología*. Lisboa. Recuperado de <https://bit.ly/2kBOawY>
- Simos, P.G. et al. (2001). Age related changes in regional brain activation during phonological decoding and printed word recognition. *Developmental Neuropsychology*, 19, 191-210.
- Torgesen, J.K., Morgan, S.T., Davis, C. (1992), Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84: 364-370.
- Universidad de Murcia. (2010). *Intervención logopédica en dislexias, disgrafías y discalculias*. Material no publicado.
- Universidad de Murcia (2011). *Tema 6. Reconocimiento de palabras escritas. Fundamentos de Psicolingüística*. Material no publicado.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2JTXo60>
- Villalón, M.; Bravo, L. y Orellana, E. (2011). Desarrollo cognitivo y aprendizaje inicial de la lectura: un proceso de influencia recíproca. *Revista Pensamiento Educativo*, 32(1), 90-106. Recuperado de <https://bit.ly/2L74hgV>

# Relación entre la pobreza infantil y el rechazo social en el aula. Estudio de caso

**Autor:** Mansilla Martínez, Cristina (Graduada en Educación Primaria especialidad en lengua extranjera inglés, Licenciada en Derecho, Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas).

**Público:** Personal docente. **Materia:** Sociología de la educación. **Idioma:** Español.

**Título:** Relación entre la pobreza infantil y el rechazo social en el aula. Estudio de caso.

## Resumen

La pobreza infantil no solamente hace alusión a la falta de recursos materiales, sino que se hace extensiva hasta otros derechos fundamentales como lo es el derecho a la educación. Además, la pobreza infantil se complementa con la exclusión social. Con el objetivo de analizar las posibles relaciones entre la carencia de recursos en el seno familiar y el rechazo social en el aula, se ha llevado a cabo una investigación en un colegio situado en un contexto rural. Los resultados obtenidos no indican que exista una relación directa entre pertenecer a una familia con pocos recursos y ser rechazado.

**Palabras clave:** Pobreza infantil, relaciones sociales, rechazo, educación.

**Title:** Relationship between child poverty and social rejection in the classroom. Case study.

## Abstract

Child poverty does not make reference only to limited material resources, but it extends to other fundamental rights such as the right to education. In addition, child poverty is complemented by social exclusion. With the aim of analysing possible relations between lack of resources in the family and social rejection in the classroom, an investigation has been carried out with all the children of Primary Education in a state school. This school is in a rural environment. Results indicate that we cannot establish a clear and direct relation between poverty and social rejection in the classroom.

**Keywords:** Child poverty, social relationships, rejection, education.

Recibido 2018-10-03; Aceptado 2018-10-09; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101028

## INTRODUCCIÓN

Dado su carácter multidimensional, podemos señalar que la pobreza no sólo consiste en la privación de bienes y servicios, sino que también lleva consigo la privación de otros derechos humanos fundamentales, como el derecho al descanso, a la salud, a la nutrición, a la educación, a la participación y a la protección; y, además, expone a una potencial exclusión y vulnerabilidad (UNICEF, 2004:16). Exclusión social y pobreza son dos conceptos que se complementan, pero que no se pueden intercambiar, ya que no toda persona pobre es excluida ni viceversa.

Es necesario hacer una distinción entre pobreza y pobreza infantil porque los niños no sólo poseen los derechos que les corresponden a todos los seres humanos, sino que, además, tienen derechos especiales inherentes a su condición de niños. Estos derechos propios de la infancia se corresponden con deberes específicos de la familia, la sociedad y el Estado. Sin esa correspondencia entre derechos y deberes, no cabría manifestación alguna de los derechos de la infancia. Otra razón que hace centrar la atención sobre la pobreza infantil es que los niños son mucho más vulnerables e indefensos que los adultos. En cualquier caso, no podemos olvidar que los niños pobres lo son porque forman parte de familias pobres y, más concretamente, porque lo son sus progenitores (Bayardi, 2013).

Las circunstancias de las familias pueden condicionar de manera directa el que los niños aprovechen en mayor o menor medida su paso por el colegio. Dentro de estas circunstancias se encuentran la disponibilidad de tiempo, el grado de implicación de las familias y los recursos con los que cuentan; siendo las condiciones socioeconómicas y el nivel formativo de los padres y madres los factores que suponen un mayor riesgo para la transmisión intergeneracional de la pobreza (UNICEF, 2015:32).

Si, como hemos visto, la familia es esencial para el desarrollo de los niños; no lo son menos las relaciones que surgen en el colegio entre iguales. Así, García-Bacete, Sureda y Monjas (2010:2) afirman que las relaciones entre los niños tienen una clara influencia en el desarrollo durante la infancia y en el aprendizaje social. Dichas interacciones influyen en el desarrollo

de la personalidad, la autoestima, la confianza, y las competencias sociales, entre otras. Además, también repercuten en el logro académico del alumnado, afectando positivamente cuando las relaciones son favorables y negativamente en el caso contrario.

Por lo tanto, el desarrollo de los menores está claramente influenciado tanto por la familia y sus circunstancias, como por sus pares.

## PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio surgió con la finalidad de analizar las posibles relaciones entre la pobreza infantil y el rechazo social en el aula entre iguales, y ello tras observar a lo largo de las sesiones escolares que algunos alumnos eran rechazados por sus compañeros de clase sin motivo aparente.

### Contextualización

Esta investigación se desarrolló en un colegio de titularidad pública, el cual se ubica en un entorno rural del sudeste de Albacete. Este centro, de una línea, incluye los niveles de Educación Infantil (3 a 6 años) y Educación Primaria (6 a 12 años). El colegio, en el momento de la investigación, contaba con, aproximadamente, 140 alumnos, de los cuales 101 estudiaban en Educación Primaria (49 niñas y 52 niños).

### Objetivos

El principal objetivo de este proyecto de investigación es analizar si existe alguna relación entre las carencias en el seno familiar y el rechazo social en el aula. Este objetivo general lleva consigo la consecución de otros objetivos más específicos, en concreto: analizar cuál es el nivel económico medio de las familias de los alumnos, examinar si existe rechazo social en algún aula de Educación Primaria, investigar si existe un perfil de alumno rechazado en el centro, y comprobar si los estudiantes rechazados pertenecen a familias con carencias.

### Metodología

Estamos ante una investigación correlacional que pretende establecer relaciones casusa-efecto entre variables. Para ello, todos los datos han sido obtenidos directamente de la realidad, utilizando una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. En concreto, las técnicas utilizadas y los objetivos perseguidos con las mismas pueden verse sintetizados en la Figura 1.

TÉCNICAS	OBJETIVOS
Cuestionario socioeconómico	Averiguar el nivel socioeconómico medio de las familias
Cuestionario sociométrico	Detectar casos de rechazo social en el aula
Entrevista	Determinar el perfil de los alumnos rechazados Concretar el perfil de las familias con carencias
Observación	Contrastar la información obtenida con los cuestionarios

Figura 1. Técnicas y objetivos

Para averiguar el nivel socioeconómico medio de las familias, se utilizó un cuestionario socioeconómico abierto que fue elaborado de acuerdo con el índice socioeconómico y cultural (MECD, 2011). En él se incluyeron preguntas relacionadas con las profesiones de los progenitores, la tenencia de ordenador y de acceso a Internet, la posesión de los libros escolares en propiedad o en préstamo, la disponibilidad y uso de un lugar propio de estudio, la práctica de actividades extraescolares, y la frecuencia con la que se veranea fuera del lugar de residencia.

Con el objeto de determinar si existía rechazo social en el aula hacia algún alumno de Educación Primaria, se utilizó un cuestionario sociométrico. En él se incluían preguntas relacionadas con el ámbito escolar (a los alumnos se les pidió que indicasen el nombre de uno de sus compañeros de clase con el que le gustaría hacer un trabajo y otro con el que no) y con

el extraescolar (en este caso, los nombres debían ser de compañeros con los que les gustaría o no ir a una fiesta) (Universidad de Navarra, s. f.).

Otra técnica empleada fue la entrevista, siendo sus principales objetivos profundizar en el estudio de los casos de rechazo y en el de las familias con carencias. Dicho instrumento incluía preguntas relacionadas con los propios alumnos (su origen y etnia, posibles trastornos de atención y del aprendizaje, su carácter, sus relaciones con los compañeros de aula, su participación en las actividades en grupo y en actividades complementarias, y manifestaciones de rechazo social en el aula), y con su entorno familiar (cuestiones relacionadas con el conocimiento de la existencia de carencias familiares, estimulación recibida en casa, asistencia de los padres y madres a reuniones, posesión de material escolar y rutina de higiene).

Por último, la observación se llevó a cabo en las actividades complementarias ofrecidas por el colegio y en las labores de vigilancia en el recreo, y ello con la finalidad de identificar casos de rechazo social y sus posibles manifestaciones.

### **Participantes**

Tanto el cuestionario socioeconómico como el sociométrico fueron aplicados a todo el universo de Educación Primaria (101 alumnos organizados en seis grupos), y ambos tuvieron una prueba piloto con el objetivo de probar su utilidad y la relevancia de la información obtenida.

Por su parte, las entrevistas fueron hechas únicamente a los tutores de los grupos en los que se detectaron casos de rechazo social en el aula, quienes de ahora en adelante van a ser identificados como T1, T2 y T3.

Por último, la observación sistemática se llevó a cabo en todos los grupos de Educación Primaria.

### **Procedimiento**

Los dos cuestionarios (sociométrico y socioeconómico) fueron aplicados personalmente y en días diferentes a todos los alumnos de la muestra; y ello tras haber informado y obtenido la autorización del equipo directivo y de los tutores de cada grupo.

Antes de proceder a su cumplimentación, los estudiantes fueron informados de la forma de proceder y se resolvieron las dudas formuladas.

### **Análisis de resultados**

Antes de analizar los resultados arrojados por los cuestionarios socioeconómicos, es necesario precisar que las ocupaciones de las madres y padres de los alumnos han sido clasificadas de acuerdo con la Clasificación Nacional de las Ocupaciones (Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de las Ocupaciones 2011); la cual divide los puestos de trabajo en diez grupos. Además, a dicha clasificación se le han añadido las categorías “ama de casa” y “en paro”.

Respecto a las ocupaciones de las madres, el 51% únicamente son amas de casa; dicha ocupación está seguida por la de limpiadoras y asistentes con un 14%, y por la de trabajadoras de los servicios y cuidados personales con un 11%.

Por su parte, la mayor parte de los padres (el 35,35%) está ocupado en el grupo 9 (siendo sus puestos, en la mayoría de los casos, el de peones agropecuarios). Las siguientes ocupaciones son las de operadores de instalaciones, maquinaria, y montadores (15,15%); trabajadores cualificados en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero (14,14%); y artesanos y trabajadores cualificados de las industrias manufactureras y la construcción (12,12%). Aquí hay que destacar que un 4,04% de los padres se encuentra en situación de demanda de empleo.

En lo relativo a los recursos domésticos en el núcleo familiar, el 83% del alumnado afirma que dispone al menos de un ordenador en su casa, y el 72% tiene conexión a Internet. Sin embargo, sólo el 50,5% de los libros de texto son comprados por las familias de los alumnos, el resto (49,5%) han sido prestados por el colegio o por conocidos. El 85% de los alumnos de Educación Primaria dispone de una mesa de estudio propia, pero, pese a ello, únicamente el 48,5% afirma hacer las tareas escolares en su habitación, haciéndolas el 51,5% restante en el comedor o sala de estar (39,6%), en la cocina (7,9%) o en la sala de estudio/juegos (3,9%).

Las actividades extraescolares están presentes en las rutinas semanales del 73,3% de los alumnos, practicando una actividad el 49,5%, dos el 19,8% y tres el 3,9%.

Por último, el 73% de los alumnos señala que suele ir de vacaciones en verano. Sin embargo, hay que matizar esta información, ya que, en la mayoría de los casos, se trata de visitas puntuales a ciudades costeras o de estancias algo más prolongadas en domicilios pertenecientes a algún familiar.

De estos resultados se deduce que, en general, el nivel económico de las familias es medio. Sin embargo, existen algunos casos en los que el nivel económico es inferior a la media al encontrarse en activo sólo uno de los progenitores o, en el peor de los casos, al no desempeñar ninguno de ellos un trabajo remunerado.

En cuanto a los cuestionarios sociométricos, estos fueron analizados haciendo uso de un sociograma para cada grupo. A cada alumno se le asignó un número y se representó con un círculo, utilizándose el color rosa para las niñas y el azul para los niños. De cada uno de estos círculos partían dos flechas verdes y dos rojas. Las primeras representaban elecciones positivas (al alumno del que parten le gustaría hacer un trabajo o ir a una fiesta con el compañero al que se dirigen), por el contrario, las flechas rojas representaban relaciones negativas y, por lo tanto, a ese compañero no le gusta relacionarse con los compañeros a los que apuntan. Para facilitar el recuento del número de elecciones y de rechazos se utilizó una matriz sociométrica de doble entrada como la que puede verse en la Figura 2.

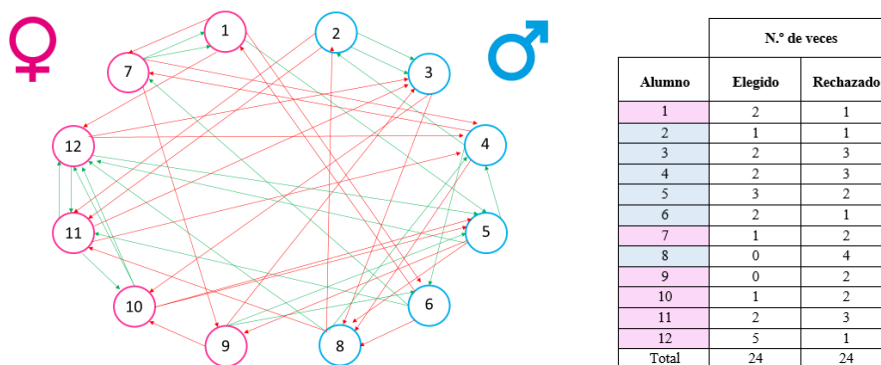


Figura 2. Ejemplo de sociograma y de matriz sociométrica.

Al analizar los cuestionarios sociométricos se observa que el rechazo no es un fenómeno presente en todas las clases de Educación Primaria. Es habitual que en todos los grupos haya alumnos con más rechazos que elecciones y viceversa, pues se trata de una cuestión de afinidades hacia unos compañeros u otros. Sin embargo, en algunos grupos sí que se han identificado casos de rechazo social en el aula, llegando a ser en ciertos casos bastante acusados.

Si comparamos los resultados obtenidos en los cuestionarios sociométricos y en las entrevistas, comprobamos que tutores y alumnos coinciden al señalar a las mismas personas como rechazadas.

Una vez que han sido identificados los casos de rechazo social en el aula, es momento de pasar a analizar cómo son los alumnos rechazados y cómo les afecta el rechazo.

De las entrevistas se desprende que el rechazo es algo manifiesto, pues: “A veces no quieren juntarse con esta alumna en concreto, no le prestan tanta atención cuando habla o interviene” (T1), algunos alumnos al hacer grupos dicen: “Nos ha tocado con él y yo no quiero” (T2), cuando una niña va a repartir los libros y “...llega a él, lo deja como que está un poco apestado el libro, y entonces no se lo da” (T2) o “Constantemente está fuera de los grupos” (T3). Además, los tutores manifiestan que estos alumnos sienten el rechazo: “Ella sí se nota aislada, piensa que nadie quiere juntarse con ella” (T1), “Él se siente rechazado, y, además, se le ve tristón, se siente un poco encogido” (T2), y “Él se siente completamente diferente” (T3).

Según indican los tutores, estos alumnos tienen cierta tendencia a mostrar conductas disruptivas cuando se les importa, pero, por regla general suelen ser tranquilos y pacíficos. Esta información se apoya en las siguientes afirmaciones: “El crío es bueno, no tiene un carácter malo, no se mete en problemas, pero como lo provocan alguna vez, él, su respuesta ante cualquier situación es la patada, el golpe, siempre” (T2) y “Muchas veces pierde las maneras” (T3).

A pesar de manifestar, en ocasiones, estas actitudes molestas, los tutores coinciden al señalar que estos alumnos que sufren rechazo son sociables y quieren ser incluidos en grupos. Esta idea puede ser ilustrada con las siguientes expresiones: “Intenta caer bien, pero los demás la rechazan” (T1), “Él quiere relacionarse, pero, como lo rechazan, le cuesta muchísimo. Aunque él quiere meterse en los grupos, sin duda” (T2), “Él está dispuesto siempre, él nunca dice a nada que no. ... donde tú lo coloques en el grupo le viene bien” (T2), y “Tiene muchísimas ganas de agradar, de caer bien” (T3).

Al ser uno de los objetivos de esta investigación el determinar posibles relaciones entre el nivel económico y el rechazo social en el aula, resulta de interés analizar en profundidad cuál es el contexto económico familiar en estos casos y cómo son las relaciones familia-escuela. Para ello, es necesario contrastar la información arrojada por los cuestionarios y la observada por sus tutores.

En cuanto al nivel económico de las familias de los alumnos rechazados, la T1 señala que “económicamente no parece que funcionen muy bien” y la T2 indica que tienen carencias económicas: “A nivel económico son una familia medio-baja, tienen ayudas sociales, están en tratamiento y en constante observación por la trabajadora social del ayuntamiento” y “...cuando necesita algún libro fuera de lo que se le da por becario, ese ya no lo trae”. Esta información se confirma al ser contrastada con los resultados obtenidos de los cuestionarios socioeconómicos de los alumnos rechazados socialmente en el aula. De estos se deduce que las tres familias tienen una economía ajustada, en uno de los casos sólo trabaja el padre como trabajador agropecuario por cuenta ajena y en los otros dos casos ninguno de los progenitores se encuentra en activo. Además, en todos los casos reciben una beca escolar, ninguno de ellos tiene acceso a Internet ni suelen veranear fuera. Del análisis conjunto de las entrevistas y de los cuestionarios económicos se puede concluir que estos alumnos forman parte de familias con un nivel económico bajo.

Por último, cuando se les pregunta cuál creen que puede ser la causa de este rechazo, ninguno de ellos hace alusión expresa a una situación de pobreza o de carencias en el seno familiar; pero hay que subrayar que todos ellos apuntan a la familia o a la situación familiar. Así, la pregunta “¿Cuál cree que puede ser la causa que motive el rechazo?” obtiene las siguientes respuestas: “El entorno familiar, no tiene un núcleo de familia definido” (T1), “La situación familiar que tienen, el nivel cultural que tienen, el nivel social. El rechazo social lo tiene, y es, sobre todo, por la cultura de los padres, la forma de actuar con ellos, ...” (T2), y “Tiene que haber algo familiar, algo familiar relacionado con el ambiente, no con el colegio, es algo familiar...” (T3). Por lo tanto, más que la pobreza en sí misma, lo que parece participar en el rechazo social en el aula es la situación familiar en general, incluyendo, por tanto, aspectos económicos, sociales y culturales, entre otros.

Del análisis conjunto de los cuestionarios socioeconómicos, de los sociométricos y de las entrevistas se desprende que el rechazo social en el aula suele ser algo manifiesto y que los alumnos frecuentemente son conscientes de su condición de rechazados. Sin embargo, no se puede afirmar que exista un perfil único de niño excluido, aunque sí que hay, entre otras, las siguientes coincidencias: se esfuerzan por agradar al resto de compañeros; intentan incluirse en los grupos; suelen ser alumnos tranquilos, si bien, tienden a estar a la defensiva, mostrando conductas violentas o disruptivas cuando los importunan; y la familia tiene una clara influencia en este tipo de rechazo.

De los casos estudiados se deduce que, si bien es cierto que los alumnos rechazados pertenecen a familias con unos recursos económicos limitados, no lo es menos que existen otros alumnos que también pertenecen a familias con carencias y que, sin embargo, no son rechazados. Por este motivo, no se puede establecer una relación única y unívoca entre la pertenencia a una familia con recursos económicos bajos y el rechazo social en el aula.

## CONCLUSIÓN

El derecho a la educación está mundialmente reconocido y ofrece numerosas posibilidades para la equiparación social. Sin embargo, en una sociedad en la que primen las desigualdades y en la que las medidas de reducción de la pobreza se orienten a la igualdad en lugar de a la equidad, su ejercicio no puede ser efectivo. Una educación que valore a sus alumnos al margen de sus situaciones personales y familiares refuerza y perpetúa las desigualdades sociales de origen.

Hay que tener en cuenta que la pobreza es un concepto multidimensional, para cuya identificación y medición se requiere de diferentes enfoques, por lo que en ningún caso se puede asociar únicamente con la carencia de recursos materiales. Es esencial distinguir entre la pobreza y la pobreza infantil, porque los niños son el sector más vulnerable a la pobreza. La pobreza padecida durante la infancia puede causar un daño irreparable que reverbera a lo largo de la vida. Los impactos sufridos por los menores tienden a prolongarse en el tiempo y pueden acabar reflejándose en sentimientos



como la baja autoestima o la inseguridad; o en problemas de atención y de aprendizaje. Si no se actúa a tiempo, los niños que hoy no tienen educación se pueden convertir, con mucha probabilidad, en adultos sin formación.

En la educación de los niños resulta esencial promover las relaciones entre la familia y la escuela, de forma que las familias se sientan partícipes en la formación de sus hijos. Pero también es fundamental favorecer las relaciones positivas y fluidas entre todos los alumnos del grupo-clase, pues el rechazo sufrido en el aula puede dilatarse en el tiempo y acabar minando el desarrollo de los menores. Aquí, el agente protagonista es el equipo docente, pues al compartir numerosas horas con sus alumnos cada día, tiene la capacidad suficiente para percibir casos de rechazo social en el aula y poder actuar lo antes posible.

### Bibliografía

- Bayardi, C. M. (2013). *Definiendo la pobreza infantil desde un enfoque de derechos humanos*. Centro Latinoamericano de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://bit.ly/2psDpBU>
- España. Real Decreto 1591/2010, de 26 de noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de las Ocupaciones 2011. Boletín Oficial del Estado, 17 de diciembre de 2010, n.º 306, pp.104040-104060. Recuperado de: <http://bit.ly/2mQaCEI>
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. & Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136. Recuperado de: <http://bit.ly/2qd4beA>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2011). ISEC. Recuperado de: <http://bit.ly/2r9sav6>
- UNICEF. (2004). Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada. Recuperado de: <http://uni.cf/2pFT9h3>
- UNICEF. (2015). Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil. Recuperado de: <http://bit.ly/1SamKcv>
- Universidad de Navarra. (s.f.). Actividades de tutoría: sociograma. Recuperado de: <http://bit.ly/2q9ferm>

# Aplicaciones de electrónica en el aula con Arduino

**Autor:** Leandro Barquero, María del Mar (Maestra Pedagogía Terapéutica, Máster en Enseñanza Bilingüe, Maestra Pedagogía Terapéutica).

**Público:** Maestros, profesores, padres, educadores, tecnólogos. **Materia:** Nuevas tecnologías en la educación. **Idioma:** Español.

**Título:** Aplicaciones de electrónica en el aula con Arduino.

## Resumen

En los últimos años, las nuevas tecnologías han dado un giro a la forma de solventar las demandas emergentes de la sociedad y es por ello que la docencia debe adaptarse a ello. En este artículo se propone la aplicación del prototipado hardware en las aulas utilizando la solución Arduino introduciendo diferentes herramientas que permiten tanto a alumnos como a profesores llevar a cabo proyectos de electrónica y robótica a todos los niveles académicos.

**Palabras clave:** Arduino, electrónica, aula, nuevas tecnologías, robótica.

**Title:** Applications of electronics in the classroom with Arduino.

## Abstract

In the last years, the new technologies have changed the way of giving a solution to the new demands of the people and it is for it that the teaching must adapt. In this article one proposes the application of the hardware in the classrooms using the solution Arduino introducing different tools that allow pupils and teachers to carry out projects of electronics and robotics to all the academic levels.

**Keywords:** Arduino, electronics, classroom, New technologies, robotics.

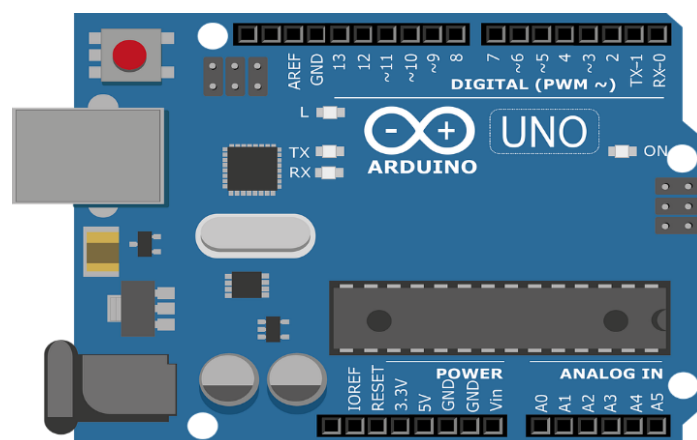
Recibido 2018-10-06; Aceptado 2018-10-10; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101039

## ¿QUÉ ES ARDUINO?

Arduino es un proyecto Open Source que nace en 2003 cuyo fin es proporcionar una placa para desarrollo de proyectos hardware que facilite la concepción de dispositivos electrónicos capaces de interactuar con el mundo real. La idea es simplificar y abaratar los costes de ese proceso inicial para acercar el desarrollo de tecnología al mayor número de personas.

Existen diferentes tipos de placas Arduino, cada una de ellas está orientada a un fin. Las hay de tamaños y recursos reducidos hasta placas válidas para uso industrial con mucho mayor rendimiento y más puertos de entrada y salida.

A través de esos puertos de entrada y salida las placas hardware Arduino se conectan a diferentes tipos de sensores y actuadores. Gracias a ellos la placa toma decisiones o realiza cálculos mediante el microprocesador que lleva incorporado.



Placa Arduino en su versión UNO

## COMUNIDAD INTERNACIONAL

Este contexto ha creado un ecosistema en el que cualquier persona puede, con un coste mínimo, desarrollar proyectos de electrónica. Ha conseguido crear una comunidad internacional que está constantemente compartiendo proyectos realizados en la red incluidos foros especializados en el tema.

Esto fomenta que jóvenes y niños puedan aprender las bases de la electrónica y la robótica teniendo a su disposición numerosas herramientas de desarrollo.

## NECESIDAD DE FORMACIÓN

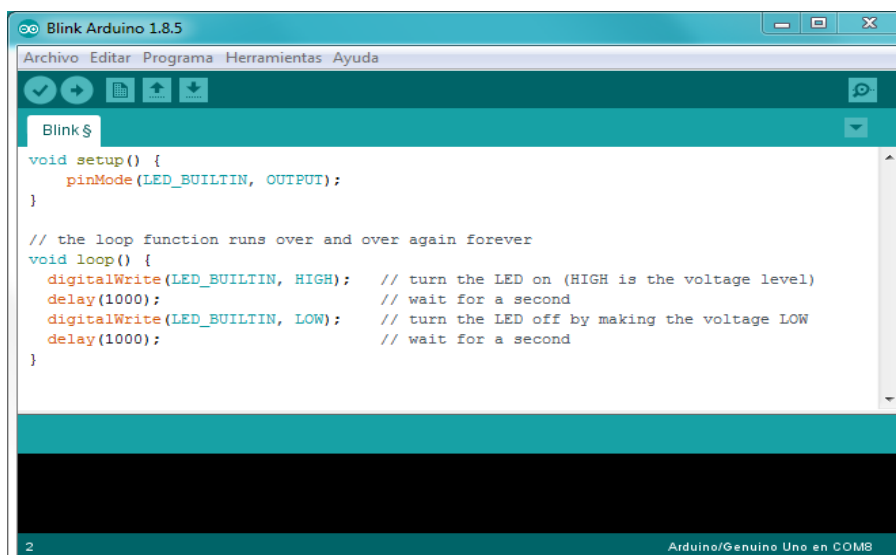
Cada vez más son demandados perfiles tecnológicos dentro de las diferentes ocupaciones dentro de nuestra sociedad. El poder contar con herramientas de este tipo facilita y potencia el uso de nuevas tecnologías en las aulas. El bajo coste y la relativamente fácil curva de aprendizaje hacen de Arduino un soporte perfecto para desarrollarlo en las aulas.

La enseñanza ha evolucionado en los últimos años, la revolución que ha supuesto en la sociedad la tecnología ha hecho necesarias nuevas plataformas así como nuevas áreas de enseñanza debido a las nuevas necesidades. De ahí la importancia de la formación del profesorado para dar una respuesta adecuada a estas nuevas demandas (Escudero, J.M. y Gómez, A.L. 2006).

## POSIBILIDADES DE ARDUINO

Prácticamente son infinitas, mediante un gran número de sensores y actuadores podemos realizar casi cualquier proyecto de automatización. Todas estas piezas, permiten ensamblarse en las múltiples entradas y salidas que ofrece la placa. Consta de 6 entradas analógicas y 13 entradas digitales. En todas esas entradas nos ofrecen la posibilidad de ensamblar los sensores analógicos y digitales así como los actuadores de tipo motores paso a paso o motores de cualquier tipo.

Uno de los proyectos más sencillos y menos costoso es el proyecto mostrado en el ejemplo: "Blink Arduino". Es un proyecto de iniciación donde no es necesario conectar ningún led ya que usa el propio de la placa, en el caso del ejemplo alterna cada segundo los estados de ON y OFF. Esto permite al alumno conocer la operativa a la hora de crear y cargar proyectos en la placa sin necesidad de hardware o sensores adicionales.

A screenshot of the Arduino IDE interface. The title bar reads "Blink Arduino 1.8.5". The menu bar includes "Archivo", "Editar", "Programa", "Herramientas", and "Ayuda". Below the menu bar is a toolbar with icons for file operations and execution. The main text area contains the following code:

```
Blink $
void setup() {
  pinMode(LED_BUILTIN, OUTPUT);
}

// the loop function runs over and over again forever
void loop() {
  digitalWrite(LED_BUILTIN, HIGH); // turn the LED on (HIGH is the voltage level)
  delay(1000); // wait for a second
  digitalWrite(LED_BUILTIN, LOW); // turn the LED off by making the voltage LOW
  delay(1000); // wait for a second
}
```

The status bar at the bottom indicates "2" and "Arduino/Genuino Uno en COM8".

Ejemplo de entorno de desarrollo de Arduino (IDE Arduino)

Mediante el entorno de desarrollo de Arduino, que es un software Open Source y por tanto gratuito, el alumno puede empezar a desarrollar sus proyectos. Consta de una sección de ejemplos donde hay una librería de proyectos ya creados que solo necesitan cargarse en la placa. De hecho, este es el funcionamiento de las placas. Primero se escribe el código, luego se conectan los sensores u otros elementos, si es que el proyecto consta de ellos, y posteriormente se carga el proyecto en la propia placa, en el microcontrolador para ser exactos. Una vez realizada esta acción, la placa Arduino ya tiene el código grabado y pasa a funcionar independientemente del ordenador, a no ser que el programa requiera una interacción con el ordenador.

Arduino, por otro lado, permite conectividad con internet. Esto posibilita a los alumnos comenzar a trabajar en el mundo del “internet de las cosas” o IoT (internet of things) como se conoce mundialmente. Mediante módulos wifi, 3G o ethernet podemos interactuar con el entorno de forma remota. Es posible controlar el cierre de una puerta online, por ejemplo.

### **FAVORECE LA CREATIVIDAD**

Las posibilidades que ofrece Arduino son infinitas, la documentación en internet es muy abundante en casi cualquier idioma. Existen numerosos proyectos explicados paso a paso tanto en inglés como en español donde otros estudiantes han desarrollado soluciones a algún problema cotidiano. No se ha mencionado hasta ahora una de las grandes alternativas para la que se usa este elemento, el arte. Numerosos artistas han empleado estas soluciones para crear objetos luminosos que generen un efecto determinado o aparatos que modulen el sonido; pudiendo crear un ambiente y generar emociones.

### **CÓMO GENERAR MATERIAL DIDÁCTICO**

Existen numerosas herramientas gratuitas disponibles en internet. En este caso de uso vamos a seleccionar una de las herramientas más extendidas y que cuentan con mayor documentación en la red.

Scratch para Arduino o también denominado S4A, permite el desarrollo de software mediante bloques gráficos. Está pensado únicamente para ser usado con Arduino, es una variante de la solución desarrollada por el MIT adaptada a Arduino. Una de sus diferencias es que incorpora bloques especiales para sensores y actuadores.

Esto permite al docente ejemplificar y enseñar mediante pseudocódigo el proceso de programar software sin necesidad de conocer más aspectos técnicos o de tener un conocimiento más profundo de la herramienta. Arrastrando y soltando bloques, como si de un juego se tratase, podemos dar forma a un proyecto que posteriormente tendrá vida propia.

Otra de las ventajas de la herramienta S4A son las librerías precargadas que incorpora. A golpe de pocos clicks podemos cargar proyectos ya desarrollados que sirvan de ejemplo para poder generar la unidad didáctica adaptada a los conocimientos del alumnado que considere el docente.

Por otro lado, para alumnos más avanzados, de cursos superiores, la herramienta S4A será sustituida por la propia plataforma de desarrollo de Arduino, el IDE (Integrated Development Environment) de Arduino. Esta sí ofrece todas las funcionalidades así como funciones más avanzadas.

Para poder generar material didáctico que represente la electrónica del proyecto, el docente necesitará poder representar los elementos de los que se compone y la forma de conectarlos, es por ello que se apoyará en una herramienta de prototipado. Esta herramienta es Fritzing cuya descarga puede realizarse desde <http://fritzing.org> así como encontrar toda la documentación de uso y numerosos ejemplos para iniciarse en su uso. Fritzing es también una comunidad cuyo ecosistema permite poder compartir proyectos y poder explorar otros ya realizados.

Todas estas herramientas, tanto el S4A como Fritzing proporcionan una solución más que viable para el docente de poder generar sus propias unidades didácticas tanto como seguir los ejemplos ya realizados por la comunidad.

---

### **Bibliografía**

- Escudero, J.M. y Gómez, A.L.(2006): La formación del profesorado y la mejora de la educación. Octaedro Editorial.
- Arduino <https://www.arduino.cc/>
- Scratch for Arduino S4A [http://s4a.cat/index\\_es.html](http://s4a.cat/index_es.html)
- Fritzing <http://fritzing.org>

## ¿Cómo afrontar el acoso escolar en las aulas?

**Autor:** Ruiz Castillo, Paula (Graduada en Maestro en Educación Infantil, Maestra de Primaria-Lengua extranjera (inglés)).

**Público:** Maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. **Materia:** Psicología, Pedagogía. **Idioma:** Español.

**Título:** ¿Cómo afrontar el acoso escolar en las aulas?.

### Resumen

Las conductas de maltrato han existido siempre, se podría decir que desde que surge la primera escuela, quizás vayan adjuntas a las mismas relaciones humanas, de tal manera que junto al buen trato, el compañerismo, la amistad, la complicidad y la ayuda entre compañeros, también se dan las burlas, el insulto, el rechazo o la agresión física. Siendo un tema de actualidad y cada vez más presente en los centros educativos, analizaremos qué es el acoso escolar y cómo afrontarlo en nuestras aulas.

**Palabras clave:** Acoso, violencia, conflicto, víctima.

**Title:** How to deal with bullying in the classroom?.

### Abstract

Abuse behaviors have always existed, it could be said that from the overload of the first school, perhaps other human relationships, in the same way as good treatment, fellowship, friendship, complicity and help among peers. Teasing can also be found, insults, rejection or physical aggression. Being a current issue and increasingly present in schools, we will analyze what school bullying is and how to deal with it in our classrooms.

**Keywords:** Bullying, violence, conflict, victim.

Recibido 2018-10-07; Aceptado 2018-10-10; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101041

### ¿QUÉ ES EL ACOSO ESCOLAR?

Aunque ya se mencionaba el acoso con anterioridad en algunas obras, el fenómeno del acoso escolar como tal no empieza a ser objeto de estudio hasta hace unas décadas. Los primeros estudios aparecen en los países escandinavos a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta. Arrancan del campo de la etología (Lorenz, 1963), que describe las conductas de ataque, por lo general hostiles, que un grupo de individuos realiza contra un individuo de otra especie.

El acoso escolar se describe como un comportamiento ofensivo, que ocasiona maltrato físico, psicológico y verbal entre compañeros de la misma edad o similar. Se lleva a cabo **de forma repetida** y durante un **tiempo determinado**, pudiendo darse durante **días, semanas, meses o incluso años**.

Es importante aclarar que no todos los conflictos que se producen entre alumnos se pueden clasificar como acoso escolar. **El conflicto en el aula no tiene por qué ser negativo**, se sabe que **forma parte del proceso de maduración de los alumnos**. Lo importante es saber manejarlo correctamente, fomentando el diálogo, el debate, la negociación y el consenso.

### ¿CÓMO SE PUEDE ACTUAR DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** recoge en su **artículo 17**, que la educación primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan y destaca entre sus finalidades la convivencia, la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad cultural, de género y la no discriminación de personas con discapacidad.

La misma Ley, en su **artículo 121** en su punto 2, hace referencia a que el Proyecto Educativo deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá de respetar el principio de la no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del derecho a la Educación**. Se asume así que los fenómenos que afectan a la convivencia en los centros docentes no se circunscriben únicamente al mantenimiento de la disciplina, sino también a las

relaciones entre el alumnado. Este aspecto, en particular, ha conducido a la toma de conciencia que reviste el acoso escolar reconocido desde diversos ámbitos a pesar de ser un problema que no es nuevo en los centros.

Algunos **principios básicos de actuación** que deben regir las actuaciones a realizar desde los centros educativos son los siguientes:

- **Protección:** asegurar la integridad y seguridad personal de la posible víctima.
- **Intervención eficaz pero no repetitiva:** la respuesta educativa contemplará tanto medidas reparadoras como disciplinarias, si procede.
- **Discreción y confidencialidad:** la dirección del centro garantizará que exclusivamente tengan conocimiento de la información relevante las personas y profesionales estrictamente necesarios para la correcta aplicación del protocolo de actuación de acoso.
- **Intervención global:** la intervención educativa se extenderá a todo el alumnado y agentes implicados.
- **Prudencia, empatía y sensibilidad:** las intervenciones tendrán en cuenta que este problema genera mucho sufrimiento, tanto en las familias como en el alumnado acosado.
- **Responsabilidad compartida:** entendida como el compromiso, la implicación y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la creación de un clima de convivencia escolar adecuado.

Desde la primera definición realizada por Olweus (1983), pionero en el estudio de este fenómeno, en la cual decía: “El acoso es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios.”, muchos investigadores han ido aportando matices.

La revisión de estos permite, entre las **características** básicas del acoso, resaltar las siguientes:

- A. Hay una **víctima indefensa acosada por uno o varios agresores con intencionalidad mantenida de hacer daño**, existe crueldad mantenida por hacer sufrir **conscientemente**.
- B. Existe un **desequilibrio de poder entre una víctima débil y uno o varios agresores más fuertes física, psicológica y socialmente**; no hay igualdad en cuanto a posibilidades de defensa; es una situación de indefensión por parte de la víctima.
- C. **La conducta violenta del agresor contra su víctima** se produce con periodicidad, la relación dominio-sumisión **ha de ser persistente a lo largo del tiempo**, la agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser el blanco de futuros ataques. No obstante, el propio Olweus (1999), consideró que un solo episodio puede darse con tanta virulencia que sea suficiente como para establecer una relación de dominio duradera.
- D. El **objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno o alumna**, aunque también pueden ser varios, pero es menos frecuente; la intimidación **se puede ejercer en solitario o en grupo**.
- E. Si no actúas el acoso no se detiene.

En el Informe de la Fiscalía General del Estado, en la instrucción 10/2005 sobre el Tratamiento del Acoso Escolar desde el Sistema de Justicia Juvenil, se indica entre diversas cuestiones que:

“...debe deslindarse el acoso escolar de los incidentes violentos, aislados u ocasionales entre alumnos o estudiantes. El acoso se caracteriza, como regla general, por una continuidad en el tiempo, pudiendo consistir los actos concretos que lo integran en agresiones físicas, amenazas, vejaciones, coacciones, insultos o en el aislamiento deliberado de la víctima, siendo frecuente que el mismo sea la resultante del empleo conjunto de todas o de varias de estas modalidades. La igualdad que debe estructurar la relación entre iguales degenera en una relación jerárquica de dominación-sumisión entre acosador/es y acosado. Concorre también en esta conducta una nota de desequilibrio de poder, que puede manifestarse en forma de actuación de grupo, mayor fortaleza física o edad, aprovechamiento de la discapacidad de la víctima, etc.”.

## ¿CÓMO SE DESARROLLA EL BULLYING?

“El maltrato entre iguales en la escuela es un fenómeno social complejo y multicausal, que resulta de la combinación de dos factores complejos: una dinámica de búsqueda ilegítima de estatus o de poder y un contexto que permite esta dinámica. Cada uno de estos factores supone un entramado de elementos” Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid.

El maltrato se va desarrollando poco a poco en el marco de las relaciones sociales y se instaura gradualmente, día a día, en una dinámica que se va expandiendo entre los miembros del grupo o de la clase. Y cuando esta situación de acoso se prolonga en el tiempo se produce una despersonalización progresiva de la víctima y puede llegar a ocasionar episodios violentos y crueles.

Al elegir a la víctima parece que siempre existe un motivo relacionado directa o indirectamente con el poder, los más frecuentes son:

- que la víctima sea vista como competidora
- que alguien quiera convertirse o mantenerse como líder
- rivalidades en relaciones con amigos/as
- relaciones amorosas
- nuevas incorporaciones a un grupo que alteran las relaciones sociales, etc.

Muchos investigadores coinciden en que el acoso escolar prevalece por:

- su **carácter encubierto**, es un fenómeno oculto, que pasa desapercibido para gran parte de la comunidad escolar, especialmente para los adultos,
- por el **momento de la intervención**, ya que cuando se llevan a cabo medidas correctoras las conductas de acoso y victimización ya están muy instauradas y
- por las **medidas adoptadas** para afrontar el problema de acoso que suelen ser muy puntuales. Estas medidas se centran principalmente en los protagonistas, con lo cual los resultados a medio y largo plazo son mínimos.

Todas estas alusiones hacen que cobre especial importancia la necesidad de llevar a cabo un programa de prevención del acoso escolar que pase por la concienciación del problema y en el que se implique a toda la comunidad educativa.

A continuación, se describe el **curso que podría seguir un caso de acoso escolar:**

- Normalmente suele empezar cuando una persona (agresor) se fija en otra a la que escoge como víctima y la convierte progresivamente en blanco de sus reiterativas conductas de maltrato.
- Al poco tiempo, el acosador empieza a realizar pequeñas intimidaciones que la víctima no logra afrontar de forma eficaz.
- El acosador actuará de forma activa (arremetiendo personalmente contra la víctima) o de forma indirecta (dirigiendo o induciendo a otros, sus seguidores, para que lleven a cabo las acciones violentas).
- En las primeras agresiones, los espectadores se van posicionando y apoyan o se desentienden.
- Pueden aparecer las agresiones físicas.
- La gravedad de las agresiones va aumentando paulatinamente ocasionando en la víctima un sentimiento de desesperación y derrumbamiento en su autoestima.

Es necesario recalcar que un caso de acoso queda establecido por que verdaderamente existen conductas de hostigamiento y violencia que se producen de forma real y efectiva, con independencia de la personalidad del niño acosado y de la mayor o menor resistencia al daño psicológico que puedan causarle este tipo de acciones a lo largo del tiempo.

Es frecuente, que padres y educadores reaccionen habitualmente con alguna de las siguientes formas de trivialización del problema que contribuyen a que las víctimas sean desatendidas, culpabilizadas y a cronificar el daño psicológico que pueden estar sufriendo:



- “El acoso es parte de la vida y hay que resignarse a él”.
- “Son cosas de chicos y no hay que meterse”.
- “Aprende a defenderte por ti mismo”.
- “Yo también sufrí acoso y no pasa nada, aquí me tienes”.
- “Tú, no les hagas caso, haz como si no fuese contigo”.
- “El acoso te hace más fuerte, así espabilarás”
- “Los acosadores son los fuertes y los fuertes triunfan en la sociedad”
- Etc.

También resulta incorrecto el enfoque tradicional de los padres que les dicen a sus hijos, “contra la violencia...violencia”, “antes de que te peguen...pega”, porque estarían proporcionándoles un mensaje equivocado y nocivo, que no pondría freno al acoso.

Estos mensajes crean en el niño un grave dilema: o mantenerse indefensos ante la violencia o convertirse ellos también en personas violentas.

## TIPOS DE ACOSO ESCOLAR

A través de las revisiones de diferentes estudios y teniendo en cuenta las conductas que el acosador utiliza para disminuir el bienestar y la calidad de vida de la víctima podemos distinguir los siguientes tipos de acoso:

### 1. FÍSICO:

Conductas agresivas *directas* dirigidas contra el cuerpo (patadas, empujones, pinchazos, puñetazos,...) o conductas agresivas *indirectas* dirigidas contra la propiedad (robar, romper, ensuciar, esconder objetos,...).

Algunas de las investigaciones realizadas acerca de este tipo de violencia en entornos escolares corroboran que las agresiones directas suelen darse con mayor frecuencia en educación primaria.

En adolescentes la capacidad de prever las consecuencias de lo que se hace o se dice, está desarrollada, y por ello suelen optar por otro tipo de violencia, lo cual no quiere decir que el acosador no utilice la fuerza física para intimidar a su víctima.

### 2. VERBAL:

El acosador recurre a conductas verbales negativas, insulta, pone motes, chantajea y se burla del acosado dejándolo en ridículo, le menosprecia por su ropa, resalta algún aspecto físico o actuación para intentar que sea el “payaso” de toda la clase.

Promover rumores, mentiras o levantar falsos testimonios sobre la víctima, también se incluye dentro de este tipo de violencia pero de forma indirecta, pues quien recibe la información no es directamente ella.

### 3. SEXUAL:

Se produce un asedio, inducción o abuso sexual o referencias malintencionadas a partes íntimas del cuerpo de la víctima, se incluye también aquí cuando el maltrato hace referencia a la orientación sexual de la víctima por motivos homosexuales ya sean ciertos o inventados.

### 4. SOCIAL:

Conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo (no se le deja participar en alguna actividad, se le margina, aísla, ignora,...), fomentando la soledad de la víctima y reduciendo los apoyos sociales con los que inicialmente contaba.

También se acosa a la víctima dentro del grupo, atacando su estatus social, ninguneándolo y dejándolo en último lugar, dificultando su libertad de expresión, impidiéndole exponer su punto de vista, ya que será desvalorizado y ridiculizado. Se incluyen en este apartado las conductas de maltrato por motivos de raza o religión.

## 5. PSICOLÓGICO:

Son formas de acoso que atacan la autoestima, crean inseguridad, miedo, angustia y disminuyen la capacidad para poder defenderse y protegerse (se ríen de la víctima, la desvalorizan, la humillan, la acechan creando en ella sentimientos de temor...).

El agresor puede jugar con los sentimientos de la víctima haciéndose pasar por su amigo, prometiéndole que jamás volverá a hacerle “nada malo”, usando el victimismo mediante el chantaje emocional, con el fin de conseguir dinero, deberes o favores. En este caso, por parte de la víctima llega a producirse una gran dependencia emocional hacia su agresor.

No obstante, hay que tener en cuenta que cualquiera de las formas de acoso escolar, en mayor o menor medida, tiene un componente psicológico y emocional para la persona.

Algunas de las consecuencias más destacadas que se producen en la víctima, como se puede observar se produce un aumento en determinados aspectos y un descenso en otros:

Aumenta:

- Angustia
- Ansiedad
- Miedo
- Sentimiento de amenaza
- Absentismo escolar

Disminuye:

- Seguridad
- Autoestima
- Capacidad de defensa
- Protección
- Control sobre uno mismo

### **Bibliografía**

- Beane, Allan L.: *Bullying. Aulas libres de acoso*. Barcelona: Editorial Graó, 2006
- Cerezo, Fuensanta; Calvo, Ángel R.; Sánchez, Consuelo: *Programa CIP. Intervención psicoeducativa del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide, 2011
- Fernández, Isabel: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 1998
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). *Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas*. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- Tartar-Goddet, Edith: *Convivir con la violencia cotidiana*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2005
- <http://www.acosoescolar.com/> Instituto Iñaki Piñuel.

# Educación Emocional en la diversidad y propuesta práctica

**Autor:** Valero Aroca, Laura (Maestra. Especialidad en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Maestros de Educación Infantil. **Materia:** Educación emocional. **Idioma:** Español.

**Título:** Educación Emocional en la diversidad y propuesta práctica.

## Resumen

Desde la escuela vemos a diario los problemas que surgen en clase, en los recreos, en las salidas y entradas. Nos encontramos con niños violentos, que no saben administrar su frustración, insultan a los niños que son diferentes a ellos, no saben explicar lo que les pasa,..., en definitiva, no entienden sus emociones y no saben administrarlas. Una buena educación de las emociones va a servir como recursos no solo para formar al niño individualmente, sino que le va a ayudar a integrarse en la sociedad y a ser más solidarios, apreciando la rica variedad de personas que lo forman.

**Palabras clave:** Educación Emocional, Educación Infantil, emociones, diversidad, inclusión educativa, actividades.

**Title:** Emotional Education attending to diversity and its practical proposal.

## Abstract

Everyday, at school, we see the problems that arise in the classroom, during the breaks,... We meet violent children who don't know how to manage their frustration, who insult other children that are different from them, who don't know how to explain what they feel..., in short, they don't understand their emotions and they don't know how to manage them. A good education of emotions will serve as a resource not only to train the child individually, but also it'll help him/her to integrate in society and to be more supportive, appreciating the rich variety of people that form it.

**Keywords:** Emotional Education, Early Childhood Education, emotions, diversity, educational inclusion, activities.

Recibido 2018-10-07; Aceptado 2018-10-10; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101043

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR DIVERSIDAD?

Según la Real Academia Española (RAE), diversidad es una palabra que proviene del latín "*Diversitas*" y tiene dos acepciones: "Variedad, desemejanza, diferencia" y "Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas". Aunque debido al tema que tratamos, solo nos centraremos en los significados: "Variedad y diferencia".

Por lo tanto podemos decir que diversidad es un grupo de personas o cosas que se diferencian las unas de las otras. Esas diferencias pueden ser características físicas, organizacionales, psicológicas, conductuales, lingüísticas, etc.

En educación cuando hablamos de diversidad nos referimos a los diferentes tipos de personas que forman parte de la comunidad educativa en la que nos vemos inmersos. Hoy en día, encontramos en el ámbito escolar una gran variedad de miembros diferentes unos de otros ya sea debido al color de su piel, su edad, su ideología, su idioma, cultura, costumbres, su conducta, estilos y dificultades de aprendizaje, diferencias intelectuales, minusvalías físicas, sensoriales o psíquicas, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, etc.

Muchos de estos casos quedan recogidos dentro de lo que denominamos necesidades educativas especiales (NEE) y alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), donde podemos encontrar, por ejemplo: problemas de lenguaje, dificultades de aprendizaje, trastornos del comportamiento (agresividad, hiperactividad, etc.), minusvalías físicas, psíquicas (retraso mental, parálisis cerebral) y sensoriales (sordos, invidentes), inadaptación social, autismo, epilépticos, superdotados, etc. Todo el alumnado tiene el derecho de ser atendido de acuerdo con sus necesidades y sus características propias.

La atención a la diversidad implica tener en cuenta las necesidades de cada uno de los alumnos que tenemos en clase, de ver que son capaces o no de hacer, debemos fijarnos no solo en sus limitaciones, sino en lo que es capaz de hacer, fijándolo como punto de partida para que pueda desarrollar todas sus capacidades, que al fin y al cabo es el fin último de la educación misma, tal y como recoge el artículo 12 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), artículo no modificado en la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Debemos tener en cuenta que la diversidad atañe a todos los profesores por igual y se debe abogar por una escuela inclusiva, enseñando desde el ejemplo a respetar y valorar las diferencias que encontramos en las aulas. La educación inclusiva va más allá de la integración, implica que todos los niños, independientemente de su procedencia, condiciones familiares, sociales, culturales o con algún tipo de necesidad, aprendan juntos.

## LA EDUCACIÓN EMOCIONAL PARA EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

¿Es posible utilizar la educación emocional para educar en la diversidad?

Debemos tener presente que la sociedad en la que vivimos convierte a las personas en seres competitivos que solo buscan la eficiencia sin importar el costo que ello pueda suponer. Se premia al mejor, a aquel que destaca por encima de los demás, al que tiene las ideas más brillantes o el que presenta el mejor proyecto, se fomenta la competitividad y el llegar el primero.

Todo ello unido a la falta de tiempo de las familias en relación con sus hijos, horas y horas frente a la tecnología, el “dejarles hacer” sin supervisión, etc., está creando serios problemas a la hora de que los niños creen y desarrollen su personalidad.

Desde la escuela vemos a diario los problemas que surgen en clase, en los recreos, en las salidas y entradas. Nos encontramos con niños violentos, que no saben administrar su frustración, que no encajan la derrota, insultan a los niños que son diferentes a ellos, no quieren compartir, ni relacionarse con ciertos compañeros, nos saben explicar lo que les pasa,..., en definitiva, no entienden sus emociones y no saben administrarlas.

Todas estas situaciones, nos hace recapacitar sobre qué es lo que se está haciendo mal o qué estamos obviando en la educación para tener que lidiar día a día con esta clase de circunstancias.

Hablábamos anteriormente de escuela inclusiva como aquella en la que todo el alumnado, independientemente de su procedencia, características o necesidades específicas de apoyo educativo, formaban parte del aula, ya que lo normal es que haya diferencias entre las personas. Por lo tanto debe hablarse de igualdad y equidad.

Los profesores debemos actuar consecuentemente, teniendo en cuenta todos los problemas que vamos encontrando y la sociedad en la que vivimos. Una buena educación de las emociones ayudará a crear alumnos más capaces, más solidarios, conocedores de su propio yo y de lo que pueden llegar a ser. Se debe trabajar el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto,..., aspectos y valores que con los años algunos se han perdido y otros se han devaluado.

Según Bericat (2000), la comunicación y la educación son indispensables para la creación de una nueva educación emocional sobre la diversidad cultural, ya que, según sus palabras, “seguir prescindiendo de las emociones no constituye sólo un lamentable olvido, constituye un verdadero suicidio, una renuncia deliberada a la legítima aspiración por lograr explicaciones completas de la realidad y de los procesos sociales”.

Delors (1997) expone que la educación a lo largo de la vida se base en cuatro pilares:

- Aprender a conocer. Aprender a aprender, todo lo que nos puede ofrecer la vida.
- Aprender a hacer. Hacer frente a situaciones distintas y aprender a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir. Comprendiendo al otro y resolviendo conflictos.
- Aprender a ser. Formarse como persona autónoma, responsable y juiciosa.

El sistema educativo actual ha intentado equilibrar la dimensión cognitiva con la afectiva, para ello ha desarrollado el tratamiento transversal de la educación en valores, se ha llevado a cabo la elaboración de un Plan de Convivencia en los centros, etc. Pero no le ha dado importancia al aprendizaje o la educación de las emociones. Es ahora cuando se ve la importancia de conseguir un equilibrio entre lo cognitivo y lo afectivo.

Con los programas de Educación Emocional se pretende llevar a cabo una intervención planificada, donde, una vez que se ha encontrado el problema, intentar formar al alumnado de la mejor manera posible y poder paliar todas las deficiencias que pudieran existir en relación con sus emociones y las relaciones con los demás.

Pero estos programas no deberían de centrarse únicamente en los alumnos, sino que deben ampliarse al resto de miembros de la comunidad educativa, porque tan importante es que el propio alumno tenga conocimiento y sepa

procesar lo que le sucede, como importante también que los familiares, los profesores, etc., conozcan cómo llegar a ellos, qué preguntar o cómo solucionar los distintos conflictos que vayan surgiendo a lo largo del tiempo.

Debemos tener en cuenta también, que no solo nos basta con diseñar y aplicar los programas para desarrollar las emociones, sino que debemos evaluar ese programa para verificar su validez y detectar ámbitos susceptibles de mejora. (Pérez, 2000)

En definitiva, la educación emocional va a servir como recursos no solo para formar al niño individualmente, sino que le va a ayudar a integrarse en la sociedad y a relacionarse de forma adecuada, apreciando la rica variedad de personas que lo forman.

## **EJEMPLO DE ACTIVIDADES PARA LLEVAR A CABO LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL**

### **INTRODUCCIÓN**

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos elaborar y desarrollar un proyecto de la emociones para llevar a cabo a lo largo del curso en la que los alumnos sean capaces de conocerse a sí mismos, que conozcan sus emociones y sepan lidiar con ellas, en relación a ellos mismos y las demás personas con las que se relacionan, respetando y valorándolas como seres que son, iguales y diferentes a la vez. Sin olvidar que el aprendizaje deberá ser activo, lúdico y dando paso a la experimentación, observación, manipulación, etc., logrando así, introducirlos en el mundo de las emociones, las cuales irán desarrollando a lo largo de toda su vida y que le servirán para su desarrollo como una persona capaz de introducirse en la sociedad en la que vivimos.

El maestro/a actuará como guía en todo el proceso, mostrando y ayudando a los niños a conocer el mundo que les rodea, siempre a través de actividades interesantes y motivadoras.

En relación con el currículo de Educación Infantil (Decreto 254/2008, de 1 de agosto) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se podrá comprobar que los contenidos de la educación emocional se encuentran diluidos en el currículo, no existe un área en concreto para ello, sino que forman parte de cada uno de los objetivos y contenidos que se van a trabajar a lo largo de toda la etapa. Será a través de ellos desde donde se desprenderán los objetivos y contenidos específicos para desarrollar la propuesta.

Esta propuesta va dirigida para el segundo ciclo de Educación Infantil, más concretamente en el segundo curso, es decir, niños con edades comprendidas entre los 4 y 5 años.

### **OBJETIVOS, CONTENIDOS, RECURSOS Y METODOLOGÍA**

- *Objetivos*
  - Trabajar las emociones.
  - Identificar los sentimientos y emociones propios y de los demás.
  - Aprender a autorregular las propias emociones.
  - Fomentar la aceptación de las diferencias existentes.
- *Contenidos*
  - Las emociones.
  - El conocimiento de sí mismo y de los demás.
  - Expresión de sentimientos y emociones.
  - Progresivo control sobre los impulsos emocionales.

- **Recursos**

Los recursos que se van a utilizar a lo largo de todo el proceso son muy variados: material fungible (folios, colores, cartulinas,...), fotos varias, entre otros...

Los espacios utilizados dependerán del tipo de actividad que ese lleve a cabo (aula, patio...)

- **Metodología**

Los principios metodológicos que se van a seguir serán los recogidos en el Anexo del Decreto 254/2008, así tendremos en cuenta el nivel de desarrollo del niño y los conocimientos que posee para lograr aprendizajes significativos, siempre a través de actividades que sean motivadoras, en un ambiente cálido y acogedor. El juego será el eje principal de toda actividad y la manipulación y la experimentación las vías principales. Se fomentará la cooperación entre los alumnos y la colaboración entre familia-escuela, tan importante en el desarrollo de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y las necesidades de cada uno.

## ACTIVIDADES

- **Sesión 1**

**Actividad:** “La Maleta de las Emociones”

**Desarrollo**

Se prepara en asamblea, antes de la llegada de los niños, la “Maleta de las Emociones”, una maleta de muchos colores que albergará a lo largo de las sesiones las actividades y emociones que se van a trabajar. En esta ocasión se realizará la presentación de la misma, explicando qué es lo que podemos encontrar en ella cuando aparezca. En esta ocasión al abrir la maleta, los niños encontrarán fotos de personas mostrando caras con diferentes emociones. Hablaremos entre todos de las personas y de las caras que muestran, pensaremos en la razón por la que tienen esa cara y en lo que podríamos hacer para que cambiaran. Después, por parejas, se jugará al “espejo y su reflejo”, un niño hará de espejo y deberá imitar las expresiones que realice su compañero, después se cambiarán los papeles.

- **Sesión 2**

**Actividad:** “Un frasco de amor”

**Desarrollo**

Para esta sesión, invitaremos al aula a los papás y mamás de cada niño para realizar una actividad conjunta. En la maleta hoy nos vamos a encontrar unos frascos vacíos, purpurinas de colores, corazones de todo tipo (pegatinas, de purpurina, piezas de madera, etc.), papeles de colores, rotuladores, etc.

Les explicaremos que la actividad consiste en realizar el “frasco del amor” recogiendo en él todo aquello que nos es querido. Para ello cada familia deberá de escribir o dibujar en trocitos de papeles de colores, las cosas que más aman de su familia (“yo amo jugar con mi hija a los disfraces”, “yo amo acurrucarme con toda mi familia en el sofá y ver una peli de dibujos”), se doblarán y colocarán dentro del tarro y cada familia podrá decidir cómo decorar su frasco, echando purpurina, pegando pegatinas o escribiendo amor, etc. Fuera del tarro se colgará un trocito de hilo donde cada miembro de la familia deberá escribir su nombre en un trocito de cartulina. Una vez terminado se enseñará al resto de la clase y se llevará a casa para nunca olvidar esos momentos que tanto amamos con la familia.

- **Sesión 3**

**Actividad:** “Te odio, eres un bicho raro”

**Desarrollo**

Hoy la maleta se ha vuelto loca y nos ha traído al aula un montón de objetos extraños: unas muletas, una cinta negra, un cabestrillo, unos tapones...

Por un rato vamos a experimentar como viven las personas que son diferentes a nosotros (un ciego, sordo, mudo, etc.) uno a uno los niños irán probando los distintos objetos comprobando lo difícil que es realizar actividades cotidianas

cuando tienen algún problema. Se les hace recapacitar, ponerse en el lugar del otro, pensar que puede pensar esa persona cuando les decimos que no queremos jugar con ellos, que son raros, etc. Les enseñamos a valorar a esas personas, a ayudarlas y no dejarlas de lado porque no sean “iguales”.

- **Sesión 4**

**Actividad:** “Siento igual que tú”

**Desarrollo**

Cuando llegamos a clase nos encontramos con un montón de personas que llevan una maleta de las emociones con ellos. Algunas las conocemos, la mamá de un compañero, el director del colegio o el conserje, pero a otras no. Vemos que cada persona es diferente, tenemos personas altas, bajas, gordas, de piel oscura, con ojos rasgados, con un perro lazarillo,...

La actividad consiste en que cada persona se presente a los niños y saque de su maleta una tarjeta con la emoción que siente en ese momento, los niños deberán hacerles preguntas hasta conseguir descubrir porque se sienten así. De esta manera les mostraremos que las personas aun siendo diferentes todas sienten de igual manera, pueden estar tristes, contentas, enfadadas y nada tiene que ver de dónde sea esa persona, si tiene algún déficit o si no habla como nosotros.

**EVALUACIÓN**

Según la Orden de 22 de septiembre de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa y la técnica principal será la observación directa y sistemática.

Con esta evaluación comprobaremos si el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido correcto a lo largo de todo el proyecto. Debemos evaluar si los alumnos han adquirido los objetivos programados, si las actividades han sido adecuadas, si los recursos han sido suficiente y la metodología empleada la correcta. Sin olvidarnos la evaluación del proceso de enseñanza.

Los ítems de evaluación a través de los cuales vamos a comprobar esta consecución de los objetivos serán los siguientes:

Items	Si	No	A Veces
Comprende la emoción trabajada:			
- Amor			
- Odio			
- Alegría			
Es capaz de identificar sus propios sentimientos			
Es capaz de identificar los sentimientos de los demás			
Conoce fórmulas para regular sus emociones y sabe utilizarlas			
Es capaz de aceptar las diferencias de los que lo rodean			

## CONCLUSIÓN

Para terminar, debo resaltar que una buena formación en relación con las emociones es esencial para poder llevar a cabo la educación de las mismas, es necesario recabar información, ejemplos y modelos de actuación que serán los que creen la base para desarrollar una adecuada propuesta de intervención.

Con las actividades que se plantean se pretende conseguir que las relaciones que establece el niño consigo mismo y los demás sean más ricas y que llegue a conocer, distinguir y manejar algunas de las muchas emociones que podemos sentir a lo largo de la vida, lo que ayuda al niño a formarse como persona, siendo capaz de dialogar y resolver conflictos del día a día, aceptando así, las diferencias entre las personas (diferentes culturas, estilos de vida, formas de pensar o de ser).

“La única manera de cambiar la mente de alguien es conectar con ella a través del corazón” Rasheed Ogunlaruoinca.

## Bibliografía

- Bericat Alastuey, E. (2000). *La sociología de la emoción y la emoción en la sociología*. Papers. Revista de Sociología, 62, 145-176. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Decreto 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM, de 6 de agosto).
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México: Correo de la Unesco.
- Diversidad. En Real Academia Española. Recuperado 11 diciembre, 2016 de <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, de 4 de mayo).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE, de 10 de diciembre).
- Orden 22 de septiembre de 2008, de la consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BORM, de 23 de septiembre).
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 261-187.



# La inteligencia emocional y su repercusión en el proceso de aprendizaje en niños de Educación Infantil

**Autor:** Fernández López, María Teresa (Maestra con especialidad en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria).

**Público:** Maestros de Educación Infantil, Maestros de Educación Primaria y Maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica.

**Materia:** Pedagogía infantil: inteligencia emocional. **Idioma:** Español.

**Título:** La inteligencia emocional y su repercusión en el proceso de aprendizaje en niños de Educación Infantil.

## Resumen

Hoy en día, en la sociedad que nos encontramos resulta de vital importancia la educación y el aprendizaje de los niños, de ahí que sea una de las principales preocupaciones tanto de padres y madres como de maestros. Resulta de vital importancia que a lo largo de todo el proceso educativo los niños vayan adquiriendo conocimientos académicos, pero no podemos dejar de lado otros de suma importancia: conocimientos relativos a la autogestión de sus propios sentimientos y emociones, como también ser capaces de reconocer los de los demás, con el objetivo de aprender a manejar adecuadamente las relaciones.

**Palabras clave:** Educación Infantil, inteligencia emocional, pedagogía y desarrollo cognitivo.

**Title:** Emotional intelligence and its impact on the learning process in children of early childhood education.

## Abstract

Today, in the society that we find is of vital importance the education and learning of children hence it is one of the main concerns of both parents and teachers. It is vitally important that throughout the educational process, children acquire academic knowledge, but we can not ignore others of great importance: knowledge related to the self-management of their own feelings and emotions, as well as being able to recognize those of others, in order to learn how to properly manage relationships.

**Keywords:** Children's education, emotional intelligence, pedagogy and cognitive development.

Recibido 2018-10-07; Aceptado 2018-10-15; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101048

Como personas que somos a lo largo de nuestra vida nos sentimos alegres, tristes, desesperados, enfadados, sorprendidos, etc. Todas estas sensaciones que experimentamos o sentimos son consideradas emociones.

Hasta finales del siglo XX tanto la sociedad como la escuela priorizaron los aspectos académicos e intelectuales del alumnado sobre los aspectos emocionales y sociales pensando que estos últimos pertenecían al ámbito privado donde cada individuo sería responsable de su desarrollo personal y social identificándose al mismo tiempo como inteligentes a aquellas personas que tenían un alto Coeficiente Intelectual (Fernández-Berrocal y Ramos, 2009). Pero esta idea cambió a finales del siglo pasado cuando se demostró que el coeficiente intelectual de las personas no contribuye a nuestro equilibrio emocional, ni a nuestra salud mental, sino que son otro tipo de habilidades las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental (Fernández-Berrocal y Ramos, 2009).

Ante esta situación surge el concepto de inteligencia emocional, como un término que hace referencia a la comprensión, identificación y/o percepción de las emociones por parte de los sujetos, las cuales dependiendo de cómo se manejen nos podrán convertir en personas más o menos integradas dentro de una sociedad (Guil, Gil-Olarte, Mestre y Nuñez, 2006).

Aplicada al ámbito educativo la inteligencia emocional tiene como precursor al autor Daniel Goleman (1988) que consideraba este tipo de inteligencia como la clave para alcanzar el éxito en una persona. Por todo ello, la escuela y más concretamente la etapa de Educación Infantil se ha convertido en el contexto idóneo en el cual poder llevar a cabo de forma óptima el desarrollo de esta inteligencia, resultando así dicha etapa un periodo crucial para el aprendizaje, manejo y control de las emociones, frustraciones y desequilibrios por parte de los niños y niñas, quienes en estas edades se encuentran bastante influenciados por sus deseos. Además para aprender a controlar y manejar tales emociones hemos de ser conscientes de que los niños han de tenerlas presentes en todo momento para que dicho aprendizaje se pueda realizar de forma óptima.

Hoy en día la mayoría de los niños de estas edades se encuentran inmersos en una sociedad cada vez más competitiva y egocéntrica donde nadie es capaz de ponerse en el lugar del otro, una sociedad estresada con problemas de ansiedad y depresiones; motivos lo suficientemente importantes para plantearse el trabajo de las emociones desde edades tempranas en los contextos educativos a través de programas que den respuesta a las necesidades del alumnado consiguiendo al mismo tiempo que éstos crezcan de modo saludable en relación a sus dimensiones sociales y bienestar personal.

Existen diferentes investigaciones que avalan los beneficios de la inteligencia emocional en el alumnado como bien pueden ser el *Informe sobre la Educación en Finlandia*, 2010; los programas SEAL en Reino Unido (s.f.), los Programas SEL en Estados Unidos en los años 90, el informe *La infancia en España 2012-2013* o el informe *Durlak 2009* entre otros muchos (Jiménez y López-Zafra, 2009). Estos trabajos demuestran que gracias al empleo de la inteligencia emocional dentro del aula el alumnado mejora la cantidad y calidad de sus relaciones sociales.

Siguiendo la teoría del desarrollo intelectual de Piaget (1967), estos niños tienen en común una serie de características las cuales se pueden enmarcar en lo que él denomina como período preoperacional en el cual se producen grandes cambios y adquisiciones en todos los ámbitos de su desarrollo aunque siguen existiendo algunas de las características y limitaciones propias de la edad como bien pueden ser las siguientes: egocentrismo al creer que los demás comparten sus mismos puntos de vista, aumento poco a poco de la capacidad de comunicación y socialización, atención en ocasiones dispersa, animismo y centración entre otras.

En definitiva, vemos como resulta primordial que el alumnado desde edades bien tempranas aprenda a crecer con Inteligencia Emocional controlando, conociendo y comprendiendo sus propias emociones sobre todo aquellas que puedan ser consideradas perjudiciales, así como también las de los demás sintiendo empatía hacia otras personas.

Como docentes podemos deducir que el empleo del castigo no es algo efectivo ante estas situaciones, siendo más útil motivar al alumnado a reflexionar sobre lo acontecido, ofreciéndole conductas alternativas ante tales situaciones que cambien su forma de pensar y actuar.

Hoy en día, la escuela del siglo XXI requiere una gran cantidad de cambios importantes relacionados con el método de enseñanza. No solo cambios relacionados con el ámbito académico sino también con el ámbito emocional, ya que cada día es más frecuente encontrarse con niños que no reciben la atención necesaria en el ámbito familiar por falta de tiempo u otros problemas personales.

## ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

El término inteligencia emocional comienza a tomar forma por vez primera en la década de los años noventa por parte de dos psicólogos americanos Salovey y Mayer (2007) quienes fueron los verdaderos creadores de dicho término el cual comenzaría a cobrar realmente importancia a partir de la publicación del best seller de Daniel Goleman "La inteligencia emocional" (1998), el cual hizo que la sociedad comenzara a comprender que el éxito de una persona no depende solo de su desarrollo cognitivo e intelectual sino también depende de su desarrollo emocional y social.

Sin embargo, previamente a estas aportaciones podemos encontrarnos con otros investigadores, que durante años anteriores trataron sobre la importancia que tenía en el ámbito escolar la dimensión social y emocional. Así, podemos destacar la figura de Binet y Simon (1908) dos psicólogos que elaboraron el primer test de inteligencia, con el objetivo de poder diferenciar entre aquellos niños que podían seguir una escolaridad ordinaria de aquellos otros que podrían necesitar una educación especial. Ambos autores definieron dos tipos de inteligencia, la ideativa y la instintiva estando esta última referida a la parte sentimental o emocional (Mestre, Comunian y Comunian, 2007) (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). Posteriormente encontramos a otro claro precursor Edward Thorndike (1920) quien define la inteligencia emocional como la habilidad que las personas tienen para comprender, dirigir y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Thorndike nos habla de dos tipos de inteligencias: la abstracta que nos permite manejar ideas y la mecánica que nos facilita el manejo de los objetos (Mestre, Comunian y Comunian, 2007) (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Pero fue particularmente la psicología humanista, con Carl Rogers, la que a partir de mediados del siglo XX prestó especial atención a la emoción con trabajos sobre habilidades sociales, educación en valores y moral entre otros (Mestre, Comunian y Comunian, 2007) (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Seguidamente, en esta evolución encontramos las aportaciones del psicólogo Howard Gardner (1993) con su libro *Inteligencias múltiples* donde se define la inteligencia emocional de la siguiente manera: uso inteligente de las emociones

de forma que a partir de ellas se regule nuestro comportamiento obteniendo unos resultados que puedan ir mejorando progresivamente.

En dicho libro Gardner (1993) expuso su teoría acerca de las inteligencias múltiples, citando siete tipos de inteligencias las cuales posteriormente se ampliaron a ocho y las cuales pueden estar presentes en armonía en una persona. Dichas inteligencias son las siguientes: lingüística, musical, corporal-cinestésica, lógico-matemática, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. De todas estas inteligencias, las que nos interesan especialmente serían la inteligencia intrapersonal e interpersonal, ya que son las que están relacionadas con la inteligencia emocional (Bisquerra, 2011).

Por otro lado, surge la teoría triárquica de la inteligencia de Robert Sternberg (1997), con su concepto de inteligencia exitosa, entendida como el conjunto de habilidades que nos permiten alcanzar el éxito en la vida a través de la combinación de tres tipos de habilidades: analíticas, creativas y prácticas. Así, una persona con inteligencia exitosa es capaz de conocer sus virtudes, compensando o corrigiendo sus debilidades.

Finalmente tal y como se ha mencionado con anterioridad el concepto de inteligencia emocional cogió impulso tras la publicación del libro de Daniel Goleman (1988) quien al hablar de inteligencia emocional se está refiriendo a: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (p. 215). Por tanto, podemos decir que a partir de la publicación de este libro, se incrementó el interés hacia el campo de lo emocional, afectivo y social.

Vistas las diferentes definiciones que hacen estos autores en relación al concepto de inteligencia emocional, podemos concluir que ésta es un conjunto de habilidades que permiten a cada persona conocer, controlar y expresar sus propias emociones de forma “óptima entendiendo al mismo tiempo las de los demás. Competencias y habilidades que nos permitirán como personas inteligentemente emocionales vivir felices, hacer felices a los demás y obtener éxito en todos los ámbitos de nuestra vida entre ellos el académico.

## ¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

Una vez visto el concepto de inteligencia emocional toca definir que son las emociones, entendidas éstas como aquellos sentimientos o variaciones del ánimo que forman parte de nuestras vidas y que por un lado se pueden manifestar de forma óptima permitiéndonos resolver cualquier problema y facilitando al mismo tiempo nuestras relaciones con los demás y por otro lado sin embargo se pueden manifestar de forma negativa afectando considerablemente a nuestra salud y a las relaciones con los demás.

Las emociones son reflejos instantáneos, incontrolables y universales, es decir se dan en todas las culturas y lo único que puede ser diferente es lo que despierta la emoción, es decir la respuesta: por ejemplo a una persona le pueden dar miedo las alturas y a otra persona las arañas. Esto es debido a que cada persona experimenta las emociones de forma particular, dependiendo tanto de sus experiencias anteriores como de su aprendizaje. Algunas emociones son innatas y otras por ejemplo se aprenden a través de la influencia de los adultos o personas que hay a nuestro alrededor, de ahí la importancia que ejerce en todo el papel de la familia y del profesorado como modelos ante los niños/as. De este modo, se puede concluir que hay dos tipos de emociones: las emociones primarias o básicas que por lo general se caracterizan por una expresión facial característica (cólera o enfado, alegría, miedo, ira, sorpresa y tristeza) y las emociones secundarias que por el contrario no presentan rasgos faciales característicos (amor, culpa, orgullo, vergüenza y aversión) (Tenthouten, 2009) (Bisquerra, 2011).

## MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY APLICADO AL AULA

El modelo de inteligencia emocional que proponen estos autores considera que la inteligencia emocional se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son las siguientes:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 2007 p.185).

A continuación describimos en qué consisten estas cuatro habilidades básicas según Fernández Berrocal y Extremera (2007):

La percepción, valoración y expresión de las emociones: esta primera rama hace referencia a la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de las personas que te rodean de forma correcta y el momento adecuado a través de la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz. En este sentido, resultan relevantes los resultados obtenidos del estudio de Mestre, Guil, Martínez-Cabañas, Larrán y González de la Torre (2011) que indican que los niños/as del segundo ciclo de infantil que obtienen buenos resultados en esta prueba son aquellos que presentan un rendimiento académico superior y que están mejor adaptados a las normas escolares.

La facilitación o asimilación emocional: esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo a la hora de razonar, solucionar problemas o tomar decisiones, centrando nuestra atención en lo que es realmente importante, pues dependiendo del estado emocional en el que nos encontremos, los puntos de vista de los problemas cambian. Esta rama nos permitirá que el alumnado comience a comprender las emociones, para poco después comenzar a etiquetarlas y asociarlas a las situaciones que las producen, por ejemplo aprenderán que el sentimiento de tristeza puede ser producido por la pérdida de algo. Del mismo modo, también pretendemos que el alumnado desarrolle el concepto de empatía, el cual requerirá de un determinado nivel de desarrollo cognitivo que permitirá que el alumnado sea capaz de ponerse en el lugar del otro.

Comprensión y análisis de las emociones: esta tercera rama hace referencia a la capacidad que tenemos las personas para comprender emociones, etiquetarlas y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Cuando los niños intentan ponerse en el lugar de algún compañero/a y le ofrecen su apoyo están haciendo uso de esta habilidad.

La regulación emocional: es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional, pues requiere estar abierto a todos los sentimientos sean positivos o negativos y reflexionar sobre ellos para descartar o aprovechar en función de su utilidad la información que conllevan: incluye, además la habilidad para regular las emociones propias y ajenas.

## **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE COMO MEDIO PARA MEJORAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ALUMNADO**

Hoy en día nos encontramos ante una sociedad que por motivos personales y profesionales ha trasladado la mayoría de sus responsabilidades a la escuela, convirtiéndose así el educador/a en un componente clave a la hora de facilitar el cambio emocional de su grupo de alumnos/as. Por tanto, desde la escuela nos debemos plantear dotar al alumnado de estrategias y habilidades emocionales básicas que les permitan ser personas emocionalmente inteligentes y al mismo tiempo contribuyan a lograr su desarrollo integral (Fernández- Berrocal y Extremera, 2007).

En el siglo XXI en el que nos encontramos, ser docente se ha convertido en una tarea mucho más difícil de lo que pensábamos cuando iniciamos nuestros estudios, por ello, desde el punto de vista de los profesores no podemos olvidar que en muchos países la docencia es una de las profesiones con mayor índice de enfermedades mentales como la depresión. Si nuestros alumnos/as pasan por períodos de frustración, estrés y tensión ¿Qué no decir de nosotros los profesores?

Determinados aspectos como los problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos/as en las aulas, la incomunicación o la falta de cooperación con las familias, así como la falta de motivación y recursos entre otros, son importantes factores que afectan al rendimiento laboral del profesorado, por ello resultará fundamental un uso adecuado de las emociones con el objetivo de afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Fernández-Berrocal y Ruiz- Aranda, 2008). Las consecuencias de esta situación no solo afectarán al alumnado que recibirá una enseñanza de baja calidad sino que también repercutirán directamente sobre el docente desarrollando así el síndrome de “burnout”, definido por Maslach (Pedro, Gil-Monte y Peiró, 1999) de la siguiente manera: síndrome de desgaste profesional que conlleva un agotamiento emocional, despersonalización y bajos sentimientos de realización personal en el trabajo. Así, gracias a la inteligencia emocional podremos afrontar todas estas situaciones con mayor efectividad.

Para poder educar al alumnado en inteligencia emocional una de las primeras condiciones que se deben dar en el aula es que el docente posea determinadas habilidades emocionales ya que el alumnado en su día a día necesita de un modelo a seguir para desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.

El entorno escolar se convierte durante los primeros años en un espacio fundamental para contribuir al desarrollo emocional del niño/a siendo el profesor/a un referente emocional a la hora de adquirir y manifestar actitudes,

comportamientos y sentimientos por ello queramos o no debemos hacer un uso consciente de todas estas habilidades dentro del contexto escolar.

Por otro lado, como docentes no podemos ignorar la gran importancia que ejerce la familia en todo este proceso, ya que ésta constituye el primer espacio de socialización del niño/a, por esta razón el contexto familiar y escolar deben complementarse para de forma conjunta mejorar el perfil emocional del alumnado (Céspedes, 2013).

Debemos ser exigentes con ellos pero siempre acordes a su edad, debemos motivar la toma de decisiones, mostrarles cariño, escuchar sus opiniones, así como conocer sus gustos y preferencias (Abarca y Marzo, 2002).

Ser emocionalmente inteligente permitirá al docente mejorar su tarea en el aula así como reaccionar de forma positiva ante las situaciones conflictivas que puedan surgir bien con los compañeros/as de trabajo o con los familiares del alumnado, repercutiendo directamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado así como en su rendimiento académico.

### **PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON LAS UNIDADES FAMILIARES**

La educación emocional debe iniciarse desde edades tempranas, es decir desde los primeros años de vida de las personas. Por lo tanto debe comenzar en el seno de la familia. Dependiendo de la forma en que ésta responda a las emociones del niño/a se irán estableciendo unas pautas de comportamiento las cuales se irán desarrollando a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 2011).

La formación a las familias podrá tener un doble enfoque: por un lado informar y formar en el conocimiento básico de las emociones y por otro lado proporcionar una serie de conocimientos y habilidades para saber hacer frente a situaciones cotidianas que se dan con los pequeños en el hogar. Para todo ello, se podrá diseñar un plan de formación llevado a cabo por una serie de profesionales donde se impartirán contenidos teóricos tales como los siguientes: el mundo emocional (conocimiento de las emociones propias y ajenas), el conocimiento de las emociones primarias y secundarias, la importancia de la comunicación con los más pequeños/as, la importancia de la regulación de las emociones para saber hacer frente a situaciones difíciles y la relevancia de los procesos de relajación y respiración en el desarrollo emocional del niño/a. en la primera de las sesiones se explicará a los familiares del alumnado se podrá entregar a cada una de las familias una ficha para rellenar sobre el comportamiento o actitud que sus hijos/as suelen tener fuera del centro escolar, con el fin de conocer más exhaustivamente cuáles serán las actitudes o comportamientos que se deben de corregir.

Desde un primer momento lo que se pretende es hacer partícipes a las familias en la Educación Emocional de sus hijos/as, primero con un pequeño proceso de formación a través del cual padres y madres desde casa podrán participar realizando actividades que complementen a las realizadas en el aula, de forma que el alumnado retorne el trabajo realizado en casa a clase quedando expuesto en la misma.

Como docentes debemos tener claro que la educación del alumnado constituye un trabajo en equipo entre el profesorado implicado en la educación de los niños/as y las familias de éstos, pues ningún aprendizaje podrá desarrollarse en plenitud sino se hace partícipes a las familias del mismo. Además, hemos de ser conscientes al mismo tiempo de que un clima emocional adecuado y de optimismo tanto en el hogar familiar como en el contexto escolar será siempre positivo para el desarrollo socioemocional de nuestro alumnado.

### **VENTAJAS E IMPORTANCIA DEL USO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA**

Como docentes, debemos plantearnos cuáles son los beneficios que conlleva la inteligencia emocional en el alumnado ya que nos encontramos ante una sociedad donde las personas que la integran deben empezar a conocerse y aceptarse tal y como son, a expresar de forma adecuada sus opiniones e ideas, así como comunicarse de manera positiva con el resto de individuos que conforman la sociedad (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

Empezar a trabajarla en la etapa de Educación Infantil es crucial pues permitirá a los niños/as ir asimilando determinados valores que perdurarán por el resto de sus vidas; en definitiva podemos considerar la inteligencia emocional como un nuevo camino para educar en la sociedad del siglo XXI. A continuación se citan algunas de las ventajas que se pueden observar en el alumnado al aplicar la inteligencia emocional en el aula:

- Contribuye a la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado y en consecuencia su rendimiento académico.
- Aumenta la motivación y autoestima del niño/a al sentirse escuchados y valorados por el resto de sus compañeros/as.
- Como docentes, nos permitirá tener un mayor conocimiento de nuestros alumnos/as ya que ahora estarán más animados a expresar sus sentimientos o emociones.
- Como docentes mejorará nuestra autoestima al ver que nuestros alumnos/as se sienten motivados a la hora de aprender y que el proceso de enseñanza y aprendizaje se puede llevar a cabo con éxito.
- Al reducirse el riesgo de conflicto en el aula, el alumnado desarrollará ciertas habilidades de participación y colaboración.
- En el aula se crea un clima positivo que favorece el aprendizaje y en consecuencia el alumnado se vuelve más responsable y autónomo en sus tareas.

La educación emocional posee una gran importancia tanto dentro del aula como en la sociedad en general, pues tenemos que aprender a no dejarnos llevar por nuestros impulsos emocionales.

Por todo ello la escuela como contexto donde el alumnado pasa la mayoría de su tiempo deberá hacer uso de tales emociones de forma que contribuya a favorecer en el alumnado tanto la amistad como las relaciones con el grupo de iguales, la convivencia dentro del aula, así como la capacidad para ponerse en el lugar del otro o empatía. Si el maestro/a es capaz de desarrollar en el alumnado gran parte de estas características, habrá sentado las bases para conseguir que el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado se vaya desarrollando de forma óptima sin que haya ningún tipo de problema que pueda dificultar dicho proceso, lo cual nos conducirá hacia una enseñanza de calidad donde el alumnado será capaz de generar y experimentar emociones positivas que repercutirán directamente sobre su rendimiento académico, en definitiva una enseñanza fundamentada en los principios de inteligencia emocional (Dueñas, 2002).

#### **IMPORTANCIA DE LOS JUEGOS DE COOPERACIÓN, JUEGOS DE ROLES Y ACTIVIDADES DE RELAJACIÓN Y RESPIRACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

Como profesionales de la enseñanza hemos de ser conscientes de que el tratamiento de las emociones en la etapa de Educación Infantil es muy importante para conseguir que el niño/a se desarrolle de forma óptima. Se trata de una etapa educativa en la cual todas las actividades que se llevan a cabo en el aula con el alumnado están impregnadas de emociones y sentimientos.

Los juegos y actividades propuestas persiguen la participación de todos los alumnos/as de clase, sin que nadie quede excluido, y están orientados hacia metas colectivas no individuales.

Los juegos cooperativos tienen como objetivo promover entre el alumnado actitudes de cooperación, comunicación y resolución de conflictos, predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales, donde no existe la preocupación por ganar o perder sino que por el contrario el interés se centra en la participación. Según Callado (2002), las actividades cooperativas son aquellas que se realizan de forma cooperativa y no competitiva, donde todos los participantes persiguen el mismo objetivo, independientemente del rol que desempeñen, eliminando el miedo al fallo, la angustia por el fracaso y reafirmando la confianza de los jugadores en sí mismos lo cual hace que tanto la actividad como los compañeros sean vistos más positivamente.

En los juegos de roles el alumnado tiene que asumir e interpretar el papel de un personaje que le haya sido asignado. De esta manera con estas actividades lo que se persigue es desarrollar en el alumnado un mayor grado de empatía al meterse en la piel de otra persona completamente distinta a sí mismo siendo en todo momento conscientes de lo que sienten los demás, también un mayor grado de sociabilidad y tolerancia pues con estas actividades se favorece la relación entre iguales y el niño/a aprenderá a aceptar la diversidad como parte del mundo que le rodea. Este tipo de actividades resultarán óptimas para evitar emociones de carácter negativo como por ejemplo la no comprensión de puntos de vista diferentes a los propios y la capacidad de ser capaz de ponerse en el lugar del otro, así como también este tipo de actividades resultarán adecuadas para que el alumnado aprenda a gestionar de forma positiva los conflictos que puedan surgir dentro y fuera del contexto escolar al tener que adoptar puntos de vista diferentes a los suyos propios, en definitiva juegos que nos inducirán al descubrimiento de nuevos sentimientos, sensaciones y emociones.

En cuanto a las actividades de relajación y respiración persiguen como objetivo que el alumnado libere la tensión acumulada en su cuerpo y reduzca el estrés y ansiedad que forman parte de su día a día. Estas actividades permitirán desarrollar en el alumnado la capacidad de concentración, atención y memoria entre otras por lo cual si se produce una mejora de todos estos aspectos evidentemente también tendrá lugar una mejora progresiva del proceso de aprendizaje del alumnado ya que podrán aprovechar mucho mejor todas las horas lectivas y el alumnado se encontrará más dispuesto a la hora de llevar a cabo nuevos aprendizajes. Por otro lado, las actividades de relajación entendidas como una forma de regulación emocional posibilitarán en el alumnado un cambio en sus actitudes donde dominarán las emociones positivas sobre las negativas favoreciendo en el aula un clima adecuado, en definitiva un clima de descanso y bienestar donde los niños/as será capaces de progresar en su autocontrol emocional pues al sentirse ellos mismos relajados serán más capaces de regular sus emociones, pensamientos y acciones de forma más inteligente e incluso comprendiendo mucho mejor a las personas que nos rodean, lo cual en definitiva nos conducirá hacia mejores resultados académicos en el alumnado.

Si logramos que nuestros alumnos y alumnas sean capaces de conocer y gestionar sus propias sensaciones, sentimientos o emociones así como de respetar lo que las personas de su entorno piensen, habremos conseguido crear un aula donde la clave del éxito resida en el respeto mutuo.

“Educar es tocar la vida de alguien para siempre” (Paulo Freire), aprovechemos la oportunidad que cada día se nos brinda y hagámoslo de la mejor manera posible.

#### Bibliografía

- Abarca, C.M., y Marzo, R.L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Revista Bordon*, 54 (4), 505-518.
- Bisquerra, R. (Coord). (2011). Educación emocional: propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Céspedes, A. (2013). Educar las emociones. Barcelona: Ediciones B.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un reto para la orientación educativa.
- Fernández- Berrocal, P., y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández- Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp.173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández- Berrocal, P., y Ramos, N. (2009). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández- Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la salud. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6- (2), 421-436.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencia múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guil, R., Gil- Olarte, P., Mestre, J. M., y Nuñez, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9 (22).
- Jiménez, M. I., y López- Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41 (1), 66-67.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., y Comunian, L. M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En J. M. Mestre y P. Fernández- Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47- 68). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Martínez- Cabañas, F., Larrán, C., y González, G. (2011). Validación de una prueba para evaluar la capacidad de percibir, expresar y valorar emociones en niños de la etapa infantil. *REIFOP*, 14 (3), pp. 37- 54.
- Sternberg, J. R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Tenhouten, W. D. (2009). A General Theory of Emotions and Social Life. En R. Bisquerra, *Psicopedagogía de las emociones* (pp. 89-94). Madrid: Síntesis.

# Actividades, tareas y recursos didácticos orientados a la adquisición de las competencias clave en Ciencias Sociales

**Autor:** Narváez Jiménez, Antonio Javier (Licenciado en Filosofía y Letras (Geografía e Historia)).

**Público:** Profesorado de ciencias sociales de ESO y Bachillerato. **Materia:** Geografía e Historia. **Idioma:** Español.

**Título:** Actividades, tareas y recursos didácticos orientados a la adquisición de las competencias clave en Ciencias Sociales.

## Resumen

La inclusión de las competencias en los currículos oficiales europeos es un hecho que viene aconteciendo en los últimos años y, muy especialmente, a lo largo de la última década. La enseñanza de las competencias apunta hacia dos finalidades distintas: la primera tiene que ver con la necesidad de transmitir los aprendizajes de manera funcional. La segunda es la referida a la necesidad de relacionar estos aprendizajes con la realidad del alumnado. Abordaremos los principales tipos de actividades, tareas y recursos didácticos centrados en el proceso de aprendizaje del alumnado, sus necesidades y el desarrollo de las competencias clave.

**Palabras clave:** actividades, tareas, recursos didácticos, competencias clave, ciencias sociales.

**Title:** Activities, tasks and didactic resources for the acquisition of the key competences in Social Studies.

## Abstract

The inclusion of the competences in the official European curricula has been taking place throughout the recent years, most specifically along the last decade. Teaching competences aim is twofold: first, it is related to the need of transmitting knowledge in a functional way. Secondly, it refers to linking that knowledge with the students reality. We will approach the different types of activities, tasks and didactic resources centered in our students learning process, their needs and their development of the key competences.

**Keywords:** activities, tasks, didactic resources, key competencies, social studies.

Recibido 2018-10-08; Aceptado 2018-10-11; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101054

## INTRODUCCIÓN

La inclusión de las competencias en los currículos oficiales europeos es un hecho que viene aconteciendo en los últimos años y, muy especialmente, a lo largo de la última década.

Como apuntan Zabala y Arnau (2014), la enseñanza de las competencias apunta hacia dos finalidades distintas: la primera tiene que ver con la necesidad de transmitir los aprendizajes de manera funcional, ya sean conocimientos, habilidades, valores o actitudes. La segunda es la referida a la necesidad de relacionar estos aprendizajes con la realidad individual, personal, interpersonal y social del alumnado, cuestión también planteada por Hargreaves (2016).

A continuación abordaremos los principales tipos de actividades, tareas y recursos didácticos centrados en el proceso de aprendizaje del alumnado, sus necesidades y el desarrollo de las competencias clave.

## ACTIVIDADES Y TAREAS

Las actividades desarrollan las *competencias clave* adquiridas a través de los objetivos y contenidos, ya sean las *actividades de aprendizaje* (realizadas por el alumnado), o las *de enseñanza* (es decir, las propias de nuestro desempeño docente).

Conforme al *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (Texto consolidado, 30-07-2016):

«para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de



una competencia al mismo tiempo. Por otra parte, se da preferencia al desarrollo de las competencias Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias clave en ciencia y tecnología» (pág. 172).

Para ello, habrán de ser: *adecuadas a las posibilidades del alumnado; diversificadas y con distintos grados de dificultad*, ajustándose a los ritmos y progresión individuales del aprendizaje; *significativas y motivadoras*, es decir, han de tener relación, siempre que sea posible, con experiencias del alumnado o con su vida cotidiana, de modo que les resulten fáciles de comprender y de articular en sus sistemas de aprendizaje (Escamilla, 2011).

## EJERCICIOS, ACTIVIDADES Y TAREAS

La diferencia entre *ejercicio*, *actividad* y *tarea* reside en que a través de los *ejercicios* buscamos *adquirir* una habilidad o un procedimiento sencillo. Por su parte, las *actividades* tienen como objetivo *dominar* una habilidad o procedimiento concretos, mientras que las *tareas* *aúnan saber, saber hacer y saber ser*, permitiendo el conocimiento a través de la integración de dichos saberes en la vida cotidiana.

Es importante definir el objetivo que queremos alcanzar para definir uno u otro tipo: si queremos que el alumnado adquiera un *procedimiento*, tendremos que diseñar ejercicios y actividades, pero si queremos que el alumnado adquiera *competencias clave*, tendremos que programar tareas, ya sean competenciales o multicompetenciales (Escamilla, 2015).

## TAREAS COMPETENCIALES Y MULTICOMPETENCIALES

Según el grado en que las tareas contribuyen al desarrollo de las competencias, podemos hablar de *tareas competenciales*, en las que trabajamos sólo *ciertas competencias en una UD determinada* (Escamilla, 2011). Por ejemplo, si programamos la lectura comprensiva de un texto histórico escrito en diversos formatos (prensa escrita, web, etc.), estaremos fomentando el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia digital.

Las tareas multicompetenciales son más complejas, ya que se componen de varias fases de ejecución y suelen conllevar trabajo en equipo e interdisciplinariedad, permitiendo al alumnado poder trabajar simultáneamente todas las competencias clave.

## LAS ACTIVIDADES. TIPOS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

### Actividades de evaluación de conocimientos previos

Nos permitirán delimitar qué conocimientos previos posee todo nuestro alumnado (tanto de mayor como de menos nivel competencial) sobre un contenido concreto y utilizar sus experiencias previas para enlazar los nuevos conocimientos, desarrollando a su vez la *competencia para aprender a aprender* (Escamilla, 2015).

### Actividades de introducción

Con ellas lograremos despertar el interés de nuestro alumnado por adquirir los nuevos conocimientos, fomentando así las competencias para el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la *competencia para aprender a aprender*. Un ejemplo podemos encontrarlo en las *rutinas de pensamiento* (Vergara, 2016).

### Actividades de desarrollo de los contenidos

A través de ellas nuestro alumnado trabajará todas las competencias clave y los diferentes tipos de contenidos.

Serán comunes para todo el alumnado, pero podremos organizarlo en pequeños grupos (para trabajar de forma cooperativa, por ejemplo), lo que nos permitirá atender a la diversidad de modo más individualizado y asesorarlos en la búsqueda de información a través de las TIC, realización de comentarios de texto o glosarios, resolución de problemas, aplicación de ideas a situaciones reales, etc.

### Actividades de consolidación

Serán las adecuadas para verificar el conocimiento adquirido por el alumnado, su *grado de desarrollo de las competencias* o para contrastar los nuevos conocimientos con los previos (Escamilla, 2015).

### **Actividades de apoyo**

Con ellas lograremos ayudar a los alumnos que presenten dificultades, es decir, las *actividades de refuerzo*, y profundizar los aprendizajes de los alumnos más avanzados: hablamos de las *actividades de ampliación*, desarrollando en gran medida la *competencia para aprender a aprender*. Agruparemos al alumnado en función de sus ritmos de aprendizaje, de modo que podamos atenderlos de la forma más individualizada posible (Fernández Batanero, 2015).

### **Actividades de síntesis**

Contribuirán a recapitular, generalizar y extrapolar los aprendizajes a otras situaciones o contextos, desarrollando a su vez el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* y la *competencia para aprender a aprender*.

### **Actividades de evaluación**

Pueden considerarse como pruebas de comprobación de haber desarrollados las competencias y objetivos propuestos, por lo que nos permitirá afianzar el grado de desempeño de todas las competencias clave ligadas a los aprendizajes evaluados.

A través de estas actividades podremos asegurarnos de que nuestro alumnado ha adquirido todos los conocimientos relativos a las unidades didácticas y que es capaz de aplicarlos adecuadamente, a la vez que nos permitirá afianzar sus conocimientos y repasar aquellos aprendizajes más complejos (Sanmartí, 2007).

### **Actividades de recuperación**

Nos permitirán ayudar al alumnado que no logre los conocimientos trabajados para que pueda alcanzarlos. Del mismo modo en que graduamos el nivel de desempeño de cada competencia clave, deberemos igualmente graduar las actividades que realiza para alcanzar tales niveles de desempeño (Santos, 2014).

### **Actividades complementarias y extraescolares**

Las *actividades complementarias* son las realizadas dentro del horario escolar y en espacios cercanos y las *extraescolares*, aquellas que tienen lugar fuera del horario escolar por cuanto suponen desplazarnos a lugares más apartados.

Ambos tipos de actividades suponen una oportunidad para observar y plasmar en la vida real todos los aspectos integrados en las competencias clave, de modo que, en la mayoría de las ocasiones, la realización de este tipo de actividades supone desarrollar el conjunto de las competencias clave al mismo tiempo, a la vez que se trabaja la interdisciplinariedad o trabajo conjunto desde las diferentes áreas del conocimiento.

### **Actividades de fomento de la lectura**

Tal y como se marca en el artículo 6 del *Real Decreto 1105/2014*:

«En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias» (p. 173-174).

Siguiendo a Colomina Ribas (2008), citamos a continuación algunas actividades de fomento de la lectura.

*Actividades sobre el vocabulario de un texto:* Nos servirán para comprender y afianzar los nuevos conceptos, fomentando así las competencias en *comunicación lingüística* y *para aprender a aprender*.

*Actividades de identificación de ideas principales:* Llevará a nuestro alumnado a desarrollar la capacidad de síntesis y la secuenciación de ideas y conceptos, trabajando a su vez las competencias *comunicación lingüística*, *aprender a aprender*, *competencias sociales y cívicas* y *conciencia y expresiones culturales*.

*Actividades de interpretación del texto:* Su finalidad será la de reflexionar sobre ideas implícitas, matices, etc. A través de ellas mejoraremos las *competencias sociales y cívicas*, la *conciencia y expresiones culturales*, la *comunicación lingüística* y la *competencia para aprender a aprender*.

*Actividades de organización de la información*, tales como cuadros, esquemas, tablas, etc. que llevará al alumnado a trabajar competencias tales como las *sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, comunicación lingüística, competencia para aprender a aprender* o la *competencia matemática y competencias clave en ciencia y tecnología*.

*Actividades de reflexión*, en las que pidamos una opinión personal o una extrapolación de los aprendizajes adquiridos a los conocimientos previos y experiencias del alumnado, generando así, en función del tipo de texto, el trabajo de todas las competencias clave.

Además, podremos vincular estas actividades a otras disciplinas, integrándolas, una vez más, en el marco de la *interdisciplinariedad*.

### **Materiales y recursos didácticos**

Uno de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, recogido en el artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, nos marca lo siguiente:

«Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación» (p. 177).

Es decir, se apunta hacia el manejo de las fuentes de información, tanto en soporte papel como multimedia y digital, relacionado directamente con las competencias *digital, aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. A través de estas competencias, nuestro alumnado adquirirá las estrategias necesarias para saber manejarse entre los distintos formatos de fuentes de información y su complejidad.

No hay que olvidar que los recursos y materiales didácticos nos servirán para motivar e interesar al alumnado, por lo que procuraremos que sean significativos y fácilmente asimilables a su realidad cotidiana. Además, nos ayudarán a fijar sus conocimientos, a enseñarles el uso de instrumentos y despertar sus habilidades y, sobre todo, a desarrollar las competencias clave del currículo (Escamilla, 2015)

### **Materiales**

Consideramos en este apartado *materiales no convencionales*, es decir, aquellos que utilizaremos en proyectos (objetos cotidianos que reciclaremos en clase y que aportará el alumnado tales como botones, botes, telas, etc.) y elementos naturales del entorno (piedras, hojas, etc.), que nos ayudarán al fomento de la competencia SIE y la creatividad en clase.

Por otro lado, emplearemos también *materiales convencionales*, tanto aportados por el alumnado como los propios del centro: lápices, cuadernos, tijeras, pizarras, pilas, microscopios, probetas, termómetros, brújulas, etc. y, específicamente de Sociales, mapas, globo terráqueo, diapositivas, retroproyector, filminas, etc. Todo ello contribuye a la puesta en práctica de la *competencia matemática y competencias clave en ciencia y tecnología* así como al desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*.

### **Recursos impresos**

El *libro de texto* es, por antonomasia, el recurso más utilizado en el aula. Nosotros consideramos su valor como *transmisor de información e instrumento organizador* de los aprendizajes. Contribuye, además, al desarrollo de la *competencia lingüística* y del hábito lector.

Sin embargo, también tenemos en cuenta sus *limitaciones*, puesto que suele estar estructurado en unidades didácticas estancas y, a menudo, no atiende a la diversidad del aula y a dificultades tales como la habilidad de lectura y comprensión del texto de nuestros alumnos/as.

### **Biblioteca de aula**

Los materiales impresos nos ayudan a fomentar el *hábito lector*, el *espíritu crítico* de nuestro alumnado y el *desarrollo las competencias clave*.

Respecto a la bibliografía impresa propia de las Ciencias Sociales, abarca un amplio espectro de volúmenes que van desde atlas geográficos hasta diccionarios y enciclopedias, mapas, fichas, textos de divulgación, cómics sobre periodos históricos, catálogos de arte y cuadernos pedagógicos o prensa escrita nacional y local.

### Recursos audiovisuales

El uso de la pizarra digital con cañón y acceso a Internet en las aulas, propicia el uso de este tipo de recursos y el trabajo de las siguientes competencias: *conciencia y expresiones culturales, competencias sociales y cívicas, competencia digital y comunicación lingüística*, entre otras (Temprano Sánchez, 2010).

### Recursos informáticos

En la actualidad suponen uno de los principales recursos didácticos en el aula (Temprano Sánchez) y contribuyen principalmente al desarrollo de la competencia matemática y competencias clave en ciencia y tecnología: aplicaciones y webs específicas para el trabajo en Ciencias Sociales, webs docentes, blogs, presentaciones, vídeos, etc.

La mayoría de estos recursos están *graduados por nivel curricular*, lo que nos facilita el trabajo para poder atender a la *diversidad* en el aula.

Por otro lado, el *mobile learning* se ha ido abriendo paso ante el uso cada vez mayor de smartphones entre el alumnado y nos ha permitido estar en contacto con nuestros estudiantes y compartir información a través del teléfono (Limonés, 2015). Para que el alumnado experimente una *navegación significativa* en consonancia con las aplicaciones que manejan a diario en sus teléfonos móviles, también podemos hacer referencia a las redes sociales como recursos: nos referimos a Twitter, Instagram, etc.

### Recursos personales y ambientales

No podemos olvidar la importancia de la presencia de profesionales de ámbito local que a menudo acuden a nuestras aulas a relatarnos sus experiencias e informarnos sobre cuestiones relativas a los proyectos o actividades que venimos desarrollando con el alumnado (Torruella y Hernández, 2011).

Es importante destacar también la dotación de las aulas específicas del centro, para que nuestro alumnado discapacitado y con dificultades de aprendizaje pueda alcanzar un óptimo desarrollo de las competencias clave, al igual que el resto de sus compañeros y compañeras.

### Organización escolar. Espacios, tiempo y alumnado

La organización escolar es el soporte de la acción educativa y persigue, entre otros, el objetivo de crear el mejor clima de trabajo posible para nuestros escolares. Dentro de ella se articulan: las normas del ROC, la acción tutorial y las actividades complementarias y extraescolares así como los tiempos y espacios escolares.

El aula no es nuestro único referente del proceso educativo (Domènech, 2007). Además de ésta, usaremos otros espacios del centro en función del tipo de actividad que vengamos desarrollando con el alumnado: la *Biblioteca*, las *aulas TIC*, el *Salón de Actos*, el *gimnasio* o las *pistas deportivas*, etc. El cambio de referente físico para el proceso educativo permite trabajar la *competencia social y cívica* y la *conciencia y expresiones culturales*.

Aunque la organización del tiempo nos venga dada por la división horaria prevista para todo el centro, tendremos en cuenta las siguientes cuestiones en nuestras clases: *evitar la excesiva rigidez* en la división del tiempo para *respetar el ritmo de aprendizaje* de cada alumno/a y utilizar *criterios flexibles* a la hora de distribuir el tiempo a la vez que fijamos cierta *regularidad* para que el alumnado se habitúe al trabajo diario.

La disposición física del aula también será variable en función de la actividad que estemos desarrollando en cada momento. Cada tipo de aprendizaje se ve favorecido por una forma de agrupamiento concreta. Por ejemplo, *individual* para actividades de refuerzo o ampliación; en *parejas*, para actividades de indagación o elaboración; en *pequeños grupos* para puestas en común, debates, etc. De nuevo, esta disposición física del aula propicia el fomento de las competencias clave, particularmente la *competencia social y cívica* y la *conciencia y expresiones culturales* o el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

Trataremos de que dichos agrupamientos sean variables en cuanto a sus componentes. En ocasiones, seremos nosotros los encargados de formar el grupo, en otras, serán los propios alumnos los encargados de agruparse. Todo ello tendrá como intención aprovechar al máximo el *enriquecimiento y desarrollo personal* de nuestro alumnado, compartir sus conocimientos, aprender de sus iguales y explorar otros puntos de vista, contribuyendo, en última instancia, al desarrollo de las competencias clave *social y cívica, aprender a aprender* y *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

## Bibliografía

- COLOMINA RIBAS, Montserrat (2008): *Creecer entre líneas. Materiales para el fomento lectura en educación secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- DOMÈNECH, Joan F. y Jesús Viñas i Cirera (2007): *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, Amparo (2011): *Las competencias en la programación de aula. (Vol. II): Educación secundaria (12-18)*. Barcelona: Graó.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, Amparo (2015): *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ BATANERO, José M<sup>a</sup> (coord.) (2015): *Atención a la diversidad en el aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- HARGREAVES, A. (2016): *Enseñar en la sociedad del conocimiento: La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- LIMONES, A. (2015): «Nuevos métodos de enseñanza: e-learning, m-learning y b-learning». Recuperado en <http://bit.ly/2FD5Yjt>
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (Texto consolidado, 30-07-2016).
- SANMARTÍ PUIG, Neus (2007): *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, Miguel A. (2014): *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- TEMPRANO SÁNCHEZ, Antonio (2010): *Webquest. Aproximación práctica al uso de internet en el aula*. Sevilla: Editorial MAD.
- TORRUELLA, María Feliú y HERNÁNDEZ, F. Xavier (2011): *12 ideas clave. Enseñar y aprender Historia*. Barcelona: Graó.
- VERGARA RAMÍREZ, Juan J. (2016): *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: Ediciones SM.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2014): *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

# Plan de mejora de hábitos alimenticios para niños de Primaria con ayuda de la Educación Emocional: Técnicas de aplicación en el contexto familiar

**Autor:** Valero Vicente, Alfonso (Mestro. Especialidad en Educación Física, Maestro de Educación Física en Primaria).

**Público:** Profesorado de Educación Primaria y Educación Física. **Materia:** Educación Física y Ciencias Naturales (ambas de la etapa de Primaria). **Idioma:** Español.

**Título:** Plan de mejora de hábitos alimenticios para niños de Primaria con ayuda de la Educación Emocional: Técnicas de aplicación en el contexto familiar.

## Resumen

El éxito de Un Plan de Mejora de Hábitos Alimenticios para el alumnado de Educación Primaria, dependerá de la implicación conjunta de escuela y familia. Aunque en la escuela se trabajan los hábitos alimenticios saludables, el resto del día en sus hogares, lo niños deberán continuar mejorando su forma de alimentarse. Aquí es donde los padres juegan un papel fundamental y, a través de sencillas estrategias que emplean la "Educación Emocional", podrán continuar el trabajo iniciado en la escuela y mejorarlo hasta acabar con la obesidad infantil gracias a la consolidación en casa de unos hábitos alimenticios saludables y perdurables.

**Palabras clave:** hábitos alimenticios saludables, Educación Primaria, Educación Emocional.

**Title:** Plan to improve eating habits for primary school children with the help of Emotional Education: Application techniques in the family context.

## Abstract

The success of A Plan of Improvement of Habits Alimenticios for the pupils of Primary Education, will depend to the joint implication of school and family. Although the school works with healthy eating habits, the rest of the day in their homes, children should continue to improve with respect to the way they eat. This is where parents play a fundamental role and, through simple strategies that employ the "Emotional Education", can continue the work started in school and improve it to beat childhood obesity thanks to the consolidation at home of some eating habits healthy and enduring.

**Keywords:** healthy eating habits, Primary Education, Emotional Education.

Recibido 2018-10-08; Aceptado 2018-10-15; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101057

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En la escuela se combate la obesidad infantil a través de un tratamiento interdisciplinar en el que se encuentran implicadas varias áreas, entre las que destacan el área de Educación Física o de Ciencias Naturales. Pero con el trabajo realizado en los centros escolares no es suficiente. Es aquí donde los padres deberán sacar tiempo e implicarse en el aprendizaje de sus hijos, ayudándoles a mejorar en sus hábitos diarios alimenticios, lo que repercutirá positivamente en su salud, protegiéndoles de la tan temida obesidad infantil (Restrepo y Gallego, 2010).

Presentamos aquí un Plan de mejora con tres estrategias que utilizan la "educación emocional" como herramienta fundamental para mejorar los hábitos alimenticios en la casa, dentro de un ambiente familiar cercano.

## MARCO TEÓRICO Y DESARROLLO DEL PLAN DE MEJORA: TÉCNICAS DE APLICACIÓN EN EL CONTEXTO FAMILIAR

A continuación se presentan las tres estrategias a llevar a cabo con este plan:

### 1. Educación alimentaria: implicando a los niños en el ambiente familiar

La educación alimenticia en el hogar ha sido uno de los escollos más difíciles de superar en las familias del siglo XXI. Unido al desinterés de los hijos y la falta de control sobre los alimentos que consumen fuera de casa, existe un desconocimiento claro sobre la nutrición fruto del ritmo de vida y la dificultad para acceder a información útil desde un punto de vista científico.

El campo de la nutrición moderna también ha vivido los efectos de la publicidad, con multitud de programas orientados más al consumo de determinados productos comerciales que a una dieta sana y equilibrada. Es por ello que plantear un programa educativo para los hijos debe partir necesariamente de un programa que se centre en los propios padres, desde un punto de vista pragmático en el que se asuman los inconvenientes citados y la dificultad para realizar una auténtica formación en cuestiones nutricionales.

El punto más importante es que las comidas en el hogar sean actos sociales donde tanto los padres como el hijo compartan una comida común (Aguirre, 2006). Más que fomentar una dieta estricta basada en prohibiciones y obligaciones culinarias, debe fomentarse el aspecto social del propio evento de comer donde los niños actúen de forma similar a sus padres. La nutrición es importante, pero no debe centrarse la educación de hábitos alimentarios en el hecho de inculcar una serie de datos, desde el enfoque emocional nos centraríamos en las sensaciones que surgen al compartir la situación, con las dudas planteadas ante alimentos hasta ese momento poco habituales y la forma de comerlos. Es ir más allá de lo que se puede comer y la forma en la que lo comemos, es comprender el sentido de alimentarnos y el beneficio interior que nos produce al hacerlo de una forma saludable, traducándose en un comportamiento más acorde a las situaciones sociales que afrontemos en el futuro (García, 1997).

Una forma sencilla de aplicar esta educación alimenticia es implicar emocionalmente a los niños participando en actos cotidianos relacionados con los hábitos alimenticios. Acudir a distintos mercados para comprar productos nuevos y saludables, probar recetas nuevas, escuchar las ideas de los más pequeños, son solo ejemplos de las actividades que podemos compartir donde mostraremos pequeñas pinceladas informativas sobre la nutrición y su efecto en nuestro organismo. Es importante garantizar la variedad de alimentos y no restringir la ingesta de determinados productos, buscando más legitimar lo inadecuado de su consumo que aplicando una prohibición fácilmente eludible. Hay que tener en cuenta que estas actividades tendrán una implicación emocional positiva para la autoestima de los niños, fomentando su participación activa donde se sientan valorados al mismo tiempo que aplican medidas por su cuenta para mantener una dieta equilibrada a la par que original.

- Aprendizaje vicario

El aprendizaje vicario es una de las teorías del aprendizaje más consolidadas en Psicología. Partiendo de un modelo puramente conductual basado en el refuerzo y la observación, en este modelo se asume el papel de aspectos cognitivos como la atención y la motivación (Bandura, 1984, en Ruiz, 2010). A partir de la observación de un fenómeno concreto nuestra atención se adaptará según las características personales y las presentes en la propia situación. De esta forma, establecer una rutina alimenticia con platos saludables puede ser mucho más atractiva si incorporamos hortalizas de colores cálidos como la zanahoria o el tomate, siendo más aceptados por los pequeños (Pérez, Et Al, 2003).

Esta atención, al mismo tiempo, provocaría una retención de las situaciones que más nos han atraído memorizándolas y trabajando mentalmente con ellas a través de la imaginación, una de las herramientas más desarrolladas por los niños. Es aquí donde el aprendizaje puramente observacional se detiene, sobre todo en los casos donde no hay agentes externos que participen en el proceso.

Los siguientes pasos en forma de reproducción y motivación tienen que ser promovidos por adultos en el caso de los niños. Pedirles que coman las mismas verduras de colores que estamos degustando desde nuestra posición hará que el niño imite la conducta, dándole la motivación necesaria inicialmente con la apreciación positiva que realizaremos de la comida y, a continuación, el propio sabor que apreciará por su cuenta una vez que la pruebe.

Un modelo de aprendizaje sencillo, al alcance de cualquier persona sin apenas necesitar formación específica más allá de adaptarlo al contexto personal de cada familia. Hay que tener en cuenta que no debemos convertirlo en un aprendizaje reglado donde mostremos una escena preparada perfectamente especificando las conductas que esperamos de él. Actuaremos de forma normal, sirviendo como modelos para que imite nuestra conducta y la adapte en su repertorio conductual propio.

Por otra parte, es importante valorar que el aprendizaje vicario también sirve para inhibir conductas que muestran los niños, facilitar otras que ya apreciábamos, incrementar la estimulación ambiental y activar emociones que hasta ahora no se presentaban. Al ser un aprendizaje tan vinculado a la interacción social podemos utilizarlo de muchas maneras, cambiando hábitos alimentarios particulares que podrían llegar a convertirse en nocivos o conseguir que el niño se implique más con su alimentación, tanto por la importancia a nivel fisiológico que supone como por la vertiente más social. Los hábitos alimenticios implicados en el aprendizaje vicario tienen que mostrarse ante todo como naturales,

conductas que se acabarían desarrollando de una forma u otra y que hemos enseñado explícitamente desde la posición privilegiada de los progenitores.

- Moldeamiento de hábitos alimentarios

El papel de los padres en los hábitos alimenticios no finaliza en ningún momento, particularmente si nos basamos en un enfoque emocional donde las situaciones experimentadas se encuentran influenciadas por los sentimientos adscritos al mismo tiempo que tratamos de ejercer un cambio conductual palpable. Hemos aplicado técnicas concretas en el contexto familiar, enseñando una educación alimenticia acorde a las conductas mostradas y cambiando nuestra propia actitud para potenciar al máximo el aprendizaje vicario.

Es el momento del moldeamiento, una técnica de psicología que trata de reforzar las conductas que se aproximan a la conducta meta de forma paulatina (Labrador, Et Al, 2001), siendo de los recursos más utilizados para enseñar conductas complejas. Puede que los niños ya sepan la importancia de controlar la cantidad que comen, los horarios y el tiempo que invierten en cada sesión, pero no por ello significa que lo estén haciendo correctamente.

Aplicar el moldeamiento pasa por diseñar un sistema donde en todo momento se tenga constancia de la conducta que queremos alcanzar y los pasos intermedios que se están realizando en el camino. De esta forma, si queremos instaurar un hábito concreto en el que destinaremos 20 minutos al desayuno por las mañanas mostraremos la importancia de ajustar nuestro horario según el tipo de desayuno que vayamos a consumir, si tenemos imprevistos que cambien nuestra hora de salida o si vamos a desayunar junto a otras personas en un ámbito más social. Es importante que mantengamos siempre la idea de conseguir la estabilidad de la conducta meta en el hábito alimenticio, premiándola a través de incentivos naturales asociados con la actividad (Luengo, 2014). En el caso de los hábitos alimenticios partiremos con pequeños premios en forma de golosinas hasta llegar al campo más enfocado en la educación emocional, mostrando nuestro agrado con gestos y palabras de reconocimiento. Aunque en un principio puedan parecer recompensas ridículas ante los ojos de un niño son muy valoradas con el tiempo, haciendo que la conducta pase a formar parte de su repertorio al mismo tiempo que mejora nuestra relación.

Cualquier tipo de conducta puede ser moldeada desde un punto de vista educacional: Los modales en la mesa, la postura corporal, utilizar servilletas, reducir el consumo de comida basura, hablar más durante la comida; todo es factible si se utiliza adecuadamente el moldeamiento (Roales Nieto et al, 2004). Es importante evitar que se mezclen demasiadas conductas seguidas en las sesiones, sobre todo cuando hay algunas concretas que sean más difíciles de manejar respecto a las otras. No es extraño que un niño rápidamente aprenda a comer verduras por su sabor pero al mismo tiempo rechace comer erguido y con la boca cerrada. Los hábitos alimenticios engloban demasiadas conductas como para pretender trabajar sobre todas a la vez, una situación casi imposible si además ambos progenitores trabajan y el colegio no ha tomado medidas educativas correspondientes a mejorar los hábitos alimenticios de los estudiantes.

A pesar de sus ventajas, es importante que no nos centremos en exceso en el moldeamiento dejando de lado la parte informativa y el factor emocional dentro de la alimentación infantil. Si dejamos que los hábitos alimenticios se rijan exclusivamente por enseñarle a actuar de una forma concreta hasta que lo haga perfecto estaremos convirtiendo el entrenamiento en una especie de castigo, insistiendo constantemente en que siga practicando hasta que consiga hacerlo como esperamos. Debemos ante todo mostrarnos colaborativos, con una actitud positiva que invite a los niños a desarrollar las conductas por iniciativa propia. Una vez que se instauren los hábitos correctos y se dé cuenta de los beneficios asociados cambiará su valoración sobre ellos, saliendo de él mismo el querer hacerlo lo mejor posible generalizándolo a otros contextos.

## CONCLUSIONES

Familia y escuela deberán ir de la mano si se quiere derrotar a la obesidad infantil. El papel de las emociones en la educación actual es muy reducido si valoramos la importancia que tienen en el desarrollo de los menores. La investigación ha demostrado que las emociones son clave tanto en el desarrollo cognitivo de los niños como en su capacidad de aprendizaje, con mejor rendimiento en las tareas escolares y mayor motivación para emprender nuevos proyectos.

Sin una implicación de las instituciones educativas no puede aspirarse a una educación que contemple merecidamente el papel de las emociones en las aulas escolares, afectando a campos como los hábitos alimenticios incluidos dentro de una idea más amplia donde se observan conductas alteradas en los niños y un rendimiento académico menor.



Los hábitos alimenticios en la infancia son deficientes asociados particularmente a los cambios sociales que se han vivido durante los últimos años. Con un estilo de vida individualista donde hay menos tiempo para cocinar, realizar comidas familiares y dedicar tiempo a la educación alimenticia de los más pequeños, encontramos una prevalencia de hábitos poco saludables asociados particularmente a la ingesta de productos con un valor nutritivo tremendamente escaso.

Las técnicas mostradas pueden ser aplicadas a las familias actuales de forma general, adaptándolas a la situación particular a la que se enfrenten en cada caso. Son recursos directos y sencillos que muestran ante todo que la falta de tiempo y de interés son los escollos más habituales para poder llevarlas a la práctica. El papel más importante recae en los padres, teniendo que enseñar una educación nutricional consistente y valorando la importancia de su actuación a la hora de las comidas; no servirá explicar lo importante que es comer verduras si el aprendizaje vicario se traduce en que ellos coman solamente carne.

Con el moldeamiento de hábitos alimentarios pueden enseñarse las conductas adecuadas a los niños, guiándoles en un proceso sencillo que les permita integrarlas en su repertorio conductual de forma constante. Las técnicas que se muestran deben funcionar ante todo al unísono, combinando un correcto aprendizaje vicario junto al moldeamiento en base a la enseñanza de hábitos alimenticios dentro de un ambiente que valore la importancia de una correcta alimentación.

Aunque es cierto que el papel de los padres es vital no significa que las instituciones educativas y la aplicación social no sea útil; al contrario, es esencial si queremos fomentar una educación emocional completa. Si los niños parten de un ambiente que fomenta la alimentación adecuada para adentrarse en un contexto social donde no hay control alguno respecto a valores básicos como el horario de comidas o la cantidad proporcionada crearemos un desajuste lejos del control paterno.

#### Bibliografía

- Aguirre, P. (2006). Qué puede decirnos una Antropóloga sobre Alimentación. Hablando sobre Gustos, Cuerpos, Mercados y Genes. Congreso Virtual de Cardiología. Federación Argentina de Cardiología.
- Gracia, M. (1997). La transformación de la cultura alimentaria. Cambios y permanencias en un contexto urbano. Madrid: Ministerio de educación y cultura.
- Labrador, F. J., Cruzado, J.A., Muñoz, M. (2001). Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta. Psicología pirámide.
- Luengo, M. A., (2014). Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles. Padres y Maestros, Abril 2014, nº 356
- Pérez-Rodrigo, C., Ribas, L., Serra-Majem, L., Aranceta, J. (2003). Food preferences of Spanish children and young people: The enKidStudy. Eur J Clin Nutr. 2003;57 Suppl 1:S45-8
- Restrepo, S. L., & Gallego, M. M. (2010). La familia y su papel en la formación de los hábitos alimentarios en el escolar. Un acercamiento a la cotidianidad. *Boletín de antropología*, 19(36), 127-148.
- Roales Nieto, J. G., Moreno San Pedro, E., Vinaccia, S., Contreras, F., Fernández, H., Londoño, X., ... & Medellín Moreno, J. (2004). Hábitos básicos de salud y creencias sobre salud y enfermedad en adolescentes de España, Colombia y México. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3).
- Ruiz, Y. M. (2010). Aprendizaje vicario: implicaciones educativas en el aula. *Temas para la educación*, nº 10, septiembre 2010.

# Actividades de dos áreas de Educación Primaria que desarrollan la competencia en comunicación lingüística (CCL)

**Autor:** García Madrid, Raquel (Graduada en Educación Primaria con especialidad en Audición y Lenguaje. Graduada en Educación Infantil. Orientadora Educativa).

**Público:** Maestros de Educación Primaria, Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. **Materia:** Lengua Castellana y Literatura y Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural. **Idioma:** Español.

**Título:** Actividades de dos áreas de Educación Primaria que desarrollan la competencia en comunicación lingüística (CCL).

## Resumen

Este Trabajo Fin de Grado incluye dos actividades desarrolladas en un aula de 6.º de Educación Primaria durante el curso académico 2014/2015 en el que estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Dichas actividades tienen un enfoque constructivista y desarrollan la competencia en comunicación lingüística. La primera actividad, "Vuelta ciclista por España", pretende que los alumnos conozcan el territorio español haciendo una ruta por los lugares más emblemáticos. En la segunda, "Con los cinco sentidos", deben hacer una descripción de una imagen teniendo en cuenta las sensaciones que los alumnos perciben.

**Palabras clave:** Competencia en comunicación lingüística, enfoque constructivista, Educación Primaria, diseño de actividades, LOE.

**Title:** Activities of two areas of Primary Education that develop the competence in linguistic communication (CCL).

## Abstract

This Final Degree Project includes two activities developed in a 6th grade Primary Education classroom during the 2014/2015 academic year in which the Organic Law 2/2006, of May 3, of Education (LOE), was in force. These activities have a constructivist focus and develop competence in linguistic communication. The first activity, "Cycling tour through Spain", aims to get the students to know the Spanish territory by making a route through the most emblematic places. On the second, "With the five senses", they must make a description of an image taking into account the sensations that the students perceive.

**Keywords:** Competence in linguistic communication, constructivist approach, Primary Education, design of activities, LOE.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-19; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101061

## OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

Para este Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG) se han seleccionado dos actividades puntuales realizadas en un aula de 6.º de Educación Primaria durante las Prácticas Escolares II, del 3.º curso del Grado de Educación Primaria (2014/2015). En este curso académico todavía estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en 6.º de Educación Primaria.

El objetivo de este TFG es planificar, desarrollar y evaluar dos actividades de Educación Primaria, una del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y la otra del área de Lengua Castellana y Literatura, que desarrollan la competencia básica en comunicación lingüística de estos alumnos, con el fin de disminuir sus dificultades de expresión oral.

Para ello, se han tenido en cuenta las directrices del Decreto n.º 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, especialmente los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de ambas áreas; los principios constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias; la interdependencia de las competencias básicas 1,4,7 y 8 de la LOE en las áreas de conocimiento de Educación Primaria, y la observación del proceso-resultado de aprendizaje de los alumnos como procedimiento para evaluarlo.

También, se ha hecho una revisión de los conocimientos básicos de algunas asignaturas del plan de estudios del Grado de Educación Primaria, tales como: Planificación de la Acción Educativa, Organización Escolar y Recursos en Educación,

Psicología de la Educación, Ciencias Sociales y su Didáctica, Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales, Lengua, Literatura y su Enseñanza, y Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

### **Enfoque constructivista en educación**

El enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje está considerado actualmente como el más adecuado para entender y explicar cómo aprenden los alumnos en las aulas. La aplicación de las teorías constructivistas al proceso de enseñanza y aprendizaje escolar pone de manifiesto el papel activo del estudiante en este proceso. Según Serrano y Pons (2011) todas las teorías constructivistas comparten la idea general de que el conocimiento es un proceso de construcción personal del sujeto y no un descubrimiento de conocimientos innatos ni una reproducción de conocimientos existentes en el mundo externo, si bien difieren en cuestiones como el carácter más o menos externo, social o solitario de la construcción del conocimiento, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo. De este modo, cualquier clasificación clásica de estas teorías psicológicas incluye, en primer lugar, un constructivismo cognitivo basado en la psicología de Piaget (Serrano y Pons, 2011):

(...) el proceso de construcción de los conocimientos es un proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo. El aprendizaje es, por tanto, un proceso interno que consiste en relacionar la nueva información con las representaciones preexistentes, lo que da lugar a la revisión, modificación, reorganización y diferenciación de esas representaciones. (p. 6)

En segundo lugar, reconoce un constructivismo socio-cultural inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky (Serrano y Pons, 2011, p. 8) donde "la persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional". En tercer lugar, menciona el construccionismo social de Berger y Luckman, que considera la realidad como una creación humana que informa de las relaciones entre los individuos y el contexto, donde el individuo aparece como un producto social definido por su biografía, ambiente, experiencias e intercambio social (Serrano y Pons, 2011).

También, Jonnaert, (2001) reflexiona sobre la adquisición de conocimientos desde el socioconstructivismo y explica que los conocimientos son construidos dentro de un contexto social, que no son definitivos y que requieren una práctica reflexiva; es decir, que estas características nos conducen al concepto de competencia.

Así, desde este enfoque constructivista del aprendizaje escolar, se ha de tener en cuenta que la actividad del alumno es el instrumento mediador entre su capacidad cognitiva y los conocimientos curriculares que ha de aprender, diseñados intencionadamente por el profesor para facilitar su correcta adquisición. Profundizando un poco más en este proceso de construcción del conocimiento del alumno, nos detendremos en dos aspectos: tal y como describen Serrano y Pons (2011) para la construcción de significados y la atribución de sentido por parte del alumno, en primer lugar, es necesario:

- a) La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el desarrollo del alumno depende de su nivel de desarrollo socio-cognitivo, de sus conocimientos previos pertinentes y de los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que participa en esas experiencias.
- b) La clave de los aprendizajes escolares reside en el grado de significatividad que los alumnos otorgan a los contenidos y el sentido que atribuyen a esos contenidos y al propio acto de aprender.
- c) La atribución de sentido y la construcción de significados están directamente relacionadas con la funcionalidad de los aprendizajes, es decir, con la posibilidad de utilizarlos cuando las circunstancias lo aconsejen y lo exijan (conocimiento condicional).
- d) El proceso mediante el cual se produce la construcción de significado y la atribución de sentido requiere una intensa actividad constructiva que implica psíquicamente al alumno en su totalidad, ya que debe desplegar tanto procesos cognitivos, como afectivos y emocionales.
- e) La construcción de significados, la atribución de sentido y la determinación de las condiciones para su aplicación, es un proceso que depende de las interacciones entre el profesor, los alumnos, los contenidos y las metas objetivas y subjetivas que se pretenden alcanzar. (p. 13)

Y, en segundo lugar, la revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento (Serrano y Pons, 2011):

- f) La estructura mental del alumno se concibe como un conjunto de esquemas relacionados, por lo que la finalidad de la educación escolar es contribuir a la revisión, modificación y construcción de esos esquemas.
- g) La finalidad última de la educación escolar es dotar a los alumnos de instrumentos (esquemas) para que sean capaces de realizar aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (metacognición). (p. 13)

Por su parte, Gagnon (2006) precisa que este nuevo enfoque constructivista del aprendizaje por competencias requiere una manera diferente de evaluar no solo los resultados teóricos, sino también el proceso de adquisición de las competencias y el saber hacer. En este sentido, también tiene gran importancia el papel del profesor que ha de planificar y evaluar dicho proceso, diseñando actividades puntuales que lo permitan.

*Enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural*

Se va a aplicar el enfoque constructivista en educación dentro del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, a la Geografía, porque está más relacionada con la actividad "Vuelta ciclista por España" que se analiza en este TFG.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, y según Buzo (2014, p.11): "El aprendizaje que el estudiante hace de la Geografía, como el aprendizaje de cualquier otro contenido educativo, desde el punto de vista del paradigma constructivista, consiste en construir y reconstruir constantemente su propio conocimiento sobre la materia". Según Marrón (2011), se basa en la enseñanza activa, donde el alumno no es un mero receptor memorístico del conocimiento, sino que participa activamente y relaciona los nuevos conceptos con sus ideas previas, establece interconexiones coherentes entre lo que sabe y lo que aprende desde los principios del aprendizaje significativo y de la motivación intrínseca que fomenta la curiosidad intelectual.

Una consecuencia es que el profesor tiene que prestar atención a los conocimientos previos de sus alumnos para, a partir de ellos, planificar su acción didáctica por medio del aprendizaje por descubrimiento y con actividades prácticas. Así, el profesor abandona su papel de transmisor de conocimientos enciclopédicos para orientar y dinamizar el aprendizaje de sus alumnos, con el fin de (Marrón, 2011, p. 328): "favorecer la autonomía del alumno, establecer un clima de confianza en el aula, favorecer la seguridad en sí mismo, enseñar a aprender a aprender".

Es decir, la función del profesor es fundamental en el enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en este caso referido al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Buzo, 2014):

- a) El profesor será el encargado de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, guiando al alumnado a través de cuestiones sobre el territorio, y fomentando la curiosidad sobre el mismo.
- b) En la búsqueda de información, el profesor mostrará la manera de recabar la información necesaria y veraz utilizando distintas fuentes y metodologías de obtención y validación de datos.
- c) Recabada la información será necesario organizarla, cartografiarla, transformarla en gráficos, tablas, hojas de cálculo, base de datos, etc. El profesor es el encargado de mostrar la mejor forma de organizar cada tipo de información y los métodos y técnicas para hacerlo.
- d) En el análisis de la información, se podrán aplicar Sistemas de Información Geográfica, que nos ayuden a extraer conclusiones territoriales sobre los datos recopilados (...).
- e) Finalmente, con los conocimientos geográficos adquiridos, el alumnado podrá crear nueva información y difundirla a través de los canales que ofrece Internet. Se podrán realizar propuestas de actuación y surgirán nuevos interrogantes a los que buscar respuesta. En toda esta fase, el profesor acompañará al alumnado, guiándole en los aspectos prácticos. (p. 25)

*Enfoque constructivista en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura: el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*

Según Luengo y Bazo (2009), las lenguas son instrumentos culturales y el lenguaje tiene una dimensión central y transversal en todas las áreas de conocimiento de una educación básica y completa:

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la formación integral del alumnado, es el principal instrumento de comunicación, de representación, de socialización y de aprendizaje. De ahí que haya que dar a los aprendizajes lingüísticos un gran peso en el currículo y que deban atenderse en todas las áreas, no solo en las estrictamente de lenguas. (p. 10)

También, Reyzábal (2012, p.74) insiste en que: "los maestros deben recordar a lo largo de sus prácticas diarias que nadie podrá aprender matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o un oficio sin saber escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente".

El actual enfoque comunicativo de la lengua que desarrolla la LOE pone el énfasis en el uso y la funcionalidad de la lengua, sin olvidar el conocimiento de la estructura gramatical de la misma (ortografía, fonética, léxico, morfosintaxis) o competencia lingüística, que siempre ha existido en el currículo escolar tradicional.

Es decir, (Cassany, Luna y Sanz, 1997):

El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse o, si se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser los instrumentos técnicos para conseguir este último propósito. (p. 84)

Este nuevo enfoque comunicativo de cómo enseñar lengua está muy relacionado con la introducción del enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las competencias básicas que incluyen conocimientos, habilidades, emociones y saber aplicarlos con éxito a diferentes contextos de la vida diaria.

Como expresa Cenoz (2005):

La competencia comunicativa no es solamente la extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y, sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o destreza para utilizar el conocimiento. (p. 451)

Según Lomas (2006) se demuestra el dominio de la competencia comunicativa cuando:

(...) se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera correcta sino también, y, sobre todo, adecuada a las características de contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo. (p. 117)

Para conseguir la competencia comunicativa, (Cenoz, 2005) habrá que incluir aspectos de la misma en los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica, en las estrategias de enseñanza y en la autonomía del alumno para aprender (utilizando, por ejemplo, textos orales y escritos producidos en contextos naturales, en situaciones reales de la vida diaria, y no solo los libros de texto) y en la evaluación realizada por el profesorado, que ha de ser continua, final y formativa. De este modo, según Cassany, Luna y Sanz (1997):

El maestro tiene que guiar (dar instrucciones, corregir, aconsejar, etc.) el aprendizaje del alumno que es quien debe estar verdaderamente activo (hablar, leer, discutir, etc.) en el aula. (p. 16) (...) El objeto fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales. (p. 86)

Concretando un poco más las habilidades o capacidades comunicativas que habría que trabajar en el aula para que los alumnos puedan comunicarse con eficacia en cualquier situación cotidiana (Cassany, Luna y Sanz, 1997) destacan: hablar, escuchar, leer y escribir. A modo de síntesis, estos autores nos dicen que los códigos oral y escrito son equivalentes,

autónomos y complementarios, y que deben tener un tratamiento independiente y adaptado a las necesidades de los alumnos. También, Cassany, Luna y Sanz, (1997) matizan que:

La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín (cosa, esto, o sea), repeticiones, onomatopeyas y frases hechas. En cambio, la lengua escrita suele ser estándar, más objetiva, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares. (...) Puesto que el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o escribe, o escucha o lee, es muy diferente. (p. 90)

Igualmente, López y Encabo (2013) analizan las diferencias entre el código oral y el escrito, concluyendo que el dominio de uno no presupone la habilidad del otro, pese a que ambos códigos se retroalimenten. Según Reyzábal (2012):

El docente no puede olvidar que la competencia oral y la escrita no remiten a dos niveles de lengua, sino a dos códigos diferentes, aunque complementarios y que cada uno de ellos debe trabajarse en sí mismo. (...) Dominar un código no implica poseer la misma solvencia en el uso del otro. (p. 75)

Algunas sugerencias interesantes para trabajar en el aula las habilidades escritas y orales con enfoque comunicativo son (Cassany, Luna y Sanz, 1997):

Por lo que respecta a la escuela, las habilidades escritas siempre han estado bien consideradas. La adquisición de la lectoescritura siempre ha sido uno de los objetivos fundamentales de la escolarización. Solamente hay que añadir algunos matices a este planteamiento. En primer lugar, hay que enfocar el trabajo de la lectoescritura hacia la comunicación, es decir, hacia la recepción y producción de textos reales y cercanos al alumno. En segundo lugar, también conviene integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado. No podemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas. (p. 98)

#### *La observación, un procedimiento para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje con enfoque constructivista*

El Art. 9 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge un enfoque constructivista de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los maestros también evalúan su práctica docente y no solo los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Así, la evaluación será continua, global y atenderá el progreso del alumno en las áreas y elementos del currículo, introduciendo medidas de refuerzo educativo si son necesarias y aplicando los criterios de evaluación para conocer el grado de adquisición de las competencias básicas.

En este sentido, se puede considerar la observación de los procesos de aprendizaje en el aula como una herramienta útil para la evaluación continua y constructivista que realizan los maestros de Educación Primaria, pues para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario conocer mejor las competencias curriculares de los alumnos, sus estilos de aprendizaje y sus intereses y conocimientos previos, para adaptar la enseñanza a las características de sus escolares y al ritmo del aula. En esta etapa, la evaluación es individualizada, teniendo en cuenta las características de cada alumno, sus competencias curriculares, así como el contexto de enseñanza-aprendizaje para facilitar una valoración cualitativa.

También, la evaluación es global e integral porque abarca distintas capacidades físicas, cognitivas y de habilidades sociales del alumno. Igualmente, es formativa si contribuye a mejorar el proceso educativo y se realiza de forma continua, en situaciones cotidianas y contextualizadas del aula, donde la observación participativa por parte del profesor-observador es fundamental, especialmente cuando los alumnos trabajan individualmente y lo necesitan para que les oriente.

Esta observación sistemática y contextualizada del proceso de aprendizaje del alumno requiere una planificación previa por parte del profesor que tenga en cuenta qué, dónde, cómo, para qué y cuándo se va a observar. Como ya se ha desarrollado en otro apartado del TFG, el enfoque constructivista en la educación le da mucha importancia a la forma de pensar y de aprender de los alumnos, a cómo interpretan los conceptos y los relacionan con los conocimientos previos para que sean aprendizajes significativos. El Departamento de Educación y Cultura de Navarra (1996) señala que:

Un medio privilegiado de saber si los aprendizajes se van integrando en los esquemas mentales de los alumnos es la observación de situaciones naturales en las que ellos puedan manifestarse sin cortapisas ni prevenciones de ningún tipo. Las actividades de enseñanza-aprendizaje crean situaciones idóneas de observación contextualizada. (p. 29)

Por todo ello, es fundamental saber diseñar actividades que sean significativas para el alumno e idóneas (resolver problemas, investigar, exponer opiniones) para observar los procesos mentales de los alumnos que nos indican cómo piensan, cómo relacionan informaciones diferentes, cómo parten de sus conocimientos previos.

De este modo, saber elegir los indicadores de la observación es fundamental porque la orientan y definen. Como indicadores se pueden tomar los objetivos y los criterios de evaluación del área de conocimiento de la Educación Primaria. Los instrumentos de evaluación, como las escalas de estimación que se utilizan para la observación, la facilitan porque se escogen aspectos muy definidos, al tiempo que nos ofrecen una información que permite la comparación, aunque exigen controlar la probable subjetividad del profesor-observador.

En este TFG se quiere destacar la necesidad de promover en los alumnos la comunicación verbal en las actividades del aula, y muy especialmente, la habilidad de hablar, la capacidad de expresar oralmente ideas, pensamientos y deseos. De ahí que en las dos actividades puntuales que se analizan en otros apartados del TFG se planifique y se evalúe, además del proceso de aprendizaje y el resultado final del mismo, la exposición oral del trabajo realizado por el alumno al resto de compañeros de aula. Estas tres dimensiones (proceso de aprendizaje del alumno en el aula, resultado del proceso y exposición oral del resultado) componen la rúbrica de observación que nos facilitará una evaluación de las tres fases-dimensiones de la actividad analizada.

### ***Currículo y competencias básicas en la LOE***

El preámbulo de la LOE establece la necesidad de "proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual". También, el Art.19.2 de la LOE nos advierte de la necesaria transversalidad de algunas habilidades del currículo: Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas.

Y el Art. 6 de la LOE define el currículo como: "el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas", incorporando, por primera vez, las competencias básicas al currículo escolar con el fin de priorizar los "aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico". Este enfoque curricular se desarrolla ampliamente en el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, normativa legal donde se aclara que una de sus finalidades es "orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje". También, donde se matiza que "cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias". Se identifican ocho competencias básicas, siguiendo las directrices de la Unión Europea:

1. *Competencia en comunicación lingüística*
2. *Competencia matemática*
3. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*
4. *Tratamiento de la información y competencia digital*
5. *Competencia social y ciudadana*
6. *Competencia cultural y artística*
7. *Competencia para aprender a aprender*
8. *Autonomía e iniciativa personal*

A continuación, se definen las competencias básicas que se desarrollan en profundidad en las dos actividades puntuales que se proponen en este TFG. Para realizar dicha definición se ha tenido en cuenta el Anexo I del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria:

- *Competencia en comunicación lingüística*: "(...) utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta".

- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*: "(...) interactuar con el mundo físico, (...), se posibilita la comprensión de sucesos (...) y la actividad dirigida a la (...) preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos".
- *Tratamiento de la información y competencia digital*: "(...) acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse".
- *Competencia para aprender a aprender*: "(...) habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades".
- *Autonomía e iniciativa personal*: "(...) ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico".

*Contribución del área Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural al desarrollo de las competencias básicas presentes en las dos actividades puntuales*

Tal y como reconocen Pro y Miralles (2009) cuando analizan las competencias básicas de la LOE:

A la vista de la orientación transversal del significado de cada competencia y del carácter interdisciplinar de la asignatura de Conocimiento del Medio, pensamos que deberían estar presentes casi todas en la materia objeto de estudio. La LOE señala, sobre todo: conocimiento e interpretación con el mundo físico, social y ciudadana, y tratamiento de la información y competencia digital. (p. 64)

En este sentido, y según se incluye en el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

El carácter global del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural hace que contribuya en mayor o menor medida, al desarrollo de la mayoría de las competencias básicas.

Estas orientaciones son las que se han considerado para analizar la actividad "Vuelta ciclista por España" de este TFG.

*Contribución del área de Lengua Castellana y Literatura al desarrollo de las competencias básicas presentes en las actividades puntuales*

Es evidente que el área de Lengua Castellana y Literatura contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística dentro del contexto escolar, ya que para realizar cualquier actividad de aula se necesita la comunicación verbal.

En este sentido, podemos adelantar que tanto este área como la competencia en comunicación lingüística están presentes en todo el proceso de realización de las dos actividades que se proponen en este TFG, si bien, podemos precisar que, en la segunda actividad "Con los cinco sentidos", el uso de la lengua tiene una dimensión lingüística intrínseca, mientras que en la primera actividad, "Vuelta ciclista por España", que pertenece al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, se usa la lengua de forma transversal e instrumental para alcanzar conocimientos propios de un área no lingüística.

Es decir, ambas actividades, aunque pertenecientes a dos áreas de conocimiento diferentes de Educación Primaria, contribuyen a desarrollar la competencia en comunicación lingüística.

Para precisar legislativamente el contenido de este apartado, se analiza el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia:

La propia concepción del currículo de esta área, al poner el énfasis en el uso social de la lengua en diferentes contextos comunicativos, hace evidente su contribución directa al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. El acceso al saber y al conocimiento mediante el lenguaje se relaciona directamente con las competencias básicas para aprender a aprender, y con la de autonomía e iniciativa personal. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y del conocimiento, permite analizar problemas, elaborar planes y tomar decisiones. En suma, regula y orienta nuestra propia actividad con progresiva autonomía.



Al tratamiento de la información y competencia digital, el área contribuye en cuanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección, tratamiento de la información y comunicación.

## PRESENCIA DE TEMAS EN EL CURRÍCULO

### *Aspectos curriculares que comparten las dos actividades puntuales*

La planificación, desarrollo y evaluación de ambas actividades puntuales (la primera, perteneciente al área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y la segunda, al área de Lengua Castellana y Literatura) están orientados por el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por ello coinciden en algunos objetivos de la misma:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje con los que descubrir la satisfacción de la tarea bien hecha.

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional, y desarrollar hábitos de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas.

j) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

E igualmente, comparten el principio general de que en la Educación Primaria: “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, así como las tecnologías de la información y la comunicación se trabajarán en todas las áreas, sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de ellas”, así como la normativa sobre la evaluación de los aprendizajes que se menciona en el Artículo 8:

1. Conforme a lo establecido en el artículo 9 del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, la evaluación de los aprendizajes del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas del currículo.
2. Los maestros evaluarán a los alumnos teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo y valorando los conocimientos adquiridos en cada una de las áreas, según los criterios de evaluación establecidos en el currículo que serán referentes fundamentales para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas.
5. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

### **Actividad 1 “Vuelta ciclista por España”**

El objetivo de etapa relacionado con esta actividad es:

i) Conocer y valorar su entorno natural, social, y cultural, situándolo siempre en su contexto nacional, europeo y universal, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo e iniciarse en el conocimiento de la geografía de España y de la geografía universal.

Los objetivos del currículo del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural presentes en la actividad son:

- *Objetivo n.º 7.* Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.
- *Objetivo n.º 9.* Conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística y el interés por el medio ambiente y la naturaleza, y colaborar activamente en su conservación y mejora, con especial atención a la Región de Murcia y a los rasgos que la caracterizan en el conjunto de las comunidades españolas.
- *Objetivo n.º 11.* Identificar, plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de

conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

- *Objetivo n.º 13.* Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida.

Y, de forma transversal, en el área de Lengua Castellana y Literatura, la actividad está relacionada con los objetivos:

- *Objetivo n.º 2.* Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación, así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
- *Objetivo n.º 8.* Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

El bloque de contenidos en el que está incluida esta actividad relacionada con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, es el siguiente:

- BLOQUE 1. GEOGRAFÍA. El entorno y su conservación.

Y, de forma transversal, en el área de Lengua castellana y Literatura la actividad está incluida en los bloques de contenidos:

- BLOQUE 1. Hablar, escuchar y conversar.
- BLOQUE 2. Leer y escribir.

Los contenidos del currículo que se han tenido en cuenta para la realización de esta actividad en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural son:

- Los paisajes. España y su diversidad paisajística. Valoración de la diversidad y riqueza de los paisajes del territorio español. Aspectos físicos y humanos. La diversidad paisajística del mundo.
- El clima. Elementos meteorológicos y factores geográficos. Diferencia entre tiempo y clima. Seguimiento, lectura e interpretación del tiempo atmosférico en distintas representaciones. Los principales climas de España y sus características básicas. Influencia en el paisaje y en la actividad humana.
- Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas y otros medios tecnológicos).
- Planificación de itinerarios. Identificación y localización en diferentes representaciones cartográficas de elementos relevantes de geografía física y política del mundo.

Los contenidos del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura que se han tenido en cuenta, de forma transversal, para realizar la actividad son:

- Participación activa en interacciones espontáneas propias de la vida cotidiana y de la actividad de aula (conversación, discusión informal, planificación de una actividad...) y en otras más formales y dirigidas (asambleas, debates, dilemas morales, encuestas, entrevistas...), utilizando un discurso ordenado y coherente, con actitud de cooperación y respeto en situaciones de aprendizaje compartido, con interés por expresarse con entonación y pronunciación adecuadas; con la finalidad de recoger y intercambiar información, resolver conflictos, llegar a acuerdos, manifestar sus propias opiniones o planificar acciones conjuntas.
- Conocimiento y uso de las normas para el intercambio comunicativo: escucha atenta, exposición clara, respeto del turno de palabra, haciendo aportaciones controlando la impulsividad, emitiendo un comentario oral y juicio personal y respetando las sensaciones, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los otros, prestando atención a las fórmulas de cortesía.

- Comprensión y producción de textos orales, en prosa o en verso, tanto de carácter cotidiano (explicaciones de clase, trabajos en equipo, documentales, entrevistas, debates, conversaciones entre iguales) como de carácter más formal (narración de experiencias personales, resumen oral de textos, exposición de conocimientos y opiniones, cuentos populares, descripciones sencillas), para aprender y para informarse.
- Uso adecuado de elementos lingüísticos y no lingüísticos en las producciones orales: gesto, ritmo y entonación. Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.

Los criterios de evaluación del currículo oficial del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural que se tuvieron en cuenta para valorar la actividad puntual fueron los siguientes:

- *Criterio de evaluación n.º 2.* Caracterizar los principales paisajes del mundo y españoles, estableciendo comparaciones entre ellos; analizar algunos agentes físicos y humanos que los conforman; poner ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación. La variedad paisajística de la Región de Murcia.
- *Criterio de evaluación n.º 7.* Utilizar e interpretar representaciones gráficas del espacio, teniendo en cuenta los signos convencionales y la escala gráfica.
- *Criterio de evaluación n.º 12.* Presentar un informe de forma ordenada y clara, utilizando soporte papel y digital, sobre cuestiones sencillas, recogiendo información de diferentes fuentes (directas, libros, Internet), siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones.

Los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura presentes en la actividad son:

- *Criterio de evaluación n.º 2:* Expresarse de forma oral para transmitir hechos, conocimientos y opiniones o para llevar a cabo las diferentes funciones comunicativas, utilizando un vocabulario preciso y una estructura coherente.
- *Criterio de evaluación n.º 6:* Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada, adecuada, relacionando los enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos, así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación,

Las competencias básicas que se han trabajado en la actividad son:

- *Competencia de conocimiento e interacción con el mundo físico:* en esta actividad se pretende que los alumnos conozcan y adquieran los conocimientos relacionados con el territorio español.
- *Competencia en comunicación lingüística:* cada alumno expone oralmente al resto de compañeros su trabajo, utilizando vocabulario específico del área.
- *Competencia para aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal:* cada uno de los escolares toma decisiones individuales para planificar la estructura de su trabajo, obtener la información, memorizar los datos...
- *Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital:* para la realización de su trabajo en Power Point, tienen que seleccionar la información necesaria de páginas web de Internet.

Para el diseño de la actividad puntual “Vuelta ciclista por España”, se tuvieron en cuenta los contenidos que se estaban tratando en el aula para profundizar en ellos y realizar una actividad divertida y diferente a las que aparecen en el libro de texto de los alumnos (Bellón et al., 2015).

### **Actividad 2 “Con los cinco sentidos”**

Los objetivos del currículo del área de Lengua Castellana y Literatura presentes en esta actividad son:

- *Objetivo n.º 2.* Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural para satisfacer necesidades de comunicación, así como explorar cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la estética.
- *Objetivo n.º 8.* Utilizar las destrezas básicas de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir y conversar) eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

Los bloques de contenidos del área de Lengua Castellana y Literatura que se pretenden desarrollar con esta actividad son:

- BLOQUE 1. Hablar, escuchar y conversar.
- BLOQUE 2. Leer y escribir.
- BLOQUE 3. Educación literaria.
- BLOQUE 4. Conocimiento de la lengua.

Los contenidos del currículo oficial de Lengua Castellana y Literatura que he tenido en cuenta son:

- Producción de textos escritos propios de la vida social del aula, para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades (normas, notas, cartas, noticias, trabajos de aula...) de acuerdo con las características propias de estos géneros.
- Conocimiento de la estructura de los textos propios del ámbito académico (cuestionarios, encuestas, resúmenes, esquemas, informes, descripciones, explicaciones...), y aplicación de estos conocimientos a la comprensión y producción de textos para obtener y organizar la comunicación y para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades.
- Uso de las técnicas básicas en la producción de textos: planificación (concreción de la intención comunicativa y del destinatario, del tipo de texto, de la organización del contenido...), redacción del borrador, y evaluación y revisión del texto para mejorarlo.
- Cuidado en la calidad, orden, caligrafía y presentación de los textos propios y de los demás como medio para garantizar una comunicación fluida, clara, y como herramienta de expresividad y de creatividad.
- Uso de procesadores de textos y de los medios informáticos para el conocimiento, la interpretación y la producción de textos. Con especial atención a: signos de puntuación, cuerpo y estilo en la jerarquía de informaciones, títulos, subtítulos, palabras clave, conceptos...
- Producción de textos de intención literaria para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos (cuentos, poemas, pequeñas piezas teatrales, descripciones, cómics, redacciones...) a partir de la exploración de las posibilidades expresivas de la lengua mediante la observación y análisis de textos modelo (historias o cuentos narrados por el profesor) y la ayuda de distintos recursos y juegos que estimulen la imaginación y la creatividad.
- Ampliación del dominio del vocabulario a través de la lectura, la discusión colectiva y el uso eficaz del diccionario.

Entre los criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura, destacan:

- *Criterio de evaluación n.º 2:* Expresarse de forma oral para transmitir hechos, conocimientos y opiniones o para llevar a cabo las diferentes funciones comunicativas, utilizando un vocabulario preciso y una estructura coherente.
- *Criterio de evaluación n.º 6:* Narrar, explicar, describir, resumir y exponer opiniones e informaciones en textos relacionados con situaciones cotidianas y escolares, de forma ordenada, adecuada, relacionando los

enunciados entre sí, usando de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos, así como las normas gramaticales y ortográficas y cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

- *Criterio de evaluación n.º 16*: Familiarizarse con programas informáticos como instrumento de aprendizaje.

Las competencias básicas que se trabajan en dicha actividad son:

- *Competencia en comunicación lingüística*: las instrucciones para la realización de la tarea y la exposición del trabajo se ofrecen de forma oral. Además, el trabajo tiene que ser redactado cumpliendo las normas de ortografía, orden y presentación del mismo.
- *Competencia para aprender a aprender y competencia de autonomía e iniciativa personal*: cada uno de los escolares debe realizar su trabajo de forma autónoma y responsable, seleccionando la información y contenidos que deseaba, para que su trabajo sea creativo y personal.
- *Tratamiento de la información y competencia digital*: los alumnos pueden entregar su trabajo escrito en soporte papel o en un documento Word. En este caso, la mayoría de ellos decidió realizar la descripción de forma digital, ya que les motiva mucho escribir con los procesadores de textos digitales, añadir imágenes que reflejen el contenido que están tratando, subrayar determinadas palabras que consideran importantes, cambiar la letra y el color, etc.

## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Las actividades han sido realizadas por los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria de un CEIP de un municipio de la Región de Murcia, durante el curso académico 2014/2015.

El centro escolar está a las afueras de la ciudad y consta de dos edificios situados en el mismo recinto: el más grande y antiguo tiene dos plantas y es el edificio principal. En él se encuentran las aulas de Educación Primaria casi en su totalidad. En el segundo edificio están las clases de Educación Infantil, el aula de música y las clases de 5.º de Primaria. El número total de alumnos de este centro es 427. Es un colegio de doble línea, por lo que cuenta con seis unidades de Educación Infantil y doce unidades de Educación Primaria.

Este centro está muy bien equipado en cuanto a recursos materiales y digitales. Cuentan con un Aula Plumier con treinta ordenadores de mesa y seis portátiles para poder trabajar en pequeños grupos en cualquiera de las aulas del centro. Dichos aparatos fueron utilizados por los alumnos en ambas actividades puntuales para la búsqueda de información y redacción de sus trabajos. Igualmente, todas las clases de Educación Primaria cuentan con una pizarra digital en las cuales los alumnos realizan actividades interactivas y corrigen los ejercicios diarios.

Durante mi estancia en el colegio, pude comprobar que, en general, los padres tienen gran interés por el aprendizaje de sus hijos, participan de forma activa en el mismo, acuden a las reuniones con el tutor...

Una vez explicado el contexto general del centro, me gustaría explicar las características de los alumnos del aula de 6.º B de Educación Primaria, donde pude poner en práctica las actividades puntuales.

El aula de 6.º B está compuesta por 25 alumnos y todos ellos poseen un nivel sociocultural medio. En esta clase hay cuatro alumnos cuyos padres son de origen boliviano y ecuatoriano, pero todos los niños que cursan este nivel, tienen la nacionalidad española. La cohesión del grupo-clase es alta. Es una clase a la que le gusta trabajar en equipo y durante la realización de las actividades puntuales, todos los alumnos estaban presentes en el aula.

La distribución de las mesas en el aula es en cinco pequeños grupos de cinco personas cada uno. Son grupos heterogéneos, pues todos estaban formados por chicos y chicas con diferentes niveles de competencia curricular.

La tutora del grupo siempre utiliza el libro de texto para explicar los contenidos y, seguidamente, envía una serie de ejercicios relacionados con lo explicado. También, suele realizar numerosas actividades grupales para motivar a los escolares. Dichas actividades las hace para profundizar en determinados conocimientos importantes del tema y, sobre todo, son ejercicios de reflexión que les sirven a los alumnos para estudiar el examen.

La actitud de los alumnos, en general, es buena. Les gusta aprender y, a menudo, tienen interés por conocer más información sobre hechos concretos estudiados en las unidades de sus libros de texto. Son alumnos muy aplicados y

trabajadores, siempre hacen los deberes y están dispuestos, en todo momento, a aprender cosas nuevas y realizar trabajos voluntarios.

En cuanto a la diversidad del alumnado, mencionar que en esta clase había un alumno con discapacidad intelectual leve que recibía apoyo por parte de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) del centro.

## DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES PUNTUALES

### *“Vuelta ciclista por España”*

La primera actividad puntual propuesta se denomina “Vuelta ciclista por España” y es una tarea de revisión y síntesis, ya que pone fin a la unidad didáctica relacionada con la geografía española.

El origen de la actividad proviene de una tarea que realicé en 2.º curso del Grado de Educación Primaria en la asignatura de Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En ella, el profesor nos propuso realizar una ruta senderista por los principales Parques Naturales de la costa mediterránea española. En mi actividad he querido introducir el ciclismo, ya que algunos de los alumnos de esta clase vienen al centro en bicicleta y es el deporte preferido de algunos escolares.

Dicha actividad fue implementada el 6 de febrero de 2015 en la materia de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en 6.º curso de Educación Primaria.

El bloque de contenidos, objetivos, criterios de evaluación y competencias básicas del currículo que están presentes a lo largo de la actividad, están explicadas en el segundo apartado de este TFG.

#### *Descripción de la actividad puntual*

El objetivo general de esta actividad es que los alumnos adquieran los principales contenidos del tema 1 de su libro de texto: *El relieve de Europa y España* del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Los objetivos específicos de la tarea son: saber explicar de forma oral los conocimientos aprendidos en el tema; utilizar las TIC para la realización de su trabajo. Para ello, tendrán que saber buscar información y aplicar las destrezas de la competencia lingüística comunicativa de la LOE (leer, escribir, escuchar y hablar).

La actividad puntual seleccionada se lleva a cabo en dos sesiones de una hora cada una. En la primera sesión, la maestra les explica a los alumnos en qué consiste la tarea y los discentes comienzan a realizarla en el aula de ordenadores. La profesora les propone a los alumnos realizar un trabajo individual para profundizar en los contenidos que han tratado a lo largo de la unidad. Se trata de hacer una ruta ciclista por las principales unidades del relieve de España. La maestra les marca los puntos por los que pasarán los ciclistas durante su itinerario (Figura 1) y los estudiantes deben señalar la ruta en un mapa de España, hablar de las unidades del relieve más significativas de esa zona y poner imágenes que expliquen el recorrido. Dicha información pueden extraerla de su libro de texto o de páginas web de Internet.

En la segunda sesión, cada uno de los alumnos expondrá oralmente su trabajo al resto de compañeros, con el apoyo de su Power Point o de un documento Word para que todos puedan conocer cómo ha enfocado la tarea, la ruta que ha seguido, las imágenes e información que ha añadido... Se ha decidido que los alumnos expongan su trabajo porque, aunque son muy trabajadores y estudiosos, una de las características más significativas de los escolares de 6.º B es su bajo nivel de expresión oral y he querido ponerla en valor en la actividad puntual. La exposición de su trabajo debe durar, como máximo, cinco minutos.

Para la realización de su trabajo, los alumnos deben seguir las siguientes pautas, aunque pueden incluir toda la información e imágenes que consideren relevantes, que son necesarias para una correcta comprensión del mismo:

Es un trabajo individual. Para su realización podéis consultar vuestro libro de texto; libros de la biblioteca del centro o de la biblioteca municipal que sean de vuestro interés y expliquen datos sobre las unidades de relieve y España; y diferentes páginas web que encontréis en Internet relacionadas con la unidad.

El trabajo se presentará en formato digital, con una presentación en Power Point o un documento Word. No hay límite de diapositivas, pero tened en cuenta que este trabajo debéis exponerlo en clase en un máximo de 5 minutos.

A continuación, se muestran las etapas por las que la “Vuelta ciclista por España” debe pasar. Debéis identificar qué unidades del relieve atraviesan los ciclistas. Asimismo, tenéis que explicar las características de cada unidad de relieve y añadir alguna imagen para situar la ruta:

**1.º Etapa.** Tomarán la salida en una llanura elevada.

**2.º Etapa.** Pasarán por la cordillera que separa la Meseta del Mar Cantábrico.

**3.º Etapa.** Recorrerán un lugar de costa con muchas rías y luego pasarán por una zona muy recortada hasta llegar a la cordillera que une España con Francia.

**4.º Etapa.** Irán por una llanura de poca altitud recorrida por un río muy caudaloso que desemboca en el Mar Mediterráneo.

**5.º Etapa.** Atravesarán un sistema montañoso situado al este de la Meseta Central.

**6.º Etapa.** Subirán hasta el sistema montañoso donde está el pico más alto de la Península.

**7.º Etapa.** La “Vuelta ciclista por España” termina cuando lleguen al archipiélago donde se sitúa el pico más alto de España.

*Figura 1. Pautas que deben seguir los alumnos para realizar la actividad*

Una vez que la docente les ha explicado la tarea, es momento de que los escolares comiencen a realizarla. Para ello, previamente, se habrá reservado el Aula Plumier del centro que cuenta con treinta ordenadores. En esa hora, los alumnos comenzarán con el trabajo y lo estructurarán a su gusto, manteniendo los puntos que la maestra les ha dado para la realización de la tarea. Si no les da tiempo a terminar el trabajo en la hora que tienen en los ordenadores, deberán finalizarlo en casa, ya que, en la siguiente sesión del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, cada uno de los discentes deberá exponerlo.

Por tanto, el material didáctico que se utilizará a lo largo de toda la actividad es digital e impreso. El material digital se refiere al Power Point o el documento Word que deben presentar los alumnos como resultado de su trabajo, mientras que el material impreso que pueden utilizar es su libro de texto, del cual cogerán toda la información que consideren necesaria para completar la tarea.

Con esta actividad, tal como menciona Buzo (2014), los escolares sabrán buscar información en su libro de texto y en medios digitales; serán capaces de organizar y ordenar la información obtenida; utilizarán un soporte digital para la presentación de su trabajo; serán capaces de relacionar, a través de la cartografía digital información variada para la realización de la tarea; cada alumno, de forma individual, extraerá conclusiones a partir de la información que se le facilita y la que cada uno encuentra; serán capaces de redactar un informe y exponerlo oralmente utilizando como apoyo distintos medios digitales: documento de texto o presentación en Power Point.

Debo decir también que no he necesitado adaptar la actividad a ningún alumno, ya que cada ejercicio es individual, exclusivo de cada alumno y se adapta a los diferentes ritmos y niveles de competencia curricular que hay en el aula. Así, el alumno con discapacidad intelectual leve realizará el trabajo sobre la “Vuelta ciclista por España” al igual que el resto de sus compañeros, pero con la ayuda de la maestra del área y, si es necesario, de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.

Las principales dificultades que puedo tener a la hora de poner en práctica mi actividad estarían relacionadas con los contenidos del tema, es decir, puede que haya alumnos que no hayan comprendido la unidad y tenga que explicarles, de forma individual, aquello que no entienden. También puedo tener dificultad a la hora de gestionar la clase, captar la atención de todos los alumnos o motivarlos para que realicen su trabajo correctamente.

Si se diese alguna de estas dificultades, emplearía las siguientes estrategias para que la actividad transcurra con normalidad: intentaré en todo momento que todos los alumnos estén incorporados en la sesión y tener un clima favorable y positivo. Si alguno de los alumnos tiene dificultad con el contenido del trabajo, le explicaré nuevamente la información

que no se haya entendido a nivel general (si el grupo-clase tiene dudas) o individual (solo es una persona la que tiene dificultad). Además, pasaré por todos los ordenadores para comprobar que están realizando bien la tarea propuesta.

Las respuestas previsibles que puede tener el alumnado ante esta actividad las he obtenido al preguntarle a mi maestra-tutora del centro, ya que es la tutora de estos alumnos desde hace tres años, conoce cómo trabaja cada uno de ellos y las posibles dificultades que pueden tener ante trabajos de este tipo.

Esta actividad está diseñada para que cada alumno la realice según su nivel de conocimientos y creatividad. La maestra le da las pautas mínimas que debe tener el trabajo final, pero cada uno de ellos puede añadir información relacionada con el tema que considere importante para completarlo.

#### *Evaluación de la actividad puntual*

Para evaluar la consecución de los objetivos de esta actividad y los objetivos del Decreto n.º 286/2007 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, me basaré en los criterios de evaluación tanto para el proceso de realización de la tarea, como para el resultado final y la exposición oral del mismo. El trabajo tendrá una puntuación de 10 puntos. Esta es la forma que utiliza mi maestra-tutora del centro para evaluar, y considero que es la más correcta y justa, ya que incluye el proceso, la exposición oral y el resultado final del trabajo. Esta actividad, valorada sobre 10 puntos, se sumará a los puntos que obtenga cada alumno en otros trabajos de la evaluación, y se realizará la media aritmética entre ellos para tener la calificación final en cuanto a trabajos prácticos. En la evaluación final de la asignatura, los trabajos tienen una puntuación del 30%, el examen se puntuará con el 60% y la asistencia, participación y libreta obtienen un porcentaje del 10%.

Mediante la observación directa en el aula, valoraré la forma de trabajar de cada uno de los alumnos en los ordenadores del centro y el comportamiento que tienen en las dos sesiones que forman parte de esta actividad (20%). El trabajo final en formato digital tendrá una puntuación de 4 puntos sobre 10 (40% del total). Finalmente, la exposición del trabajo de forma oral se puntuará con hasta 4 puntos (40%) (Anexo I). Se valorará positivamente la creatividad de los alumnos en la realización de la actividad.

Para evaluar las competencias, respecto a la competencia de conocimiento e interacción con el medio físico, es suficiente con comprobar que la información que ponen en su trabajo final es correcta, es decir, que sitúan y explican correctamente las unidades de relieve del territorio español que la maestra le indicó. En relación con la competencia lingüística, se valora la redacción del trabajo y la forma de expresarse oralmente durante la exposición de su "Vuelta ciclista por España". La competencia en tratamiento de la información y competencia digital será evaluada cuando el alumno exponga su trabajo, ya que deben entregarlo en formato digital. Si han realizado un Power Point o un documento Word, han puesto el texto explicando por dónde pasan los ciclistas, tiene imágenes relacionadas con la etapa de la vuelta ciclista... será suficiente para puntuar positivamente el trabajo del alumno y esta competencia. Las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal se evalúan teniendo en cuenta la forma de trabajar en clase durante la primera sesión, el interés que cada uno muestra con relación a la actividad propuesta, la forma de realizar y estructurar su trabajo. También, durante la exposición, observaré si el alumno sabe explicar el contenido de su trabajo o únicamente lee la información, porque no se ha preparado el tema.

#### ***"Con los cinco sentidos"***

La segunda actividad puntual elegida se llama "Con los cinco sentidos" y es una actividad de síntesis, ya que lo que se quiere conseguir con ella es que los escolares sean capaces de utilizar conceptos aprendidos en áreas y cursos anteriores, para la realización correcta del trabajo. Esta actividad la puse en práctica el 18 de febrero de 2015. La actividad fue realizada en 6.º curso de Educación Primaria, en el área de Lengua Castellana y Literatura, ya que el trabajo trata de una redacción escrita que posteriormente han de presentar a sus compañeros de aula.

Tanto el bloque de contenidos, como los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y competencias básicas del currículo presentes en la actividad, las he mencionado en el apartado 2 de este TFG.

#### *Descripción de la actividad puntual*

El objetivo general de la actividad es que los alumnos realicen una descripción de la imagen propuesta, siguiendo las pautas que le marca la maestra. Los objetivos específicos de la tarea son: utilizar correctamente la ortografía y describir la imagen a través de los sentidos. Este trabajo puede entregarse en un documento de Word o a mano.



Esta actividad puntual es de carácter individual. Se llevará a cabo en dos sesiones de una hora cada una. En la primera sesión, la docente explica a sus alumnos en qué consiste la actividad, dándole las instrucciones que deben seguir para realizar correctamente el trabajo.

1. Debéis escribir un texto describiendo las sensaciones que os produce la imagen elegida a través de cada uno de los sentidos, es decir, tenéis que decir qué sentiríais si estuviérais en ese lugar, y que podríais percibir a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto.
2. Cada uno de los sentidos debe ir separado por un párrafo.
3. Para realizar la descripción de paisaje con los sentidos:
  - Hay que organizar los datos siguiendo un orden:
    - a. De lo general a lo particular o, al contrario.
    - b. De dentro a fuera o, viceversa.
    - c. De izquierda a derecha o, al revés.
    - d. De los primeros planos al fondo o, inversamente.
  - Primero tenéis que realizar una visión general del lugar.
  - Después, se usarán conectores espaciales como: a la derecha, junto a, al fondo, detrás de, en el centro, alrededor, en lo más profundo, en el primer plano, en la parte superior, al norte, a lo lejos, (...).
  - Por último, se debe procurar transmitir la impresión u opinión personal que produce el lugar de la imagen: misterio, terror, melancolía, alegría, (...).
4. Recursos expresivos (adjetivos) para describir un lugar:
  - *Cielo*: azul, celeste, gris, nublado, oscuro, despejado, cubierto, luminoso...
  - *Mar*: azul, verdoso, tranquilo, alborotado, bravío, sereno, transparente, ondulado...
  - *Montes*: bajos, elevados, redondeados, picudos, verdes, pardos, secos, áridos, poblados, tenebrosos, frondosos, caducifolios, nevados, sombríos, húmedos...
  - *Árboles*: altos, bajos, gruesos, delgados, corpulentos, frondosos, redondeados, alargados, secos...
  - *Ciudades*: bulliciosas, silenciosas, apacibles, desapacibles, tranquilas, ruidosas, agradables, desagradables, divertidas, aburridas, modernas, antiguas, históricas...
  - *Pueblos*: blancos, escarpados, aislados, silenciosos, abandonados, marineros...
  - *Casas*: bajas, amplias, pequeñas, modernas, antiguas...
  - *Campos*: verdes, amarillos, oscuros, secos, áridos, fértiles, cultivados, abandonados, improductivos, floridos...
  - *Ríos*: largos, cortos, secos, caudalosos, fríos, transparentes, profundos, sucios, limpios, contaminados...
  - *Caminos*: polvorientos, serpenteantes, estrechos, pedregosos, embarrados, cortados, interminables...
  - *Fuentes*: cristalinas, verdosas, naturales, antiguas, redondas, agrietadas, rebosantes, secas...

Seguidamente, la profesora les repartirá la foto que deben incluir en su trabajo, pues será la que utilicen en la descripción.

Una vez que todos los alumnos conocen y han comprendido las indicaciones que ha dado la maestra, pueden comenzar con su descripción personal que incluya las sensaciones y percepciones de todos los sentidos. Es decir, no solo tienen que decir qué ven en ella, sino que tienen que imaginarse qué ocurriría si ellos mismos estuvieran en ese lugar, y oyen, tocan, huelen o toman algo de lo que hay en la foto.

La redacción es libre. No tiene extensión máxima ni mínima, de manera que cada uno escribirá lo que considere oportuno según sus conocimientos previos, su imaginación y su creatividad.

Los alumnos comenzarán a realizar la descripción en la primera sesión de la actividad puntual. Pueden comenzar a hacerla a mano, y si ellos lo consideran oportuno, lo pasarán en casa a ordenador. Lo que no les dé tiempo de hacer en clase, deberán terminarlo en sus casas.

En la segunda sesión de la actividad puntual, cada alumno expondrá en clase un resumen de lo que ha descrito (máximo cinco minutos de exposición), explicando cómo ha enfocado su trabajo, cómo se sentiría si estuviese en el paisaje que aparece en la foto, etc. El trabajo final, cada uno de los alumnos deberá entregarlo a la profesora para que lo corrija y

pueda puntuar la actividad. He preferido, en esta ocasión, que los estudiantes no lean su trabajo, sino que realicen un resumen oral del mismo, para que poco a poco vayan perdiendo el miedo escénico y mejoren su expresión oral.

El material que se va a usar en esta actividad es la foto que utilizarán los escolares para realizar su trabajo y el documento final (redacción) que entreguen a la maestra para que sea corregido y evaluado.

Esta actividad puntual es una adaptación de una actividad que mi tutora me aconsejó que realizara. Ella, junto con el resto de profesores de este centro educativo, asistieron a un curso impartido por dos ponentes contratados por el Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR), para mejorar la competencia lingüística de los alumnos. Dicho curso se llamaba *“Trabajar la competencia lingüística en la Educación Obligatoria”* y se llevó a cabo en cuatro sesiones de tres horas cada una, en los días 16 y 23 de febrero y 2 y 9 de marzo del año 2015, en el centro público en el que realicé mis Prácticas Escolares. Una de las ponentes explicó que una actividad que mejoraba la competencia lingüística de los alumnos consistía en realizar una descripción diferente a la que se suele hacer en el aula de una imagen, por medio de la utilización de varios sentidos. Ella propuso describir la foto utilizando el sentido de la vista y otro sentido vital que los alumnos quisieran, pero al menos debían utilizar dos de ellos. A todos los maestros del centro les pareció buena idea realizar esta redacción y comenzaron a poner en práctica la actividad desde 1.º de Educación Primaria, dejando a los estudiantes elegir la imagen que querían incluir en su trabajo.

Yo he querido adaptar esta actividad incluyendo los cinco sentidos para que la descripción sea más completa y porque se trata de alumnos de 6.º de Educación Primaria. Además, he querido que todos describan la misma imagen, para ver cómo cada alumno le da su enfoque personal y que los alumnos también se den cuenta de que cada persona tiene su opinión y percepción de una misma cosa.

En esta ocasión, tampoco he necesitado adaptar esta actividad a ningún alumno, ya que todos los escolares realizarán la misma tarea, recibiendo la ayuda que precisen en ocasiones puntuales. El alumno con discapacidad intelectual leve, recibirá un apoyo más continuado por parte de la maestra que imparte esta materia, y si es necesario, de la maestra especialista en Pedagogía Terapéutica. Cada uno de los estudiantes realizará su trabajo de forma individual, según su nivel de conocimientos, capacidades, imaginación y creatividad.

Entre las dificultades que pueden surgir a la hora de poner en práctica esta actividad destaco la que considero más importante, pues si ocurre, los alumnos no sabrían realizar la tarea: que los alumnos, al mostrarle la imagen, no se les ocurra qué decir sobre ella o no sepan incluir alguno de los sentidos vitales. También puedo tener dificultades a la hora de gestionar la clase, con algún alumno que no preste atención a las indicaciones del trabajo, algún estudiante que moleste en clase y no deje trabajar al resto, escolares poco motivados hacia la actividad...

En el caso de que se diera alguna de estas dificultades, explicaría nuevamente la actividad; pondría ejemplos para que comprendan qué es lo que deben hacer con la imagen (¿qué sentirías si estuvieses allí?); pasaría por las mesas de los alumnos para comprobar que están realizando el trabajo correctamente; llamaría la atención a aquel alumno que estuviera molestando o interrumpiendo la clase, ya que no solo no trabaja él, sino que no deja al resto de compañeros realizar su tarea, pues no pueden concentrarse. Si el alumno sigue molestando, yo me callaría hasta que viera que el niño que molesta se incorpora nuevamente a la explicación. Haría todo lo posible para que el clima de la clase fuese positivo y favorable para el trabajo.

Las respuestas previsibles que puede tener el alumnado hacia esta actividad, las obtuve de mi maestra-tutora del colegio, pues conoce cómo trabaja cada uno de sus alumnos y sabe quién puede tener mayor dificultad ante tareas de redacción y descripción de imágenes. Con los alumnos con mayor problema ante actividades de este tipo, estaré más pendiente de ellos y les ayudaré en todo lo que necesiten para que su trabajo final sea correcto.

Esta actividad está diseñada para que cada escolar la realice como más le guste, es decir, tiene libertad a la hora de escribir más extensión o menos, incluir conocimientos de otras áreas, añadir imágenes a parte de la que se les facilita... Siempre deben seguir las pautas que la maestra les da, pero el trabajo es suyo y deben realizarlo a su gusto, según sus interés, motivaciones, creatividad e imaginación.

#### *Evaluación de la actividad puntual*

La evaluación de la tarea será sobre 10 puntos y he querido mantener el tipo de evaluación de mi maestra-tutora, ya que la considero muy adecuada para este tipo de trabajos.

En la evaluación de esta actividad puntual, tendré en cuenta la consecución o no de los objetivos de la tarea y los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que aparecen en el Decreto n.º 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (incluidos en el apartado 2 del TFG).

El trabajo lo comenzarán a realizar en clase, por lo que la maestra tendrá en cuenta quién trabaja y quién no, quién hace las tareas como se les ha dicho y quién las hace sin seguir las pautas establecidas, etc. El trabajo en el aula realizado en la primera sesión y el buen comportamiento y respeto a sus compañeros el día de la exposición se valorará con una puntuación de 1 punto (10%), con respecto de la nota final de trabajo. El trabajo final será valorado con un máximo de 4 puntos (40%). En esta actividad he querido que la exposición oral tenga una mayor valoración, ya que considero que deben mejorar mucho estos alumnos su miedo a hablar en público, por eso el resumen oral de su trabajo tendrá una puntuación máxima de 5 puntos (50%) (Anexo II). En esta actividad valoraré de forma positiva la creatividad e imaginación que tengan los alumnos de 6.º B en la realización de su trabajo final.

La nota final de la evaluación con respecto a los trabajos, se obtendrá haciendo la media aritmética de todos los trabajos realizados durante la evaluación y teniendo en cuenta el porcentaje que se le otorga a actividades prácticas en esta área (20%).

Para evaluar la competencia lingüística, tendré en cuenta el texto escrito final que entregan a la maestra sobre la descripción de la imagen y el resumen de su redacción que realizarán de forma oral al resto de compañeros. Las competencias aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal las evaluaré teniendo en cuenta el interés, la motivación y el trabajo realizado tanto en la primera sesión de la actividad, como el día de la exposición de su trabajo. Finalmente, la competencia tratamiento de la información y competencia digital la evaluaré a aquellos alumnos que utilicen las nuevas tecnologías para realizar su trabajo.

## REFLEXIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

### *"Vuelta ciclista por España"*

La primera actividad puntual, como he comentado anteriormente, es una actividad de revisión y síntesis, ya que se puso práctica para que los alumnos de 6.º B afianzasen y adquiriesen los conocimientos necesarios, de cara al examen de la unidad.

Tanto el bloque como los contenidos que se han trabajado en esta actividad, los he comentado en el segundo apartado del TFG.

De los objetivos específicos planteados para esta actividad, todos los alumnos han alcanzado dos: adquirir los principales contenidos del tema y utilizar las TIC para la realización de su trabajo. El tercer objetivo propuesto, lo han conseguido solo algunos escolares: saber explicar de forma oral los conocimientos aprendidos en el tema. Dicho objetivo no lo han conseguido todos los alumnos, ya que algunos de ellos a la hora de exponer su trabajo, no han sabido explicar correctamente por dónde pasaba la ruta ciclista, no reconocían los lugares marcados por la docente y/o simplemente leían su presentación en Power Point para evitar mirar al resto de compañeros y ponerse más nerviosos.

Debido a que hubo alumnos que se excedieron en el tiempo de exposición, dos compañeros tuvieron que realizar su exposición en la siguiente hora de clase, que no correspondía con la sesión de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, pero consideraba que era necesario que todos expusieran su trabajo ante el resto de compañeros para que estuviesen en igualdad de condiciones y pudiera evaluar tanto su expresión oral como el trabajo que habían realizado.

En un primer momento, al darse cuenta que iba a ser yo la que impartiera esa sesión, muchos alumnos comenzaron a hablar entre ellos y hubo un poco de murmullo, pero pronto se centraron en la actividad que les estaba explicando y se comportaron, en general, muy bien, atendiendo a mis indicaciones, mostrando interés hacia la tarea, realizando preguntas para resolver las posibles dudas en relación a la actividad, etc. Únicamente, dos de los alumnos comenzaron a mostrarse inquietos y habladores, pero con solo mirarlos, comprendieron que su actitud no era la adecuada y se callaron. El resto de la sesión, estuvieron todos trabajando y motivados por realizar correctamente la actividad.

Supongo que el hecho de proponer una actividad diferente a las que solían hacer, incluyendo las nuevas tecnologías, les gustó y por eso mostraron interés, estuvieron en silencio y trabajando cada uno en su tarea.

No tuve ningún problema a la hora de identificar si algún alumno no había entendido mis instrucciones de realización del Power Point, ya que los alumnos de 6.º B siempre solían preguntar todas las dudas que tuvieran antes de ponerse a realizar la tarea, y si les quedaba alguna cuestión que no entendían mientras están haciendo su trabajo, levantaban la mano y en seguida la maestra les resolvía sus dudas. Igualmente, mientras ellos estaban en sus ordenadores haciendo su trabajo, yo iba pasando por todos ellos para observar qué estuviesen haciendo correctamente el trabajo. Únicamente hubo una niña que, a pesar de haber preguntado en clase algunas dudas que tenía, estaba poniendo información que no estaba relacionada con el tema, por lo que le expliqué cómo debía hacerlo para que el resultado del trabajo fuera bueno.

En relación con el tema del relieve español, no tuve ninguna dificultad a la hora de trabajar con los alumnos, ya que es un tema que siempre me ha llamado la atención y considero que sé explicarlo de forma sencilla para que todos lo comprendan. En el caso de la tarea, como todos los escolares conocían el tema del relieve de España, en seguida se pusieron a hacer el trabajo y algunos de ellos prácticamente lo acabaron en la primera sesión de la actividad puntual.

Las indicaciones que les marqué a lo largo de la actividad, por las que debía pasar la ruta ciclista fueron inventadas por mí, teniendo en cuenta las unidades del relieve de España que habían estudiado con anterioridad en el tema. Es por ello que todas las unidades del relieve se encontraban en su libro de texto explicadas y situadas en un mapa de España, por si alguno de ellos, en su casa, no sabía relacionar las indicaciones que les di con los lugares por los que debía pasar la vuelta ciclista.

Para llevar a cabo mi planificación, no tuve en cuenta que podía haber alumnos que utilizaran más tiempo del requerido para su exposición. Cuando me di cuenta de que no disponía del tiempo suficiente, le pedí a mi maestra-tutora cinco minutos de la siguiente clase, ya que era ella la que debía impartirla, para que todos pudiesen exponer su trabajo.

Aunque pensaba que los alumnos iban a mostrarse más distraídos durante la sesión, me sorprendió gratamente que, al estar con el ordenador, no mostraron cansancio ni desinterés ante la actividad, pese a ser la clase de 12:00-13:00 horas. Lo que sí que quise es que la explicación de la tarea fuera clara y concisa, para que comprendiesen fácilmente en qué consistía la actividad y tuviesen más tiempo para realizarla en clase, por sí tenían cualquier duda al respecto, poder preguntármela.

Como he mencionado, el resultado de esta actividad fue muy grato para mí, pues estoy satisfecha tanto con la puesta en práctica de la misma como con el resultado de los alumnos. Conseguí que los discentes estuviesen motivados y trabajaran de forma individual; que no estuviesen hablando durante mis indicaciones y si lo hicieron, pronto se callaron y volvieron a escuchar la explicación; que no tuvieran vergüenza por preguntar las dudas en voz alta y que me avisaran siempre que lo necesitaran durante la primera sesión. A lo largo de la exposición de trabajos, todos estaban en silencio escuchando a sus compañeros cómo explicaban su itinerario. Considero que deben seguir trabajando la expresión oral, pues muchos de los alumnos siguen teniendo vergüenza a la hora de expresarse en público y deben vencer sus miedos, poco a poco.

Por los resultados obtenidos, la evaluación final de cada uno de ellos, por las ganas y el interés que mostraron los escolares, considero que a todos les gustó realizar esta actividad.

En esta clase, hay un niño que no siempre entrega los trabajos que su maestra manda en clase, porque dice que son aburridos. En mi actividad puntual, se ofreció como voluntario para ser el primero en exponerlo, pues estaba orgulloso del trabajo que había realizado.

Cuando acabé la actividad, comenté mi actuación con la maestra-tutora. Ella me dijo que había estado, en general, muy bien, pero que para las próximas actividades que pusiera en práctica, debía administrar mejor el tiempo. También se mostró muy contenta y orgullosa al ver que este alumno que es menos trabajador que el resto, había realizado la tarea y había querido ser el primero en exponerla.

#### *Propuestas de mejora*

A pesar de que esta actividad puntual resultó muy positiva para todos, considero que cualquier actividad, por muy buena que sea, debe ser analizada y evaluada, para mejorar algún aspecto o realizar cambios.

El primer cambio que realizaría en esta actividad estaría relacionado con la expresión oral. Sabiendo que estos niños tienen, en general, mucha dificultad a la hora de exponer, podría facilitarles algunas técnicas para evitar que se pongan tan nerviosos ante sus compañeros, pues ese es el fallo que tienen, pues el contenido sí que lo saben. Algunas técnicas para mejorar la expresión oral son las siguientes (Figura 2):

1. Preparar previamente la exposición en voz alta, delante del espejo y, si se puede, con algún familiar o amigo que te corrija si es preciso.
2. Utilizar un vocabulario sencillo y conciso.
3. Moverse con naturalidad por el espacio.
4. No estar estático en un mismo punto durante la exposición.
5. Tener un elemento de apoyo (presentación Power Point, esquema del contenido que quieres exponer...) para tu exposición.
6. No leer continuamente la información, porque da la sensación de que no has preparado previamente la exposición.
7. Hablar despacio y vocalizando lo máximo posible.
8. Mirar a los espectadores que escuchan tu explicación

*Figura 2.* Orientaciones para mejorar la expresión oral en las exposiciones de trabajos facilitadas a los alumnos de 6.º curso de Educación Primaria tras la puesta en práctica de la actividad “Vuelta ciclista por España”

Otro de los cambios que podría hacer sería que ellos mismos, a partir de sus conocimientos, estableciesen una ruta por España, situando los principales puntos por los que pasa, las unidades del relieve que cruza y el medio de transporte que utilizaría. De esta forma, el trabajo sería más complicado, pero los alumnos adquirirían los conceptos más fácilmente, pues ellos mismos son los que sitúan los puntos de su ruta y localizan en el mapa de España las unidades del relieve, que es el contenido que deberán aprender para el examen.

También, podrían haber realizado el trabajo en otro soporte digital distinto a Power Point. A estos alumnos les motiva mucho realizar trabajos con el ordenador, pues están muy acostumbrados a utilizar el ordenador en su casa y por ello este programa lo conocen bien. Para próximos trabajos, podrían investigar programas de ordenador similares a Power Point para exponer sus trabajos, como, por ejemplo, Prezi.

Con estas tres modificaciones de la actividad, considero que el aprendizaje sería más significativo, enriquecedor y completo, ya que ellos mismos, de forma autónoma, realizan su trabajo, sin indicaciones del maestro y haciendo la ruta que ellos consideren más oportuna. De esta manera, ningún trabajo sería igual y cada uno podría explicar por qué ha decidido seguir esa ruta y no otra.

Por los cambios efectuados, podría ser que algún alumno decidiese hacer una ruta más larga y exponer su trabajo en más de 5 minutos. Si se diese en caso, dividiría la clase en dos grupos, exponiendo un grupo su trabajo en la segunda sesión, y el resto, pediría a la tutora que esta actividad durase tres sesiones, y lo expondrían en la tercera. Aunque todos deberían tener el trabajo realizado para la segunda sesión, para que todos estén en igualdad de condiciones. De esta manera, no utilizaría tiempo de una sesión que no me corresponde y los alumnos se expresarían y utilizarían el tiempo que necesitaran para exponer su trabajo lo mejor posible.

### ***"Con los cinco sentidos"***

Esta actividad es una actividad de síntesis, pues lo que pretendía con ella era que los alumnos realizaran una descripción utilizando conceptos y contenidos que habían aprendido en cursos anteriores. Fue una actividad puntual propuesta por la ponente de un curso al que asistían todos los maestros del centro educativo en el que me encontraba haciendo mis Prácticas Escolares II, pero yo realicé mi propia adaptación de la misma.

Tanto el bloque como los contenidos que se han tratado a lo largo de esta actividad, los he especificado en el apartado 2 de este trabajo.

De los dos objetivos específicos que planteé para esta actividad (utilizar correctamente la ortografía y describir la imagen a través de los sentidos) he conseguido que todos los alumnos los alcancen, pues el resultado de sus trabajos, en todos los casos, ha sido satisfactorio.

El grado de consecución de los objetivos, lo comprobé durante la primera sesión que comenzaron a trabajar en clase, con el trabajo final que presentaron y con la breve exposición de su trabajo que tuvo lugar en la segunda sesión. Durante la primera sesión, observé la forma de trabajar de cada uno de los alumnos para comprobar si habían entendido todos lo que les había explicado previamente para la realización de la descripción. La mayoría de ellos, comenzaron la descripción sin ningún tipo de duda, pero hubo dos alumnos que no sabían cómo empezar su redacción. A ellos, les expliqué de forma individual, nuevamente la actividad y les propuse que se imaginasen que ellos estaban en el mundo que aparecía en la

imagen, y a cada paso que daban, les ocurría algo que tenía que ver con los sentidos. Pronto relacionaron sus ideas con la imagen y consiguieron realizar el trabajo correctamente.

Desde el inicio de la clase, todos los alumnos estuvieron atentos a mis explicaciones, ya que le dije que íbamos a hacer una actividad diferente a las que solían hacer hasta el momento. Todos estuvieron muy motivados y quisieron participar en la elección de la fotografía. Permanecieron en silencio, prácticamente, toda la hora que duraba la sesión. Únicamente hubo un niño que cuando todos los estudiantes estaban describiendo su imagen de forma individual, se puso a hablar y a molestarles porque había acabado su redacción. En seguida fui a decirle que debía dejar a sus compañeros concentrarse, ya que esta actividad requiere mucha concentración, imaginación y creatividad. El alumno entendió que no debía comportarse de esa manera, y pronto volvió a su actividad, corrigiendo algunos errores y ampliando su descripción.

Durante la puesta en práctica de la actividad, considero que no tuve ningún inconveniente, exceptuando los anteriormente mencionados. En esta ocasión, gestioné mejor el tiempo del que disponía tanto en la primera como en la segunda sesión. Todos los alumnos pudieron exponer su trabajo en el tiempo establecido y no tuve ningún tipo de problema al respecto.

Les dejé elegir el formato, digital o a mano, para entregar su trabajo. Aunque en clase todos comenzaron su redacción a mano, y algunos de ellos la terminaron, todos eligieron la opción de entregar su trabajo a ordenador, en un documento Word. De manera, que tuvieron que transcribir su descripción y hacer “doble trabajo”. Todos coincidían en decir que, de esta manera, el trabajo quedaba mejor presentado y podían incluir la imagen de la descripción al inicio, títulos de colores e incluso poner más imágenes similares a la inicial para que la descripción fuese todavía más completa.

Me gustó mucho ver que los alumnos quisieron mejorar su trabajo e incluir nuevas fotografías para que su tarea quedase mejor. Para mí, este hecho significa que estaban motivados en la actividad y querían realizarla lo mejor posible. Los resultados de los trabajos de los alumnos de 6.º B fueron muy buenos, mucho mejor de lo que yo esperaba, pues la tutora me comentó que estos alumnos tenían bastantes fallos en cuanto a faltas de ortografía y expresión de ideas en redacciones.

La exposición de este trabajo fue mejor que la de la actividad puntual anterior, ya que se notaba que los alumnos se la habían preparado bien, no se ponían tan nerviosos durante su discurso y todos expusieron en el tiempo que se había estipulado, cinco minutos por trabajo.

Cuando terminé ambas sesiones, comenté con mi tutora cómo había visto ella mi actividad y puesta en práctica. Respecto a la primera sesión, ella me dijo que había sabido gestionar mejor la clase durante toda la sesión y supe solucionar las dudas de todos los estudiantes para que el trabajo que realizasen fuese bueno. En cuanto a la segunda sesión, se dio cuenta que los alumnos se ajustaban al tiempo que se había establecido para cada exposición, que habían mejorado en cuanto a expresión oral y nerviosismo, y que el resultado final de sus trabajos fue más que satisfactorio, pues todos consiguieron realizar un buen trabajo utilizando todos los sentidos para la descripción de la imagen. Fueron creativos en su redacción y algunos de ellos incluyeron nuevas fotografías en su trabajo para que estuviese más completa su descripción.

#### *Propuestas de mejora*

Aunque esta actividad puntual me fue mejor que la anterior, sobre todo porque conseguí que los alumnos expusieran mejor sus trabajos, siempre considero que es bueno analizar la actividad y reflexionar sobre ella, para ofrecer propuestas de mejora para tareas futuras.

El primer cambio que realizaría sería que dejaría que los alumnos eligiesen su propia fotografía para describir, ya que así, cada uno busca de forma autónoma qué imagen le resulta más estimulante y considera que es mejor para realizar una descripción con los sentidos.

Otra modificación que se podría hacer a esta actividad sería que ellos mismos fueran los que realizasen la fotografía que quieren describir, es decir, incorporar los elementos que ellos consideran que les pueden servir para su descripción y echarles una foto para inmortalizar el momento y poder recordar qué aparecía en la imagen. De esta manera, ellos mismos son los que eligen los elementos que quieren describir según sus gustos e intereses. Se fomenta la creatividad e imaginación de los niños, y considero que estarían más motivados todavía en la tarea, ya que la redacción que hiciesen sería sobre un elemento propio.

Esta actividad puede llevarse a cabo en pequeños grupos de tres o cuatro componentes. Entre ellos buscarían una imagen que les gustase a todos o la realizarían ellos según la temática que eligieran. A partir de ahí, tendrían que ponerse de acuerdo para la redacción de su trabajo. Cada grupo de clase, podría centrarse en un sentido y describir su imagen en función de él. Así, trabajarían de forma cooperativa, en grupos reducidos para que el trabajo fuese más fructífero y que todos participasen.

Lo único que no variaría de mi actividad puntual sería la exposición final de su trabajo, ya que considero que los alumnos deben aprender a expresarse correctamente de forma oral, y la mejor manera de hacerlo es exponiendo trabajos sencillos y propios. De esta forma, se conseguirá que, poco a poco, mejoren todos los alumnos su capacidad de expresión y les resultará más sencillo hablar en público.

Con todas las modificaciones que he planteado, considero que la actividad puntual que he propuesto sería más enriquecedora para los alumnos, haciendo que ellos mismos sean los protagonistas de su aprendizaje, realizando sus materiales en función de sus intereses y motivaciones, y trabajando en equipo con el resto de compañeros.

## ANEXOS

### Anexo I. Evaluación de la actividad "Vuelta ciclista por España"

A continuación, se encuentra la escala de estimación utilizada para evaluar la tarea. Cada uno de los escolares tiene su propia rúbrica de evaluación donde se recogen las observaciones directas realizadas al alumno en varios momentos: mientras desarrolla individualmente su actividad en el aula, durante la exposición oral de su trabajo final y con la corrección de su trabajo final siguiendo los indicadores de evaluación establecidos. La nota final de la actividad se obtiene teniendo en cuenta el nivel de consecución de todos los indicadores de evaluación que aparecen en la tabla y el porcentaje que cada apartado tiene en la actividad (trabajo en el aula 20%; trabajo final presentado 40%; exposición oral 40%).

<b>Nombre y apellidos del alumno:</b>				
<b>Curso:</b>				
<b>Asignatura:</b>				
INDICADORES DE OBSERVACIÓN-EVALUACIÓN				
<b>Trabajo en aula (20%)</b>	Realiza el trabajo de forma autónoma y sin molestar al resto de compañeros	Realiza el trabajo de forma autónoma la mayor parte del tiempo	Dedica parte del tiempo a la realización del trabajo y el restante a molestar en clase	No realiza el trabajo en clase. Se dedica a hacer cualquier cosa diferente a la actividad
<b>Trabajo final (40%)</b>	Entrega la tarea en el día y la hora acordados	Entrega la tarea un día después de lo acordado	Entrega la tarea con varios días de retraso	No entrega la tarea
	El trabajo cumple las pautas que se establecieron desde el principio	El trabajo se encuentra bien estructurado en un 75%	El trabajo está bien estructurado en un 50%	El trabajo no está estructurado como se estableció

	El texto no presenta errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	El texto tiene menos de 3 errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	El texto tiene entre 4 y 6 errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	El texto tiene multitud de errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)
	El contenido de la tarea incluye todo lo requerido	El contenido de la tarea incluye el 75% de lo requerido	El contenido de la tarea se corresponde con la mitad de lo requerido	El contenido de la tarea no se corresponde con lo requerido
	La presentación del trabajo es adecuada	La presentación del trabajo es adecuada, pero con algunos errores que no impiden su correcto entendimiento	La presentación del trabajo es inadecuada, pero puede ser entendida, con un poco de dificultad	La presentación del trabajo es inadecuada y no se entiende su contenido
<b>Exposición oral (40%)</b>	Pronuncia las palabras correctamente y vocaliza bien	Pronuncia correctamente pero su vocalización no es correcta	Comete errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta	Comete errores tanto de pronunciación como de vocalización
	El volumen es adecuado con la situación	Levanta la voz demasiado durante la exposición	Habla demasiado bajo al exponer	Expone con voz muy baja, casi no se le oye
	Su postura es natural, mirando al resto de compañeros	Mira a sus compañeros, pero se muestra estático	En ocasiones da la espalda a sus compañeros	No se dirige a sus compañeros al exponer
	Expone el contenido, sin salirse del tema	Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema	Expone el contenido, aunque le faltan algunos datos	La exposición carece de contenido concreto
	Utiliza material de apoyo extra para que lo entiendan mejor (Power Point)	Durante la exposición hace uso adecuado de la documentación	Escasa referencia a imágenes en su exposición	No utiliza imágenes de apoyo durante su exposición



	con texto e imágenes)						
	Buena estructura y secuenciación de la exposición	Exposición bastante ordenada	Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas	La exposición carece de orden y repite las ideas continuamente			
<b>Observaciones</b>							
<b>Trabajo en aula (20%)</b>		<b>Trabajo final (40%)</b>		<b>Exposición oral (40%)</b>		<b>Calificación final</b>	

### Anexo II. Evaluación de la actividad “Con los cinco sentidos”

A continuación, aparece la rúbrica utilizada para la evaluación de la actividad. Cada alumno tiene su propia rúbrica y es evaluado en función a los indicadores que aparecen en ella. El trabajo en el aula tiene una puntuación del 10%, el trabajo final que presenten es valorado con el 40% y la exposición oral tiene una puntuación máxima del 50%.

<b>Nombre y apellidos del alumno:</b>				
<b>Curso:</b>				
<b>Asignatura:</b>				
<b>INDICADORES DE OBSERVACIÓN- EVALUACIÓN</b>				
<b>Trabajo en aula (10%)</b>	Realiza el trabajo sin molestar al resto de compañeros y de forma autónoma	Realiza el trabajo de forma autónoma la mayor parte del tiempo	Dedica parte del tiempo a la realización del trabajo y el restante a molestar en clase	No realiza el trabajo en clase. Se dedica a hacer cualquier cosa diferente a la actividad
<b>Trabajo final (40%)</b>	Entrega la tarea en el día y la hora acordados	Entrega la tarea un día después de lo acordado	Entrega la tarea con varios días de retraso	No entrega la tarea
	El trabajo cumple las pautas que se establecieron desde el principio	El trabajo se encuentra bien estructurado en un 75%	El trabajo está bien estructurado en un 50%	El trabajo no está estructurado como se estableció
	El texto no presenta errores	El texto tiene menos de 3 errores	El texto tiene entre 4 y 6 errores	El texto tiene multitud de

	ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)	errores ortográficos (puntuación, acentuación y gramática)
	El contenido de la tarea incluye todo lo requerido	El contenido de la tarea incluye el 75% de lo requerido	El contenido de la tarea se corresponde con la mitad de lo requerido	El contenido de la tarea no se corresponde con lo requerido
	La presentación del trabajo es adecuada	La presentación del trabajo es adecuada, pero con algunos errores que no impiden su correcto entendimiento	La presentación del trabajo es inadecuada, pero puede ser entendida, con un poco de dificultad	La presentación del trabajo es inadecuada y no se entiende su contenido
	Incluye los 5 sentidos en su redacción separados en párrafos	Incluye 4 sentidos en su redacción separados en párrafos o no	Incluye 3 sentidos en su redacción separados en párrafos o no	Incluye 1 o 2 sentidos en su redacción sin separarlos en párrafos
<b>Exposición oral (50%)</b>	Pronuncia las palabras correctamente y vocaliza bien	Pronuncia correctamente pero su vocalización no es correcta	Comete errores de pronunciación, aunque su vocalización es correcta	Comete errores tanto de pronunciación como de vocalización
	El volumen es adecuado con la situación	Levanta la voz demasiado durante la exposición	Habla demasiado bajo al exponer	Expone con voz muy baja, casi no se le oye
	Su postura es natural, mirando al resto de compañeros	Mira a sus compañeros, pero se muestra estático	En ocasiones da la espalda a sus compañeros	No se dirige a sus compañeros al exponer
	Expone el contenido, sin salirse del tema	Expone el contenido y en ocasiones se sale del tema	Expone el contenido, aunque le faltan algunos datos	La exposición carece de contenido concreto

		Utiliza material de apoyo extra para que lo entiendan mejor (Power Point con texto e imágenes)		Durante la exposición hace uso adecuado de la documentación		Escasa referencia a imágenes en su exposición	No utiliza imágenes de apoyo durante su exposición
		Buena estructura y secuenciación de la exposición		Exposición bastante ordenada		Algunos errores y repeticiones en el orden lógico de las ideas	La exposición carece de orden y repite las ideas continuamente
<b>Observaciones</b>							
<b>Trabajo en clase (10%)</b>		<b>Trabajo final (40%)</b>		<b>Exposición oral (50%)</b>		<b>Nota final</b>	

### Bibliografía

- Ausubel, D. O. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bellón, A. et al. (2015). *Cuaderno de estudio de Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana Educación, S.L.
- Buzo, I. (2014). Estrategias didácticas innovadoras para la enseñanza de la Geografía con una metodología activa. En R. Martínez y E. M. Tonda (Eds.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp.11-34). Murcia: COMPOBELL. Recuperado de [http://www.age-didacticageografia.es/docs/Publicaciones/2014\\_Nuevas\\_perspectivas\\_conceptuales2.pdf](http://www.age-didacticageografia.es/docs/Publicaciones/2014_Nuevas_perspectivas_conceptuales2.pdf)
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cenoz, J. (2005). El concepto de Competencia Comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de [http://www.setab.gob.mx/php/edu\\_basica/sup\\_aca/doctos/anexos/6-Cesar\\_Coll.pdf](http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/sup_aca/doctos/anexos/6-Cesar_Coll.pdf)
- Decreto n.º 286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 211, pp. 26387-26450. Recuperado de <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=324650>
- Departamento de Educación y Cultura de Navarra. (1996). *Observación y Evaluación. Educación Primaria*. Recuperado de [https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/o\\_e\\_dg.pdf/be5d3765-d542-4df8-abfd-dcbaae643835](https://www.educacion.navarra.es/documents/713364/714655/o_e_dg.pdf/be5d3765-d542-4df8-abfd-dcbaae643835)
- Gagnon, M. (2006). *Le rôle du contexte dans la mobilisation, le développement et l'évaluation de compétences en éducation*. Recuperado de <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/51.pdf>
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme. Des nouvelles références pour les programmes d'études*. Recuperado de

[https://www.researchgate.net/publication/289066395\\_Competiciones\\_et\\_socioconstructivisme\\_De\\_nouvelles\\_references\\_pour\\_les\\_programmes\\_d'etudes](https://www.researchgate.net/publication/289066395_Competiciones_et_socioconstructivisme_De_nouvelles_references_pour_les_programmes_d'etudes)

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 106, 4 de mayo de 2006). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López, A. y Encabo, E. (2013). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (2006). Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar (se). *Lengua Americana*, 19, 113-120. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17169/17143>
- Luengo, F. y Bazo, P. (2009). *La práctica de la comunicación lingüística. Proyecto Atlántida. Propuesta de trabajo y documentación para la mejora de la comunicación y las siete destrezas básicas*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Marrón, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341. Recuperado de <http://boletin.age-geografia.es/articulos/57/14-EDUCACION.pdf>
- Pro, A. y Miralles, P. (2009). El currículum del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 59-96. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/71101>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, n.º 260, pp. 44037-44048. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, n.º 293, pp. 43053-43102. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, calve para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77. Recuperado de <http://www.rinae.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art5.pdf>
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>

# Análisis de las emociones a través de los juegos motores. Aportaciones metodológicas a la Educación Física

**Autor:** Montalvo Tercero, Pablo (Licenciado en el Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Física).

**Público:** Profesores de Educación Física. **Materia:** Educación Física. **Idioma:** Español.

**Título:** Análisis de las emociones a través de los juegos motores. Aportaciones metodológicas a la Educación Física.

## Resumen

Las emociones han cobrado gran importancia en nuestra sociedad en estos últimos años. Desde el ámbito educativo y de forma privilegiada desde la Educación Física podemos educar la inteligencia emocional de los alumnos para que sepan desenvolverse adecuadamente en las situaciones del día a día. Durante la presente investigación, se llevó a cabo un estudio para conocer qué emociones se generan durante la práctica de juegos motores de distintos dominios motrices (cooperación y oposición), cómo influye la existencia o no de competición en estos, y si hay diferencias significativas entre la intensidad emocional entre personas de distinto sexo.

**Palabras clave:** Juegos motores, emociones, dominio motriz, competición, Primaria.

**Title:** Analysis of emotions through motor games. Methodological contributions to Physical Education.

## Abstract

Nowadays, emotions play an important role in our society. From the education field, and from a privileged point in physical education, we can train student's emotional intelligence with the aim of making them properly functional in everyday situations. During the present investigation, a study was carried out to know which emotions are generated during the practice of different motor games with distinct motor domains (cooperation and opposition); how the existence or not of competition affects them; and whether there are significant differences between the emotional intensity among people of different gender.

**Keywords:** Motor games, emotions, motor domain, competition, Elementary School.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-18; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101062

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Antes de exponer el objetivo de esta investigación y su justificación, conoceremos un poco más en profundidad los dos conceptos que vamos a manejar a lo largo de estas páginas, que son la base imprescindible para poder entender el estudio realizado y su justificación.

Si echamos la vista atrás a lo largo de la historia no encontramos ninguna civilización en la que en su modo de vida y costumbres no estuviese presente el juego. "Lo que nos lleva a localizar el juego en las mismas raíces de la evolución de la cultura, con lazos de parentesco para el conjunto del género humano" (Navarro, 2002, p.49). "El juego es más viejo que la cultura" (Huizinga, 1972 citado en Paredes, 2013, p.22). Por consiguiente podemos afirmar que el espíritu lúdico es intrínseco al ser humano.

Además el juego no solo aparece en todas las civilizaciones antiguas, sino que asimismo es constante a lo largo de la vida del ser humano; desde la infancia, donde al niño le es de vital importancia ya que le sirve como medio de aprendizaje, hasta la edad adulta y la vejez, donde en la primera el juego se ve desde otra perspectiva y toma otra utilidad, servir como vía de escape de las tensiones producidas por las obligaciones, entre las que destaca el trabajo, que ocupa gran parte de nuestro tiempo, el denominado "tiempo libre". Y en la segunda, en contra de lo que podríamos pensar, vuelve a tomar un papel más principal el juego, al disponer de más tiempo libre (Navarro, 2002).

Sin embargo no nos interesa hacer un análisis de las etapas de juego, o una síntesis de sus teorías porque nos alejaríamos del discurso que pretendemos, pero sí creo que es interesante aclarar el concepto de juego.

Para ello si revisamos la bibliografía existente, nos damos cuenta de que no hay una definición única de juego, pues al ser un concepto tan amplio y que abarca tantos ámbitos de la vida del ser humano ha sido estudiado desde diferentes

disciplinas; como la psicología, la pedagogía, la historia, la biología, la antropología... del tal forma que en cada una de ellas encontramos opiniones dispares que nos aportan su propia visión sobre el juego (Ruiz y García, 2004 citado en Ureña, 2008,).

Desde el punto de vista la psicología encontramos a autores como Arnulf Russel (1970) citado en Alegría (s.f): "El juego es una actividad generadora de placer, que no se realiza con una finalidad exterior a ella, sino por sí misma" (p.3).

Desde el ámbito social, el juego va a servir para entrar en contacto con los demás, para interactuar y vivir experiencias; "el juego es una actividad social" (Vigotsky 2010, citado en Rodríguez, s.f). Un espacio en el que vamos a poder conocer al niño tal y como es pues como afirma (M. Klein citado en Hayden et al. 2005): "Por medio del juego el niño expresa de manera simbólica sus fantasías, sus fantasmas, sus deseos. Las experiencias que vive" (p.10).

En el ámbito físico, el juego se ve como el perfecto medio para liberar las energías sobrantes que no ha sido usada para ninguna otra actividad productiva, como enuncia la Teoría del sobrante de energía (Spencer, 1855 citado en Navarro, 2002).

Por lo que una vez expuestos algunas de las definiciones de este complejo concepto, podemos comprender mejor que el juego no puede entenderse desde una sola óptica, puesto que el juego es una actividad global, sino que hay que valorarlo y estudiarlo en su conjunto.

Sin embargo, si es cierto que hay un autor que ha reunido los esfuerzos de las diferentes disciplinas y ha creado una teoría integradora del juego, hablamos de Navarro (2002), el cual se basó en el trabajo de Huizinga que afirma en su libro "Homo ludens" que el juego es una actividad libre, que se diferencia de la vida diaria ya que está definida por unos límites espacio-temporales "irreales", regulada por unas reglas específicas, que constituye una motivación intrínseca y un fin en sí misma, y que requiere cierto orden y tensión por parte del jugador para su desarrollo. (Huizinga, 1980). Navarro en su teoría establece una de las más completas clasificaciones de los diferentes tipos de juegos basándose en Caillois (1986), Piaget (1999) y también las clasificaciones de Parlebas (2001), en la que cobra gran importancia el juego motor, el cual definirá y explicará en profundidad en su libro "El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores", diferenciándolo de los demás juegos por la existencia de la acción motriz, de movimiento, juegos que impliquen saltar, correr, girar, trepar...

Este tipo de juegos van a ser nuestro medio de aplicación en el ámbito educativo para investigar y comprender mejor las emociones que se generan durante el desarrollo de los mismos.

Las emociones están presentes en el ser humano desde los primeros meses de vida, más concretamente desde el tercer mes de vida según Sáez, (2012, citando a Fernández-Abascal profesor de la UNED), pues afirma que antes no se han desarrollado los tubos neurales necesarios para las emociones.

El concepto de emoción ha sido definido en numerosas ocasiones a lo largo de la historia por diferentes autores, sin embargo para el presente estudio utilizaremos una de las más actuales y completas para el tema que nos atañe, Bisquerra (2000, citado en De la Torre, 2000): "es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (p.548). Asimismo, sostiene que las emociones no se generan por el estímulo que recibe el sujeto, sino por la interpretación subjetiva que el sujeto le da a ese estímulo.

Una vez definido el concepto de emoción, pasaremos a exponer las tres funciones principales que enuncia Reeve (1994, citado en Chóliz, 2005): Funciones adaptativas, funciones sociales, funciones motivacionales.

El objetivo de la primera es facilitar o preparar al organismo para la ejecución eficaz de una conducta en cada situación. La segunda función hace referencia a la interacción social, favoreciéndola o dificultándola dependiendo del tipo de emoción. Y la tercera de las funciones expuesta por Reeve (1994, citado en Chóliz, 2005) relaciona las emociones con la motivación, siendo estas un vehículo por el cual la persona llevará a cabo o no una acción y la realizará con mayor o menor intensidad; en nuestro caso acciones motrices.

Por otro lado en cuanto a la clasificación de las emociones, podemos decir que no hay un consenso en cuanto al número de emociones que formarían el espectro emocional, sin embargo la clasificación más aceptada socialmente durante este último periodo, es la descrita por Ekman (1977), que reza de la existencia de seis emociones básicas, conocidas como "The big six": El miedo, la ira, el asco, la tristeza, la sorpresa y la alegría.

Estos dos conceptos tan imprescindibles e importantes para el ser humano y que están presentes a lo largo de toda nuestra vida, prácticamente desde que nacemos, no se habían estudiado de forma conjunta hasta bien entrado en siglo XXI, algo que quizá nos podría sorprender, pues es un hecho que existe muy poca literatura al respecto, solo a partir de 2010 realmente podemos encontrar investigaciones de las emociones en el juego motor. Sin embargo, si podemos encontrar un antecedente, Parlebas (1968, citado en Lavega, 2011) que expuso por vez primera que en la afectividad se encuentra la clave de la conducta motriz, esto es, la acción motriz y la estructura cognitiva están influenciadas por la afectividad. Entendiendo como conducta motriz no solo las características físicas de cada persona, sino que también refleja la forma de ser y de sentir de cada persona, en definitiva sus emociones.

Desde este descubrimiento a nuestros días las emociones han tomado un papel principal en todos los ámbitos de nuestra sociedad. En el profesional encontramos psicólogos en todos los empleos para poder mantener un buen clima laboral, y cobra gran importancia el control y la regulación de las emociones, así como el liderazgo y ser capaz de comprender y despertar emociones positivas en los empleados, sobre todo cuando hablamos de los responsables del negocio. En el deporte, adquiere la misma relevancia para poder conseguir buenos resultados, entrenar y mejorar la condición física de los jugadores, que mantener el espíritu de equipo y establecer buenas relaciones interpersonales entre ellos. Incluso hoy en día hablamos de la importancia de tener una buena salud emocional casi tanto o más que la salud física, ya que la mayoría de las enfermedades actualmente que afectan a la población de mediana edad, no son problemas físicos, si no las depresiones, el estrés, etc. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) estas enfermedades y más concretamente la depresión será la primera causa de discapacidad en el año 2030 en el mundo.

Como podemos ver las emociones están a la vanguardia en todos los entornos de nuestra sociedad, como comentábamos anteriormente, estos son solo unos ejemplos. Sin embargo podemos ver su incidencia e importancia en casi cualquier cosa que nos rodea o nos afecte tanto a nivel social como personal. Y como era de esperar, el ámbito educativo no es una excepción.

Los antecedentes los encontramos en la inteligencia emocional que enuncia Goleman (1995), desarrollada posteriormente en las inteligencias múltiples de Garner (2000). Hasta llegar a la concepción actual más sostenida:

“La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 107).

Esta realidad se está haciendo presente en el actual currículo oficial, enunciando contenidos y estándares destinados al trabajo en equipo, a la educación en valores, a mejorar las relaciones interpersonales con los compañeros, a la autosuperación, a desarrollar la autoestima, etc. (Real Decreto 126/2014).

Sin embargo a la hora de la práctica es difícil poder llevar a cabo esta alfabetización emocional con los alumnos, pues ya sea por falta de tiempo, utilizado en enseñar contenidos centrales de las materias, o por falta de estrategias y recursos de los docentes los alumnos y por ende las futuras generaciones realmente no saben comprender, respetar, valorar y regular sus propias emociones y las de los demás. Solo hace falta encender el televisor, o entrar en páginas web de información para darnos cuenta de que este mundo no es precisamente idílico en este aspecto, un ejemplo es el incremento progresivo de la violencia en las aulas.

Monclús (2005): “la violencia en la escuela es, en efecto, reflejo de la sociedad” (p. 24).

Por ello, autores como Sanz de Acedo (1997) o Bisquerra (2012) citados en Extremera y Fernández (2003) defienden que la educación emocional debería inculcarse desde los inicios de la Educación Primaria, tratándose desde las diferentes áreas del currículo, siendo retomada y ampliada en cursos posteriores, así como a lo largo de toda la vida de la persona.

Desde mi punto de vista, no puedo estar más de acuerdo, y como futuro docente y profesional en el área de Educación Física, creo que desde nuestra materia podemos contribuir enormemente al desarrollo de esta competencia emocional, enseñando y ayudando a los niños a darse cuenta de qué están sintiendo en cada momento, qué situación/es son las que generan en ellos esas emociones, y así conocerlas para ir aprendiendo a regularlas y a controlarlas adecuadamente, un aprendizaje que le será útil a lo largo de toda su vida.

Y seguramente se estará preguntando, ¿cómo podemos conseguir todo esto? La respuesta quizá pueda sorprender pues es bien sencilla; a través de los **juegos motores**.

En efecto, en estos juegos no solo se dan acciones motrices y su progresión, sino que gracias a las relaciones de los elementos de la lógica interna, los juegos establecen una inmensa red de comunicación entre sus participantes en la que

interactúan entre sí, viven experiencias juntos. Todo esto hace que se despierten diferentes emociones en los jugadores y sea un espacio perfecto para aprender a identificarlas, conocer qué las suscitan y aprender a controlarlas y regularlas poco a poco (Lagardera y La Vega, 2003).

## 2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez expuesta y comprendida la importancia y el potencial de los juegos motores para la educación emocional, cabría preguntarnos cuáles de estos son los más pertinentes para trabajar las emociones y así proporcionar a los docentes unas bases para que partiendo de ellas, puedan ir desarrollando esta inteligencia y competencia emocional en sus alumnos, de las que hablábamos anteriormente.

Para ello, en primer lugar, dividiremos los juegos motores según la clasificación de Parlebas (2001, citado en Lavega et al., 2011) de las diferentes situaciones motrices, lo que denominó: “dominios motrices”. Los juegos de cada dominio presentan características comunes en su lógica interna. Siguiendo el “árbol de la motricidad” en una primera instancia Parlebas (2001, citado en Lavega et al., 2011) clasifica los dominios de la acción motriz en psicomotriz y sociomotriz.

Dentro del psicomotriz se encuentran los juegos individuales en los que la acción es realizada por un solo sujeto, en los cuales, no existe una comunicación motriz. Unos ejemplos podrían ser: el salto de altura, jugar a los bolos o a los dardos (Parlebas, 2001, citado en Lavega et al., 2011).

Y en el sociomotriz encontramos 3 tipos, entre los cuales nos centraremos en dos para llevar a cabo el estudio, los dos más contrapuestos (cooperación y oposición): a) Los juegos de oposición: en los que hay una comunicación motriz negativa entre los jugadores, en la que uno se opone al otro. Los juegos de persecución como el “pilla-pilla”, deportes de lucha como el karate o deportes de raqueta como el tenis, constituirían ejemplos claros.

b) Los juegos de cooperación: En los que la comunicación motriz podríamos decir que es positiva entre los jugadores, ya que tienen que ayudarse los unos a los otros para alcanzar un objetivo.

Cabe destacar que si un solo miembro del grupo no pone “su granito de arena”, no se alcanzarán los objetivos propuestos por lo que es imprescindible que todos los jugadores participen y ayuden a sus compañeros. Juegos como gran comba cooperativa, o pasarse una pelota hasta llegar a la otra parte del campo sin moverse del sitio inicial, constituirían algunos ejemplos.

Y por último c) Los juegos de cooperación-oposición: En los que uno o más sujetos colaboran motrizmente para oponerse a uno o más individuos). Juegos como el de los diez pases, o deportes como el fútbol, el baloncesto, el voleibol, etc. (Parlebas, 2001; (Lagardera y Lavega, 2003, citado en Lavega et al., 2013).

Por otro lado, encontramos la presencia o no de competición en los juegos motores, pues que un juego sea de oposición, no quiere decir que haya competición, como erróneamente se suele pensar, sino que este factor es independiente del dominio motriz al que pertenezca el juego o juegos motores que ponemos en práctica. En un juego psicomotriz en el que aparentemente no puede haber competición porque no hay nadie que se oponga a ti motrizmente, no quiere decir que no haya contrincantes que intenten mejorar tus marcas y que haya una clasificación final habiendo un único ganador. Al igual que ocurre con un juego cooperativo, el hecho de que todos los participantes se ayuden entre ellos para conseguir un objetivo/s, no quiere decir que no estén compitiendo con otros jugadores que han jugado anteriormente a ese juego (valga la redundancia) intentando alcanzar la meta en menos tiempo, o conseguir más puntos que el rival, o incluso jugar varios equipos en busca de un mismo objetivo compitiendo entre ellos a ver quién es el primero que lo alcanza, pero eso sí sin que haya comunicación motriz entre los distintos equipos.

Y lo mismo ocurre al revés, en un juego de oposición no tiene por qué haber vencedores y vencidos, dos personas pueden oponerse motrizmente pero no subir puntos al marcador, es decir, jugar para mejorar sus habilidades o simplemente por diversión.

Y esta presencia o no de competición en los juegos, a parte de las emociones que generan en sí las interacciones que se establecen en los diferentes dominios motrices, también provoca una serie de reacciones en los jugadores, tanto para bien (emociones positivas) como para mal (emociones negativas). Sin embargo, sea como sea nos podemos aprovechar de todas las emociones, no importa de la índole que sean; pues si son positivas podemos reforzarlas y enseñar a los alumnos su origen y saber servirse de ellas, y si son negativas o no tan positivas, podemos aprovecharlas de igual manera para poder aprender a lidiar con ellas, aprender a regularlas y controlarlas, y utilizar estos aprendizajes en el día a día.



Por último, pero no menos importante, enfocaremos esta investigación a un tema que está hoy en día muy candente en nuestra sociedad, hablamos de las diferencias y semejanzas entre hombres y mujeres. Y es que un hecho constatado que no solo somos diferentes biológicamente, como salta a la vista, sino que también hay diferencias a nivel psicológico entre ambos sexos. Esto no quiere decir que unos sean mejores que otros, sino que sencillamente encontramos algunas diferencias psicológicas como afirma (A. Pease y B. Pease, 1998). Nosotros en cuanto al tema que nos atañe queremos comprobar si las diferentes emociones que se suscitan dependiendo del dominio motriz y la existencia o no de competición, también varían en función del sexo de quien realiza la acción motriz.

### 3. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Una vez concretado el objetivo de nuestra investigación y explicado el camino que vamos a seguir para llevarla a cabo, ahora cabe para poder responder a nuestra pregunta de investigación, apoyarnos en los datos estadísticos obtenidos en una investigación empírica con alumnos de 5º de Educación Primaria y comparar los resultados con algunos de los estudios más significativos realizados hasta la fecha que versan sobre la misma temática.

En todos estos estudios de caso, encontramos dos variables, la variable independiente (x), que es constituida por los diferentes juegos ya preestablecidos para cada una de las investigaciones, y la variable dependiente; las emociones. Por lo que nuestro estudio no será diferente.

#### 3.1. Contexto del estudio

Esta investigación se ha realizado en el colegio público CEIP La Flota, situado en el barrio de la Flota, en la ciudad de Murcia. Este barrio posee un nivel socioeconómico medio-alto, distribuyéndose a lo largo del mismo una serie de instalaciones deportivas de gran calidad, a la vez que podemos encontrar gran cantidad de negocios en la zona y muchos de ellos autónomos. Es un centro de una única línea, con la excepción de tener dos clases de 1º de Educación Primaria (1ªA y 1ªB), que atiende a alumnado desde infantil (3 años) hasta 6º de Educación Primaria (12 años) y que dirige todas sus actividades a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 3.2. Participantes

La muestra está compuesta por los alumnos de la clase de 5º de Primaria, hablamos de un total de 26 participantes. Del total de la muestra, 8 (30,8%) son chicas y 18 (69,2%) son chicos de entre 10 y 11 años.

#### 3.3. Instrumento

El instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo la recogida de datos ha sido una adaptación de las escala GES (Games and Emotion Scale) de Lavega et al, 2011.

Esta escala fue elaborada y validada por los grupos de especialistas del Grupo de Investigación de Juegos Deportivos y el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica, el cual está especializado en la enseñanza de competencias emocionales.

En la escala original los alumnos deben cumplimentar esta escala, puntuando la intensidad de cada emoción sentida en el desarrollo del juego en una escala de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

Nosotros le hemos realizado algunas modificaciones para adecuarla un poco más al alumnado de Educación Primaria. En primer lugar, hemos introducido un elemento que ya se está empezando a barajar y utilizar en investigaciones de este estilo con niños, porque les hace mucho más fácil en el momento de rellenar el instrumento visualizar la emoción, comprendiéndola y así buscar cuanto de esa imagen, de esa emoción que les ha suscitado este nuevo elemento, están sintiendo o han sentido durante el juego; hablamos de los dibujos. Y es que como todos bien sabemos una imagen vale más que mil palabras, pero en este caso es aún más productiva, puesto que esta imagen, este dibujo va a representar algo abstracto, una emoción, lo que nos va a ayudar a comprenderla mejor y por ende ver más claro si esa emoción la hemos sentido o no y con qué intensidad, con mucho menor margen de error que si cada persona interpreta la palabra “rechazo o alegría” e intenta saber no solo si la ha sentido sino en que dimensión la ha sentido; y más cuando se trata de niños a los que todavía les cuesta trabajar con conceptos abstractos.

Sin embargo este dibujo no serviría de mucho si para el alumno no representara la emoción en cuestión, puesto que más que ayudarnos nos sería una dificultad añadida. Pero si este dibujo no solo representa la emoción para el alumno, sino que además este está familiarizado con él, lo conoce y lo maneja diariamente, esta dificultad aparente torna en una gran ventaja y ayuda para los participantes de nuestro estudio al tener que enfrentarse a rellenar un instrumento que mide conceptos abstractos con una valoración; porque esto es lo que realmente es para los niños rellenar un instrumento de estas características, algo engorroso y difícil si verdaderamente se hace correctamente. Por ello toda ayuda que ofrezcamos e incorporemos en el instrumento para facilitar su comprensión y su correcta realización, no solo no está demás, sino que además creo que es necesaria para obtener datos de mayor calidad y así poder concluir un estudio más fiable y revelador de la realidad.

Los dibujos a los que nos referimos son: los emoticonos. Y es que como ya comentábamos anteriormente en la justificación, las emociones están presentes en todos los ámbitos de la sociedad. Pero hay otro elemento que está más presente cada vez y con más fuerza en todos ellos; las tecnologías de la información y la comunicación, llegando incluso al uso diario y personal por parte de cada uno de nosotros. Un ejemplo claro de ello es la aplicación *whatsapp*, en la que también podemos expresar emociones a través de los ya mencionados emoticonos. Y lo mejor es que al estar familiarizados con ellos, nos es más fácil expresar y reconocer cada emoción con ellos que con cualquier otro dibujo no tan conocido.

Es por ello por lo que en nuestro instrumento introduciremos para cada emoción el emoticono que la represente con mayor adecuación, y lo que es aún más ventajoso; serán los propios alumnos, los participantes de este estudio los que los seleccionarán de un conjunto de dibujos representativos de cada emoción y así poder comprenderlas mejor y tener menos problemas a la hora de rellenar nuestro instrumento de recogida de datos.

Por otra parte, no solo añadiremos los emoticonos elegidos por los alumnos, sino que además reduciremos un poco la escala para facilitar el formato del instrumento, pero al mismo tiempo seguir teniendo suficientes opciones para determinar los diferentes matices entre una intensidad media y una intensidad un poco mayor. Lo que se traduce en reducir la escala a una gama de elección de 0 a 7 en vez de de 0 a 10 como está estipulada en la original. Esta modificación está cogida de otro instrumento que realizó Pere Lavega y Miralles (2016). Todo en función de hacer lo más ameno, exacto, fiable y con menos dificultades el instrumento al que tendrán que enfrentarse los alumnos tras cada juego motor.

### 3.4. Método

A continuación vamos a exponer el *modus operandi* que hemos seguido basándonos en estudios anteriores para obtener unos resultados fiables y seguir avanzando en el estudio de la educación de las emociones a través de la Educación Física.

En primer lugar se les solicitó a los alumnos y a sus respectivos padres/tutores legales el consentimiento para poder formar parte del estudio.

En segundo lugar y con la intención de concienciar a los sujetos sobre los objetivos del estudio, así como la importancia de la educación emocional, se realizaron unas sesiones teórico-prácticas previas a la investigación (al trabajo de campo) en las que se llevaron a cabo una serie de actividades para comprobar si saben reconocer y expresar dichas emociones y se les familiarizó con los cuestionarios e instrumentos a utilizar en el estudio, enseñando a rellenarlos y resolviendo dudas si es que las hubiese, para poder llevar a cabo el estudio con el menor margen de error posible. Asimismo y para mayor fiabilidad en el reconocimiento de las emociones por parte de los alumnos se le dio la oportunidad a estos de elegir ellos mismo el emoticono que representaba mejor para ellos cada emoción. Una vez obtenido un consenso en torno a los dibujos este fue el resultado (Anexo I)

Una vez seguros de que los participantes del estudio sabían diferenciar y reconocer los diferentes tipos de emociones, se realizaron antes de comenzar el estudio, algunas sesiones prácticas para que el alumnado se familiarizara con el instrumento y con el tiempo necesario para rellenarlo. En ellas se llevaron a cabo una serie de juegos y al término de estos se fue entrenando a los alumnos para que fuesen realizando correctamente los cuestionarios y quedasen resueltas todas las dudas que pudieran existir.

La investigación constó de cuatro juegos de diferentes dominios motrices (cooperación y oposición) con y sin competición. Es decir un juego de oposición con competición, otro de oposición sin competición, un juego de cooperación con competición y otro último de cooperación sin competición.

La realización de los juegos debido a problemas de tiempo y logística se llevó a cabo en días diferentes, ya que tenía que compaginar la realización de los mismos y de la Unidad Didáctica de las Prácticas Escolares.

Inmediatamente después de cada uno de estos juegos, los sujetos rellenaron el instrumento en el que seleccionan las emociones y/o intensidad de las mismas que les generó durante el transcurso del juego. Los alumnos tuvieron que hacer una señal en el número que correspondiese a la intensidad de cada emoción recogida en el instrumento (1 al 7) estando ya familiarizados con ellas gracias a las sesiones previas al estudio empírico y la elección de los dibujos que mejor representaban cada emoción.

Al final de la sesión se realizó una pequeña reflexión guiada en la que se les hizo pensar a los alumnos sobre el origen de las emociones surgidas de cada uno de los juegos, esto es, ¿porqué en el juego de oposición con competición me ha surgido esta emoción con más intensidad y en otro juego no? Todo en función de que los alumnos conociesen el proceder de estas emociones y así les fuese más fácil regularlas habiendo descubierto qué y porqué las producen.

### 3.4.1 Sesiones prácticas

#### **Actividad 1:** Pies quietos

Organización: Individual de forma libre, solo en un lado de la pista.

Descripción breve de la actividad: El juego consiste en que un alumno lanza la pelota hacia arriba diciendo el nombre de un compañero, este tiene que ir a cogerla rápidamente y cuando la coja decir: pies quietos. En ese momento todos tendrán que quedarse en el sitio sin poder mover los pies. El lanzador dispondrá de 1-3 pasos dependiendo de cómo de grande sea el espacio delimitado. Si golpea al compañero ahora él nombra a otro compañero lanzando la pelota al aire, sino el que ha esquivado la pelota es el que lanza la pelota al aire eligiendo el nombre de una persona.

Duración: 7 minutos.

Referencia a la investigación: Juego de oposición sin competición.

#### **Actividad 2:** Lanza, contacta y gana

Organización: Grupos de 3, colocados en fila perpendicularmente al ancho del pabellón. Y con un aro y un *frisbee* de goma espuma (disco volador) por grupo.

Descripción breve de la actividad: Un jugador se coloca en el interior del aro, mientras los otros dos se sitúan uno enfrente y otro detrás. El jugador central siempre debe mantener un pie en contacto dentro del aro, y no puede salir del mismo. Los jugadores del exterior lanzarán el *frisbee* intentando darle al compañero situado en el aro y este intentará esquivarlo.

También pueden pasarse mutuamente el *frisbee* los jugadores fuera del aro para desequilibrar al compañero del círculo y que sea más fácil acertar.

Duración: 5 minutos.

Referencia a la investigación: Juego de oposición con competición.

#### **Actividad 3:** Rayar cooperativo

Organización: En filas, 5 grupos de 5 integrantes aproximadamente.

Descripción breve de la actividad: Los equipos colocados en una misma línea, tienen que conseguir desplazar con la ayuda de todos los integrantes del grupo una pica pequeña y circular (malos espíritus) lo más lejos posible sin que ningún integrante del grupo toque el suelo tras la línea.

Ganará el equipo que aleje más los malos espíritus del equipo al término de los 5 minutos.

Sin embargo, si tienes una marca e intentar mejorarla pero pisas la línea o algún integrante toca al suelo pasado la línea, quedará como nulo y se colocará la pica de nuevo en la raya, teniendo que conseguir alejar de nuevo la pica circular lo máximo posible.

Duración: 7 minutos (2 de explicación y demostración, y 5 de juego cronometrados).

Referencia a la investigación: Juego de cooperación con competición.

#### **Actividad 4:** Resuelve el reto

Organización: Todo el grupo clase

Descripción breve de la actividad: Los alumnos tendrán que resolver un problema motor en el que todos tendrán que llegar al otro extremo del pabellón, pero con unas condiciones: Los alumnos que estén tocando el suelo, no pueden desplazarse y además no pueden utilizar los brazos para transportar a sus compañeros. Si el alumno a quien están llevando toca el suelo, volverán todos al lugar de inicio.

Duración: indefinida, si se alarga demasiado se pueden dar pistas o poner tiempo límite.

Referencia a la investigación: Juego de cooperación sin competición.

## **4. RESULTADOS**

Los datos de este estudio se han hallado mediante el programa estadístico IBM SPSS Statistics., v.21.0 para Windows (International Business Machines Corp., New York, USA). El nivel de significación fue de ( $p < 0.05$ ).

Se requería comprobar la intensidad de las emociones en los cuatro juegos motores de los que constaba el estudio, teniendo en cuenta el dominio motriz de los mismos, la existencia o no de competición y el sexo del participante.

*Tabla 1. Estadísticos descriptivos*

<b>Emoción/Dominio/Competición</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
ALE/OP/CON	26	2	7	5,50	0,471
ALE/OP/SIN	26	3	7	5,81	1,503
ALE/COP/CON	26	3	7	5,85	1,266
ALE/COP/SIN	25	4	7	6,12	1,287
RA/OP/CON	26	1	5	1,77	0,971
RA/OP/SIN	26	1	5	1,31	0,951
RA/COP/CON	26	1	3	1,50	0,838
RA/COP/SIN	25	1	2	1,08	0,648
T/OP/CON	26	1	7	1,58	0,277
T/OP/SIN	26	1	2	1,23	1,238
T/COP/CON	26	1	2	1,15	0,430
T/COP/SIN	25	1	1	1,00	0,368
M/OP/CON	26	1	4	1,58	0,000
M/OP/SIN	26	1	4	1,50	0,857
M/COP/CON	26	1	2	1,27	0,860
M/COP/SIN	25	1	2	1,08	0,452

RE/OP/CON	26	1	3	1,23	0,277
RE/OP/SIN	26	1	5	1,58	0,514
RE/COP/CON	26	1	3	1,23	1,027
RE/COP/SIN	25	1	2	1,04	0,514

#### 4.1. Valores de los tipos de emociones

Como se puede apreciar en la Figura 1, independientemente del juego practicado, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0.05$ ) entre las medias de los dos tipos de emociones que hemos utilizado como base de este estudio: positivas (alegría) y negativas (rabia, tristeza, miedo, rechazo). Asimismo los valores más altos también se han obtenido en las emociones positivas.



Figura 1. Intensidad media de las emociones en los diferentes juegos

#### 4.2 Diferencias en la intensidad emocional entre sexos (1= hombre, 2= mujer)

Tabla 2. Estadísticos de grupo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Sig. (bilateral)
ALE/OP/CON	1	18	5,39	1,501	0,354	0,582
	2	8	5,75	1,581	0,559	0,594
ALE/OP/SIN	1	18	5,67	1,328	0,313	0,405
	2	8	6,13	1,126	0,398	0,379
ALE/COP/CON	1	18	5,56	1,338	0,315	0,084
	2	8	6,50	0,926	0,327	0,051

ALE/COP/SIN	1	17	6,00	0,866	0,210	0,379
	2	8	6,38	1,188	0,420	0,442

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Sig. (bilateral)
RA/OP/CON	1	18	1,94	1,056	0,249	0,163
	2	8	1,38	0,518	0,183	0,078
RA/OP/SIN	1	18	1,22	0,428	0,101	0,446
	2	8	1,50	1,414	0,500	0,602
RA/COP/CON	1	18	1,72	0,669	0,158	0,006
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,000
RA/COP/SIN	1	17	1,12	0,332	0,081	0,332
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,163

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Sig. (bilateral)
T/OP/CON	1	18	1,67	1,455	0,343	0,590
	2	8	1,38	0,518	0,183	0,461
T/OP/SIN	1	18	1,33	0,485	0,114	0,067
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,010
T/COP/CON	1	18	1,22	0,428	0,101	0,159
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,042
T/COP/SIN	1	17	1,00	0,000a	0,000	0,239
	2	8	1,00	0,000a	0,000	0,068

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Sig. (bilateral)
M/OP/CON	1	18	1,61	0,916	0,216	0,496
	2	8	1,50	0,756	0,267	0,416
M/OP/SIN	1	18	1,56	0,784	0,185	0,334
	2	8	1,38	1,061	0,375	0,428
M/COP/CON	1	18	1,28	0,461	0,109	0,130
	2	8	1,25	0,463	0,164	0,029
M/COP/SIN	1	17	1,12	0,332	0,081	0,496

SEXO		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Sig. (bilateral)
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,416
RE/OP/CON	1	18	1,28	0,575	0,135	0,496
	2	8	1,13	0,354	0,125	0,416
RE/OP/SIN	1	18	1,44	0,856	0,202	0,334
	2	8	1,88	1,356	0,479	0,428
RE/COP/CON	1	18	1,33	0,594	0,140	0,130
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,029
RE/OP/SIN	1	17	1,06	0,243	0,059	0,504
	2	8	1,00	0,000	0,000	0,332

Debido a que la muestra está desigualada en el número de chicos y chicas que formaron parte del estudio, a pesar de que en el juego de cooperación con competición se encuentran diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en emociones como el miedo o la tristeza, no lo son lo suficiente pues los valores están muy cercanos a 0.05.

Sin embargo en este mismo juego motor en la emoción rabia sí que encontramos una diferencia estadísticamente significativa a sabiendas de que tenemos una muestra desigualada, puesto que la sig. Bilateral es menor incluso que 0.01 ( $p = 0.006$ ). Teniendo los chicos una intensidad emocional más elevada que las chicas en esta emoción negativa.

En el resto de emociones no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la intensidad emocional de entre ambos sexos.

#### 4.3 Emociones, competición y dominios de acción motriz

Se han realizado comparaciones por pares de los juegos motores realizados, aplicando la prueba de las comparaciones múltiples de Bonferroni para averiguar las diferencias en la intensidad emocional dependiendo del dominio motriz y de la existencia o no de competición en el juego.

Tabla 3. Factores intra-sujetos. Comparaciones por pares

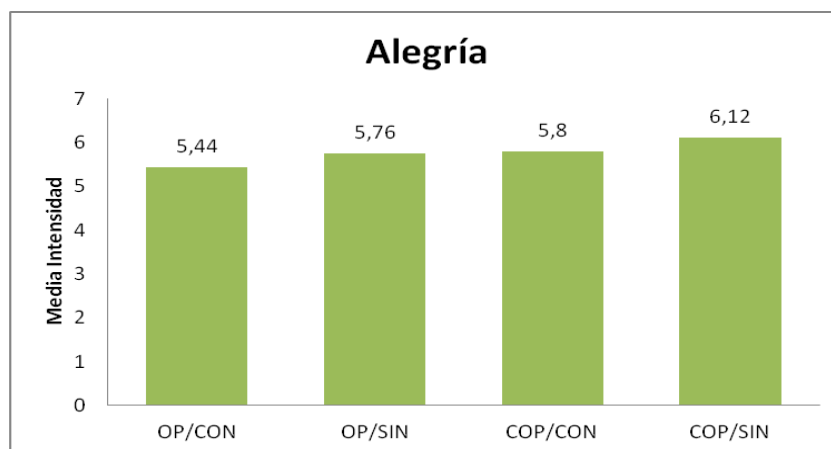


Figura 2. Intensidad media de la alegría teniendo en cuenta el dominio motriz y la presencia o no de competición en los juegos del estudio.

No se encuentran diferencias significativas ( $p > 0.05$ ) entre la intensidad emocional de la alegría entre los distintos juegos aplicados en el estudio, teniendo en cuenta el dominio motriz y la existencia o no de competición en los mismos. Asimismo los valores más altos los podemos encontrar en el juego de cooperación sin competición.

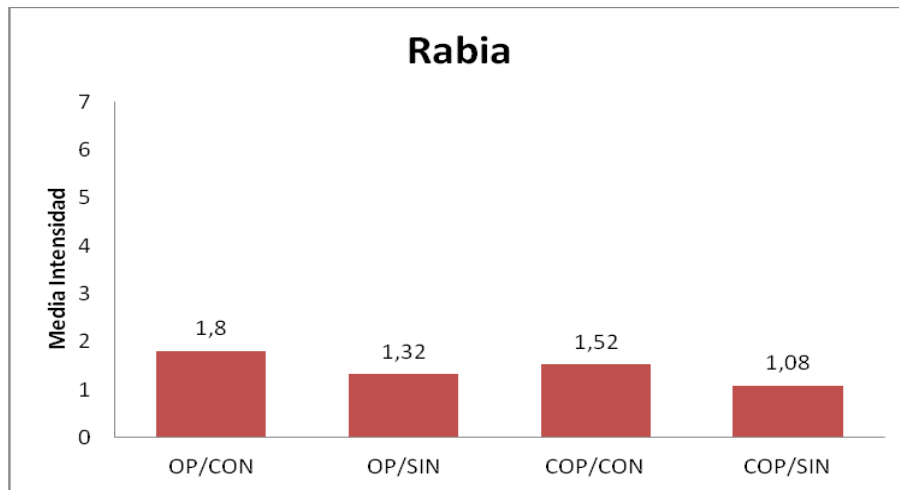


Figura 3. Intensidad media de la rabia teniendo en cuenta el dominio motriz y la presencia o no de competición en los juegos del estudio.

Si se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la intensidad de la rabia entre el juego de oposición con competición y el de cooperación sin competición ( $p = 0.014$ ) y entre el juego de cooperación con competición y nuevamente el de cooperación sin competición ( $p = 0.030$ ). Además los valores más altos se encuentran en el juego de oposición con competición.

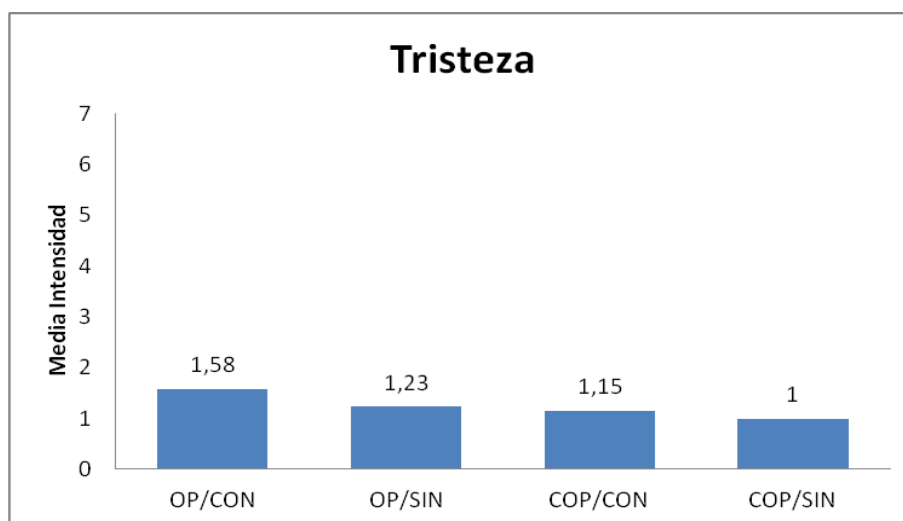


Figura 4. Intensidad media de la tristeza teniendo en cuenta el dominio motriz y la presencia o no de competición en los juegos del estudio.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la intensidad emocional de la tristeza ( $p > 0.05$ ), al comparar por pares los diferentes juegos teniendo en cuenta el dominio motriz al que pertenecen y la presencia o no de competición en ellos.



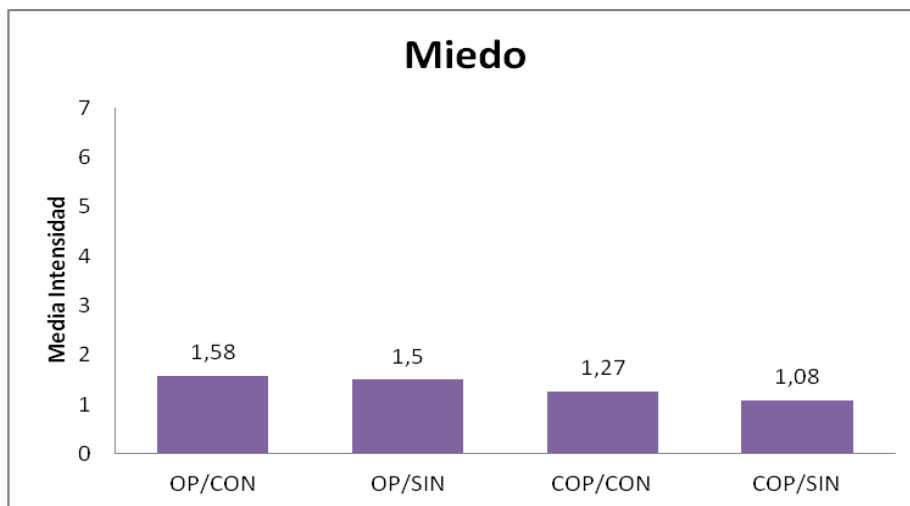


Figura 5. Intensidad media del miedo teniendo en cuenta el dominio motriz y la presencia o no de competición en los juegos del estudio.

Si se han reflejado diferencias significativas estadísticamente hablando en la intensidad del miedo entre el juego de oposición con competición y el de cooperación sin competición ( $p = 0.025$ ).

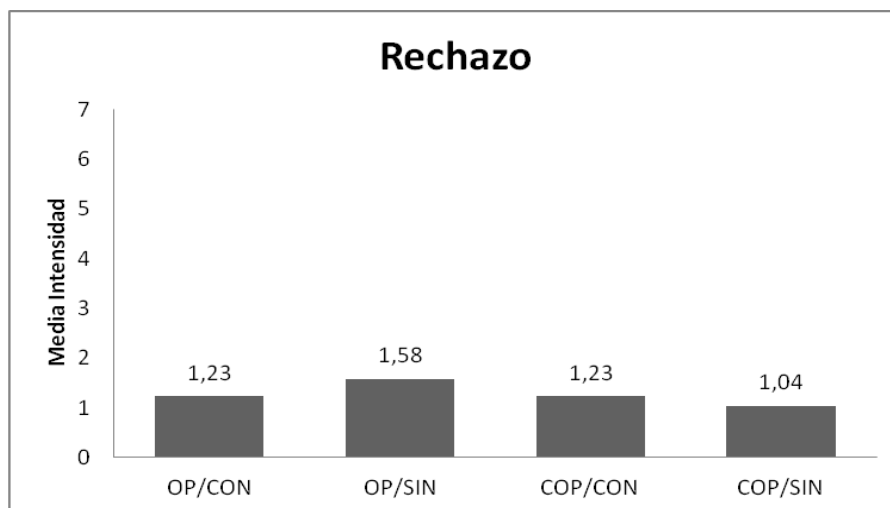


Figura 6. Intensidad media del rechazo teniendo en cuenta el dominio motriz y la presencia o no de competición en los juegos del estudio.

Y por último no se aprecian diferencias significativas en la intensidad emocional del rechazo ( $p > 0.05$ ) entre los diferentes juegos planteados tomando como variables el dominio motriz y la existencia o no de competición en los mismos.

## 5. DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados del estudio, vamos a comparar y profundizar un poco más en la información que podemos sacar en claro, así como la utilidad de estos resultados para la aplicación práctica en las clases de Educación Física.

Uno de los aspectos más llamativos de los resultados, que reafirma lo estipulado en estudios anteriores sobre esta temática (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa 2013; García, 2014; Molina, 2016; Alonso et al., 2013; Alonso et al., 2016; Lavega et al., 2014; Rodríguez Ribas et al., 2014; Lavega et al., 2011), y quizás el más útil para nosotros como

profesionales y futuros profesionales de esta área, es que con el simple hecho de practicar juegos motores ya se están generando emociones positivas en los jugadores, y lo que es más, éstas son más intensas que las negativas independientemente del dominio motriz del que sea el juego, de la presencia o no de competición y del sexo del participante.

Por lo que se denota que la práctica de juegos motores no solo es un recurso para trabajar la educación emocional del alumnado, que también como hemos ido comprobando y concluiremos más adelante, sino que favorece directamente en la práctica de actividad física del alumnado en su vida. Pues es bien sabido que como afirmaba Skinner (1953) un comportamiento es más probable que se vuelva a producir si sus consecuencias son positivas, es decir, al jugar los alumnos y sentir emociones positivas, esto es un “refuerzo” en palabras de Skinner (1953), para que vuelvan a jugar a ese juego, y que vuelvan a hacer actividad física, en este caso. Por lo que estamos ayudando al alumnado a ser personas activas físicamente, ayudándoles a mejorar indirectamente su salud psicológica, física y social, empujándoles a un estilo de vida más saludable, una de las principales funciones de la Educación Física (Tamayo et al., 2008).

Por otro lado, pero siguiendo en la misma línea, según los resultados obtenidos podemos arrojar luz sobre la pregunta de investigación y conocer cuáles son los juegos más pertinentes para trabajar un tipo de emociones en concreto según las necesidades de nuestro grupo-clase.

Para grupos con problemas de inclusión, jerarquías, o rechazo de algunos alumnos, nos convendrá fomentar las emociones positivas enunciadas por Bisquerra (2000) y que se vayan rompiendo esos muros afectivos entre los alumnos. Y para ello según los resultados obtenidos y los de investigaciones realizadas con anterioridad a este estudio (García, 2014; Molina, 2016; Lavega et al., 2011), lo mejor son los juegos cooperativos, y aún más si cabe, los juegos cooperativos sin competición. Como se deduce en el análisis de los resultados, en los que las emociones positivas (alegría) aparecen con la mayor intensidad en el juego de cooperación sin oposición, y al mismo tiempo se registran los valores más bajos de todas las emociones negativas (rabia, tristeza, miedo, rechazo) en el mismo.

Por lo que tendremos que diseñar sesiones en las que los alumnos aprendan a trabajar en equipo dando importancia a cada uno de los miembros del grupo, pues si uno de ellos no alcanza la meta, ninguno lo logrará. Tendrán que aprender a debatir, tomar decisiones, tener en cuenta los puntos fuertes y débiles de cada uno y actuar en consecuencia. Y realizando este tipo de sesiones junto a una reflexión final acerca de las emociones que se han suscitado durante el juego, y enseñando a los alumnos poco a poco a como poder controlar esas emociones y conocer su origen, iremos modulando las asperezas de nuestro grupo-clase y convirtiéndolos en personas con una buena educación e inteligencia emocional para su vida.

De igual manera y siguiendo con el discurso, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación, para grupos conflictivos en los que hay muchas peleas, expresan mucha ira, y faltas de respeto, además de los juegos cooperativos también sería interesante hacer alguna sesión de juegos de oposición con y sin competición de tal manera, que en la reflexión final puedan ir comprendiendo a través de simples preguntas, cómo la competición les genera emociones más negativas y con mayor intensidad (rabia, tristeza, miedo, rechazo), conociendo a través de la reflexión su origen y una vez que saben de dónde proceden empezar a regularlas tomando el control sobre ellas y no ellas sobre nosotros como ocurre normalmente.

Este hallazgo difiere de otros estudios sobre esta misma temática (Alonso et al., 2013) pero que en lugar de haberse realizado con niños (6 -12 años) como participantes, la muestra la constituían universitarios que sabían controlar mejor sus emociones y aceptar la derrota y la victoria sin que el resultado final en los juegos de competición les afectara tanto a la intensidad de su espectro emocional. De tal manera que no se encontraban diferencias significativas entre un juego con presencia de competición, en el que al final del mismo hay vencedores y vencidos (*jokoa*), y juegos en los que el propio placer de jugar es suficiente para mantener la llama viva de las interacciones que se dan entre los elementos de la lógica interna del juego motor y se compartan experiencias entre los jugadores (*jolasa*). (Etxebeste, 2009).

Estas diferencias podrían tener origen en las mismas diferencias entre los participantes de los estudios que nos atañen. Y es que es un hecho constatado que un universitario no se relaciona, no siente, no se emociona de la misma manera que un niño; están en diferentes fases del desarrollo evolutivo, como abogaría Piaget (1950); en diferentes etapas en la evolución de las emociones de la persona (Troya, 2017).

Por otra parte, si bien hemos conseguido responder a gran parte de nuestra pregunta inicial; respecto a la parte de ¿Qué juegos son más pertinentes según el género en función de las emociones y la intensidad que suscitan? No encontramos una respuesta única; no hay consenso entre los diferentes estudios. Algunos afirman que no se encuentran

diferencias en la intensidad de las emociones entre hombre y mujeres (Alonso et al., 2013), otros estudios concluyen que son los hombres los que manifiestan mayor intensidad emocional tanto en la victoria como en la derrota (Lavega et al., 2011). E incluso algunos estudios enuncian que la diferencia entre los hombres y las mujeres a nivel emocional está en la percepción de las emociones ambiguas (Rodríguez Ribas et al., 2014).

Sin embargo el presente estudio tiene una nueva respuesta a esta pregunta, aunque tiene puntos en común con otras investigaciones como (Lavega et al., 2014), ya que concluye de igual manera que a las chicas les da lo mismo ganar o perder, mientras que los chicos se sienten mejor cuando ganan el juego. Pero es más, según los resultados obtenidos en el presente estudio, no solo se sienten mejor al ganar y presentan mayor intensidad en las emociones positivas (alegría), sino que además cuando pierden, este hecho suscita en ellos un aumento de la intensidad de las emociones negativas (rabia, tristeza, miedo, rechazo), ocasionando diferencias significativas (Tabla 2) entre ambos sexos en emociones como la rabia, y valores ligeramente más elevados en otras como el miedo o en el rechazo. Pudiendo concluir que los chicos son más emocionales cuando hay competición de por medio, tanto en las emociones positivas como en las negativas.

Aún así, habrá que seguir investigando en esta temática para poder tener más estudios con los que comparar la información y poder obtener un mayor ratio de certeza en las conclusiones al haber una respuesta que sea la más defendida por la mayoría de las investigaciones.

En definitiva de uno u otro modo, a mi parecer, tenemos una gran responsabilidad sobre la vida de estas personas, no solo a nivel de mejora de la condición física y adquirir hábitos de vida saludables, sino que también podemos ayudarles en su vida social y personal como docentes de Educación Física a través de la gran cantidad de recursos que nos ofrecen los **juegos motores** (Bisquerra, 2000).

## 6. CONCLUSIONES

Una vez analizado los resultados de los diferentes estudios, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Los juegos motores independientemente del dominio motriz al que pertenezcan, de la existencia o no de competición e incluso del sexo del participante, generan emociones positivas en mayor intensidad que las negativas.
- Los juegos cooperativos suscitan mayor intensidad en emociones positivas, así como los juegos sin competición; siendo los juegos cooperativos sin competición en los que se generan valores más altos.
- Los juegos competitivos, en el alumnado de Educación Primaria, provocan la aparición de emociones negativas en mayor intensidad, que en los juegos en los que no hay ganadores, ni perdedores. De igual modo en los juegos de oposición se generan mayor intensidad de este tipo de emociones; encontrándose la mayor diferencia de intensidad entre los juegos de oposición con competición y los cooperativos sin competición.
- En cuanto al sexo de los participantes, los resultados concluyen que los chicos difieren de las chicas al presentar valores más altos en las emociones negativas en los juegos competitivos, concretamente, más rabia.

## 7. MEDIDAS PARA MEJORAR Y FUTURAS INVESTIGACIONES

La primera medida de mejora, a mi juicio necesaria, es la de aumentar el número de participantes en el estudio, es decir aumentar la muestra. Pero no solo aumentarla en número para que los resultados sean más fiables, sino conseguir que la muestra fuese más equitativa en cuanto al número de niños y niñas que participen en el estudio, tomando como porcentaje idílico el 50% de cada grupo, ya que nuestra muestra presenta un 70% de chicos respecto del total, y solo un 30% de chicas, siendo más complicado establecer diferencias significativas acertadas entre ambos grupos.

Otro aspecto a mejorar, siguiendo con la muestra, sería el rango de edad de los participantes que abarcan la misma. Sería muy interesante, no solo como mejora sino como futura línea de investigación el realizar un estudio en todos los cursos de Educación Primaria, tanto individualmente (para saber si se produce alguna evolución o cambios con la edad), como conjuntamente, para establecer unas bases y paradigmas que definan el espectro emocional y su intensidad con el menor margen de error posible de los alumnos de toda la Educación Primaria. Así se podría disponer de una información muy valiosa que facilitaría en gran medida la toma de decisiones, en cuanto a la educación emocional del alumnado, como profesionales de la Educación Física en Educación Primaria.

Uno de los cambios que también se podrían introducir en nuestra investigación, es respecto al número y tipo de las emociones utilizadas en la misma. Y es que se escogieron únicamente las cinco emociones más representativas de las trece enunciadas por Bisquerra (2000), a partir de autores como Lazarus (1991,2000), que las ordenan en tres grupos: positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ansiedad, rabia, tristeza, rechazo, vergüenza) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Solo se seleccionaron positivas (alegría) y negativas (rabia, miedo, tristeza y rechazo), obviando las ambiguas por su alto nivel de abstracción para los niños de estas edades; y repitiendo así el modelo de otras investigaciones, como Pere Lavega y Miralles (2016).

Por otro lado, se podría realizar esta investigación de forma más ambiciosa en cuanto a los dominios motrices estudiados. Pues en el presente estudio únicamente se han utilizado dos de los cuatro enunciados por Parlebas (2001). Por lo que la investigación habría abarcado todos los dominios motrices posibles y habría proporcionado resultados aún si cabe más esclarecedores y útiles sobre la toma de decisiones de los docentes de Educación Física al escoger los juegos motores más pertinentes según los perfiles observados en el alumnado de su grupo-clase en cada momento.

Y por último proponemos una futura línea de investigación relacionada con los sexos de los participantes; nos referimos a la realización de la presente investigación pero únicamente trabajando con un grupo de alumnos del mismo sexo, esto es, un estudio en el que cuyos participantes solo sean niños, y otro en el que solo sean niñas. Sería interesante realizar este estudio para averiguar si hay diferencias significativas a nivel emocional comparándolos con estudios de grupos mixtos. Puesto que nos podríamos encontrar con distintas formas de interacción entre los alumnos, y que expresasen con mayor libertad sus emociones.

## 8. REFLEXIÓN PERSONAL

Terminada la exposición de la investigación y los resultados, así como de las conclusiones y las posibles mejoras de esta, se dedicaran estas últimas líneas de este Trabajo Fin de Grado para reflexionar sobre: la procedencia de la idea para poder realizar este estudio, los aprendizajes y competencias alcanzadas en él, y para terminar sobre las

En primer lugar me gustaría subrayar el por qué de la temática de este Trabajo Fin de Grado (TFG). El origen de la idea surgió gracias a una de las materias de la Mención de Educación Física que he cursado este año. Me pareció muy interesante la línea de investigación acerca de las emociones y su relación con los juegos motores, por sus innumerables beneficios y aplicaciones prácticas a la Educación Física. Es por ello por lo que empecé a revisar y a analizar la bibliografía existente, y este hecho en vez de saciar mi curiosidad, la incrementó y me sirvió de estímulo para iniciarme en el ámbito de la investigación.

Sin embargo todo no fue tan fácil como parecía, durante el desarrollo de este estudio han surgido una serie de dificultades:

- Que los alumnos entendieran como se rellenaba correctamente el instrumento de recogida de datos, que se lo tomaran en serio y fueran sinceros, haciéndoles ver que de ellos dependía la investigación.
- En el tratamiento de los datos, el análisis de los resultados, y en la interpretación de dichos resultados para establecer conclusiones. Así como en el diseño de los gráficos del estudio.
- Escoger que investigaciones anteriores eran más pertinentes para analizarlas y compararlas con el presente estudio, por su nivel de concreción, adecuación y claridad; y tener modelos a seguir en los que basar la estructura de este trabajo.
- El tiempo disponible para llevar a cabo el estudio ha sido muy limitado debido a la realización de una memoria de Prácticas Escolares, junto a la elaboración de diario de campo que complicaba mucho el poder avanzar con otros trabajos e investigaciones, y con el diseño y aplicación de una Unidad Didáctica con unas sesiones mínimas y un tiempo diseñado únicamente para ello. Por lo que el tiempo restante era demasiado escaso para poder realizar una investigación más ambiciosa.

Estas dificultades no han sido un obstáculo insalvable para la culminación del presente trabajo, sino que han sido vehículo mediante el cual se han producido la mayor parte de los aprendizajes durante este periodo. Entre ellos podemos enumerar:

- ✓ La adquisición de un mayor grado de autonomía: en la labor de investigar por cuenta propia, para llevar a cabo un estudio empírico con instrumentos fiables y eficientes, y en la toma de decisiones adecuadas respecto a seleccionar con criterio la información más relevante para la investigación.
- ✓ La aplicación práctica de algunos de los conocimientos teóricos adquiridos durante mi periodo en la Universidad de Murcia y en concreto en este último año en la Mención de Educación Física sobre los juegos motores y su lógica interna.
- ✓ La recogida e interpretación de datos estadísticos y la emisión de juicios de valor sobre los resultados obtenidos en la investigación.
- ✓ Reflexionar sobre las implicaciones de temas de actualidad con repercusión en la sociedad actual, como es la educación emocional.





















Antes de terminar, me gustaría proponer algunas ideas que, a mi parecer, podrían contribuir a la mejora de futuros Trabajo Fin de Grado. La primera sería la presencia de un tutor para la revisión y adecuación del trabajo, con el objetivo de realizar trabajos de mayor calidad y con la seguridad de haberlo realizado de forma correcta, como ocurre en otras facultades. Así tendrían más oportunidad de que se publicasen, tuvieran mayor repercusión en la sociedad y que ofrecieran información práctica y de calidad para ir avanzando y actualizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Y para concluir me gustaría dedicar las últimas líneas del presente trabajo para agradecer a todos y cada uno de los profesores que han contribuido a que pueda llegar a la realización de este estudio y que me han hecho mejorar como futuro docente y como persona.

Espero que la ilusión y el convencimiento con los que he acabado este Grado en Educación Primaria perduren y me ayuden a superar las dificultades que pueda encontrar durante los años venideros en mi andadura por la docencia.

## ANEXOS

### Anexo I. Instrumento de recogida de datos

Nombre del juego	Clases de Emociones				
Cooperación (con competición)	 ALEGRÍA	 RABIA	 TRISTEZA	 MIEDO	 RECHAZO
	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7
Cooperación (sin competición)	 ALEGRÍA	 RABIA	 TRISTEZA	 MIEDO	 RECHAZO
	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7
Oposición (con competición)	 ALEGRÍA	 RABIA	 TRISTEZA	 MIEDO	 RECHAZO
	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7
Oposición (sin competición)	 ALEGRÍA	 RABIA	 TRISTEZA	 MIEDO	 RECHAZO
	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7	1   2   3   4   5   6   7

## Bibliografía

- Alegría, F. (s.f). *Concepto y fundamentos del juego, la pedagogía de la expresión y la creatividad*. Material no publicado.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Caballero García, M.F., Alcaraz Muñoz, V., Alonso Roque, J.I. & Yuste Lucas, J.L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación--oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.
- Casado, R et al. (2014). *Aportaciones a la investigación sobre mujeres y género*. Sevilla: Siemus. [http://igualdad.us.es/pdf/Investigacion\\_Genero\\_14.pdf](http://igualdad.us.es/pdf/Investigacion_Genero_14.pdf)
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. En <http://www.uv.es/=cholz>.
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias creativas para la educación emocional*. *Revista española de pedagogía*, 217, 543-572.
- Efe. (18 de febrero de 2015). La OMS alerta de que la depresión será la primera causa de discapacidad en 2030. *La Opinión*, p. 1. En <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120509/54288851311/emociones-desde-el-utero.html>
- Ekman, P. (1977). *Nonverbal behavior and communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Etxebeste, J. (2009). El proceso de socialización a través de los juegos infantiles en el País Vasco. En *Els jocs en la Historia. Les socirtatsa través del joc*. Barcelona: Ed. Aeditors
- Extremeña, N y Hernández, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-11.
- García, J. (2009). *Análisis de las emociones por medio del juego motor en chicas y chicos de educación secundaria obligatoria*. (Tesis de pregrado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Goleman, D. (2004). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Haide, S. (2005). *Desarrollo psico-físico de los niños de 6 a 11 años*. En <http://www.fmmeduacion.com.ar/Pedagogia>. Universidad Abierta Interamericana
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Routledge & K. Paul, London.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega Bugués, P. (2011) *Dominios de acción motriz y afectividad* [En línea]. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz. 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata. Educación Física y contextos críticos. Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1413/ev.1413.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1413/ev.1413.pdf)
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevila, A., March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, (24), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura Y Educación*, 25(3), 347-360. <http://dx.doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). *Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability*. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 41, 108-132.
- Monclús, Antonio. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar*. Barcelona: INDE.
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Juego, luego soy*. Sevilla: Wanceulen
- Pease, B., & Pease, A. (2007). *Why men don't listen & women can't read maps*. London: Pease International.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of the child*. London: Routledge.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rodríguez, M. (s.f). *El Juego en la etapa de Educación Infantil (3- 6 años): El Juego Social*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Ruiz, F y Ureña, N. (2008). *Curso de promoción educativa: juegos de calle, construcciones de material, actividades expresivas y su didáctica*. [Sitio Web]. En [http://www.um.es/desarrollopsicomotor/Nuria\\_002\\_files/002.pdf](http://www.um.es/desarrollopsicomotor/Nuria_002_files/002.pdf)

- Sáez, C. (9 de mayo de 2012). Emociones desde el útero. *La vanguardia*, p. 1. En <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120509/54288851311/emociones-desde-el-utero.html>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Free Press; London.
- Tamayo, J., Pérez, J., Copado, I. (2008). La educación física y el deporte como base de una sociedad saludable del futuro. *Revista digital – Buenos Aires*, 13 (119), 1. En <http://www.efdeportes.com/efd119/la-educacion-fisica-y-el-deporte.htm>
- Troya, M. (24 de marzo de 2017). *Teoría Evolutiva de las emociones*. Revista de Psicoterapia y Counselling Humanista Integrativo. En <http://bonding.es/teoria-evolutiva-las-emociones/>

# Revisión sobre el artículo “Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica”

**Autores:** Trujillo Vargas, José Jesús (Doctor, Profesor Universitario); López Ruiz, Alfonso (Doctor, Profesor Universitario de Educación).

**Público:** Sociedad en general. **Materia:** Educación familiar, psicología. **Idioma:** Español.

**Título:** Revisión sobre el artículo “Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica”.

## Resumen

La ansiedad infanto-juvenil también estará determinada, en gran medida, por la existencia o no de violencia intrafamiliar, sobre todo se hace patente cuando es el menor quien la ejecuta (violencia filio-parental). Como así queda reflejado en nuestra experiencia terapéutica y en el estudio de Pereira y Bertino (2009). Coincidiendo con Santiago Almazán (2008), hemos observado una serie de dimensiones que, a nuestro juicio, tienen una poderosa influencia para entender el conflicto que se genera entre padres e hijos adolescentes.

**Palabras clave:** Menores, Familia, Estilos parentales, Educación.

**Title:** Review on the article "Relationship between parental educational styles or parenting practices and childhood-juvenile anxiety: a literature review".

## Abstract

Child-adolescent anxiety will also be determined, to a large extent, by the existence or not of domestic violence, especially when it is the minor who executes it (filio-parental violence). As this is reflected in our therapeutic experience and in the study by Pereira and Bertino (2009). Coinciding with Santiago Almazán (2008), we have observed a series of dimensions that, in our opinion, have a powerful influence to understand the conflict that is generated between parents and adolescent children

**Keywords:** Minors, Family, Parenting styles, Education.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-15; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101063

## ANÁLISIS DE ARTÍCULO

Teniendo en cuenta las aportaciones realizadas en la revisión de varios estudios, como así queda recogido en este artículo<sup>1</sup>, desde nuestro punto de vista, y tras años de intervención e investigación en la acción terapéutica, apostamos por un enfoque dimensional (relativo a los enfoques descritos en la introducción) a la hora de explicar las relaciones que se establecen entre padres e hijos y que determinan la configuración del modelo educativo familiar y el hecho de que en el futuro puedan existir mayores o menores cotas de ansiedad en las relaciones paterno-filiales. Un acontecimiento crucial que no se recoge en los diferentes artículos referenciados, no es otro que la configuración de un determinado modelo familiar está condicionado por el nacimiento del primer hijo, elemento que perturba equilibrios anteriores, que impone a la pareja una revisión de la convivencia y nuevas asunciones de responsabilidad (Nardone, Giannotti y Rocchi, 2003), como así hemos podido comprobar a lo largo de nuestra experiencia en terapia familiar.

La ansiedad infanto-juvenil también estará determinada, en gran medida, por la existencia o no de violencia intrafamiliar, sobre todo se hace patente cuando es el menor quien la ejecuta (violencia filio-parental). Como así queda

---

<sup>1</sup> Artículo que aparece en la Revista Española de Pedagogía número 17 y cuya referencia es la siguiente: Martínez Besteiro, E. y Julián Quintanilla, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 337-351. doi: 10.22550/REP75-2-2017-10



reflejado en nuestra experiencia terapéutica y en el estudio de Pereira y Bertino (2009). Coincidiendo con Santiago Almazán (2008), hemos observado una serie de dimensiones que, a nuestro juicio, tienen una poderosa influencia para entender el conflicto que se genera entre padres e hijos adolescentes. Una de ellas es la dimensión *exigencia vs permisividad* (por parte de los padres en la interacción con sus hijos), mientras que otra dimensión de indudable incidencia relacional a nivel filio-parental es el *apego vs desapego* (por parte de los padres en la interacción con sus hijos). La conjunción de estas dimensiones nos da como resultado cuatro perfiles o tipos de padres existentes (Santiago-Almazán, 2008). No existiendo, por tanto, un estilo educativo más adecuado que otro, sino que estas dimensiones, junto a la dimensión *hiperreactividad vs infrarreactividad* (por parte de los padres en la interacción con sus hijos) e *inhibición vs descontrol* (por parte de los hijos adolescentes en la interacción con sus padres), puestas en juego en el día a día relacional, favorecerán que cada modelo educativo se desvirtúe en mayor o menor medida (siendo más o menos pernicioso para las relaciones familiares en función del “extremo” adquirido). Lo que posibilita un contraargumento a la primera parte de la discusión recogida en este artículo.

Especial mención, igualmente, merece la clasificación realizada por Musitu y García (2004, citados en Estévez, Jiménez y Musitu, 2007) sobre los estilos de socialización, basándose en el grado de implicación de los padres y de aceptación de los hijos y, por otro lado, el grado de coerción e imposición de las decisiones paternas. A partir de estos dos elementos, implicación/aceptación y coerción/imposición, desarrollaron el siguiente modelo de socialización, dando lugar a cuatro estilos parentales.

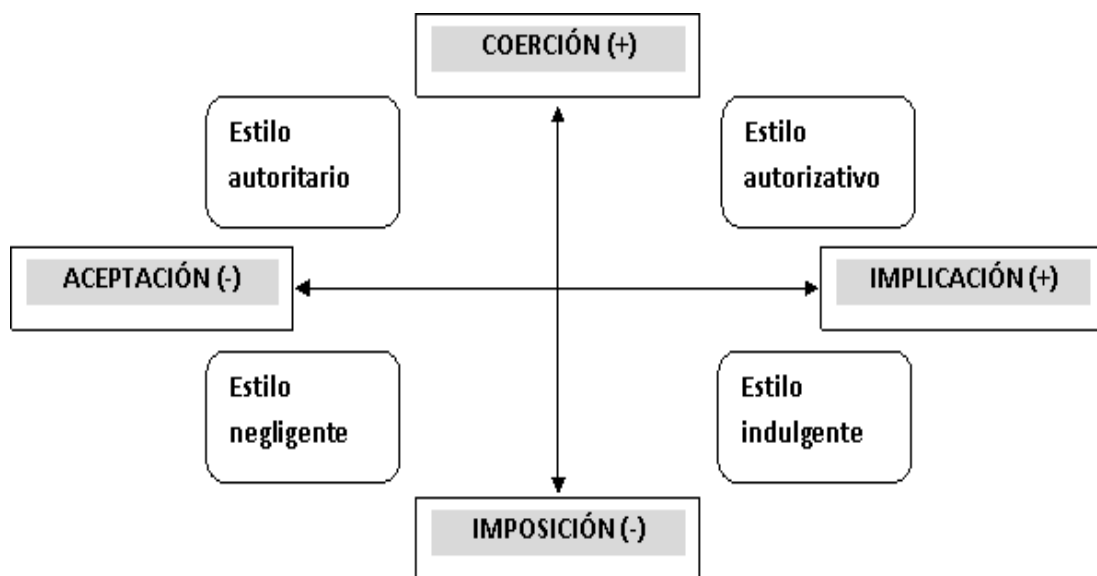


Figura 1. Modelos de socialización

Fuente: Adaptado de Musitu y García (2004, en Estévez, Jiménez y Musitu, 2007)

El cómo los menores se desenvuelvan en la convivencia familiar, los estilos educativos imperantes en cada familia, el rol que ejercen los padres... va a determinar en gran medida el surgimiento o no del proceso violento y también influirá en el desenvolvimiento del menor a nivel social. En sí mismo ningún modelo educativo es propiciador del fenómeno de la violencia, existen otra serie de dimensiones, a nivel de interacción familiar que, como ya veremos, posibilitan que uno u otro modelo se pueda convertir en un riesgo para la funcionalidad saludable de una determinada familia.

Muchos estudios muestran como los estilos de crianza positivos, en cuanto a demostraciones de afecto, comunicación clara y coherente, así como una disciplina democrática con reglas precisas para los hijos, no solo es un contexto favorable para el desarrollo de los niños y los adolescentes, sino que son factores de protección para muchos problemas. (Rebecca, 2006; Franco, Pérez y de Dios, 2014; Pfiffner y McBurnett, 2006).

La influencia de los modelos familiares para el desarrollo de competencias sociales es trascendental para facilitar la autorregulación emocional o para generar conductas prosociales en la infancia (Cuervo, 2009). Los estilos parentales juegan un papel clave en el desarrollo evolutivo del niño influyendo tanto en problemas internalizantes (ansiedad, miedos

no evolutivos) como externalizantes (conductas de oposición, agresividad, estrategias de afrontamiento, competencias sociales) (Franco, Pérez y de Dios, 2014).

Conviene incidir en la idea de que este estudio bibliográfico podría resultar, incluso, de mayor relevancia científica si se hubieran añadido comparativamente investigaciones sobre los *efectos positivos* que los estilos educativos paternos y maternos pueden entrañar para los menores adolescentes, como así queda recogido, por ejemplo, en el trabajo de Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz, 2015).

## CONCLUSIONES

Coincidiendo con las autoras del artículo analizado evidencias generalmente consistentes que relacionan el afecto, la calidez y la aceptación con menores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes en población mayoritariamente europea; y el rechazo, el control psicológico, el excesivo control, la sobreimplicación, la disciplina rígida, el control hostil y el estilo autoritario con mayores niveles o síntomas de ansiedad o síntomas internalizantes. (Martínez Besteiro y Julián Quintanilla, 2017). Sin embargo, como se ha podido comprobar en otras investigaciones (Santiago-Almazán, 2008; Trujillo, 2013), el hecho de no reconocer las emociones en su vida personal hace que los menores adolescentes vivan en un ciclo recurrente permanente de frustraciones de las que no encuentran una salida, más allá de los actos agresivos y por lo que se encuentran constantemente a la defensiva cuando los adultos les piden responsabilidades (adultos que en la mayoría de los casos han dejado de ser una referencia de autoridad para estos). Dicho reconocimiento emocional lo interpretan como una situación de fragilidad ante sus iguales y ante los mayores.

Si nos remitimos a los modelos educativos, significar que Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) y Santiago-Almazán (2008), consideran que no existe un estilo educativo que favorezca la violencia, sino que este fenómeno dependerá de las dimensiones anteriormente expuestas (hiperreactividad versus infrarreactividad; inhibición versus descontrol).

Micucci (1995) y Omer (2004) consideran que, una vez que inicia el ciclo de la violencia, los hijos se orientan cada vez más hacia el poder, mientras los padres lo hacen hacia la indefensión. Esto hace que los padres se centren en los aspectos negativos de la relación con sus hijos, disminuyendo la atención y el reconocimiento de las cualidades positivas que sus hijos evidencian en la interacción con ellos.

Desde nuestra experiencia en la prevención e intervención en violencia familiar, coincidimos con Martínez Besteiro y Julián Quintanilla (2017), cuando afirman que en el ámbito clínico, cabría incluir los estilos o prácticas de crianza parentales como elementos clave a trabajar en los programas de intervención o tratamiento de la ansiedad infanto-juvenil.

Igualmente, como alternativa a todo lo descrito, hemos de dar a conocer que en intervención con adolescentes agresores la Musicoterapia puede resultar muy positiva. En Musicoterapia con adolescentes con problemas emocionales y de conducta, habitualmente se realiza una intervención individualizada (Mcferran, 2010, citado en Trujillo Vargas y López Ruiz, 2018) y sistémica (Lindahl y Thompson, 2017, citados en Trujillo y López, 2018) que tiene en cuenta todos los factores mencionados en lo ya comentado anteriormente. La perspectiva profesional terapéutica se basa en el trabajo en familia de forma sistémica, con la aspiración de involucrar a todos los miembros en las sesiones, para abordar, analizar y reestructurar los roles familiares a través de dinámicas relacionales, redefinir los estilos educativos y sus dimensiones...

## Bibliografía

- Cuervo A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Divers.: Perspect. Psicol.* 6 (1). 111-121.
- Estévez, E., Jiménez, T., y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Franco, N., Pérez, M., & de Dios, M. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes.* 1(2)149-156.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31(3), 979-989. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Martínez Besteiro, E. y Julián Quintanilla, A. (2017). Relación entre los estilos educativos parentales o prácticas de crianza y la ansiedad infanto-juvenil: una revisión bibliográfica. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 337-351. doi: 10.22550/REP75-2-2017-10
- Micucci, J. (1995). Adolescents who assault their parents: A family systems approach to treatment. *Psychotherapy*, 32(1), 154-161.
- Nardone, G., Giannotti, G. y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Omer, H. (2004). *Non violent resistance: a new approach to violent and self-destructive children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, R. y Bertino, L. (2009). Una comprensión ecológica de la violencia filio-parental. *Redes* 21, 69-90.
- Pfiffner, L. J., y McBurnett, K. (2006). Family Correlates of Comorbid Anxiety Disorders in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34 (5), 725-35.
- Rebecca, P. (2006). Effects of parenting style on personal and social variables for Asian adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (4), 503-511.
- Santiago-Almazán, L. (2008). *Intervención con familias de adolescentes problemáticos*. Barcelona: Centro Kine.
- Trujillo, J. J. (2013). Menor imputado, menor selectivamente perdonado. En M.C. Pérez y M.M. Molero (coords.), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 501-506). Almería: Asociación Universidad de Educación y Psicología.
- Trujillo Vargas, J.J. y López Ruiz, A. (2018). Intervención en violencia filio-parental a través de la musicoterapia. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 80-87.

# El educador coach: una visión más abierta para educadores

**Autor:** García Piqueras, Carlos (Diplomado en maestro especialidad inglés. Graduado en maestro educación primaria, con mención en inglés, Profesor de inglés en educación primaria).

**Público:** Maestros infantil, primaria, secundaria y todo aquel involucrado en la docencia o experiencias educativas. **Materia:** Psicología, pedagogía, organización escolar. **Idioma:** Español.

**Título:** El educador coach: una visión más abierta para educadores.

## Resumen

Un proceso de desarrollo personal consciente, basado en prácticas y actitudes que nos permiten aumentar las posibilidades de pensar, sentir y actuar de una manera saludable y plena y de acuerdo, a nuestros propios objetivos vitales. Teniendo en cuenta la definición anterior un proceso de metacoaching permite a cualquier persona, casi de forma inmediata, tener una visión más abierta, plural y flexible de todo lo que le rodea. En los procesos de metacoaching o desarrollo personal es importante tener en cuenta una serie de condicionantes o elementos importantes.

**Palabras clave:** educar, coaching, metodología, función docente, formación.

**Title:** The educator coach: a more open vision for educators.

## Abstract

A process of conscious personal development, based on practices and attitudes that allow us to increase the possibilities of thinking, feeling and acting in a healthy and full manner and according to our own life goals. Taking into account the above definition, a metacoaching process allows any person, almost immediately, to have a more open, plural and flexible view of everything that surrounds them. In the processes of metacoaching or personal development it is important to take into account series of conditioners or important elements.

**Keywords:** Educate, coaching, methodology, teaching function, training.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-16; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101064

**El educador coach: El metacoaching** El “burnout”, síndrome de estar “quemado” o estrés laboral crónico, se suele dar entre los trabajadores de los servicios humanos: docentes, personal de enfermería, de servicios sociales, seguridad... y en general en aquellas profesiones que implican un trato directo con las personas. El burnout no es algo que aparezca repentinamente como respuesta específica a una situación concreta, sino que más bien es un estado que **emerge gradualmente** en un proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana.

**La función docente**, por sus propias condiciones va creando una acumulación de sensaciones así como un desgaste personal que puede conducir a **cansancio emocional**. La manera o estilo que utiliza cada persona para afrontar las características y peculiaridades del entorno escolar (escasez de recursos materiales y humanos, necesidades específicas de apoyo educativo de los alumnos, falta de motivación e interés por parte de los alumnos, falta de reconocimiento social, innovaciones educativas sin formación previa, inadecuadas relaciones con el resto de la comunidad escolar,... ) va a ser crucial para que se desarrolle o no el malestar docente o síndrome burnout y se produzca insatisfacción en el personal.

El coaching, como metodología orientada al logro de las metas profesionales y personales puede ser una forma de ayudar a prevenir y afrontar el síndrome de burnout del personal docente siendo importante que los agentes escolares se planteen como pueden aplicar los procesos de coaching a sus propios objetivos (personales o laborales) asumiendo que el meta-coaching o autocoaching puede ayudar al coach a desarrollar todo su potencial.

En los procesos de metacoaching o desarrollo personal es importante tener en cuenta una serie de condicionantes o elementos importantes:

## 1. ACTITUD POSITIVA

A lo largo de nuestras vidas nos enfrentamos con objetivos y obstáculos que nos van poniendo a prueba: cambios laborales, rupturas sentimentales, pérdidas familiares, profundos cambios vitales, frustraciones, fracasos.... Y sin embargo todos tenemos la capacidad para seguir adelante a pesar de las dificultades, aprovechando la propia trayectoria vital para transformarnos positivamente y encarar el camino hacia la excelencia personal/profesional.

Este proceso, enfocado al reto de convertirnos en el mejor proyecto de uno mismo se enfoca desde un doble sentido: hacia afuera, emprendiendo nuevos caminos personales y profesionales (cambios externos) y hacia dentro, siendo conscientes del potencial personal para enfrentarnos a las diversas situaciones laborales o personales.

La capacidad de desarrollo personal es, ante todo, una actitud personal. No se trata de resultados ya que estos se encuentran enfrentados a la realidad, a los deseos de otros, a las circunstancias socio personales cambiantes... y un desarrollo personal exitoso no estará exento de frustraciones personales, enfermedades, contratiempos laborales...no se trata de evitar estos contratiempos, entre otras cosas porque es imposible, sino en afrontar la vida con una actitud de búsqueda y de compromiso con uno mismo.

***“todo lo que no acaba conmigo me hace más fuerte”***

*Friedrich Nietzsche.*

La actitud positiva es algo que nace con la persona en muchos casos, esto es innegable. Pero también es innegable que es algo que puede desarrollarse, entrenarse y utilizarse conscientemente.

### ***El efecto Pígalión***

*Todo está en la actitud... lo saben hasta las ratas.*

*En la Universidad de Harvard, hace varios años, el doctor Robert Rosenthal llevó a cabo una extraña serie de experimentos con estudiantes y ratas. Se realizó con tres grupos de estudiantes y tres grupos de ratas.*

*Al primer grupo de estudiantes se le dijo: ‘Han tenido suerte. Trabajarán con ratas genios. Fueron criadas en base a su inteligencia brillante. Llegarán al final del laberinto antes de un parpadeo, y comen mucho queso, por lo que tendrán que tener una provisión importante’.*

*Al segundo grupo se le dijo: ‘Trabajarán con ratas promedio. En un tiempo normal para casi todos los animales, llegarán al final del laberinto, y comen una proporción considerable de queso. No se puede esperar mucho de ellas, apenas un comportamiento normal’.*

*Al tercer grupo: ‘Les ha tocado ratas torpes. Si llegan al final del laberinto, será de pura suerte. Casi con seguridad no pasarán las pruebas. Son obtusas, de rendimiento muy bajo. Quizá ni necesiten comprarle queso. Sólo pongan un letrero al final del laberinto, que diga: ‘queso’.*

*Durante seis semanas, los estudiantes llevaron adelante el experimento, bajo rigurosas normas científicas.*

*El resultado fue que las ratas genios respondieron como genios. Las ratas promedio llegaron a su meta, pero sin ninguna velocidad excepcional. Y las ratas idiotas de-mostraron su idiotez. El rendimiento de éstas últimas fue deplorable. Alguna que otra llegó a la meta, pero pareció hacerlo por simple azar.*

*Lo interesante del experimento es que no había ratas genios, ni ratas promedio, ni ratas estúpidas. Todas eran iguales, de la misma camada. A todas se las había tratado y alimentado, antes del experimento, de la misma manera.*

*La única diferencia parece haber sido la actitud de los estudiantes que participaron del experimento. Cabe explicar el fenómeno diciendo que las ratas también tienen actitudes, y captaron la actitud de los estudiantes, porque la actitud es un lenguaje universal.*

*¿Cuál es la moraleja de esta historia? ¿Qué importancia tiene para cualquier profesional su actitud o disposición para afrontar sus retos profesionales?*

## 2. HAY QUE PARTIR DE LA CURIOSIDAD Y DEL CONOCIMIENTO

Algunas personas creen que ya han aprendido todo o casi todo lo que la vida puede ofrecerles sin embargo, si pensamos que podemos desarrollarnos a lo largo de toda la vida en un proceso de crecimiento personal es porque estamos convencidos de que toda persona posee un infinito potencial de desarrollo (los límites del desarrollo personal no se encuentran en la persona sino en las necesidades cambiantes que imponen las circunstancias).

**"No tengo talentos especiales, pero sí soy profundamente curioso." (Albert Einstein)**

Cuando nos referimos a *trabajar el conocimiento*, no nos referimos a un saber de tipo académico o técnico sino un conocimiento global e interdisciplinar más relacionado con la curiosidad.

La curiosidad intelectual facilita el desarrollo personal porque permite contemplar un mismo ámbito desde perspectivas complementarias e inusitadas, a la vez que permite tomar decisiones más racionales y auténticas.

### **El triple filtro**

*En la antigua Grecia, Sócrates fue famoso por su sabiduría y por el gran respeto que profesaba a todos. Un día un conocido se encontró con el gran filósofo y le dijo:*

*¿Sabes lo que escuché acerca de tu amigo? Espera un minuto replicó Sócrates: Antes de decirme nada quisiera que pasaras un pequeño examen. Yo lo llamo el examen del triple filtro.*

*¿Triple filtro?*

*Correcto continuó Sócrates. Antes de que me hables sobre mi amigo, puede ser una buena idea filtrar tres veces lo que vas a decir, es por eso que lo llamo el examen del triple filtro. El primer filtro es la verdad*

*¿Estás absolutamente seguro de que lo que vas a decirme es cierto?*

*No, dijo el hombre, realmente solo escuché sobre eso y...*

*Está bien dijo Sócrates. Entonces realmente no sabes si es cierto o no. El segundo filtro, el filtro de la bondad ¿Es algo bueno lo que vas a decirme de mi amigo?*

*No, por el contrario...*

*Entonces, deseas decirme algo malo sobre él, pero no estás seguro de que sea cierto. El tercer filtro de la utilidad ¿Me servirá de algo saber lo que vas a decirme de mi amigo?*

*No, la verdad es que no.*

*Bien concluyó Sócrates, si lo que deseas decirme no es cierto, ni bueno, e incluso no es útil ¿para qué querría saberlo?*

## 3. AUTOCONOCIMIENTO

El **autoconocimiento**, o el grado en que nos conocemos a nosotros mismos, nuestros puntos fuertes, nuestros aspectos a mejorar, nuestros objetivos, nuestros intereses, nuestras habilidades... en definitiva, la introspección que nos permite asumir nuestras auténticas verdades. Si nos conocemos adecuadamente podremos implantar las bases para corregir nuestros defectos, potenciar el desarrollo de las habilidades que no poseemos, y mejorar las que ya están en nuestro repertorio (desarrollo personal), lo cual influye en una mayor satisfacción personal y vital. En los procesos de metacoaching el autoconocimiento se relaciona directamente con la práctica de la introspección.

## 4. ACEPTAR LAS CRÍTICAS EXTERNAS

De manera genérica, y ante cualquier tipo de crítica externa, los individuos estamos preparados psicológicamente para actuar de forma defensiva, mostrando conductas agresivas o simplemente conductas de evitación (menospreciando las críticas). Este comportamiento es intuitivo ya que, aceptar las críticas conlleva comportamientos que requieren un esfuerzo, como un cambio o cuestionarnos nuestras propias creencias, lo que genera miedo o rechazo. Así, aunque no todos reaccionamos igual ante la crítica, lo cierto es que la mayoría la llevamos mal. Si atendemos a las estadísticas, encontramos que ante un comentario crítico, un 70% de la gente reaccionará sintiéndose herida. Un 20% la rechazará negándola. Y tan sólo un 10% reflexionará serenamente, la interiorizará y decidirá si debe o no cambiar alguna conducta.

Sin embargo, aceptar las críticas e integrarlas es uno de los pasos básicos para el desarrollo personal. Aceptar las críticas no significa estar de acuerdo con las mismas sino tener la capacidad de escucharlas empáticamente para comprenderlas e integrarlas en nuestros esquemas referenciales. Analizar qué tipo de críticas son menos aceptadas por nosotros mismos nos puede ayudar en nuestro proceso de metacoaching ya que cuanto menos seguros estemos internamente, más vulnerables seremos a la crítica. La prueba de ello es que somos mucho más vulnerables a la crítica en aquellas áreas vitales en las que todavía no hemos desarrollado una completa seguridad.

## 5. SUPERAR LOS BLOQUEOS

Todos cargamos con barreras mentales y emocionales que nos impiden completar nuestro desarrollo y alcanzar una verdadera madurez. En relación a los bloqueos se trata de saber cómo y qué queremos cambiar teniendo en cuenta que principalmente es el miedo al cambio el que impide superar los bloqueos. Para superar los bloqueos primero hay que hacerlos conscientes (reconocerlos) y planificar un proceso de cambio (lento, en base a objetivos concretos y cercanos) asumiendo la responsabilidad personal de los propios sentimientos y actos.

Gran parte de nuestros bloqueos provienen de nuestros pensamientos. Un sencillo ejercicio, pero muy poderoso para bloquear los pensamientos negativos que aparecen en los procesos de metacoaching (del tipo nunca lo lograré, mejor lo intento otro día, este no es el camino), y reforzar los positivos (estoy en el camino, me siento a gusto conmigo,).

Se denomina autoinforme al continuo dialogo interno que cada persona mantiene con ella misma y que representa la confianza, la fe y la seguridad que tiene en sus posibilidades (si se refuerzan pensamientos positivos) o la duda, la incertidumbre y la inseguridad (si se refuerzan los pensamientos negativos). El auto informe realizado de una manera consciente puede ser una buena técnica para superar gran parte de los bloqueos y es básico para los procesos de desarrollo personal. En primer lugar, para conseguir el control del auto informe es necesario llegar a ser consciente de los pensamientos internos. Mayoritariamente se trata de pensamientos automáticos así que requieren de un esfuerzo y continuidad temporal para detectarlos. Posteriormente, en un folio dividido en dos partes, se escribe en una columna los pensamientos automáticos, irracionales, y en el lado contrario, se cambia éstos pensamientos por otros más racionales y lógicos, más positivos.

No digas no puedo ni en broma, porque el inconsciente no tiene sentido del humor, lo tomara en serio y te lo recordara cada vez que lo intentes.

(F. Cabral)

¿Recuerdas cuál fue el último pensamiento positivo que tuviste hoy? ¿Cuál fue el último pensamiento que te hiciera sonreír? ¿Recuerdas cuantos pensamientos negativos? ¿Cuántas quejas? Los pensamientos afectan directamente a los sentimientos y, a la larga, influyen en las acciones.

Para combatir los pensamientos negativos y reafirmar los pensamientos positivos un pequeño ejercicio, pruébalo y verás los resultados. Ten en cuenta que un pensamiento poco apropiado o erróneo positivo conduce a sentimientos capacitadores.:

a) Piensa en algo que te produzca ansiedad, tristeza, que te haga sentir fracaso, te produzca malestar... Aún no, sigue leyendo.

b) Cuando empieces a notar los sentimientos de ansiedad o tristeza prueba a voltear los ojos (únicamente los ojos, no la cabeza) hacia la izquierda arriba. Es probable que el pensamiento de ansiedad o tristeza se minimice. Paralelamente prueba a sonreír.

¿Qué es lo que pasa? Cuando se voltean los ojos hacia arriba-izquierda es más fácil inducir un estado positivo ya que es donde se guardan normalmente los recuerdos positivos.

## 6. ACEPTAR LA DIVERSIDAD, TOLERANCIA

Las personas con un alto nivel de madurez personal integran cualquier realidad o tipo de opinión sea social, étnica, cultural o religiosa, valorando las diferentes formas que el humano tiene de ver la vida, aunque no coincida con los valores personales. La tolerancia entendida como respecto y consideración hacia la diferencia, como una disposición a admitir en los demás una manera de ser y de obrar distinta a la propia, o como una actitud de aceptación del legítimo pluralismo, es

un valor de enorme importancia para el desarrollo personal. Tolerar y aceptar la diversidad no significa estar de acuerdo, sino comprender, escuchar, apreciar, valorar, ...

Aunque la tolerancia a la diversidad bien podría parecer un rasgo de personalidad es educable y su desarrollo se relaciona con la curiosidad y la receptividad. Está estrechamente vinculada a la capacidad de aprender cosas, cambiar de opinión, adquirir nuevas perspectivas, integrar ideas nuevas... cualquier persona que rechace estas posibilidades a nivel personal está atrapada en su intolerancia. Así, cuando se es tolerante porque se cree que no se puede hacer nada más (y hay que vivir todos juntos) se está mostrando una suerte de desesperanza aprendida, y, en este caso, la tolerancia adquiere matices negativos porque nos convertimos en personas apáticas, desinteresadas y no comprometidas con la realidad.

Cuando manifestamos la tolerancia a la diversidad porque creemos que no podemos incidir sobre la situación que estamos viviendo estamos encerrándonos en un círculo de inmovilismo. La trampa estriba en que una vez que asumimos una actitud tolerante los niveles de conflicto que percibimos disminuyen notablemente. En este sentido, el primer paso para ejercitarnos en la tolerancia es analizar cuáles son nuestras razones para ser tolerantes y descubriremos si tenemos una tolerancia activa o pasiva.

Para que la tolerancia a la diversidad sea un proceso positivo se deben presentar varios factores y entre ellos la posibilidad de ejercer y demostrar libremente las contradicciones y las diferencias lo que garantiza que "tolerar" no sea un acto de sumisión o una alternativa única sino una decisión consciente.

Otra acepción de la tolerancia tiene que ver con la capacidad personal para "permitir" un mal que se puede evitar con el fin de obtener un bien. Sólo hay tolerancia cuando el problema o mal personal se puede evitar ya que, si este fuera ineludible, no se trataría de tolerancia sino de paciencia o capacidad de aguante. Es distinto soportar que tolerar.

Tanto un extremo como otro de la tolerancia pueden ser perjudiciales para el desarrollo personal ya que un exceso conduciría a una situación de permisividad total donde todo se admite y en el otro extremo se sitúa el rigorismo donde nada se permite.

## 7. INVOCAR A LA UTOPIÍA

Invocar a la utopía ha sido y sigue siendo el elemento inspirador para cualquier proyecto de desarrollo y mejora, ya sea personal o social. Vivimos dominados por la cultura de lo eficaz, de lo pragmático, de lo verificable... se valoran por encima de todo los individuos "realistas", "con los pies en el suelo"... sin embargo, el desarrollo personal es algo que no existe aquí y ahora, pero que está como objetivo, como inspiración de algo nuevo que puede existir.

Utopía así, se relaciona con ilusión, optimismo, actitudes retadoras, creatividad, evolución. Es evidente que un proyecto de desarrollo sin praxis no tiene futuro, pero es igualmente cierto que la utopía como representación de nuestro futuro es el que nos proporciona las energías necesarias y señala la dirección que debemos tomar.

Lo que queramos construir ha de existir primero en nuestra mente.

*Había una vez un gusano que se había enamorado de una flor.*

*Era por supuesto, un amor imposible, pero el animalito no quería seducirla ni hacerla su pareja. Ni siquiera quería hablarle de amor. Él solamente soñaba con llegar hasta ella, y darle un beso. Un solo beso.*

*Cada día, y cada tarde, el gusano miraba a su amada, cada vez más alta, cada vez más lejos. Cada noche soñaba que, finalmente, llegaba a ella y la besaba.*

*Un día, el animalito decidió que no podía seguir soñando cada noche con la flor y no hacer nada para cumplir su sueño. Así que, valientemente, avisó a sus amigos, los escarabajos, las hormigas y las lombrices, que treparía por el tallo para besar a la flor.*

*Todos coincidieron en que estaba loco, y la mayoría intentó disuadirlo, pero no hizo caso. El gusano llegó arrastrándose hasta la base del tallo y comenzó la escalada.*

*Trepó toda la mañana y toda la tarde, pero cuando el sol se ocultó, sus músculos estaban exhaustos.*

*"Pasaré la noche agarrado del tallo, y mañana seguiré subiendo. Estoy más cerca que ayer", pensó, aunque sólo había avanzado diez centímetros y la flor estaba a más de un metro y medio de altura.*



*Sin embargo, lo peor fue que, mientras el gusano dormía, su cuerpo viscoso y húmedo resbaló por el tallo, y por la mañana el gusano amaneció donde había comenzado un día antes.*

*Miró hacia arriba y pensó que debía redoblar los esfuerzos durante el día y aferrarse mejor durante la noche. De nada sirvieron las buenas intenciones. Cada día, el gusano trepaba, y cada noche, resbalaba otra vez hasta el piso. Sin embargo, cada noche, mientras descendía sin saberlo, seguía soñando con un beso deseado.*

*Sus amigos le pidieron que renunciara a su sueño, o que soñara otra cosa, pero el gusano sostuvo, con razón, que no podía cambiar lo que soñaba cuando dormía, y que si renunciaba a sus sueños, dejaría de ser quien era.*

*Todo siguió igual durante días, hasta que una noche que el gusano soñó tan intensamente con su flor, que sus sueños se transformaron en alas... y a la mañana el gusano despertó mariposa, desplegó las alas, voló a la flor... y la besó.*

## 8. EL PODER DE LA SONRISA

Experimentalmente se ha comprobado que si colocamos a una cría de mono enfrente de dos humanos que no conoce, uno que le sonrío y otro que no, el animal se irá siempre con el primero. Esta simple comprobación nos hace reflexionar sobre la importancia de la sonrisa, y no solo a un nivel de interrelaciones (sonreír nos acerca al resto de personas y al resto de mamíferos) sino a un nivel de desarrollo personal. Evidentemente, nos referimos a sonrisas genuinas, no las artificiales que se saben que no son sinceras y que también percibimos.

A nivel de desarrollo personal las ventajas de la sonrisa son mucho más significativas de lo que a priori se puede intuir. Así, y en base a diferentes estudios experimentales se pueden confirmar ventajas como:

- La sonrisa se encuentra relacionada con la longevidad. En un estudio de 2010 llevado a cabo en la Wayne State University se examinaron fichas con fotografías de jugadores de baloncesto que procedían de las ligas estadounidenses previas a los años cincuenta. Uno de los datos que encontraron concluye que la envergadura de la sonrisa predecía la longevidad del jugador. Aquellos jugadores que no sonreían en las fotos vivían una media de 72,9 años, mientras que los jugadores que mostraban amplias sonrisas en las fotografías vivían una media de 80 años. Aunque no se pueda concluir que sonreír es igual a mayor longevidad ya que, cuando una persona es risueña, actúan otras emociones de fondo que ayudan a que aumente nuestra esperanza de vida, si parece razonable la relación entre sonrisa-longevidad.
- La sonrisa es universal y, en todas las culturas, la sonrisa se utiliza para expresar disfrute y satisfacción. Las diferencias según la cultura se identifican más con la expresión de la sonrisa y así, dependiendo de la cultura, se identifica más la sonrisa con la boca o con los ojos. Por ejemplo, en un estudio realizado con emoticonos se ha puesto de relevancia la diferencia en la percepción de la sonrisa entre occidentales y orientales. Mientras los europeos y los americanos localizan la expresión en la boca ;) o :( los japoneses la localizan en los ojos ^\_^ o ;\_;
- La sonrisa es contagiosa y “disimularla” todo un desafío a nuestro propio cerebro. Así, un clásico experimento llevado a cabo en la Universidad de Uppsala revela de qué modo la mente inconsciente ejerce un control directo sobre los músculos faciales responsables de la sonrisa. En dicho experimento a los voluntarios se les monitorizaba la actividad muscular facial mientras eran expuestos a fotografías de caras, tanto de felicidad como de enfado. Se les dijo que pusieran cara de enfado, sonrisa o inexpresiva como respuesta a la fotografía y así, a veces tenían que poner caras contrarias a lo que veían. Los resultados demostraron que los voluntarios no tenían control total sobre los músculos faciales. Mientras que resultaba sencillo fruncir el ceño ante la imagen de una persona enfadada, era mucho más difícil esbozar una sonrisa. Aunque los voluntarios intentaban conscientemente controlar sus reacciones naturales, los movimientos de sus músculos faciales contaban otra cosa: las expresiones se “reflejan como en un espejo” aunque se intente no hacerlo.
- Sonreímos porque estamos bien y sonreír nos hace sentir mejor. Existe la creencia que la sonrisa es la consecuencia visible de sentirse bien. Aunque parece obvio no lo es. La sonrisa en muchas ocasiones es el resultado de un estado de bienestar o placer, pero en otros casos el simple hecho de sonreír nos hace sentir mejor. Charles Darwin enunció la Teoría de la respuesta facial, según la cual, el acto mismo de sonreír realmente nos hace sentir mejor, en vez de considerar la sonrisa sólo como el resultado de sentirse bien. Esto nos explica por qué es beneficioso hacer sonreír a alguien que no está pasando por un buen

momento y aún más interesante, cuando estamos mal nosotros, cambiar nuestra sonrisa y nuestra postura corporal nos ayuda a transformar nuestras emociones.

A nivel fisiológico se ha demostrado que el acto de sonreír nos hace más saludables porque reducen el nivel de hormonas que aumentan el estrés (cortisol, adrenalina y dopamina) y aumentan las hormonas que levantan el ánimo (endorfina) y reducen la presión sanguínea.

En relación con los procesos de desarrollo y bienestar personal tenemos que tener en cuenta que la sonrisa es una herramienta básica tanto para las interrelaciones sociales como para cambiar las emociones personales. En los momentos en el que estemos mal, hay que recordar sonreír ya que el mero gesto comienza a activar emociones positivas en el cerebro.

## 9. EL PROCESO DE LA FELICIDAD

*“La mayoría de las personas son tan felices como ellos preparan a su mente para serlo”.*

Abraham Lincoln

Todas las personas nos hemos planteado en algún momento qué podemos hacer para ser más felices y cuál es el secreto de la felicidad (si es que existe algún secreto). La forma en que la ciencia ha resuelto el tema de la multiplicidad de ideas y concepciones sobre la felicidad ha sido considerarla como un estado subjetivo definido por cada individuo, con dos 2 componentes:

El componente emocional. La felicidad incluye emociones positivas y agradables en su sentido más amplio, como la alegría y la gratitud. Ello no implica la ausencia de emociones negativas ya que la felicidad es posible con una cierta dosis de sentimientos negativos, siendo lo importante la predominancia de las emociones positivas.

El componente cognitivo o de pensamiento. Cuando nos sentimos felices consideramos que nuestra vida va bien. Las personas tendemos a evaluar nuestras vidas y esta evaluación nos da lo que consideramos nuestra “satisfacción vital o nivel de felicidad”. Así, cada persona puede considerar su grado general de satisfacción vital o el grado de satisfacción en ciertas áreas (salud, trabajo, relaciones interpersonales, amistades, matrimonio, dinero, uno mismo, etc.).

Según demuestran diferentes estudios científicos cerca del 50% de las diferencias entre los niveles de felicidad de las personas depende de un rango fijo (o valor de referencia) determinado genéticamente. Además, en los estudios se ha visto que sólo el 10% de las discrepancias en nuestros niveles de felicidad se explica por las diferencias en las circunstancias de la vida (ser rico o pobre, sano o enfermo, hermoso o poco agraciado). El 40% restante de nuestros niveles de felicidad depende de nuestro comportamiento, de las actividades deliberadas que hacemos todos los días.

## 10. GESTIONAR NUESTRA ENERGÍA PERSONAL

Consideramos energía personal como **aquella energía que nos permite ilusionarnos, comprometernos con nuestros objetivos, disfrutar...** Más allá de la enfermedad física (que nos debilita nuestra energía personal) hay veces que parece que “la vida nos pesa” y las dificultades se multiplican. Es imprescindible detectar qué o quién consume nuestra energía y considerarla como una “batería física”, que se carga y se descarga.

**Capacidad física.** Desde esta perspectiva se trata de considerar la energía personal como la energía física o capacidad de trabajo, asemejándose por tanto al entrenamiento físico para la práctica deportiva, donde se combinan momentos de entrenamiento, con un adecuado período de recuperación. Así, la gestión de la energía personal requerirá momentos de actividad física con otros de renovación de la energía.

**Capacidad emocional.** Se relaciona con los ladrones de energía y así, mientras que las emociones positivas recargan la energía, sentimientos y pensamientos negativos como la frustración, la impaciencia, la tristeza, el miedo... nos restan energía. Así pues, una adecuada gestión de nuestra energía personal requiere conocer, revisar y saber gestionar adecuadamente nuestras emociones.

**Capacidad mental.** Desde esta perspectiva el objetivo se centra en aliarse con las capacidades cognitivas para comprometerse con nuestros objetivos. La mejora de las capacidades cognitivas genera seguridad y tranquilidad personal y, a diferencia de lo que nos puede parecer, las capacidades mentales: memoria, atención, percepción, agilidad mental... pueden ser entre-nadas.

De una manera muy sencilla, algunas claves para aumentar nuestra capacidad mental:

**Capacidad espiritual.** La perspectiva espiritual, entendida como valores más profundos y trascendentes que la propia existencia y que, no se tienen por qué relacionan con la religión, funciona como una poderosa fuente de motivación, concentración, determinación y capacidad de recuperación. Pensemos en los casos de mujeres fumadoras que a pesar de estar viendo mermada su salud, son incapaces de dejar de fumar, pero al quedar embarazadas abandonan el hábito, retomándolo a veces, en el momento que tienen a sus bebés. La explicación es clara, cuando el impacto del tabaquismo conecta con un propósito más profundo como es la salud de un hijo, es más fácil abandonar el tabaco. Se genera lo que Loehr y su equipo denominaron “adaptación basada en valores”. Para llegar a ella es necesario no dejarse arrastrar por lo inmediato, hay que hacer una pausa y mirar dentro de uno mismo. Adaptarnos a una situación teniendo en cuenta valores más hacia los objetivos inmediatos.

### Bibliografía

- Jericó, P. (2010) *Héroes Cotidianos*. Barcelona. Ed: Planeta.
- McEntee, E. (2000) *Comunicación oral para liderazgo en el mundo moderno*. Barcelona. Ed: Macgraw-hill.
- Milanese, R. (2008) *Coaching estratégico: cómo transformar los límites en recursos*. Ed. Herder.
- Juan Pablo Villa y Jose Ángel Caperan (2010) *Manual de coaching. Cómo mejorar el procedimiento de las personas*. Ed: Profit.
- José L. Menéndez (2011) *Principios del Coaching. Nueva metodología y herramientas para apoyar el éxito personal y profesional*. Ed: Bubok Publishing.
- Catalao, J.A.; Penim, A.T.; (2011) *Herramientas de coaching*. Ed: Lidel.

# La Risoterapia como herramienta educativa e integradora

**Autor:** Buzón Cervera, Rosa María (Docente de Pedagogía Terapéutica, especialista en Inteligencia Emocional, Risoterapeuta, facilitadora y conferenciante de Bioconsciencia, Docente de Pedagogía Terapéutica).

**Público:** Educación en general (para todas las etapas y especialidades). **Materia:** Educación integral. **Idioma:** Español.

**Título:** La Risoterapia como herramienta educativa e integradora.

## Resumen

La Risoterapia correctamente empleada por profesionales especializados se convierte es un valioso recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje de varios ámbitos de la persona; Fomentando el desarrollo integral del ser humano (personal, espiritual, emocional e Intelectual). Esta herramienta integradora aporta muchas posibilidades al docente para tratar de manera ocurrente y divertida temas especiales como la curiosidad, la creatividad, el optimismo, la inteligencia emocional, los valores humanos, la ansiedad, los miedos, la frustración, la resolución de conflictos y la cohesión grupal...

**Palabras clave:** educación innovadora. Atención a la diversidad. Risoterapia. Motivación. Optimismo.

**Title:** The laugh therapy as an educational and integrative tool.

## Abstract

The laugh therapy properly used by specialized professionals becomes a valuable educational resource for teaching-learning of several areas of the person; Promoting the integral development of the human being (personal, spiritual, emotional and intellectual). This integrative tool provides many possibilities for the teacher to treat in a funny and funny way special topics such as curiosity, creativity, optimism, emotional intelligence, human values, anxiety, fears, frustration, conflict resolution and group cohesion...

**Keywords:** innovative education. Attention to diversity. Laughter therapy Motivation. Optimism.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-15; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101066

La Risoterapia correctamente empleada por profesionales especializados se convierte es un valioso recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje de varios ámbitos de la persona en todas las etapas; Fomentando el desarrollo integral del ser humano (personal, espiritual, emocional e Intelectual).

Esta herramienta integradora aporta muchas posibilidades al docente para tratar de manera ocurrente y divertida temas especiales como la curiosidad, la creatividad, el optimismo, la inteligencia emocional, la estimulación cognitiva, la psicomotricidad, los valores humanos, la ansiedad, los miedos, la frustración, la resolución de conflictos y la cohesión grupal...

A lo comentado, podemos añadir otros contenidos educativos que se podría trabajar en la escuela y en aulas hospitalarias:

- Manejar el enfado, la tristeza y el miedo.
- Conocer y aceptar las diferencias de las personas.
- Aprender jugando.
- Fomentar la capacidad de soñar.
- Contribuir a una educación innovadora e integral del ser humano.
- Estimular la relajación y el bienestar físico, mental y emocional.
- Desarrollar la imaginación, intuición y creatividad.
- Mejorar las relaciones humanas y la calidad de vida
- Generar una actitud positiva estimulante para cambiar la forma de vida.
- Ayudar a encontrarnos mejor con nosotros mismos y con los demás.

- Reforzar la seguridad en uno mismo, así como la autoestima.
- Favorecer una verdadera inclusión
- Amortiguar el cansancio y el agotamiento, a través del movimiento, el baile, la música...
- Mejorar la memoria y la atención, a través del juego.
- Etcétera.

Como bien nos comenta Mari Cruz García Rodera, fundadora de la profesión de la Risoterapia en su libro “Gran libro de la Risoterapia. El poder de la Risa”, los jóvenes de hoy necesitan y requieren una dinámica de grupo muy concreta, para liberar tensión, histeria y toda la energía comprimida que tienen por la “domesticación” a la que están sometidos en la cultura. Para ello, la Risoterapia concretamente les ayuda a liberarse de la vergüenza y el ridículo con juegos y ejercicios integradores. La interacción de las personas, cada una con sus diferencias, sus costumbres y sus hábitos al practicarla es realmente extraordinaria dentro del aula. Nos permite reír juntos, para poder hablar de lo que ocurre, de gustos y disgustos, coger confianza con el grupo...

Facilitarles un entrenamiento grupal basado en el respeto, la tolerancia y la empatía de manera natural y divertida, contribuyen a forjar en ellos modos de comunicación positiva hacia uno mismo, hacia los demás y a conocerse a sí mismo. Para así despertar en ellos las mejores sensaciones de bienestar emocional, para cuando lleguen los temidos momentos de cambios, preocupaciones y adversidades puedan disponer de estrategias que puedan utilizar con autonomía y libertad.

Con esta herramienta positiva “estamos contribuyendo a enseñarles a adoptar una postura activa en su mundo y a configurar su propia vida”, como nos enseña el psicólogo estadounidense Seligman en el campo de la Psicología positiva para mejorar el bienestar y la calidad de vida de las personas.

“El optimismo y la esperanza, al igual que la impotencia y la desesperación, pueden aprenderse.” Comparto esta afirmación de D. Goleman porque definiendo que el acto de educar es un acto optimista y no de domesticación.

A continuación, voy a comentar de manera sucinta mi propia experiencia con esta herramienta innovadora dentro del aula.

Para introducir a mis alumnos/as a la Risoterapia, que la mayoría no suelen conocer ni han practicado nunca, comienzo la clase con una breve introducción sobre el concepto de la risa, la Risoterapia y todos sus beneficios, mediante una previa lluvia de ideas, una presentación digital muy visual y con la participación espontánea de toda la clase.

De esta manera podemos dialogar conceptos varios en torno a esta temática, como por ejemplo:

1. La risa es un lenguaje universal.
2. La risa crea vínculo.
3. Es la llave del bienestar y de la felicidad.
4. Rompe barreras sociales.
5. Es la mejor energía positiva y natural.
6. La risa es melodía.
7. La risa es gratis.
8. Hay diferente tipos de risas.
9. La Risoterapia es fuente de expresión, exploración, relajación y libertad.
10. Es una medicina natural para fortalecer nuestro sistema inmunológico sin efectos secundarios.
11. Segregamos las denominadas hormonas de la felicidad: serotonina, dopamina, adrenalina y endorfinas que producen una sensación física de bienestar global.
12. Motiva a la gente y mejora la comunicación.
13. Dentro de la vida de los grupos: permite configurar la identidad y personalidad de los grupos dotándolos de herramientas positivas con las que las personas construyen su realidad de vida en común y compartida.
14. La Risoterapia nos ayuda a pensar en positivo y estimula la creatividad para conseguir

abrirnos a las mejores oportunidades que aparezcan en nuestro camino desde el optimismo, la motivación y el entusiasmo.

15. Entre otros.

Insisto en que al practicar Risoterapia no se estimula la risa desde el exterior como en el caso del humor, por ejemplo cuando nos cuentan un chiste que nos hace gracia y nos reímos; Ya que la Risoterapia no consiste en contar chistes ni es practicable únicamente para las personas extrovertidas o que ríen mucho, puesto que es apta para todas las personas. En este caso no buscamos estímulos exteriores para reírnos, simplemente buscamos conseguir un estado de felicidad que facilite la risa desde adentro, siendo válida la risa “falsa” y por supuesto la risa “contagiosa”, entre otros tipos de risas. Así, vamos respetando y aceptando el proceso de cada participante.

Cada alumno/a tiene la oportunidad de cuestionarse muchas preguntas que les voy respondiendo al instante, despertando en ellos una gran curiosidad por el tema.

Abrimos un debate muy participativo y entre todos/as podemos llegar a conclusiones muy positivas y valiosas respecto a la Risoterapia, que corroboran aún más tras su práctica.

Finalizamos nuestra sesión experimentando toda la teoría con la experiencia, la cual suele ser para ellos/as muy estimulante, divertida, optimista, amorosa, relajante...

La Risoterapia añade un gran valor a la Educación transformándola en Educación positiva, cargada de motivación, estimulación, inclusión, innovación, diversión; Y mucho más.

¿Acaso no son importantes estos ingredientes para nuestro Sistema Educativo?

**Autora Rosa María Buzón Cervera**

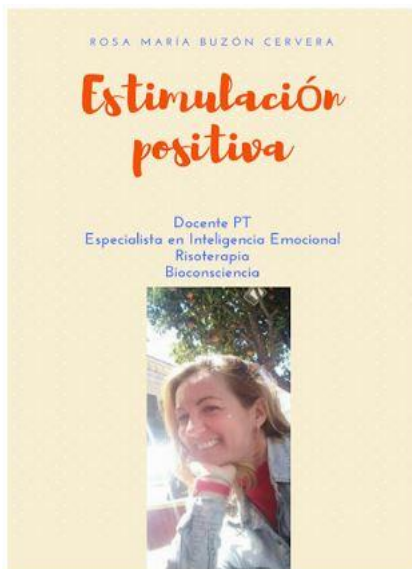
Docente de pedagogía terapéutica

Especialista en inteligencia emocional

Risoterapeuta

Facilitadora y conferenciante de Bioconsciencia





### Bibliografía

- D. Goleman, "Inteligencia Emocional".
- M. D. Avia y C. Vázquez, "Optimismo Inteligente".
- M. E. P. Seligman, "Niños optimistas".
- Guía Didáctica del Curso "Psicología para Educadores".
- B. Cyrulnik, artículo en la revista Magazine.
- S. Biddulph, "El secreto del niño feliz".
- I. Marshall y D. Zohar, "Inteligencia Espiritual".
- M. Domínguez Prieto, "Viktor E. Frankl".
- M. Cruz García Rodera, "Gran libro de la Risoterapia. El Poder de la Risa".

# Aspectos teórico-prácticos a propósito de la implementación de un programa de mediación en centros educativos

**Autor:** Palomo Ferrera, Manuel Jesús (Dip. Magisterio; Lic. Psicopedagogía; G. Psicología, Maestro, especialidad Ed. Primaria).

**Público:** Departamento de Orientación; Equipos de Orientación; Jefatura de Estudios. **Materia:** Orientación Educativa. **Idioma:** Español.

**Título:** Aspectos teórico-prácticos a propósito de la implementación de un programa de mediación en centros educativos.

## Resumen

En este artículo se exponen aspectos teórico-prácticos que tienen que tenerse en cuenta para la implementación de un programa de mediación. En primer lugar, es necesario elegir un modelo de mediación. En base a este modelo se crearán los equipos de mediación y se detallará el proceso de mediación. Posteriormente, se especifican las fases para la puesta en marcha de un programa de mediación y, finalmente, se hace referencia a la evaluación del mismo.

**Palabras clave:** mediación, resolución de conflictos, orientación escolar.

**Title:** Theoretical-practical aspects regarding the implementation of a mediation program in educational centers.

## Abstract

In this article, theoretical-practical aspects that need to be considered for the implementation of a mediation program are exposed. First, it is necessary to choose a mediation model. Based on this model, the mediation groups will be created. In another section of the article, the mediation process is also detailed. Subsequently, the phases for the implementation of a mediation program are specified. Finally, a brief reference about evaluation is mentioned.

**Keywords:** mediation, conflict resolution, counselling.

Recibido 2018-10-09; Aceptado 2018-10-15; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101070

## INTRODUCCIÓN

La mediación, iniciada en Estados Unidos en la década de los 80-90 (Calvo, García y Marreo, 2004) es un *sistema* en el que intervienen dos o más personas conscientes de tener un conflicto que desean resolver, y una tercera persona neutral, que trata de hacer de mediador recogiendo el discurso de las partes enfrentadas (Aparicio, 2002).

La mediación escolar permite la creación de un ambiente más relajado y productivo en el que se desarrollan actitudes de interés y respeto por el otro, ayudando a reconocer y valorar los sentimientos, intereses, necesidades y valores propios y de los otros. Los procesos de mediación aumentan el desarrollo de actitudes cooperativas en el tratamiento de los conflictos a buscar juntos soluciones satisfactorias para ambos, así como la capacidad de resolución de conflictos de forma no violenta. Contribuye además a desarrollar la capacidad de diálogo y a la mejora de las habilidades comunicativas, sobre todo la escucha activa y a mejorar las relaciones interpersonales. Cabe destacar que también juega un papel favorecedor en la autorregulación a través de la búsqueda de soluciones autónomas y negociadas (Uranga, 1994).

En términos más operativos, siguiendo a Uranga (1994) la mediación escolar disminuye el número de conflictos y, por tanto, el tiempo dedicado a resolverlos; ayuda a la resolución de disputas de forma más rápida y menos costosa; se reduce el número de sanciones y expulsiones y disminuye la intervención de los adultos que es sustituida por la de los alumnos/as mediadores/as o por los mismos disputantes.



### 1. ELECCIÓN REFLEXIVA DE UN MODELO DE MEDIACIÓN

La tarea de concebir un sistema de mediación pasa irremediamente por reflexionar acerca del modelo que va a sostenerlo. En este artículo, se aboga por un *sistema de mediación bajo un modelo integrado* de mejora de la convivencia que permite un tratamiento personalizado de los conflictos, al tiempo que transmite un mensaje de autoridad educativa, potencia la prevención generalizada de los conflictos y la implicación de todos en la mejora de la convivencia, integrando los modelos restitutivos y retributivos de justicia: la importancia de las normas y la relación interpersonal.

Es un modelo integrado en un triple sentido: (1) Integrado en la medida que supera debilidades y limitaciones de los modelos punitivos; (2) Integrado en las actividades de E-A; (3) Integrado en su cultura organizativa.

### 2. ESTABLECIMIENTO DE LOS EQUIPOS DE MEDIACIÓN

Para la conformación de los equipos de mediación será necesario establecer las funciones que van a desempeñar sus miembros, así como la naturaleza de sus miembros. Entre las funciones, pueden establecerse algunas de carácter esencial como: (a) Velar por clima de convivencia en el centro; (b) Mediar en conflictos; (c) Proponer mejoras para la convivencia; (d) Ayudar a los compañeros cuando lo necesiten; (e) Participar en la organización del propio equipo.

Por otro lado, desde el modelo de integración que aquí se promulga podrá ser mediador cualquier miembro de la comunidad educativa que lo desee, siempre que haya recibido la formación necesaria para ejercer esa función. Desde aquí se apoya una composición mixta: profesorado, personal no docente, alumnado y padres/madres del alumnado.

Desde este artículo, se propone la creación de una figura muy importante para garantizar el éxito del programa, ésta es, la de "coordinador/a" de los equipos de mediación. Entre sus funciones están la de: planificar horarios, recoger solicitudes de mediación, asignación de mediadores, preparación de premediación, seguimiento y evaluación de los equipos de mediación, realización de sesiones informativas de publicidad y difusión, impartición de la formación necesaria a los equipos, establecimiento de canales de comunicación con el Equipo Directivo y la Comisión de Convivencia del Centro Educativo.

### 3. DISEÑO DE UN PROCESO DE MEDIACIÓN

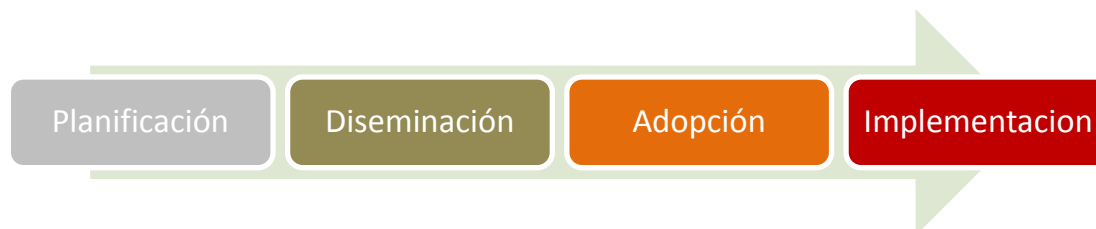
El proceso de mediación que aquí se presenta está dirigido por un coordinador. Este proceso se inicia mediante una solicitud previa. Tras recibir la solicitud, el coordinador seleccionará un equipo de mediación para que se ocupe del caso o formará uno a tal efecto. En una primera estancia, se realizará la premediación, esto es, los mediadores se entrevistan con cada parte del conflicto y les informa de las normas del proceso de mediación. Posteriormente, si ambas partes están de acuerdo, se pasa la mediación propiamente dicha, en la que los mediadores facilitan que las partes en conflicto expresen su punto de vista y comprendan y asuman las necesidades del otro para llegar a una propuesta de solución compartida.

La mediación propiamente dicha conlleva una serie de etapas que siguiendo a Torrego (2001, 2006) serían las siguientes:

- a) Presentación y reglas de juego, presentación de las personas y las normas básicas del proceso de mediación: voluntariedad, respeto, confidencialidad en un ambiente positivo de aceptación y respecto.
- b) Cuéntame: las partes expresan que ha pasado desde su experiencia expresando al mismo tiempo sus sentimientos (conviene utilizar una escucha activa)
- c) Aclarar el problema: identificar el conflicto y consensuar con las partes los aspectos más importantes del mismo, para que este pueda ser desbloqueado
- d) Búsqueda de solución: tratar de buscar soluciones de un modo abierto, tantear hasta lo que una parte está dispuesta a hacer y lo que le pide a la otra parte, dirigiendo el dialogo en términos de intereses.
- e) Llegar a un acuerdo: establecer condiciones de la aplicación de la solución (quién hace qué, cómo, cuándo y dónde).

#### 4. FASES DE LA PUESTA EN MARCHA DEL PROGRAMA DE MEDIACIÓN

Para la puesta en marcha de cualquier programa en el ámbito escolar es necesario contemplar una serie de fases consecutivas y complementarias (Viñas, 2004). El ejercicio de reflexión que se dedique a cada una va a redundar en mayores posibilidades de éxito.



*Ilustración 1 - Fases de la puesta en marcha del programa de mediación*

- a) **Planificación:** Como se hacía referencia en un punto anterior, se requiere repensar el modelo de mediación. También es necesaria una reflexión acerca del contexto y de todos aquellos aspectos burocráticos, organizativos, etc., que puedan condicionar la puesta en marcha del programa. Además, se hace imprescindible establecer en este punto los objetivos que van a perseguirse con la mediación.
- b) **Diseminación:** Hace referencia a la divulgación del sistema de mediación. Las estrategias para publicarlo pueden ser: su inclusión en las normas de convivencia del centro, la elaboración de un logotipo y un lema, la creación de carteles informativos, la información a nivel de claustro y consejo escolar, el envío de una carta informativa a los padres, etc.
- c) **Adopción:** Se refiere a la decisión tomada por parte de las personas implicadas del programa de mediación o resolución positiva de los conflictos. Tiene un valor de compromiso compartido. Tras la divulgación, se establecería una reunión con carácter informativo sin compromiso de participación para todas aquellas personas interesadas.
- d) **Implementación:** Hace referencia a la ejecución o puesta en marcha del programa. Para ello es necesario tener en cuenta al menos tres aspectos: (a) contar con un plan de abordaje de resistencias; (b) creación de los equipos de mediación; (c) establecer los talleres de formación de mediadores (En cuanto a la formación de mediadores, desde aquí se aboga por una formación permanente. No obstante, la formación inicial es esencial para la puesta en marcha del programa).

#### 5. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Desde la coordinación del programa es necesario que se plantee una evaluación del programa encaminada a su mejora. Esta evaluación tendrá un carácter doble: por un lado, se valorarán los resultados cada tiempo establecido (por ejemplo, mensualmente en los primeros pasos del programa; trimestralmente cuando la mediación esté más asentada); por otro lado, también se evaluarán las actividades y la forma en que se aplica la mediación en sí misma (evaluación de proceso). Cabe destacar que los criterios de evaluación de este programa deben estar en relación con los objetivos del programa establecidos en la fase de planificación.

---

## Bibliografía

- Aparicio, M. L (2002). La mediación como herramienta potenciadora de la convivencia juvenil y resolución de conflictos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 4.
- Calvo, P., García, A. y Marreo, G. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, (7), 35-48.
- Torrego, J.C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de la mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Uranga, M. (1994). *Transformaciones de conflicto y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco*. Gernika: Gernika Gogoratuz.

# Tutorización entre iguales en Educación Infantil

**Autores:** Espinosa Moreno, Carmen (Maestra de Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil); Gregorio Olivares, María (Maestra de Educación Infantil y postgraduada en Exclusión e Inclusión social y educativa, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Maestros de Educación Infantil. **Materia:** Didáctica. **Idioma:** Español.

**Título:** Tutorización entre iguales en Educación Infantil.

## Resumen

Son múltiples las estrategias metodológicas que pueden ser usadas en la etapa de Educación Infantil. Este artículo se centra en la tutorización entre iguales con niños de 0 a 6 años, por ser una de las estrategias que más ventajas ofrece, tanto para el alumnado, como para los docente a través de su puesta en práctica. Permite al alumnado ser más autónomo, un aprendizaje más significativo, desarrollar lazos de solidaridad, apoyo y empatía con sus compañeros, etc. Por ello, se define en qué consiste esta estrategia, cuáles son sus ventajas y se dan algunas aplicaciones prácticas para el aula.

**Palabras clave:** Tutorización entre iguales, Educación Infantil, cooperación, aprendizaje significativo.

**Title:** Peer tutoring in early childhood education.

## Abstract

There are many methodological strategies that can be used in the Early Childhood Education stage. This article focuses on peer tutoring with children from 0 to 6 years old, as it is one of the strategies that offers the most advantages, both for the students and for the teachers through its implementation. It allows students to be more autonomous, more meaningful learning, develop ties of solidarity, support and empathy with their peers, etc. Therefore, we define what this strategy consists of, what are its advantages and give some practical applications for the classroom.

**Keywords:** Tutoring by peer, early childhood education, cooperation, meaningful learning.

Recibido 2018-10-10; Aceptado 2018-11-02; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101075

## INTRODUCCIÓN

Los cambios sufridos en la sociedad actual, así como los nuevos paradigmas educativos, hacen que el proceso de enseñanza y aprendizaje también deba ir cambiando y adaptándose a las demandas de la sociedad, pues su fin último debe ser preparar al alumnado para vivir en esta. En este sentido, son diversas las necesidades que van surgiendo, al igual que en la sociedad, dentro del aula, necesidades al que docente debe dar respuesta.

Lejos de situarnos en un sistema tradicional de enseñanza y aprendizaje, se deben introducir cambios en la dinámica general del aula que mejoren este proceso, favoreciendo, cada vez más, las posibilidades de aprendizaje del alumnado y una atención lo más individualizada posible dentro del aula.

Son distintas y muy variadas las estrategias metodológicas que existen y que van surgiendo para dar respuesta a los intereses y necesidades del alumnado. Cada grupo de alumnos e incluso cada alumno, presenta una serie de características individuales diferentes, no siendo válidas siempre las mismas estrategias. Es, por ello, por lo que es muy importante conocer diversas estrategias metodológicas, a fin de tener la oportunidad de adaptar nuestro proceso en función de las necesidades de nuestra aula.

En este caso, el artículo se centra en la tutorización entre iguales, una estrategia que aporta grandes ventajas al alumnado y que permite dar una respuesta más individualizada al alumnado, desarrollando, además, valores que le permiten vivir en una sociedad de forma democrática, tales como respeto, ayuda, colaboración, etc.

A lo largo de este artículo, se trata de explicar en qué consiste la tutorización entre iguales y qué ventajas aporta en el aula de Educación Infantil. Además, también se ofrecen algunas orientaciones para su puesta en práctica en el aula, así como las principales conclusiones que se extraen de esta.

## CONCEPTO DE TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES

Para comenzar, es preciso señalar, antes de nada, qué se entiende por tutorización entre iguales. Para ello, se toman como referencia las aportaciones de diversos autores que han analizado dicho término.

Antes de nada, cabe señalar que el aula es un entorno dinámico en el que no solo se aprende de las aportaciones del docente, si no que se debe crear un clima de enseñanza y aprendizaje donde se hagan partícipes a todos los miembros de la clase, incluso sobrepasando las paredes del aula. Tal y como afirma Wells (2001), el aprendizaje no depende estrictamente de las relaciones unidireccionales establecidas entre el docente y los alumnos, sino que depende, en mayor medida, de la capacidad del docente de dar lugar a situaciones en las que los discentes, a través de la cooperación, sean capaces de aprender unos de otros.

Como antecedentes a este término, tal y como señalan Velasco, Dominguez, Quintas y Blanco (2010), la tutorización entre iguales, lejos de lo que se pueda pensar, no es una práctica nueva. Esta es una técnica que tiene una larga tradición, pues ya en el siglo XIX comenzó a ser puesta en práctica como respuesta a la escasez de personal docente y fondos públicos que existía en esta época. Entre los más reconocidos pedagogos que la pusieron en práctica, se destaca a Joseph Lancaster.

No obstante, y a pesar de su tradición y puesta en práctica durante años, esta metodología, hoy día, no resulta muy común dentro de las aulas donde, en ocasiones, se lleva a cabo un modelo tradicional de enseñanza. Sin embargo, en países anglosajones esta práctica está más extendida, siendo entendida como una práctica educativa con la que se puede desarrollar cualquier área curricular.

Se pasa ahora a ahondar en el significado de la tutorización entre iguales como tal. Para ello, en primer lugar, se parte de la definición aportada por Topping y Ehly (1998), quien destaca la tutorización entre iguales como las interacciones entre parejas de personas, pertenecientes a grupos sociales similares, que aprenden enseñándose, pero que ninguna de ellas actúa como profesora profesional de la otra.

Tomando como referencia lo aportado por Duran y Vidal (2004), la tutoría entre iguales está basada en una metodología de aprendizaje cooperativo. En esta línea, el alumnado se agrupa por parejas con una relación asimétrica, siendo tutor o tutorado. Ambos poseen un objetivo común que sería la adquisición de una competencia, desarrollada de acuerdo a la planificación del docente. En este sentido, se aprovechan las interacciones entre iguales para la potenciación del aprendizaje.

En este sentido, cada uno de los miembros debe asumir un rol, bien de tutor o bien de tutorado, de forma que trabajarán conjuntamente para alcanzar un objetivo común en el que ambos obtendrán beneficios, siempre aclarando el funcionamiento de esta metodología y las funciones de cada uno de los roles.

Por tanto, se puede decir que la tutorización entre iguales es un proceso en el que ambos alumnos aprenden, ya que el alumno tutor aprende, pues enseñar es una forma ideal de aprendizaje, un alumno ha aprendido algo cuando es capaz de transmitirlo. Tal y como afirma Durán (2006), “enseñar es la mejor manera de aprender” (p. 153). Y, por otro lado, el alumno tutorado también aprende gracias a la enseñanza personalizada de su compañero.

No obstante, cabe señalar que esta práctica educativa no sustituye al estudio individual o las clases impartidas por el personal docente, sino que se presentan como un modelo de aprendizaje complementario que debe ser cuidadosamente planificado, pues el hecho de que coloque a dos alumnos juntos para que puedan aprender a través de este método no siempre será efectivo si no cuidamos toda la preparación previa que esto requiere, teniendo en cuenta sus características, necesidades, intereses, etc.

Una vez definido y aclarado el término tutorización entre iguales, se pasa a analizar ahora las ventajas que este aporta en su práctica en el aula de Educación Infantil.

## VENTAJAS DE LA TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES

La tutorización entre iguales ofrece diversas ventajas que la convierten en una estrategia metodológica muy importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, tal y como afirma Wells (2001), el aprendizaje, más que ser considerado como un logro individual, debe ser tenido en cuenta como el producto de la actividad social llevada a cabo con otros individuos más expertos que ofrecen ayudas, permitiendo convertirse al aprendiz en un alumno cada vez más autónomo y competente.

Además, el hecho de tener que trabajar de forma conjunta y desinteresada desarrolla habilidades y actitudes necesarias para vivir en una sociedad cada vez más democrática. En este sentido, se desarrollan destrezas cognitivas y personales en situaciones de aprendizaje real que permiten el razonamiento de las propias ideas y opiniones, escucha activa de las de los demás, resolución pacífica de conflictos a través del diálogo, establecimiento de acuerdos mutuos, etc. (Slavin, 1995).

Este método supone ventajas, no solo para el alumno que es ayudado por su compañero, sino también para el que desempeña el rol de tutor, pues puede vivenciar que, para poder explicarle a su compañero la materia correspondiente, él debe de haberla entendido muy bien o, en su caso, hacer por ello para poder explicársela de la mejor forma. El hecho de no ser capaz de explicar a su compañero ciertos contenidos, hará que se replantee si ha adquirido los mismos o no.

En este sentido, cabe destacar al respecto lo que afirman Valdebenito y Duran (2013), “la actividad de enseñar produce un alto potencial de aprendizaje cuando se conforma de formatos bidireccionales de interacción” (p. 156). Los alumnos deben asumir roles concretos que les hace implicarse de forma activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por un lado, ser tutor implica que debes tener unos conocimientos previos bien estructurados y ser capaz de transmitirlos de forma que el tutorado los comprenda y asimile. Por otro lado, el tutorado debe escuchar de forma activa, poner en práctica los conocimientos que se le están enseñando, etc. Como se puede deducir, el diálogo cobra una especial relevancia en la puesta en práctica de este método educativo.

Del mismo modo, permite al docente ofrecer una enseñanza más individualizada, ya que puede repartir sus funciones con los alumnos tutores y ofrecer ayuda a un mayor número de alumnos al mismo tiempo. En Educación Infantil, esto puede ser más complicado y, más que delegar funciones, lo que se hace es prestar ayuda por parte del compañero para realizar el trabajo que se ha encomendado, supervisar que se está trabajando, etc.

Por otro lado, Topping (2000), tras investigaciones llevadas a cabo, concluye afirmando y resaltando las ventajas que este método de enseñanza presenta. Entre estas, se pueden destacar las siguientes:

- Incremento del rendimiento académico.
- Reducción de la tasa de fracaso escolar.
- Mejora de habilidades sociales.
- Desarrollo de hábitos de trabajo.
- Impulso de actitudes positivas hacia el ámbito académico.
- Alto nivel de satisfacción.

En esta misma línea, Juste y Carballo (2010) también recogen algunas ventajas que la tutorización entre iguales supone tanto para el alumno tutor como para el alumno tutorado. En primer lugar, para el alumno tutor, la tutorización entre iguales supone:

- Aumento del sentido de la responsabilidad y autoestima.
- Mayor aprendizaje y dominio de técnicas de estudio.
- Mayor control del contenido a enseñar y de los conocimientos propios.
- Toma de conciencia de sus propias dificultades y búsqueda de soluciones ante ello.
- Mejora de habilidades sociales.

En segundo lugar, para el alumno tutorado también son múltiples los beneficios. Entre ellos, se destaca:

- Sentimiento de apoyo por parte de sus compañeros, solidaridad y empatía.
- Adquisición de estrategias que, posteriormente, pueden ser aplicadas a otros contextos.
- Mayor motivación al ser una experiencia compartida con otros compañeros.
- Desarrollo de habilidades sociales, tales como escucha activa, diálogo, etc.

De estas ventajas se puede deducir que este método de enseñanza sea recomendado por grandes expertos del ámbito educativo, entre ellos, la propia UNESCO, siendo incluso situado entre las diez prácticas educativas más efectivas dentro

del aula (Walberg y Paik, 2000). Además, es utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos, así como áreas curriculares, dadas sus ventajas para caminar hacia una educación inclusiva de forma más eficiente.

Por tanto, se puede afirmar que, tal y como se ha aportado anteriormente, la tutorización entre iguales aporta grandes ventajas al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Sin embargo, también son algunos inconvenientes los que posee. A continuación, se pasan a describir estos.

### **INCONVENIENTES DE LA TUTORIZACIÓN ENTRE IGUALES**

A pesar del gran número de ventajas que presenta este método educativo, esta práctica no está exenta de inconvenientes en su realización. Autores como Valdebenito (2012) citan, entre ellos, los siguientes:

- Posible incapacidad del alumno tutor para detectar las dificultades o errores del alumno tutorado.
- Transmisión de información errónea por parte del alumno tutor, reforzando así las malas prácticas.
- No ofrecer el tiempo suficiente al alumno tutorado para que asimile y comprenda el proceso, dando directamente el resultado o producto que se espera de él.
- Sentimiento de pérdida de tiempo por parte del alumno tutor.
- Rechazo o actitud negativa por parte de los alumnos ante su emparejamiento.
- Falta de comprensión por parte de las familias de este método educativo.

No obstante, estos inconvenientes pueden ser solventados de forma eficaz si son tenidos en cuenta antes de su puesta en práctica en la planificación previa, teniendo en cuenta las características del alumnado para su emparejamiento, formación adecuada de los alumnos tutores, etc.

Tenidas en cuenta las ventajas e inconvenientes que la tutorización entre iguales puede suponer, se pasa a analizar las diferentes formas en las que se puede aplicar en el aula de Educación Infantil.

### **APLICACIÓN AL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: TIPOS**

Las diferentes prácticas de tutoría entre iguales, han dado lugar a diversas clasificaciones de esta que grandes autores han definido.

Antes de nada, existen algunas características que se deben tener en cuenta antes de su aplicación práctica en el aula, tales como (Falchikov, 2001):

- Curso al que pertenece el alumnado: Es importante tener en cuenta las características psicoevolutivas del alumnado, pues en la etapa de Educación Infantil el alumnado posee hábitos y actitudes diferentes al de etapas posteriores. En este sentido, se toma como referencia a autores como Piaget (2001), quien afirma que el alumnado en esta etapa se encuentra en el periodo preoperacional, en el que el alumnado aprende a interactuar con su ambiente de una forma más compleja mediante el uso de palabras e imágenes mentales. Además, esta etapa gira en torno al egocentrismo, la conservación, etc.
- Tipo de tarea asignada: Es preciso tener en cuenta la complejidad de las tareas que se asignan en esta etapa, ya que, tal y como se ha dicho anteriormente, características como el egocentrismo propio de esta etapa les incapacita para poder explicar a sus compañeros determinadas tareas.
- Grado de experiencia del alumnado: En tercer lugar, se debe considerar el grado de adquisición de los conocimientos que se pretenden transmitir por parte del alumno tutor, ya que estos deben haber sido bien comprendidos para poder ser transmitidos.

En primer lugar, tal y como afirman Duran y Huerta (2008), existen diversos tipos de tutoría entre iguales. Entre ellos, podemos encontrar:

- Tutoría entre alumnos de diferentes edades: En este caso, los alumnos son de edades y, por tanto, niveles educativos diferentes donde, los de cursos superiores actuarían como tutores de los alumnos de niveles

inferiores. Esta práctica también suele ser habitual para actividades en gran grupo como lectura de cuentos, representación de dramatizaciones, etc.

- Tutoría entre alumnos de la misma edad o curso escolar: Los alumnos tienen la misma edad y forma parte del mismo grupo de alumnos, aunque también se puede plantear entre alumnos de diferentes clases de un mismo nivel.
  - o Tutorías de rol fijo: Los alumnos poseen roles estables, es decir, el tutor y el tutorado siempre tienen ese papel asignado. En este caso, ambos alumnos deben poseer un distinto nivel curricular con respecto al contenido que se pretende enseñar a fin de que el tutor pueda cumplir de forma efectiva con su rol y el tutorado adquiera los contenidos que se pretenden.
  - o Tutorías recíprocas: Los papeles de tutor y tutorado se van intercambiando entre los alumnos, existiendo un nivel curricular similar entre ambos, pudiendo profundizar de modo más equitativo en sus conocimientos.

No obstante, y tomando como referencia el término tutoría entre iguales en su sentido más amplio, hay autores como Pujol (2006) que presentan modelos de tutoría no solo entre niños, sino también entre familias-niños e incluso entre profesores y centros, ya que las aportaciones que esto puede suponer para el proceso de enseñanza y aprendizaje son muchísimas también.

Una vez que se ha aclarado el término tutorización entre iguales y se han analizado algunas de las ventajas y aplicaciones prácticas que este presenta, se pasa a concluir y establecer las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del mismo.

## CONCLUSIÓN

Una vez definido en qué consiste la tutorización entre iguales y las ventajas que esta aporta al aula de Educación Infantil, se puede concluir que estos datos avalan la necesidad de instaurar esta metodología de trabajo en nuestras aulas. Ciertamente es que, en esta etapa, se debe realizar una adaptación a las características y necesidades del alumnado y que no siempre será posible aplicarla. No obstante, merece la pena hacer un esfuerzo para ello, pues los resultados posteriores son excepcionales.

Tal y como se ha especificado anteriormente, la tutorización entre iguales resulta una práctica muy enriquecedora para el alumnado, ya que los beneficios, tanto para tutor como de tutorado, son diversos, ayudándoles a desarrollar actitudes y habilidades que les permiten participar de una sociedad más democrática, algo verdaderamente necesario en el contexto en el que nos encontramos.

Para terminar, se destacan las palabras del ilustre Henry Ford, quien define muy bien en una frase el sentido general de la tutorización entre iguales, afirmando que "Juntarse es un comienzo. Seguir juntos es un progreso. Trabajar juntos es un éxito".



## Bibliografía

- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. Revista Aula de Innovación Educativa. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132120608.pdf>
- Duran, D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 1-12.
- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Juste, M. R. y Carballo, J. S. (2010). Ventajas e inconvenientes de la tutoría grupal como estrategia docente: estudio de caso. *Revista de pedagogía*, 62(1), 155-166.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Pujol, M. C. (2006). El tutelatge: Una experiència de formació centre per centre. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 232, 31-35.
- Slavin, R. (1995). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by peers, family and volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer-Assisted Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdebenito, V. (2012). Desarrollo de la competencia lectora
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional: Formación de profesores*, 52(2), 154-176.
- Velasco, P. J., Dominguez, F., Quintas, S. y Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de las competencias. *Mentoring & Coaching*, 7185(3), 130-143.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

# “Educar a través de los medios de comunicación”

**Autor:** Ouriarhni Jalbane, Sara (Maestro. Especialidad en educación infantil y primaria, Maestra de educación primaria).

**Público:** Maestros de educación primaria e infantil. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** “Educar a través de los medios de comunicación”.

## Resumen

Los medios de comunicación y concretamente el periódico, presentan una herramienta poderosa de autoaprendizaje. Su inmersión en la escuela potencia el aprendizaje responsable, autónomo y globalizado. Con el fin de llevar la teoría a la práctica, presentamos el siguiente proyecto denominado “Educar a través de los medios de comunicación”, en el que, a través de una serie de actividades bien seleccionadas y desde varias áreas curriculares (lengua, ciencias naturales y sociales y educación artística). Los alumnos de 6º de primaria, a los que va dirigido el proyecto, confeccionarán su propio periódico de clase, que llamaremos “El diario de mi clase”.

**Palabras clave:** Medios de comunicación, proyecto, periódico, aprendizaje globalizado, actividades, 6º de educación primaria, áreas curriculares, lengua, ciencias naturales y sociales, educación artística.

**Title:** "Educate through the media".

## Abstract

The media and specifically the newspaper, is a powerful self-learning tool. Its immersion in school promotes responsible, autonomous and globalized learning. In order to put the theory into practice, we present the project called "Educate through the media", in which, through a series of well-selected activities and from various curricular areas (language, natural and social sciences and artistic education). The 6th grade students, to whom the project is aimed, will create their own class newspaper, which will be called "The diary of my class".

**Keywords:** The media and specifically the newspaper, is a powerful self-learning tool. Its immersion in school promotes responsible, autonomous and globalized learning. In order to put the theory into practice, we present the project called "Educate through the".

Recibido 2018-10-11; Aceptado 2018-10-22; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101080

## INTRODUCCIÓN

En el marco de un planteamiento curricular innovador, los medios de comunicación, son recursos pedagógicos valiosos que permiten aplicar la transversalidad en el aprendizaje, conectan los niños con la realidad que les rodea y permiten interpretarla generando situaciones de aprendizaje activo, que hace que el alumno sea partícipe en la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido presentamos el siguiente proyecto denominado “Educar a través de los medios de comunicación” en el que invitaremos a los alumnos a la elaboración de un periódico de aula, como elemento didáctico interdisciplinario a favor de un aprendizaje globalizado. Dicha elaboración se llevará a cabo a través de una batería de actividades que se desarrollarán a nivel de aula e irán dirigidas a los alumnos de 6º de educación primaria. Las secciones del periódico se completarán desde varias áreas, concretamente lengua, ciencias sociales, naturales y educación artística.

## LA CONTRIBUCIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO EN LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

En el preámbulo de la LOMCE se menciona que la ley considera esencial la adquisición de las competencias clave para el aprendizaje permanente recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. Estas competencias quedan definidas en el **artículo 6b)** de la **LOMCE** como “*las capacidades para activar y aplicar de forma conjunta los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos*”. Así mismo, siguiendo las directrices del Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la educación primaria en su artículo 2, quedan reflejadas 7 competencias clave: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia de aprender a aprender, competencia social y cívica, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales.

Analizando el perfil competencial de los contenidos del proyecto, se aprecia su especial contribución al desarrollo de las siguientes competencias clave:

- ❖ Al poner el énfasis en el uso social de la lengua, se hace evidente la contribución directa del proyecto al desarrollo de todos los aspectos que conforman la *competencia en comunicación lingüística*. Además la lectura de varios medios de prensa, la selección de la información, la investigación, la indagación, la selección de la información y la necesidad de utilizar diversas fuentes, contribuye al aumento significativo de vocabulario específico y aproxima los alumnos al tratamiento de distintos tipos de texto como son los textos informativos, explicativos y argumentativos así como el empleo del lenguaje oral, escrito y simbólico.
- ❖ El acceso al saber, la selección de la información y la construcción de conocimientos mediante el lenguaje se relaciona directamente con la *competencia en aprender a aprender* y el *sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*. El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo, permite comunicarse con uno mismo, analizar problemas, elaborar planes y emprender procesos de decisión de forma autónoma.
- ❖ Las habilidades y conocimientos que aporta la lengua permiten interpretar y expresar con claridad informaciones, datos y argumentaciones. La lectura atenta, la comprensión literal e inferencial de opiniones, reportajes y artículos periodísticos entre otros, es una parte del proceso de resolución de problemas. Por todo ello, el proyecto contribuye activamente en la construcción de la *competencia matemática* y *competencias básicas en ciencia y tecnología*.
- ❖ El proyecto atañe a la *competencia digital* proporcionando conocimientos y destrezas para la búsqueda, selección y tratamiento de la información y comunicación, su estructura y organización textual. El trabajo a realizar incluye el uso de soportes electrónicos en la composición de textos que afecta al proceso de escritura.
- ❖ Los contenidos del proyecto contribuyen poderosamente al desarrollo de la *competencia social y cívica*, entendida desde la capacidad para el respeto, el diálogo, la convivencia y el consenso, hace que sea necesario el buen uso de los códigos y usos lingüísticos como base de comunicación.
- ❖ Además de reconocer el propio lenguaje periodístico como elemento cultural de primer orden y medio para expresar lo escrito. La lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen al desarrollo de las *competencias y expresiones culturales*.

## PROPUESTA EDUCATIVA

La tesis principal y el hilo conductor del siguiente proyecto innovador, es aproximar e iniciar a los alumnos en el mundo de la investigación a través de la confección de un periódico de aula. La elaboración de dicho periódico al que llamaremos “*El diario de mi clase*”, permitirá trabajar varios contenidos curriculares de forma transversal e interdisciplinar. Se publicará al final del proyecto dejando una copia en la biblioteca del centro a disposición de toda la comunidad educativa. También lo tendremos en formato digital y lo publicaremos en la web del centro educativo.

Las actividades se desarrollarán desde el aula, durante una sesión mensual por cada actividad y desde cada área. Obviamente, contaremos con la coordinación absoluta de todos los profesores que imparten docencia al alumnado para poder trabajar en la misma línea y que nuestro periódico tenga éxito.

En cuanto a la metodología será participativa y variada. Se tendrán en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, las necesidades que presentan y sus estilos de aprendizaje especialmente en aquellos aspectos vinculados a las competencias clave y los objetivos diseñados. El aprendizaje cooperativo con grupos reducidos, será la base de todas las tareas que realizaremos a lo largo del proyecto por las ventajas que supone en cuanto a la mejora del rendimiento y la motivación de los alumno tal y como sostiene Juan Luis Gómez “*El aprendizaje cooperativo llevado a cabo en grupos reducidos supone una oportunidad probada para mejorar los resultados de los alumnos en el aprendizaje de contenidos curriculares, pero además, y en ocasiones mucho más importante desde el punto de vista de su desarrollo, la adquisición de valores y hábitos de relación social vinculadas a la práctica de actitudes colaborativas, solidarias y de ayuda mutua*”

## OBJETIVOS

- ✓ Introducirse en el mundo de la investigación y fomentar la indagación y la selección de la información.
- ✓ Fomentar el gusto por la lectura y la producción escrita.
- ✓ Incentivar el autoaprendizaje y la competencia de aprender a aprender.
- ✓ Planificar y elaborar un periódico de forma conjunta basado en la realidad y los hechos de la vida cotidiana.
- ✓ Conocer las secciones que puede recoger un periódico.
- ✓ Conocer y aplicar los pasos que conlleva elaborar un periódico.

## CONTENIDOS

Los contenidos que trabajaremos en el proyecto son:

- Los medios de comunicación.
- El periódico y sus secciones.
- Trabajo cooperativo.
- Investigación y búsqueda de información.

## CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

A través de las capacidades que expresan los criterios y estándares de evaluación, se pretende conseguir que los alumnos:

- Sepan leer un periódico.
- Elaboren un periódico de aula de forma cooperativa repartiendo roles y responsabilidades.
- Conozcan los diferentes tipos de los medios de comunicación.
- Analicen varios periódicos reconociendo las diferentes partes y secciones de los mismos.
- Se inicien en la investigación y la búsqueda de información.
- Mejoren la lectura y la escritura.

## METODOLOGÍA, AGRUPACIONES, RECURSOS Y ACTIVIDADES

A continuación, presentamos las tareas a realizar en el aula desde las diferentes asignaturas del currículo, citando las metodologías aplicadas, agrupaciones y recursos.

Desde el **área de lengua**, realizaremos las siguientes actividades:

### ❖ **Actividad 1 (Manipulando el periódico)**

Se trata de tomar contacto con la prensa escrita por parte de los alumnos, entonces el profesor llevará a clase varios periódicos para leer y analizar. Los alumnos ya organizados en grupos de 4/5, van pasando hoja por hoja. Empezaremos por el análisis de la *primera plana* donde se refleja la información de mayor interés y los grandes titulares que resumen la noticia. Lo siguiente que analizaremos es la *cabecera* que se encuentra en la portada destacando los datos más importantes que recoge (el año, el número, la antigüedad, el precio entre otros).

Seguidamente, los alumnos analizarán y buscarán las secciones del periódico. Dicha búsqueda les incitará a leer y reflexionar sobre el tipo de información que recoge cada sección (informativas, de opinión, deporte, cultura, sucesos, sociedad, etc)

El profesor orientará el trabajo de los grupos de alumnos y aclarará sus dudas para que lleguen a distinguir entre las distintas partes que forman un periódico.

### ❖ **Actividad 2( Elegir el nombre del periódico y diseño de la cabecera del mismo)**

En grupos de 4/5, todos los alumnos participarán en la elección de un nombre atractivo al periódico. En esta actividad, trabajaremos con la técnica de los lápices al centro. Los miembros de cada grupo debatirán oralmente sobre un posible nombre para el periódico, una vez lleguen a un consenso pueden coger el lápiz para escribir dicho nombre. Después de escuchar todas las propuestas citadas por el portavoz de cada grupo, se elegirá el nombre votado por la mayoría de los alumnos. "El diario de mi clase" puede ser un ejemplo.

A continuación, elaboraremos la cabecera del periódico de forma conjunta contando con la orientación del docente en lo que respecta a la estética de la misma, dibujo del logotipo por los alumnos con habilidades destacadas en educación artística, poner la fecha, el número de ejemplar entre otros.

### ❖ **Actividad 3(Completar la sección "Cultura")**

Elaboraremos la sección "Cultura", a la que dedicaremos una sesión al mes. Trabajaremos de forma individual y de forma cooperativa. Cada alumno realizará, como trabajo previo a la actividad, un resumen en forma de cuento de su libro preferido. A continuación, de forma cooperativa escucharemos los cuentos elaborados y votaremos por los mejores para completar la sección.

## **DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

Completaremos la sección "Sociedad". Los alumnos investigarán sobre los productos típicos de su ciudad. En este sentido, se precisa la ayuda del docente para fijar un número determinado de productos. Cada grupo se encargará de buscar información sobre un producto determinado. Una vez en el aula, los alumnos pondrán en común la información recopilada y redactarán un pequeño resumen citando algunas características de cada producto.

## **DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES**

Completaremos la sección "Ciencias". Los alumnos investigarán sobre algunas plantas aromáticas que crecen en nuestro país (Aloe vera, azafrán, tomillo, romero, soja verde entre otros). Repartiremos el trabajo entre grupos, cada grupo se encargará de investigar sobre los beneficios y propiedades de una planta determinada acompañándolo todo con imágenes en color o dibujos de la misma. Teniendo en cuenta la limitación del tiempo de la sesión. La investigación y la búsqueda de la información se realizarán en casa, contando con la colaboración de los padres si fuera preciso.

En el aula, cada alumno expondrá al resto de sus compañeros de grupo su trabajo, después de contrastar y analizar los trabajos realizados, Redactarán un resumen de los mismos para completar la sección.

## **DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Trabajaremos en grupos reducidos y contaremos con el uso de las TIC desde la sala de informática. Para ilustrar las secciones de nuestro periódico, podemos optar por dibujos hechos a mano, que posteriormente se maquetarán junto con el texto relacionado, o por la elección de imágenes reales destacadas de Internet (teniendo en cuenta los derechos de autor). El profesor ayudará a los alumnos a superar las dificultades que puede suponer el uso de algunos programas como el Word, el Paint, el Power point entre otros.

Finalmente, se procederá a la maquetación total del periódico en la que podemos usar el programa gratuito Scribus (contando con la colaboración y la ayuda del profesor).

## **EVALUACIÓN**

En la evaluación, comprobaremos el grado de consecución de las habilidades marcadas en los estándares y criterios de evaluación que hemos diseñado al inicio del proyecto. También emplearemos otros tipos de evaluación como la co-evaluación, cuando cada alumno evalúa y opina sobre el trabajo de los demás miembros de su grupo y del resto de los grupos de la clase. La hetero-evaluación se llevará a cabo por parte del profesor cuando evalúa las actividades realizadas por su alumnado.

Como instrumento clave de evaluación, emplearemos la observación sistemática que permite llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado teniendo en cuenta el grado de implicación de los alumnos en la investigación y la selección de la información requerida, la integración en el grupo y la aportación de ideas y soluciones.

Igualmente, evaluaremos nuestra propia práctica docente pudiendo modificar y/o mejorar todos los aspectos necesarios en cuanto a las metodologías empleadas, recursos, agrupaciones y organización espacio-temporal entre otros, siempre que sea necesario.

## CONCLUSIÓN

Las nuevas exigencias curriculares de la escuela del siglo XXI, requieren entre otras cosas, la integración de las TIC en las aulas, la implantación de metodologías variadas, activas y de investigación que garantizan un aprendizaje globalizado y funcional conectado con la realidad que rodea al alumnado y orientado hacia la activación y el desarrollo de las 7 competencias clave que nos marca la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en su artículo 6. Educar en los medios de comunicación y especialmente el periódico, responde en gran medida a dichas exigencias y favorece el autoaprendizaje.

### Bibliografía

- Corzo, T.1986.*Leer periódicos en clase*. Madrid. Popular.
- Valbuena, F.1979.*La comunicación y sus clases*. Zaragoza. Edelvives.
- Aguaded, G.1994 *¿Cómo enseñar y aprender en la actualidad?* Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz.
- García, N.1986.*Inventar el periódico*. La prensa en la escuela. Madrid. Zero.
- Rotger, B. 1982. *Cómo leer la prensa escrita*. Madrid. Escuela Española.
- Enrique, M.1999.*El periódico en las aulas*. Huelva. Grupo Comunicar.
- Javier, B.2009.*Educación para los medios en una sociedad multicultural*. Barcelona. Davinci Continental.

# Aportaciones de técnicas innovativas para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

**Autor:** Pérez Pérez-Muelas, Ana Rosa (Grado de Maestro en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Estudiantes de magisterio Educación Infantil, Maestros de Educación Infantil. **Materia:** Enseñanza de la Lectoescritura.

**Idioma:** Español.

**Título:** Aportaciones de técnicas innovativas para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

## Resumen

En el campo educativo, el tema de la enseñanza- aprendizaje de la lectura y la escritura sigue siendo de gran interés ya que es importante para el correcto desarrollo del niño y su posterior incorporación a la etapa de Primaria. Conocer otras técnicas menos utilizadas para dichos aprendizajes son interesantes ya que el juego es un aspecto clave en el desarrollo de los niños a esta edad y aprender a leer y escribir jugando es muy posible.

**Palabras clave:** Educación Infantil, enseñanza-aprendizaje, lectoescritura.

**Title:** Contributions of innovative techniques for the teaching-learning process of reading and writing.

## Abstract

In the field of education, the subject of teaching-learning of reading and writing continues to be of great interest since it is important for the correct development of the child and its subsequent incorporation to the Primary stage. Knowing other techniques less used for such learning are interesting since the game is a key aspect in the development of children at this age and learning to read and write while playing is very possible.

**Keywords:** Children's education, teaching-learning, reading and writing, methodology.

Recibido 2018-10-12; Aceptado 2018-10-18; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101083

## UTILIZACIÓN DE NUEVOS RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE Y LA COMPRESIÓN DE LA LECTOESCRITURA. A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Aunque la etapa de Infantil, que es a la que dirijo este proyecto, no es obligatoria, sí me gustaría resaltar la importancia que tienen estos primeros años para el correcto desarrollo del niño y su posterior incorporación a la enseñanza obligatoria (Primaria).

Mi trabajo se centra en las dificultades o problemas que los niños tienen con el aprendizaje en algún momento de su enseñanza. Y no solo me refiero a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, sino a niños que en momentos puntuales y sin causa aparente, les resulta especialmente complicada la comprensión<sup>2</sup> de textos, frases o simples palabras. En ocasiones nos encontramos con niños que su comprensión verbal es adecuada, es decir, en el plano oral, pero sin embargo fracasan como he comentado antes en la comprensión lectora porque su "mecánica" en la lectura aún no ha alcanzado el nivel adecuado para que sea eficiente y de forma automática. Cuando se disponen a leer, sus recursos cognitivos no los pueden dedicar a los procesos que exige una comprensión, ya que éstos están centrados en la descodificación de los textos o palabras escritas.

Considero que el proyecto que quiero llevar a cabo es importante puesto que la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura sigue siendo un tema de interés dentro del campo educativo, ya que si un niño fracasa en la adquisición de la lectura y escritura, se verá afectado todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, sus relaciones sociales, el acceso a la cultura, etc. Por lo tanto es una de las mayores preocupaciones y uno de los retos con los que se enfrentan los profesionales de la enseñanza en los primeros niveles educativos.

---

<sup>2</sup> La comprensión lectora consiste en crear en la memoria una representación estructurada donde las ideas se relacionan entre sí y donde se diferencian distintos niveles de importancia (Orrantía y Sánchez, 1994)

Está muy extendida la idea de que la educación es un derecho fundamental que todos tenemos, y tal y como recoge la Ley Orgánica 2/2006 en el artículo 12, la Educación Infantil constituye una etapa con identidad propia, en la que son atendidos los niños y las niñas desde su nacimiento hasta los seis años de edad, que es de carácter voluntario, contribuye al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y desde la cual, se pretende que los centros educativos y los padres cooperen estrechamente.

Hemos podido comprobar que uno de los mayores problemas en la educación que tenemos en España es el fracaso escolar, donde según confirma el informe de Pisa<sup>3</sup> en los países sometidos a evaluación (65 países) entre los que se encontraban países como Alemania, Canadá, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda, China, etc, España es uno de los que ha obtenido peores resultados. Entre esos resultados me gustaría destacar que en el año 2006 un 25,7 de los estudiantes españoles de la ESO no consiguieron descifrar un texto sencillo. Es alarmante observar como en los años siguientes España queda posicionada por debajo de la media establecida por la OCDE<sup>4</sup>.

Por ello, creo no equivocarme cuando señalo que uno de esos problemas es la comprensión lectora, los niños no entienden lo que leen y no es porque no sepan leer, pero leer no es lo mismo que comprender.

Las contribuciones teóricas en torno a los procesos iniciales que se llevan a cabo en el aprendizaje de la lectura y escritura, me han llevado a cuestionar algunas prácticas pedagógicas que se desarrollan en los centros de Educación Infantil con el propósito de preparar al niño, necesitan un cambio.

Durante mi práctica docente he podido comprobar en alguna que otra ocasión cómo los niños tras leer una frase sencilla en la que se les da una instrucción que deben seguir para realizar una ficha, se encuentran con que no saben qué es lo que se les está pidiendo que hagan. Y aunque es en esta etapa de la educación donde están aprendiendo a escribir y leer, he comprobado que el problema no es que no sepan todavía leer o escribir, sino que lo hacen de una manera mecánica y no se paran a ver exactamente qué es lo que han escrito o leído.

Es en este punto donde observo la necesidad real de dar respuesta a la problemática de la comprensión lectora en los niños y es por ese motivo por el que intento buscar otras técnicas y recursos de aprendizaje distintos a los que se están utilizando en estos momentos en las aulas.

Considero que es importante comenzar a trabajar estos aspectos desde el inicio de la escolarización puesto que la sociedad actual en la que vivimos ha hecho resurgir la importancia de la educación infantil, ha hecho que se cambien los objetivos, la manera de ver a los más pequeños, ya que son personas activas y protagonistas de su propio desarrollo. Es en esta etapa en la que se asientan los cimientos de todo el sistema educativo puesto que en los primeros años del niño tal y como mencioné anteriormente se configura la personalidad de la futura persona adulta a través de las experiencias que ha vivido dentro de su proceso madurativo, en las adquisiciones motóricas, intelectuales y emocionales.

El decreto 254/2008, que regula el currículo en la Comunidad Autónoma de Murcia nos dice que es en los primeros años escolares en los que se va a favorecer la transmisión y adquisición de aquellos valores que serán importantes para el desarrollo integral del niño y la niña; como son las pautas de convivencia, las relaciones sociales, la cooperación, la autonomía personal y la confianza en sí mismos.

Los recursos y estrategias que quiero llevar a cabo, no solo se basan en la realización de fichas como se está haciendo hasta ahora, sino en el hecho de que podamos extrapolar el mismo sistema de aprendizaje a otras áreas, a través de la manipulación de objetos, la experiencia y el juego.

Debemos apostar y confiar en estas etapas iniciales de los niños en las insospechadas capacidades con las que nos sorprenden, ya que nos demuestran día a día que algunos son capaces de aprender a leer antes de los seis años de la misma manera que aprenden a hablar. En esta sociedad en la que vivimos, las formas escritas nos envuelven y aparecen

---

<sup>3</sup> Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Es un estudio de evaluación educativa de las competencias lectora, matemática y científica, que se repite cada tres años para apreciar la evolución en el tiempo del rendimiento escolar individual.

<sup>4</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.



por todas partes, brindándonos la oportunidad de conocerlas. Montessori<sup>5</sup>, concluyó que los niños no utilizaban, todas sus posibilidades en los procesos de aprendizaje y que se debería dar la oportunidad de que lo hicieran aunque solo sea porque les encanta (Doman, 1970)<sup>6</sup>. Por ello, mediante este proyecto quiero reflejar que leer, escribir, hablar y escuchar, deben ser actos tratados de forma natural como integrantes de un proceso de información y aprendizaje. Definiendo leer como, reconocer una palabra o frase, ya sea de forma global o segmentando sus componentes y relacionarla con su significado para lo que es necesario no sólo tener la palabra en nuestro vocabulario, sino también comprender la conexión con los demás componentes de la oración para poder extraer el mensaje e integrarlo en los conocimientos previos que el niño posee. Según Bransford (citado por Short, 1988): «Es sabido que la comprensión de un texto por el lector estará condicionada por, lo que previamente conoce y por lo actualizado de esos conocimientos durante el proceso de lectura».

En esta edad, la capacidad de abstracción todavía es muy limitada y por ello el niño y la niña aprenden sobre todo a través de lo que experimentan y del juego. Es el juego uno de los aspectos clave en el desarrollo infantil. Aprender siempre requiere un esfuerzo por parte del niño, pero en ocasiones, jugar y aprender o en este caso aprender jugando es muy posible. Es por este motivo por el que intento que el tratamiento que voy a seguir para afrontar las dificultades en el aprendizaje del niño, sea viable con actividades que contengan en la medida de lo posible gran contenido lúdico, con el fin de facilitar el aprendizaje al niño. Ya que he tenido en cuenta la llamada curva de rendimiento, los niños como los adultos, no pueden mantener la concentración y el rendimiento por igual a lo largo de la mañana, incluso a lo largo de la semana se puede observar como ese rendimiento va variando, por eso le doy tanta importancia al juego, para que los niños sigan aprendiendo sin estar en los llamados “trabajos de mesa”.

El tratamiento de las dificultades de aprendizaje comienza siempre teniendo como referencia una serie de principios pedagógicos de intervención. Esos principios se pueden considerar como las “reglas” que debemos de seguir.

Considero que aunque los métodos que se están siguiendo en estos momentos en muchos casos son adecuados para algunos niños, bajo mi punto de vista la prevención educativa<sup>7</sup> es muy importante, es por lo que creo que mi proyecto puede llegar a ser una medida encaminada a evitar que aparezcan dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y la comprensión de palabras, frases y posteriormente textos, ya que puede ayudar a facilitar la fluidez en la lectura y poder así centrarnos en la comprensión y no en descifrar las letras que componen cada palabra.

Cuando hablo de prevención, hago referencia tanto a la universal, que es aquella que va dirigida a los alumnos de Educación Infantil que tengan o no dificultades en el aprendizaje, como a la dirigida, siendo los destinatarios de la misma aquellos niños que por sus condiciones personales tienen más posibilidades de padecer problemas en el aprendizaje. La prevención es la inversión más rentable para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje. Muchos centros llevan a cabo programas o talleres de estimulación del lenguaje, de mejora de la atención, entre otros muchos; precisamente para eso, para prevenir posibles dificultades futuras que les puedan surgir a nuestros alumnos.

En ocasiones, a los seis años, cuando los niños comienzan la enseñanza obligatoria en primaria, nos encontramos con que algunos niños saben leer y otros no. Al acabar esta etapa escolar hay niños con bastante retraso en el aprendizaje de la lectoescritura y lo que considero que es peor aún, rechazo y desmotivación hacia la práctica. Y es que tal vez «a los 6 años ya es demasiado tarde» para compensar las desigualdades del momento inicial (Cohen, 1989). La alternativa a esa desigualdad podría ser iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectoescritura desde otra metodología distinta tal y como comenté anteriormente. Aunque no se cree que exista una edad específica para acceder a la lectura. Antes de entrar en la

---

<sup>5</sup> Fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga; creadora y propulsora del Método Montessori. Este método se basa en el respeto a la autonomía del alumno, a la iniciativa personal, disciplina del alumno y el ejercicio constante de exploración y búsqueda que llevan al niño a la adquisición básica de los grandes aprendizajes y conocimientos.

<sup>6</sup> Glenn Doman, médico estadounidense creador del método Doman que es una técnica que va dirigida a niños con desarrollo motor normal y anormal, en la cual se pretende desarrollar sus habilidades de movilidad, manuales y de equilibrio en dirección a la competencia, clasificándolas en 7 etapas, creando niños con un alto nivel de rendimiento físico-mental e intelectual.

<sup>7</sup> Implica la necesidad de diseñar nuevas estructuras dentro y fuera del centro, que ayuden a prevenir y solucionar el problema principal del fracaso escolar.

escuela, el niño ya ha visto gran cantidad de material escrito: ha formulado sus hipótesis y ha construido sus propias ideas acerca de la naturaleza de la escritura. Por eso en la escuela debemos de tener en cuenta estos conocimientos y no partir de cero al empezar de manera sistemática el aprendizaje del niño.

El proyecto que quiero llevar a cabo, no se basa solamente en la enseñanza de la lectoescritura partiendo del método ecléctico, en el que cogemos lo más valioso del resto de métodos (global, palabras normales, silábico...) que se utilizan para la enseñanza de la lectoescritura, sino que intento facilitar ese aprendizaje combinándolo con otras áreas del currículo. De esta manera conseguimos que los niños sigan aprendiendo en todo momento y no solo sentados en sus sillas realizando fichas o intentando descifrar los textos que vienen en sus libros, porque en muchos casos esos momentos se convierten en una actividad rutinaria para ellos. Es entonces cuando los niños muestran una actitud pasiva, carente de esfuerzo por intentar buscar el significado a lo que han leído llegando a ser momentos frustrantes para él ya que no observa progresos.

La cooperación de forma conjunta entre escuela y familia es imprescindible para el correcto desarrollo del aprendizaje en el niño, puesto que la educación es una tarea compartida entre padres y educadores cuyo objetivo no es otro que el de formar al niño. Pero en ocasiones nos seguimos encontrando que el apoyo que reciben los niños en casa es nulo, por eso mediante las técnicas de estudio<sup>8</sup> e intentado buscar unas estrategias que en la medida de lo posible suplanten la ayuda en las casas, intentando de esta manera, que todo pueda ser elaborado en las aulas, mediante cuentos, juegos, dramatizaciones, títeres, dibujos.

Las técnicas de estudio son un conjunto de herramientas que desde los inicios de la escolarización de los niños se deben mostrar, para que tengan la opción de mejorar poco a poco en su rendimiento. Es importante que en estas edades en la que los niños aún son muy pequeños se establezcan una serie de estrategias para motivarlos a través del juego como he comentado en otras ocasiones, estas estrategias son: establecer un objetivo o propósito que les incite a la lectura, formularles hipótesis y predicciones sobre el contenido que van a leer, etc.

Aunque algunas personas opinen que la etapa de la Educación Infantil no es relevante o necesaria para según qué áreas, desde mi proyecto quiero defender que es en estas edades donde se establecen los pilares de la educación y por ello las rutinas y los hábitos de trabajo que sigamos con los niños y niñas en estos momentos, serán los que les ayuden a continuar en su proceso de desarrollo y evolución educativa de forma correcta. Juan Amos<sup>9</sup> (1998) decía que de 0 a 6 años se encontraba la escuela a la que él llamaba maternal, ya que en esta etapa el niño debía de adquirir un comportamiento adecuado y unas nociones básicas sobre la vida, puesto que es ahora cuando el niño es blando y moldeable para así prepararlo para la vida práctica y para sus estudios posteriores.

## APORTACIONES TEÓRICAS Y LEGISLATIVAS. MARCO TEÓRICO

### MARCO LEGISLATIVO

En este proyecto que intentamos desarrollar sobre la innovación en las técnicas de la lectoescritura en Educación Infantil, vamos a tener en cuenta la legislación presente, así como las distintas metodologías usadas en este campo.

El Real Decreto 1630/2006, nos propone que los niños descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura para despertar y afianzar su interés por los mismos. Recomendando de esta manera que en el aula de Educación Infantil se trabajen ambos procesos desde una perspectiva funcional y significativa, iniciándose en el conocimiento de algunas características convencionales del texto escrito que se completarán en primaria.

Para comprender de una mejor manera lo que esta ley nos marca literalmente en “Lenguajes: Comunicación y Representación” nos centraremos en los objetivos cuatro y cinco:

4. Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

---

<sup>8</sup> Conjunto de herramientas que se utilizan para facilitar el estudio y mejorar los logros en el aprendizaje.

<sup>9</sup> Amós Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Editorial Porrúa. Edición octava. México. Conocido como el padre de la Pedagogía, defendía la importancia de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad, una educación que debía de ser universal, tener orden y método.

5. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

En el apartado de contenidos se incluye la lectoescritura dentro del área de “Lenguaje verbal”, bloque de la “Aproximación a la lengua escrita”. En ella se establece una metodología de carácter globalizador que potencie las dimensiones física, emocional, cognitiva y social del alumno, basadas siempre en las experiencias, las actividades y el juego, que ayuda a potenciar la autoestima y la integración social en un ambiente cálido de confianza y cariño.

En la Orden ECI 3960/2007, en el área de “Lenguajes: Comunicación y Representación” se establecen diferentes objetivos, donde a modo de ejemplo podemos citar los objetivos cinco y siete que dicen:

5. Acercarse a las producciones de tradición cultural. Comprender, recitar, contar y recrear algunos textos literarios mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.

7. Iniciarse en los usos sociales de la lectura y la escritura explorando su funcionamiento y valorándolas como instrumento de comunicación, información y disfrute.

Así se recoge en los contenidos de la “Aproximación a la lengua escrita” la necesidad de tener presente un acercamiento a lo escrito como recurso para comunicarse, informarse y disfrutar, por lo que es necesaria una motivación para explorar los diferentes escritos y sus elementos. Además se considera importante iniciarse en la escritura con fines reales, con actitudes, intereses y gusto por comunicarse por escrito, escribiendo mensajes cada vez con más precisión.

En el contenido de “Acercamiento a la literatura” se propone utilizar la escucha y el entendimiento de cuentos, poesías, adivinanzas, etc., que sirven para aprender y disfrutar.

En el apartado de “Orientaciones metodológicas y para la evaluación” se menciona la atención a la diversidad, desde donde se defiende que se respeten las diferencias personales que se puedan dar entre el alumnado por motivos biológicos, familiares, etc., que han de tenerse en cuenta en la Educación Infantil. Y también hay que considerar a los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo claves la detección y atención temprana, así como trabajar con otros profesionales de forma coordinada para que estos ayuden a aceptar y respetar las diferencias individuales.

Por otro lado, se pretende potenciar, entre otros, el “enfoque globalizador”, que permite a los alumnos aprender desde una perspectiva global y diversa. Se menciona también la importancia del aprendizaje significativo, que es el nexo de unión entre lo que sabe y lo nuevo que se quiere que aprendan.

Para finalizar, esta ley, nos propone que evaluemos en base a los procesos observados.

Y por último el Decreto 254/2008, que es el que establece el currículo en el segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Murcia, el cual sigue las directrices de las anteriores leyes mencionadas.

El área de “Lenguajes: Comunicación y Representación” tiene como objetivo el desarrollo de algunas de las capacidades que se citan a continuación:

- Comprender, reproducir y recrear algunos textos literarios y de tradición cultural propios de nuestra Comunidad, mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia ellos.
- Desarrollar la capacidad de análisis de las expresiones orales en sus elementos, tales como palabras, morfemas, sílabas y fonemas y establecer sus relaciones con la representación escrita de la lengua.

Así mismo, en los contenidos se especifica la comprensión de canciones, poesías y textos sencillos. También aparece la diferenciación entre la forma escrita y otras formas de expresión gráficas, donde se busca la identificación de palabras y frases escritas, percibiendo así las diferencias y semejanzas entre ellas; iniciándose en el conocimiento del código escrito a través de esas palabras y frases.

## PRINCIPALES CORRIENTES Y MÉTODOS DESDE LOS QUE PARTE EL PROYECTO

Las principales **corrientes** psicológicas que abordan el tema de la lectoescritura son:

**Teoría Conductista:** Su máximo propulsor fue Skinner (1957). Para él la lectura es un proceso de adaptación a estímulos externos de corrección y repetición del adulto en diferentes situaciones de comunicación. Esta teoría defiende que el aprendizaje es un proceso de asociación, relación de estímulo-respuesta, en el cual la lectoescritura es el resultado del

aprendizaje de una serie de habilidades aisladas, y ésta pasa por dos etapas: la primera implica la descodificación de sonidos y símbolos; y la segunda implica la comprensión.

Es importante destacar que esta teoría se centra en el campo extralingüístico y tiene como elemento fundamental la influencia del ambiente como mediador del aprendizaje, así como la idea de que el uso del lenguaje responde a la satisfacción de determinadas necesidades por parte de los niños.

En cuanto a las deficiencias debemos destacar que prescinde por completo de los procesos cognoscitivos, ya que para él el conocimiento es una suma de información que se va construyendo de forma lineal.

**Teoría Innatista:** Su representante es Chomsky (1968), el cual considera el lenguaje del ser humano producto de la naturaleza. De esta teoría se deriva el enfoque que considera que la mediación oral debe ser estimulada por la enseñanza formal, por eso la vía fonológica debe ser desarrollada para lograr un adecuado aprendizaje de la lectura.

**Teoría Cognitista:** Tuvo dos máximos defensores uno fue Piaget (1978). Para él, pensamiento y lenguaje se desarrollan por separado. El niño es visto como constructor activo de su conocimiento y, por lo tanto, del lenguaje.

El otro defensor de esta teoría es Vigotsky (1979), para él existe una máxima relación entre los procesos mentales y la influencia del contexto sociocultural en el que estos procesos se desarrollan.

Ambos están de acuerdo en que el maestro desempeña un papel facilitador del aprendizaje y que el aprendizaje de la lengua escrita ocurre en contextos significativos.

**Teoría Interaccionista:** Bruner (1995) dice que el lenguaje se adquiere en situaciones sociales concretas, de uso y de real intercambio comunicativo.

Cuando los niños empiezan la escuela ya han estado expuestos a la escritura y a la lectura aunque su exposición varía en cantidad y calidad según los contextos sociales. Esta exposición no garantiza que el niño haya aprendido a leer y escribir, pero será útil cuando el profesor le enseñe mediante actividades planificadas aprovechando todos los aspectos significativos de los contextos sociales vividos por el niño.

Distintos tipos de **métodos** que encontramos respecto al aprendizaje de la lectoescritura:

El objetivo que se pretende al citar los distintos métodos existentes en la lectoescritura, no es otro que el de extraer de cada uno de ellos los enfoques que fundamentan el proyecto, es por dicho motivo por el cual se irá exponiendo cada uno de ellos.

**Método alfabético o deletreo:** Según Giuseppe Lombardo-Radice<sup>10</sup>, su aplicación conlleva el seguimiento de estos pasos:

- Seguir el orden alfabético para su aprendizaje
- Cada letra del alfabeto se estudia pronunciando su nombre
- La escritura y lectura de las letras es de forma simultánea
- Se combinan las consonantes con las vocales
- A partir de las combinaciones se van creando las palabras
- Se hace lectura mecánica, expresiva y por último se comprende

Las desventajas que se observan en este método son, que rompen con el proceso normal de aprendizaje mental del niño, que su aprendizaje es lento y por último la desventaja más significativa relacionada con el proyecto es que atender la forma, el nombre de las letras y después las combinaciones para pasar a leer y una vez leído intentar comprender; se considera que con este método el niño aprende a leer, deletreando por lo que su comprensión lectora resulta lenta.

---

<sup>10</sup> Maestro y pedagogo, su orientación filosófica fue netamente idealista y se manifiesta sobre todo cuando señala la omnipresencia de la educación. Su obra más amplia fue *Las lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia magisterial* (1912).

**Método fónico:** Se conoce como el padre de este método a Juan Amós, el cual contribuyó a facilitar la pronunciación de grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad. En este método se pretende:

Enseñar las vocales y consonantes mediante su sonido

- La lectura y la escritura son simultáneas
- Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas se enseñan combinadas con vocales.
- Cada consonante aprendida se combina con las 5 vocales
- Se combinan sílabas para producir palabras
- Al contar con varias palabras se producen oraciones
- Se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva y por último la comprensión.

Las desventajas que se encuentran en este método son que descuida la comprensión, requiere gran dominio del método por parte del maestro y está en contra de los principios didácticos por ir de lo desconocido que es el sonido a lo conocido que es la palabra.

**Método silábico:** Se les atribuye a los pedagogos Federico Gedike y Samuel Heinicke (1779). Estalayo y Vega (2003)<sup>11</sup>, este método, a través del cual:

- Se enseñan las vocales enfatizando en la escritura y la lectura
- Las consonantes se enseñan respetando su pronunciación para después pasar a la formulación de palabras para estimular el aprendizaje.
- Las consonantes se combinan con las vocales en sílabas directas
- Con las sílabas se construyen palabras con las cuales se formulan las oraciones

Las desventajas que encontramos son que por ir de lo particular a lo general se rompe el sincretismo de la mente infantil, al partir de las sílabas encontramos que resulta abstracto y artificial por lo que su motivación se hace difícil y cuesta despertar en el niño la motivación necesaria.

**Método palabras normales:** Al igual que el método fonético, se atribuye a Juan Amós, en su obra *Orbis Pictus*<sup>12</sup>, la enseñanza de cada grafía iba acompañada de una imagen. El proceso que se sigue en este método es:

- Motivación, donde a través de literatura infantil manejen palabras normales
- Se presenta la palabra manuscrita y se enuncia correctamente
- Se descubre entre otras palabras, la palabra aprendida
- Se copia y se lee la palabra
- Se descompone en sílabas
- Con sonidos conocidos se forman las palabras y las frases
- Se lee repetidamente lo escrito

Las desventajas que se observan son que deben de ser eliminadas aquellas palabras que no respondan a los intereses de los niños, con este método el niño no puede desarrollar la capacidad de independencia para identificar las palabras con rapidez y por último se considera que potencia el aprendizaje de la lectura mecánica y descuida la comprensiva.

---

<sup>11</sup> Estalayo, V. y Vega, R. (2003): *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>12</sup>(*El mundo en imágenes*) obra de Juan Amós escrita en 1658 es un libro de textos para niños considerado como una enciclopedia ilustrada, en cada capítulo encontramos imágenes que describen el texto que le acompaña.

**Método global:** Es también conocido como método Decroly<sup>13</sup>, caracterizado porque desde el primer momento se le presenta al niño unidades con un significado completo. En su proceso intervienen:

- La comprensión analítica mediante la observación de objetos, cuentos, carteles con oraciones, canciones, juegos...
- La imitación, donde copian frases y forman otras nuevas y escriben palabras conocidas
- Elaboración, donde se encuentra el reconocimiento de palabras por sílabas, diptongos y triptongos
- Producción, de la explicación de lo leído y donde responden a preguntas y escriben cartas

Las desventajas que observamos en este método son que exige una atención individualizada que en estos momentos resulta muy complicada de llevar a cabo en las aulas. No es un sistema sintético, no parte de unidades complejas y lo más importante es que está comprobado que muchos alumnos no cogen el ritmo rápido.

**Método ecléctico:** éste permite el logro de objetivos más amplios en la enseñanza de la lectura que los anteriores métodos. En síntesis se podría decir que es el formado por lo más valioso y significativo del resto de métodos anteriormente citados. De los cuales destacaríamos dentro del alfabético, que la escritura y la lectura son de forma simultánea, del silábico el empleo del silabario pero no para la enseñanza, sino como estímulo para lograr el perfeccionamiento, del fonético el uso de recursos onomatopéyicos para pronunciar y enlazar las letras. Respecto al de las palabras normales, destacaríamos las ilustraciones o presentaciones de las palabras y por último del método global, el reconocimiento de palabras por el contexto y el trabajo de reconocimiento de palabras o partes de palabras dentro de otras.

Sin duda alguna las ventajas que encontramos en la aplicación de este método son que permite la iniciativa por parte del niño mediante cuentos, canciones, títeres, juegos, etc., dando paso a un análisis, comparación y síntesis de la letra; contribuyendo a la socialización del niño, que parte de la enseñanza colectiva e individualizada donde se permite la relación de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con otras áreas. Y lo más importante, que propicia la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea. Por este motivo el proyecto se apoya en gran parte en la utilización de dicho método acompañado por unas estrategias y recursos que desarrollaré en los siguientes apartados de este proyecto.

Por último me gustaría resaltar un método que se está llevando a cabo en algunas escuelas de Argentina, con resultados muy positivos. El método Valle Astorga<sup>14</sup> propone que el niño aprenda la lectoescritura comprensiva no una descomposición, esto resulta innovador ya que llega al niño a través de sus intereses psicológicos, aunque también debo destacar que es un método que no se puede llevar a cabo de forma masiva en las aulas.

Es importante citar también en este apartado del proyecto a diversos autores que nos hablan de la importancia de aprender jugando, ya que se intenta que el niño aprenda la lectoescritura mediante el juego que es el eje organizador y va unido al desarrollo, tanto afectivo, motriz, social y sensorial.

Federico Fröebel<sup>15</sup>, descubrió que los niños y las niñas tenían una individualidad propia y por eso no se les debía tratar a todos por igual. Su concepción, más filosófica que didáctica, sostenía el principio del juego como base de la educación. En su obra *La educación del hombre* (Fröebel, 1826) dedica varios párrafos a resaltarlo:

---

<sup>13</sup> Ovide Decroly fue un pedagogo belga que se caracterizó por su labor educativa con niños con problemas mentales. Entre sus obras más destacadas se encuentra *Hechos de psicología individual y la psicología experimental* (1908).

<sup>14</sup> Docente argentina, licenciada en Psicología y especialista en trastornos del aprendizaje de la lectoescritura, creadora de una metodología para la enseñanza de la lectoescritura con más de 35 años de experiencia. <http://www.youtube.com/watch?v=bR89IrWjbAA>

<sup>15</sup> Pedagogo alemán, discípulo de Rousseau y de Pestalozzi; estudió sobre todo la educación preescolar. En 1837 creó el primer jardín de infancia y es el autor de *La educación del hombre* (1826)

«[...] el juego infantil, en esta edad, refleja, en cierto modo, la vida interior del niño [...], el juego es el mayor grado de desarrollo del niño en esta edad por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego [...]. El juego, en esta edad, desarrolla en el niño y contribuye a enriquecerle de cuanto le presentan su vida interior y la vida de la escuela, por el juego se abre al gozo como se abre la flor al salir del capullo, porque el gozo es el alma de todas las acciones de esta edad».

Una de sus afirmaciones más célebres es: «Al niño le gusta jugar, jamás siente cansancio en presencia de un juego interesante». El juego educativo es la base de su método froebeliano, se basa en que el aprendizaje debe ser ordenado, coordinado, metódico, desarrollando ojos, oídos y manos.

Para Vigotsky (citado en Becco, 2001): «El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego. [...] La imaginación es un juego sin acción».

Piaget<sup>16</sup> (1987) concibe el juego, como una de las más importantes manifestaciones del pensamiento infantil, mediante la cual el maestro adapta la realidad al juego para que el niño pueda comprender mejor.

Para finalizar este apartado del proyecto me gustaría citar a Cabero (2000), el cual nos dice que el aprendizaje nunca está en función del medio, sino principalmente de las estrategias metodológicas que el docente lleve a cabo.

## QUÉ SE PRETENDE CON ESTE PROYECTO. OBJETIVOS

### General

Reforzar las técnicas tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, mediante fórmulas innovativas para mejorar la comprensión lectora, basadas en juegos, canciones y actividades, e introduciéndolas en otras áreas del currículo.

### Objetivos específicos

- Reforzar las competencias lectoras, fundamentalmente la comprensión lectora, además de la exactitud y velocidad.
- Propiciar el interés y el gusto por la lectura.
- Desarrollar las capacidades de atención y percepción visual, tales como: diferenciar, comparar, seleccionar e identificar.
- Comprender, reconocer y analizar textos sencillos.

## PROPUESTA PARA LLEVAR A CABO EN EL AULA. METODOLOGÍA

Para la realización de este proyecto la metodología está basada, en primer lugar en las dificultades que he encontrado durante mi práctica docente por parte de los niños para comprender los diferentes textos con los que se encuentran a lo largo del día. Y en segundo lugar en el marco teórico en el que se encuadra el aprendizaje de la lectoescritura visto por diferentes autores.

Se partirá desde un enfoque globalizador, planteando múltiples conexiones entre sus conocimientos previos y los nuevos que se pretenden que aprendan, así como un acercamiento global a la realidad, de una manera agradable, flexible y atractiva para ellos.

Cabe destacar, dentro de la metodología que hay que seguir en este proyecto, la importancia del juego tal y como he comentado en anteriores puntos, ya que el juego es una actividad propia de esta Etapa de Infantil. Los contenidos serán organizados y referidos en especial a experiencias que permitan al niño manipular, explorar y observar los diferentes textos y letras que aparecen en cuentos, revistas y en general en su entorno más cercano.

---

<sup>16</sup> Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego, imagen y representación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Respecto al aprendizaje de la lectoescritura, es necesario señalar que estos procesos requieren una motivación y unas actitudes positivas, que deben de ser enseñadas y vividas en un contexto especial. Parte de ese proceso tiene lugar dentro del aula, aunque mediante este proyecto se pretende que esos procesos también los encontremos en el aula de Psicomotricidad, en el patio a la hora del recreo, etc. siempre teniendo en cuenta que cada alumno es distinto, ya que todos no han tenido la misma experiencia, por lo que es necesario educar en la diversidad, que será posible llevando, como ya he dicho, actividades significativas, motivadoras y funcionales.

La importancia de las estrategias metodológicas<sup>17</sup> durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, están en que las orientaciones por parte del profesor no pueden quedarse solo en los contenidos y objetivos de los programas educativos que sigan; por el contrario, las estrategias de las que partimos juegan un papel importante en dicho proceso, debido a que los niños llegan a nuestras aulas con conocimientos previos como he citado en otras ocasiones y esas ideas o pensamientos deben de ser reforzados por los profesores.

Es en este apartado donde se considera necesario destacar algunas estrategias que seguiremos con los niños para ayudarlos en la comprensión de textos sencillos, mencionar que, dichas estrategias serán reforzadas en los años posteriores creando así un hábito de estudio, siendo este hábito tan importante para que logren unos buenos resultados académicos.

Estableceremos unas estrategias previas a la lectura de un texto, mediante las cuales pretendemos que con nuestra ayuda el niño sepa cuál es el propósito de dicha lectura, es decir, el objetivo o finalidad de la misma; formule hipótesis sobre el contenido del texto, activando de este modo sus conocimientos previos, dándole mucha importancia al vocabulario ya que todavía son muy pequeños. Durante la lectura deberán de intentar distinguir cual es la información más relevante y una vez distinguida tendrán que organizar las ideas, todo esto siempre con ayuda del maestro. Una vez finalizados estos pasos, en edades posteriores se añadiría el subrayado, resumen, elaboración de esquemas... pero como aún son muy pequeños es aconsejable que al finalizar dicha lectura el niño nos resuma con sus palabras qué es lo que decía el texto.

## CONTENIDOS

Los contenidos que vamos a trabajar en este proyecto son principalmente:

- Actividades de iniciación a la lectoescritura.
- Estrategias y actividades para la mejora de la comprensión lectora.
- Relación de una buena lectoescritura con la psicomotricidad a través de actividades.
- Refuerzo de las nociones básicas de orientación y coordinación, básicas en el aprendizaje de la lectoescritura.
- Mejora de la pronunciación y entonación del lector a través de juegos.

Todos los contenidos no solo se relacionan con el área de Lenguajes: Comunicación y representación en cada uno de los bloques que componen dicha área, sino que también se trabajan en el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, cuando trabajamos las nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos tan necesaria en la lectoescritura, en los hábitos elementales de organización, constancia, atención e iniciativa y esfuerzo, que serán también evaluados. Y por último en el área de conocimiento del entorno, ya que a través de la exploración de su entorno más cercano serán introducidos en el mundo de las letras y palabras.

## ACTIVIDADES

Las actividades van a partir de los conocimientos previos que tienen los niños, de sus experiencias con relación al lenguaje escrito que le haya proporcionado el medio familiar y la experiencia escolar; así como también las diferencias individuales de los niños, aprovechando la diversidad para aprender más.

---

<sup>17</sup> Procedimientos que el profesor utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos. Se definen como los medios o recursos para prestar ayuda pedagógica a los alumnos.



En general las actividades que voy a presentar se van a llevar a cabo inicialmente en gran grupo, escuchando mis explicaciones, los cuentos, juegos... aunque posteriormente en según qué actividades, los niños trabajarán de forma individual o en pequeño grupo para poder ir observando los diferentes ritmos individuales e ir ayudando en la medida de lo posible, a aquellos niños que así lo precisen.

Me gustaría destacar en este apartado que los niños seguirán con el proceso que normalmente llevan en las aulas respecto al aprendizaje de las letras y palabras, siguiendo con sus “trabajos de mesa” aunque en este caso mi innovación radica en ampliar ese trabajo con actividades lúdicas que no solo se realicen en el aula, sino también se puedan realizar fuera de ella.

Desde los 3 años pretendemos introducir a los niños en el mundo de las letras de manera agradable, flexible y atractiva para ellos. La base fundamental que vamos a seguir es el desarrollo del lenguaje oral y la ampliación progresiva del vocabulario de los niños.

Durante todo el curso se creará un ambiente comunicativo, cálido y acogedor que dé seguridad y confianza a los niños de manera que puedan interactuar con el entorno físico, con sus iguales y con los adultos.

Como cite en anteriores apartados el grado de implicación de las familias favorecerá el interés por parte del niño. Eso lo llevaré a cabo mediante actividades de refuerzo que propondré desde el aula en torno a los temas de lectoescritura: Búsqueda de material, aprendizaje de poesías, canciones, lectura de cuentos...

**Todas las actividades podrán ser adaptadas a la edad en la que se encuentren los niños de nuestra aula, desde los 3 años hasta los 5 años que es cuando termina la Etapa de Infantil.**

**Actividades iniciales** tendrán lugar en el primer trimestre.

Se les mostrarán a los niños fotografías que podrán ser proyectadas en la pizarra digital en caso de que el aula disponga de ella, en las cuales aparecen carteles de tiendas con el nombre y diversos productos que los niños pueden encontrar en su entorno más cercano. Lo que pretendo con esta actividad es motivar al niño acercándolo al mundo de las letras, desde lo más cercano para ellos, de manera que se vayan fijando en las letras que rodean su vida cotidiana; ya que desde muy pequeños son capaces de identificar productos por medio de sus logotipos (yogures, coca-cola...).

-Los primeros días de cole, aunque en el primer curso de infantil aún sean muy pequeños, colocaremos en la clase carteles con el nombre de cada rincón del aula y haremos lo mismo con los juguetes. En la asamblea les explicaremos que significan las palabras que hay en los carteles, de este modo el niño poco a poco irá progresando en la asociación de cada cartel con su significado al mismo tiempo que van ampliando su vocabulario.

-Considero conveniente centrar el interés del niño por la lectoescritura a través de su nombre. Encontrará su nombre en su perchero, carpeta de trabajo, lista de clase...; todo ello acompañado por su foto, de esta manera el niño podrá asociar su imagen a un conjunto de caracteres que por el momento (en los más pequeños) son desconocidos para él. La actividad que se lleva a cabo con ellos es enseñarles unos bits<sup>18</sup> con sus nombres y que cada niño sea capaz de diferenciar su nombre del de los demás.

**Actividades de iniciación a la lectoescritura:** estas actividades están relacionadas con las capacidades que implican el aprendizaje lector.

-Discriminación visual: (centrándonos más en que los niños discriminen figura-fondo, ya que es fundamental para que puedan diferenciar los grafemas del resto de componentes del signo).

Realizar puzzles y rompecabezas.

Describir escenas de cuentos y el paisaje que vemos por la ventana del aula.

Clasificar objetos o imágenes. Esta actividad se puede realizar también en la clase de Psicomotricidad e incluso en el patio mediante el juego.

---

<sup>18</sup> Unidades de información que se presentan a los niños de una forma adecuada. Su realización concreta se encuentra en la utilización de una ilustración o dibujo muy preciso o una fotografía acompañada de un estímulo auditivo, que consiste en enunciar en voz alta lo que representa.

Identificar la letra que estemos dando en ese momento que se encuentra camuflada en un dibujo, paisaje, etc.

-Desarrollo de la coordinación visiomaneal: tanto en la lectura como en la escritura, el ojo debe de habituarse a una coordinación que exige un entrenamiento.

Realizar lanzamientos de pelota con las dos manos y después alternando una con otra.

Realizar lanzamientos de pelota sentados todos en corro.

Completar dibujos con los trazos adecuados.

Discriminación auditiva: es imprescindible el desarrollo de la capacidad auditiva para la adquisición del lenguaje, y por tanto, para el aprendizaje de la lectoescritura.

Imitar mediante onomatopeyas sonidos como el timbre de una puerta, el ladrido de un perro...

Identificar objetos con los ojos cerrados, por el ruido que hacen.

Aprender a recitar rimas y poemas.

-Desarrollo de la orientación espacial: es muy importante para el reconocimiento de grafemas y para la escritura, ya que requiere una direccionalidad definida.

Discriminación de vocales o letras colocadas en distintas posiciones y direcciones.

Mostrar imágenes que permitan reconocer y expresar (según la etapa en la que se encuentren) los conceptos espaciales: derecha/izquierda, arriba/abajo, dentro/fuera...

Todas estas actividades se pueden llevar a cabo tanto en el aula mediante fichas como en la clase de psicomotricidad a través de juegos que más tarde describiremos.

En los tres años iniciaremos el aprendizaje de las letras comenzando por las vocales, reconocimiento de su sonido y su escritura mediante el repaso con puntitos de dichas vocales. Como vamos a trabajar con ellos a través del método ecléctico, aunque sigamos un orden en el aprendizaje de las letras de forma más rigurosa, en ningún momento dejaremos de mostrarles palabras completas entendiendo y aprendiendo el significado de las mismas a través de juegos, algunos de ellos citados anteriormente. En esta edad también verán los números en principio y siempre según el nivel del grupo, verán del 1 al 3.

En los cuatro años, haremos repaso de las vocales pero esta vez sin que los niños tengan la guía de los puntitos, y aprenderán las consonantes p, l, m, y s, reconocimiento de las mismas a través de sílabas y palabras que contienen dichas consonantes. Los niños ya empiezan a leer algunas palabras por sí solos y comprenden sus significados. Incorporamos también la enseñanza de los números hasta el 9.

Es en los cinco años cuando los niños terminan de ver el resto de consonantes. Como en los años anteriores han estado trabajando con palabras completas no les resulta desconocida ninguna letra.

Es importante matizar que para conseguir que el niño se sienta motivado y exprese interés por el conocimiento del mundo de las letras, cada vez que le enseñemos una letra nueva ésta irá acompañada por una canción de esa letra y un cuento en el cual, el protagonista será la letra que estemos dando en ese momento y el niño o la niña.

Otra innovación a destacar es que los niños aprenderán las letras tanto mayúsculas como minúsculas al mismo tiempo para ello realizaremos juegos como:

Aprendo mi nombre: (este juego también se puede hacer con otras palabras si queremos adaptarlo a los mayores) repartiremos a los niños carteles con sus nombres en mayúscula y en la parte inferior del cartel habrá un rectángulo dividido en tantas casillas como letras tenga el nombre, cada casilla tendrá un trocito de velcro. Lo que pretendo con esta actividad es que los niños reconozcan, primero cada letra que compone su nombre y segundo que pueda asociar la letra mayúscula con su minúscula, puesto que en las casillas con velcros ellos deberán poner su nombre en minúscula y en el orden correcto.

-Mi primer diccionario: para esta actividad necesitaremos la colaboración de las familias. Cada vez que les enseñemos una letra nueva, los niños deberán buscar en casa palabras que contengan esa letra, deberán de escribirlas en mayúscula y minúscula y hacer el dibujo de esa palabra. Los folios con las palabras los colocaremos decorando la clase durante un

tiempo y después las plastificaremos, esto lo haremos con todas las letras de forma que al terminar el curso cada niño tenga una especie de diccionario hecho por ellos mismos.

#### **Actividades complementarias o de refuerzo:**

Moldear con plastilina la letra que estemos aprendiendo.

Coser las letras

Cuando volvamos a leer el cuento los niños deberán de levantar la mano cada vez que se nombre la letra que estamos dando en ese momento.

Dictados (para los niños de 5 años). Una vez que terminemos de enseñar una letra les haremos un dictado de palabras sueltas que contengan dicha letra, una vez que comprobemos que las han escrito correctamente deberán de hacer el dibujo correspondiente a esa palabra al lado.

Construcción de frases. Una vez que los niños ya han adquirido la dinámica de ordenar palabras, podremos realizar esta actividad destinada a que los niños empiecen a darse cuenta de la estructura de las frases. Para ello, con ayuda de una pizarra pequeña se colocará velcro con el objetivo de poder construir tres frases con sujeto (su nombre), verbo (pictogramas) y predicado (imágenes de objetos). El responsable de cada día será el encargado de realizar la construcción de las frases y posteriormente los demás niños las leerán.

Al terminar cada unidad, los niños encontrarán una poesía, adivinanza o trabalenguas sencillo para ellos. El uso de estos recursos nos permite trabajar con los niños aspectos sonoros y rítmicos del lenguaje de forma lúdica y divertida para el niño, el cual estará al mismo tiempo ejercitando la memoria.

El teatrillo. Esta actividad quizás sea una de las que más les guste a ellos, la idea es que sean ellos mismos los que creen una historia a partir de unas palabras que el maestro les da. El objetivo de esta actividad es que los niños establezcan una relación con las palabras y el significado de éstas para crear una historia, al mismo tiempo los niños se divierten, ejercitan la memoria y la imaginación. A partir de estos recursos, el objetivo que pretendo conseguir es la búsqueda de distintas letras, así como palabras significativas.

#### **Actividades para reforzar la comprensión lectora:** (estas actividades van dirigidas sobre todo a los niños de 5 años)

¿Qué está pasando?: les mostraremos una serie de imágenes y al lado de estas imágenes tendrán tres opciones, estas opciones se tratan de tres frases muy sencillas en las que tan solo una de ellas describe que es lo que sucede en la imagen.

Veo, veo: esta actividad tiene dos partes, la primera aparecen dos imágenes que a simple vista son iguales pero en realidad podemos encontrar 5 diferencias claras, los niños deberán de rodear con un círculo las diferencias. Y la segunda parte es que, tras observar las imágenes deberán de escribir 5 cosas u objetos que aparecen en las mismas.

Lo que pasa es...: les mostraremos una imagen cada día y al niño que le toque ser responsable deberá de describir a los demás compañeros que es lo que pasa en la imagen, después serán sus propios compañeros los que juzguen si ha descrito bien o no.

**Actividades para realizar en psicomotricidad:** (aunque las actividades descritas anteriormente se pueden adaptar a psicomotricidad, a continuación se detallan algunas más específicas). Al mismo tiempo que se trabajan aspectos motores del niño hacemos un repaso de las letras, su composición, etc. sin que ellos se den cuenta.

¿Cuántos saltos doy?: el profesor colocará un número concreto de aros en el suelo y el niño deberá pasar por ellos de la forma que el profesor le indique (pies juntos, pata coja...) pero diciendo una palabra que contenga el mismo número de sílabas que de aros.

Es la letra...: los niños se colocarán por parejas y uno de ellos con las cuerdas hará en el suelo la silueta de una letra y el otro niño deberá pasar por encima de la cuerda y descubrir de que letra se trata (en los más pequeños será el profesor quien dibuje la letra con las cuerdas).

## **RECURSOS**

Los recursos que se van a emplear para la puesta en marcha de este proyecto son los que tradicionalmente encontramos en cualquier aula de infantil y en las instalaciones con las que cuenta el centro.

## EVALUACIÓN

En la evaluación se tendrá en cuenta todo el proceso, de modo que pasará a ser un elemento más de la actividad educativa, por eso debo de hablar de una evaluación continua, que permite regular, corregir y orientar el proceso educativo.

La evaluación continua requiere una evaluación inicial del niño, para obtener la información al comienzo del proceso enseñanza-aprendizaje, adecuando así dicho proceso a sus posibilidades.

En este apartado al hablar de evaluación me refiero a la evaluación propia de mi práctica docente y el desarrollo de las capacidades de los niños. Esta evaluación será global, continua y formativa.

**GLOBAL:** referida al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos. Este tipo de evaluación permite fijar las metas que el niño debe de alcanzar a partir de criterios derivados de su propia situación inicial.

**CONTINUA:** esta evaluación empieza en los inicios de propio proceso educativo. Requiere por tanto, una evaluación inicial del niño, para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus posibilidades y también una evaluación al final del proceso.

**FORMATIVA:** tiene en cuenta todas las variables que ayudan o interfieren en el proceso didáctico, procurando durante dicho proceso, reunir información que permita revisarlo y corregirlo. La finalidad que tiene es determinar los factores que dificultan o favorecen que los niños logren las metas propuestas, de manera que podamos introducir las modificaciones pertinentes.

La evaluación es especialmente necesaria para poder desarrollar bien el trabajo, ya que conoceremos a los niños cada vez en aspectos más amplios y con mayor profundidad y así poder potenciar sus características positivas, estimular el correcto desarrollo y afrontar sus limitaciones mediante programas inicialmente acomodados y ajustados a sus necesidades y características.

La evaluación que llevaremos a cabo incluye tres elementos fundamentales: Recogida sistemática de información, valoración desde criterios y referencias implícitas y toma de decisiones para propuestas de mejora. Para ello vamos a trabajar en diferentes momentos evaluativos:

**EVALUACIÓN INICIAL:** su objetivo es proporcionarnos la información de la que parte el niño cuando llega a nuestra aula, tanto a nivel madurativo, grado de desarrollo de sus capacidades y conocimientos previos que posee el niño. Se llevará a cabo a través de las siguientes estrategias:

- **Entrevista con los padres:** esta entrevista se llevará a cabo antes de la incorporación del niño al aula. Se entregará un cuestionario a cumplimentar por los padres previo a la entrevista. Durante la entrevista se comentarán los aspectos más relevantes del cuestionario, realizando una valoración por nuestra parte al finalizar la misma Observación inicial de cada niño: observaremos el grado de desarrollo de las diferentes capacidades para poder determinar el momento evolutivo en el que se encuentra. Se llevara a cabo a través de una tabla de observación.

**EVALUACIÓN PROCESUAL:** es la evaluación que se hace gracias a la recogida continua y sistemática de la información, del funcionamiento, del proceso del objeto que vamos a evaluar a lo largo de un periodo previamente fijado. Esta evaluación es imprescindible dentro del marco de una concepción formativa de la evaluación, ya que permite tomar decisiones adecuadas a la mejora del proceso en función de la información recogida. Para ello utilizaremos como instrumento una tabla de observación en la que aparecerán preguntas como: ¿ha mejorado y ampliado su vocabulario?, ¿discrimina correctamente los fonemas y grafías? (estas preguntas variaran según el curso en el que nos encontremos); y para evaluar el proceso realizaremos preguntas como: ¿Se han desarrollado correctamente los objetivos propuestos?, ¿Mantengo el interés del alumno partiendo de sus experiencias, utilizando un lenguaje claro y adaptado?...

**EVALUACIÓN FINAL:** (referidos a la recogida y valoración de datos al final del periodo previsto) en infantil, debido al continuo contacto que tenemos con nuestros alumnos, hace que la observación sea la técnica más idónea para poner en práctica dicha evaluación, mediante observación directa de estos, dentro y fuera del aula y la observación indirecta llevada a cabo a través de los trabajos individuales y de grupo. Por otro lado utilizaremos nuevamente el recurso de la entrevista, pudiéndose definir como una conversación intencional. Es una técnica de gran valor ya que obtendremos información sobre opiniones, actitudes, motivaciones... de los niños y también de sus familiares. Esta técnica exige tener definidos y claros los objetivos y delimitar la información que deseamos obtener.

## CONCLUSIÓN Y PREVISIÓN DE RESULTADOS

Con este proyecto lo que he pretendido es favorecer de una manera más rápida la adquisición de la lectoescritura en los niños de infantil, mejorando su fluidez y velocidad a la hora de leer, evitando así el tan común silabeo típico en los inicios del aprendizaje de la lectoescritura y mejorando su comprensión lectora. Todo ello a través de juegos, canciones y una serie de actividades que sin apenas ellos darse cuenta siguen su proceso de aprendizaje de las letras al mismo tiempo que juegan y se divierten.

Considero que mi propuesta es muy viable ya que se puede llevar a cabo independientemente del método con el que se esté trabajando en las aulas respecto al aprendizaje de la lectoescritura, puesto que solo tendrían que añadir las propuestas que se han mencionado en el apartado de metodología más concretamente en las actividades.

Para concluir, decir que esta propuesta de trabajo permite abrir otras investigaciones parecidas, ya que estos mismos recursos se pueden adaptar a cualquier otro campo de la educación mejorando por ejemplo el aprendizaje lógico-matemático. Ya que en ningún momento el alumno deja de estar receptivo, puesto que cuando baja la llamada curva del rendimiento para la realización de “trabajos de mesa”, nosotros seguimos enseñándoles de otra forma más atractiva y motivadora.

### Bibliografía

- AMÓS COMENIO, J. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- ARNAIZ, P., y RUÍZ, M<sup>a</sup>.S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil: unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe
- BAQUERO, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique
- BECCO, G. (2001): Vigotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vigotskiana. INTERNET. [www.monografias.com](http://www.monografias.com) [consultado. Enero, 2013]
- BRUNER, J. (1995): Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- CABERO, J. (2000). *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós.
- CHOMSKY (1968): *Tecnología Educativa*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, R. (1989). *Aprendizaje precoz de la lectura, ¿a los 6 años es ya demasiado tarde?* Madrid: Cincel
- Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- DOMAN, G.J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar
- ESTALAYO, V. y VEGA, R. (2003): *Leer bien, al alcance de todos. El método Doman adaptado a las escuelas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERREIRO, E. (1991). “Desarrollo de la alfabetización psicogénesis”. En Y.M. Goodman (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- FROEBEL, F. (1826): *La educación del hombre* (traducción al español de Luis Zulueta), Madrid: Jorro 1900.
- IBÁÑEZ, N. (1999): ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los Planteamientos de Piaget, Vigotsky y Maturana. *Revista de psicología de la Universidad de Chile (VIII)*1.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de Educación.
- MARUNY CURTO, L.; MINISTRAL MORILLO, M.; MIRALLES TEIXIDÓ, M.: *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. 3 volúmenes. Ministerio de Educación y Ciencia – Edelvives.
- Orden ECI 3960/2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil.
- ORRANTIA, J., & SÁNCHEZ, E. (1994). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid. Siglo XXI

- PEREZA GÓMEZ, A. YALMARAZ, J. (1985). *Lecturas de aprendizaje*. Madrid: Zero.
- PIAGET, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego, imagen y representación*. México: FCE.
- PIAGET, J. e INHELDER (1978): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Real Decreto 1630/2006 de 29 de Diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de la Educación Infantil.
- SHORT, M. (1988). *Reading, analysing and teaching literature*, New York: Longman.
- SKINNER, B.F. (1957): *Verbal Behavior*, Acton, Massachusetts: Copley Publishing Group.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ASTORGA, V. (09 de octubre de 2012). Presentaciónvalle1. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=bR89lrWjbAA> [consultado. Enero,2013]
- Astorga, V. ¡Cómo me gusta leer y escribir! Recuperado de <http://leoyescriborapido.com.ar/> [consultado. Enero,2013]
- Información sobre las estadísticas de Pisa. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html> [consultado. Diciembre,2012]

# Propuestas metodológicas para mejorar la calidad educativa

**Autor:** Ouriarhni Jalbane, Sara (Maestro. Especialidad en educación infantil y primaria, Maestra de educación primaria).

**Público:** Maestros de educación primaria e infantil. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** Propuestas metodológicas para mejorar la calidad educativa.

## Resumen

En nuestras aulas, asistimos a una diversidad notable de alumnos con diferentes ritmos y estilos aprendizaje, a los que hay que atender distintamente, teniendo en cuenta las necesidades que presentan. En consonancia con ello, presentamos una variedad de técnicas y prácticas de enseñanza que ayudarán en mayor o menor medida, a afianzar y perfeccionar dicha atención y por consiguiente, ofrecer una enseñanza de calidad comprometida con la nueva reforma del sistema educativo promovida por la LOMCE.

**Palabras clave:** Diversidad, alumnos, necesidades, calidad, metodología, ritmos de aprendizaje, técnicas, prácticas, atención, reforma, sistema educativo.

**Title:** Methodological proposals to enhance the quality of education.

## Abstract

In our classrooms, we attend a remarkable diversity of students with different learning styles and rhythms, which must be attended distinctly, taking into account the needs they present. According to this, we present a variety of teaching techniques and practices that will help more or less, to consolidate and improve this attention and, consequently, to offer a quality education committed to the new reform of the education system promoted by LOMCE.

**Keywords:** Diversity, students, needs, quality, methodology, learning rhythms, techniques, practices, attention, reform, education system.

Recibido 2018-10-13; Aceptado 2018-10-22; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101084

## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual demanda una educación personalizada y universal capaz de responder a las emergentes demandas de aprendizaje, y garantizar la igualdad de oportunidades posibilitando que cada alumno/a pueda desarrollar al máximo sus potencialidades. Estas nuevas exigencias requieren el diseño y aplicación de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza basadas en la integración de las TIC en el aula, trabajo cooperativo, metodologías activas, variedad de contextos y elementos motivacionales, aprendizaje funcional entre otros. En este artículo, plantearemos una cuidada selección de propuestas y técnicas metodológicas que puedan servir de referente en la práctica docente de los educadores del siglo XXI de todas las etapas educativas y especialmente, la etapa de educación primaria.

## PROPUESTAS Y TÉCNICAS METODOLÓGICAS (ADAPTACIÓN DE LAS PROPUESTAS DEL SIGUIENTE TRABAJO (HERRÁN, 2013))

- **Diálogos simultáneos o cuchicheo**

Esta técnica favorece el trabajo cooperativo, es instrumental para aquellos contenidos cuya impartición requiere un diálogo previo. Es ideal para aplicar a partir del segundo internivel de primaria. Se puede llevar a cabo en la mayoría de las áreas curriculares especialmente en el área de Lengua Castellana y Literatura. Para su **desarrollo**, se puede trabajar en **parejas** o **grupos reducidos** de 3 a 4 alumnos. El docente propondrá una propuesta didáctica de diálogo y marcará una franja horaria determinada para la duración del dialogo, que puede extender de 3 hasta 6 minutos dependiendo del grado de complejidad del contenido a tratar. Un ejemplo de propuestas puede ser, solicitar su opinión sobre algunos temas de actualidad que forman parte de los elementos transversales que plantea el currículo vigente (artículo 10 del RD 126/2014 del 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación primaria) como los riesgos del uso de las TIC,

potenciación de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y prevención de la violencia de género, uso responsable y crítico de los medios de comunicación audiovisual entre otros.

Esta propuesta se puede combinar con la **técnica de los lápices al centro**, que consiste en que los miembros de cada grupo dejen sus lápices en el centro de la mesa y que dialoguen oralmente sobre el tema a tratar llegando a conclusiones varias. A continuación, cogerán los lápices del centro de la mesa y procederán a la escritura de las ideas fruto del diálogo. El **portavoz** del grupo se encargará de exponer las conclusiones de su grupo al resto de los compañeros.

- **Reunión de aula o coloquio**

En la reunión de aula, se trabaja la inclusión didáctica como se trabaja la inclusión social en la asamblea parlamentaria. Se basa en el principio “Tú eres como yo” (Herrán y Joaquín.2013.pág.77). Lo que implica respeto mutuo por parte de todos los integrantes de la misma. Es una técnica didáctica efectiva en cualquier etapa educativa aunque frecuentemente, su uso se ha limitado a las dos etapas de infantil y primaria. Para la etapa que nos ocupa en este artículo, podemos usar esta técnica para tratar temas de interés general como son las normas de convivencia y resolver conflictos relacionados.

Del mismo modo, y si trabajamos por **espacios** en nuestra aula, podemos reunirnos en la zona “**Saloncito**” para leer un cuento relacionado con el **centro de interés** que recogerá de forma interdisciplinar los contenidos a tratar en la unidad didáctica que se va a comenzar. Es importante destacar que el centro de interés es un método pedagógico ideado por Decroly y, consiste en plantear aprendizajes comprometidos con los intereses y necesidades de los alumnos.

Dicha lectura tendrá lugar al comienzo de cada unidad didáctica y, permitirá averiguar los conocimientos previos que el alumno tiene acerca de la unidad y el elemento transversal a tratar. Al finalizar la sesión, se crea un debate para saber si los alumnos han comprendido el cuento y el mensaje que este nos quiere transmitir.

- **Rincones de actividad**

En términos de autoras como **Laguía y Vidal (2008)**, los rincones de actividad: (...) *facilitan a los niños y niñas la posibilidad de hacer cosas, a nivel individual y en pequeños grupos; al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo: se juega, se investiga, se explora, es posible curiosear, (...) sin la obsesión de obtener resultados inmediatos a toda costa.* (p.17). En Definitiva se trata una propuesta metodológica activa y motivadora que exige una distribución de aula en espacios y materiales bien diferenciados que se organizan por temas, con el fin de llevar a cabo una serie de actividades concretas en tiempo determinado. Dicha propuesta permite estimular y enriquecer con éxito el proceso de aprendizaje de los niños dando la respuesta a las diferencias, intereses y los diferentes ritmos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

A continuación planteamos un **ejemplo de rincones** con los que se puede trabajar en un aula de educación primaria

**Zona: “Expresión lingüística”,** donde desarrollaremos las cuatro destrezas básicas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. En este espacio, podemos trabajar de forma individual y/o grupal, para inventar un cuento, dramatizar una historia, exponer un trabajo, debatir sobre un tema concreto, leer un cuento relacionado con el centro de interés con el que estamos trabajando al inicio de cada unidad didáctica entre otras actividades.

**Zona: “Profe ya he terminado, y ¿ahora qué?”:** Este rincón estará siempre, ya que hay alumnos que terminan antes que otros las actividades propuestas, y estos pueden ir al rincón donde habrá dos bandejas, una con fichas de actividades de ampliación y otra con actividades de refuerzo. Según vayan terminando nos pregunten y ¿ahora qué?, les propondremos que realicen un tipo de actividad u otra, de refuerzo o de ampliación, según cual consideramos que es la necesaria para el alumno. Para la realización de estas actividades tendrán a su disposición el ordenador y la biblioteca de aula. Aparte de su uso diario, dedicaremos un día concreto para su empleo con toda la clase con el fin de reforzar o ampliar, todo lo que hemos dado a lo largo de la unidad didáctica.

**Zona-ordenador:** espacio en el que se encuentra el ordenador, nos servirá de ayuda para buscar información y/o consultar diccionarios online. Los estudiantes lo pueden usar individualmente o en parejas para preparar trabajos textuales o multimedia, realizar ejercicios de las plataformas de contenidos. Pueden guardar y recuperar sus trabajos personales o grupales, realizar ejercicios de ampliación, refuerzo o evaluación. Evaluación individual con programas tipo test así como realizar actividades colaborativas y trabajos de investigación.

**Zona: “Nuestra Biblioteca”:** en esta zona está la biblioteca de aula que representa un espacio dinámico e innovador ya que recoge material variado en permanente renovación para un nivel determinado como libros, atlas, cuadernillos, álbum de plantas, revistas, material impreso situado al alcance de los alumnos y adaptado a su nivel competencial y curricular. La



biblioteca de aula se usa diariamente para leer libros en el caso de aquellos alumnos que han terminado las tareas antes, se utilizan para consultas y dudas a la hora de realizar las tareas de aula, etc.

**Zona multicultural:** En este espacio, podemos trabajar temas transversales relacionados con culturas de otros países de los que pueden proceder algunos alumnos de la clase. La podemos dividir en dos zonas; en una habrá un mural que recoge curiosidades sobre el mundo al que llamaremos “*El mural del mundo*”, en el cual pegaremos unas carpetitas abiertas. Al final de cada unidad colgaremos una carpeta que trata curiosidades de un país cercano. Al final del curso tendremos un mural con 15 carpetas que recogen curiosidades sobre 15 países que conozcamos. En la otra, colocaremos una mesita para un taller de cuentos sobre el mundo, donde van a ir a ratos a lo largo de la unidad y concretamente en la segunda mitad de la sesión de la biblioteca para inventar un cuento en el que aparezcan personajes de otros países. Mandaremos a los alumnos en grupos reducidos de tal forma que unos escriben la introducción, otros el nudo y otros el desenlace. En el cuento inventado, pueden usar las curiosidades disponibles en el mural. Al final de cada unidad, tendremos un cuento inventado. Al final del curso tendremos 15 cuentos que encuadernaremos para formar un libro de cuentos que donaremos a través de una Fundación conocida en colaboración con las ONGs con quién trabaja a nivel internacional. Nuestro libro llegará a otro país de habla española, donde los niños tienen un escaso acceso a los libros.

- **Salidas “Salimos de Paseo”**

Se consideran como actividad extraescolar para la que se puede reservar una o más sesiones de una o más unidades didácticas, con el fin de cambiar el escenario educativo, motivar a los alumnos y enriquecer los contenidos curriculares ya desarrollados, ampliar sus conocimientos y experimentar nuevas vivencias entre otros. Por ejemplo, iremos a visitar un Castillo, la biblioteca municipal, la casa de cultura, el Ayuntamiento, la fábrica/empresa de un emprendedor, etc. Contaremos con la participación de los padres, o bien porque nos acompañarán en la salida o, porque la salida será a su lugar de trabajo y nos explicarán aspectos importantes de éste que tengan relación con los contenidos que estamos trabajando.

Un **ejemplo de salidas** puede ser visitar a un padre/madre empresario/a, a su puesto de trabajo. En esta sesión, los alumnos trabajarán en grupos cooperativos.

Uno de los objetivos de la salida es desarrollar y estimular la **competencia del sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor**.

Visitaremos una escuela de educación financiera en la que se imparten charlas de sensibilización para emprender en colegios e institutos de la zona. La meta de las charlas que dará el padre voluntario es hacer reflexionar sobre las cualidades, actitudes y aptitudes que tiene un emprendedor y hacer que los niños contemplan como una opción en el futuro, la posibilidad de crear su propio negocio y desarrollar su propio proyecto. Para ilustrar la charla, se les puede poner, a los niños, un video sobre una historia real de lucha de los niños del FC Panyee en Tailandia. Es una historia muy interesante de superación, que les ha hecho ver que si deseamos algo con fuerza y luchamos por él, “todo es posible”.

Después de la charla acompañada de videos, los alumnos pasarán a las preguntas que las realizará el portavoz del grupo ¿Qué es lo que diferencia una persona empresaria de otra no empresaria? ¿Cómo se llega a ser empresario? ¿Qué es un proyecto? ¿Cómo podemos saber si una idea es buena o no? ¿Qué cualidades tenemos que tener para poder dibujar nuestro proyecto como futuros emprendedores? ¿Nos puedes dar un ejemplo de creatividad? ¿Qué es la perseverancia? ¿La pasión? ¿Asumir riesgos? ¿Espíritu de superación? ¿Entusiasmo?

En equipo recogeremos la información de la entrevista. El secretario tendrá que tomar notas y recoger información sobre las respuestas con un ayudante.

Después de la salida, al volver a la clase, los alumnos se sentarán en el saloncito de la clase, zona reservada para debates, para exponer nuestras opiniones e inquietudes.

- **Pequeños proyectos de investigación**

Obviamente, se aprende haciendo. La investigación es el camino perfecto para dicho aprendizaje. Un aprendizaje en el que los niños no solo aprenden a responder sino a preguntar y pensar de forma autónoma y activa. *A diferencia de los proyectos didácticos, los proyectos de investigación pueden ser propuestos y guiados por los profesores.(...)Su punto de arranque podría ser un tema del que hacer derivar un problema que se pueda concretar con preguntas específicas de investigación (Herrán y Joaquín.2013.pág.123.*

Como ejemplo de las fases que podremos diseñar para llevar a cabo un proyecto de investigación, mencionamos de forma sintetizada las siguientes:

- Fase de iniciación, en la que destacaremos los objetivos de la propuesta para el cambio, cronograma de su desarrollo y recursos organizativo-didácticos.
- Fase de aplicación, en la que detectamos el problema, lo analizamos, planearemos hipótesis, introducimos el elemento innovador entre otras acciones.
- Metodología que vamos a seguir para el desarrollo del proyecto, temporalización, actividades y recursos.
- Agentes implicados en el desarrollo del proyecto.
- Evaluación y seguimiento.
- Análisis de los resultados previstos.
- Conclusiones (análisis cualitativo).
- Implicaciones/limitaciones y propuestas de mejora.

• **Evaluación en un minuto**

Es una técnica factible para la evaluación inmediata, continua y final. Se puede llevar a cabo, preferiblemente, al final de una sesión de contenidos, una unidad didáctica, un trimestre, un curso, un proyecto entre otros. Tiene carácter formativo y orientativo tanto para los docentes como para los propios alumnos. Se facilita a los alumnos, en un folio, una serie de preguntas abiertas y cerradas sobre los contenidos tratados para que respondan de forma anónima a las mismas en un tiempo no superior a un minuto. El objetivo principal es averiguar el grado de adquisición de los conocimientos trabajados y las dificultades enfrentadas. Abajo, se puede apreciar una tabla que recoge ejemplos de las preguntas, aplicables a la evaluación de los contenidos de una sesión, que se pueden plantear a los alumnos.

<b>Preguntas abiertas y cerradas</b>
-En pocas palabras, escribe lo que has aprendido en la sesión de hoy
-¿Qué es lo que te ha aparecido más importantes y/o te ha gustado más?
-Escribe tres palabras nuevas que has aprendido en la sesión de hoy
-¿Qué es lo que te resultó más difícil?
-El trabajo en grupo te ha motivado más para responder a las preguntas sobre.....
-¿Qué técnica de trabajo cooperativo, de las que hemos empleado, te ha gustado más?
-¿Qué contenidos te han gustado más?
-¿Qué propondrías para superar alguna de las dificultades enfrentadas?

Es importante destacar que tras agotar el tiempo establecido para las respuestas anónimas del alumnado, el docente recogerá las hojas de respuestas y las repartirá aleatoriamente a los alumnos con el fin de leerlas en voz alta y, realizar un coloquio coevaluativo en relación con los conocimientos tratados (Agustín y Joaquín, págs 141,142, 143,144 y 145).

• **Mapas conceptuales con herramientas TIC**

Los mapas conceptuales son un instrumento de aprendizaje muy útil, ayuda a estructurar la información y sintetizarla de tal forma que el alumno y/o el profesor pueda visualizar, aprender y/o memorizar fácilmente los contenidos. Existen herramientas didácticas TIC que facilitan la construcción inteligente de mapas conceptuales bien elaborados, como la desarrollada por Novak, en Cmaptools. Permiten además, imprimirlos, reutilizarlos, navegar y añadir nuevos conceptos, ya sea en forma de texto, gráfica, sonora o multimedial.

Dichas herramientas se pueden utilizar en la mayoría de las áreas curriculares, especialmente en aquellos niveles que integran contenidos más complejos y abundantes como 4º, 5º y 6º de primaria.

## CONCLUSIÓN

Aplicar distintas técnicas de enseñanza en nuestra práctica docente es esencial para mejorar de la calidad educativa sobre todo ahora, que nuestras clases son más heterogéneas que nunca. En este sentido, adaptar y diversificar nuestra metodología en consonancia con las necesidades e intereses de los alumnos, es clave para garantizar el éxito educativo tal y como nos dicta la legislación vigente.

### Bibliografía

- Agustín, H y Joaquín.P.2013. *Técnicas de enseñanza*. Editorial Síntesis. Madrid
- Antúnez, S. y Gairín, J. 1996. *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona. Grao.
- López, T.2006.*Técnicas de enseñanza en grupo*. MAD. Alcalá de Guadaíra (Sevilla).
- Becker, Reiz y otros.1998.Un currículo abierto, flexible, creativo y divertido. Madrid. Narcea.
- Donald, C.1994. *Técnicas de enseñanza: modernización en el aprendizaje*. México. Noriega
- Blández, Á. 2000. *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Inde. Madrid.
- Cabero, J. (Coord).2007.*Tecnología educativa*. Madrid. McGraw-Hill.

## Los rincones de trabajo en educación infantil

**Autor:** Sandoval Cánovas, María (Maestra. Especialidad en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Educación Infantil. **Materia:** Organización del espacio. **Idioma:** Español.

**Título:** Los rincones de trabajo en educación infantil.

### Resumen

Dentro de las múltiples formas en las que se puede organizar el aula, encontramos los rincones de actividad. Éstos no solo los concebimos como espacios de juego, sino que es un concepto más amplio que engloba el desarrollo de integral de todas sus capacidades física, afectiva, social e intelectual. El objetivo de este artículo es mostrar de forma práctica cómo podemos organizar el aula por rincones y convertirlos a su vez en una herramienta de enseñanza/aprendizaje que permita a los docentes diseñar estrategias metodológicas innovadoras y que posibiliten al alumnado un desarrollo integral de sus capacidades.

**Palabras clave:** rincones de actividad, organización espacial, tipos de rincones, actividades para los rincones.

**Title:** corner's work in pre-school.

### Abstract

Within the multiple ways in which the classroom can be organized, we find the corners of activity. These not only we conceive them as spaces of game, but it is a broader concept that includes the development of integral of all its physical, affective, social and intellectual capacities. The objective of this article is to show in a practical way how we can organize the classroom in corners and turn them into a teaching / learning tool that allows teachers to design innovative methodological strategies that enable the students to develop their capacities comprehensively.

**Keywords:** corners of activity, spatial organization, types of corners, activities for the corners.

Recibido 2018-10-13; Aceptado 2018-10-23; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101085

### INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Entender los rincones como una propuesta metodológica que hace posible la participación activa del alumnado en la construcción de su aprendizaje, es un concepto amplio que, a su vez engloba el trabajo manipulativo, la adquisición de autonomía, el juego libre, el desarrollo socioafectivo, el juego libre y el aprendizaje.

Deben ser entendidos recurso y un contenido de manera simultánea, pues recibe una importancia en sí mismo como la que cualquier otra propuesta que se produzca durante la jornada escolar.

Los rincones permiten organizar el espacio y al alumnado por pequeños equipos donde para cada uno de ellos se planifican unas tareas determinadas y diferentes. Con este tipo de distribución espacial los niños y niñas aprenderán a compartir conocimientos, trabajar en grupo y colaborar en distintas tareas, fomentando su iniciativa, autonomía y sentido de la responsabilidad.

Al organizar el espacio del aula por rincones, delimitaremos la misma en zonas o áreas fijas donde se dispondrá el material característico para la realización de las propuestas diseñadas para tal espacio. A estos rincones o zonas de trabajo, acudirán el alumnado de forma organizada, en pequeños grupos a realizar las diferentes actividades que se han planificado.

Es por ello que podemos afirmar que los rincones proporcionan al alumnado:

- Una mejor distribución y organización espacial que permite al alumnado afianzar su seguridad y autonomía en la conquista del espacio.
- Una mejor estructuración y disposición de los materiales que permite al alumnado acceder a ellos con mayor facilidad.
- Un entorno rico y estimulante con variedad de oportunidades y propuestas para ser ejecutadas de forma autónoma.

Permiten al docente:

- Modificar materiales, propuestas y actividades en función de las necesidades de su alumnado y de la programación.
- Realizar combinaciones grupales en base a las necesidades individuales del alumnado o del gran grupo.
- Variar los tiempos de duración de las actividades y ajustarlos al ritmo individual del alumnado.
- Atender de forma más individualizada a los niños y niñas.
- Realizar una evaluación continua y un seguimiento diario de la evolución de su alumnado.

### **POSIBLES RINCONES EN EL AULA DEL SEGUNDO CICLO EDUCACIÓN INFANTIL**

En el aula de Educación Infantil, dispondremos de algunas zonas fijas y otras que podrán ir variando en función de los intereses del alumnado o de los criterios metodológicos y pedagógicos del docente, siempre teniendo en cuenta que no existe un modelo único e idílico y las circunstancias particulares del alumnado y las características peculiares de cada aula. Partiendo de esto, algunos de los rincones podrían ser:

- Zona de la asamblea.
- Rincón de biblioteca, comunicación y lenguaje.
- Rincón de lógico-matemática.
- Rincón de expresión musical.
- Rincón de expresión plástica y visual.
- Rincón de nuevas tecnologías.
- Rincón de exploración y experimentación.
- Rincón de expresión emocional.
- Rincón de juego simbólico.
- Rincón del proyecto.
- Y todos aquellos que puedan surgir y ocurrir.

### **PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO**

En el aula dividiremos el gran grupo en pequeños grupos de 4 ó 5 niños. Formaremos equipos con ellos en base a una temática, centro de interés, contenido... Realizaremos un mural con los distintivos de cada equipo, los integrantes de los mismos, y los diferentes rincones.

En cada uno de los rincones, a su vez tendremos la etiqueta identificativa y un velcro para pegar el distintivo del equipo al que le toca acudir. En las mesas también pondremos identificativos de los equipos que deberán rotar cada día de rincón en rincón.

Cada día, durante la asamblea, el/la responsable realizará la rotación de los equipos en el mural de los rincones, poniendo en cada rincón el identificativo del equipo al que le toca acudir y el de las mesas donde les toca trabajar. Así mismo, el primer día de la semana se explicarán las actividades que se han planificado para cada rincón y que se van a realizar durante la semana exponiendo, si fuera necesario un modelo en un lugar visible y accesible para el alumnado en cada uno de los rincones. Cada día de la semana, tras la rotación se recordarán las actividades que se van a realizar.

Habilitaremos en el horario un periodo de tiempo para que el alumnado pueda acudir a finalizar las actividades pendientes de los rincones. Así mismo planificaremos actividades de refuerzo y ampliación para aquellos alumnos/as que necesiten profundizar en algunos contenidos y otros que quieran ampliar.

Tras la realización de las actividades planificadas se puede dejar un tiempo para propuestas de exploración y manipulación con los materiales específicos de cada rincón y cuando finalice el tiempo establecido para el trabajo en los rincones realizaremos una puesta en común con el gran grupo en la zona de la asamblea, para analizar las posibles dificultades que se hayan encontrado en su realización.

La evaluación de las actividades se realizará con un registro de doble entrada que se expondrá junto el mural rotativo de los rincones donde el alumnado anotará cada día la realización de la actividad que se ha planteado siendo rojo si se ha realizado incorrectamente, amarillo sino se ha terminado y verde cuando se haya finalizado de forma adecuada. Al final de la semana, en el horario se habilita un tiempo específico para el alumnado pueda acudir al rincón donde tiene actividades pendientes para que pueda ir a realizarlas.

Del mismo modo, a través de la observación directa y sistemática del alumnado en la realización de las actividades así como sus propias producciones, serán la principal herramienta de este proceso, permitiéndonos valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos mediante los criterios e ítems de evaluación permitiéndonos también valorar nuestra propia práctica educativa.

La propuesta de trabajo por rincones no va a permitir atender a la diversidad del alumnado y la heterogeneidad del grupo pues se suelen planificar para cada rincón diferentes actividades con distintos grados de dificultad. De este modo el profesor podrá esa semana atender al grupo que debe hacer la actividad más compleja, recibiendo una atención individualizada durante su desarrollo, cumpliendo con los principios de normalización e inclusión de la normativa vigente así como con el carácter preventivo y compensador.

#### Bibliografía

- Antúnez, S., et al. (2006). *Del Proyecto Educativo a la Programación de aula*. Ed. Graó.
- Rubio, M<sup>a</sup> J., et al. (2007). *Atención A la diversidad: teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación.
- Gallego, J. L. Educación Infantil. Málaga: Aljibe, 1998.
- Bartolomé, M.R. Educador Infantil. Madrid: Mc-Graw, 1993.
- Sandín, C. El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. Madrid: La Muralla, 1992.
- Romera, M. y Martínez, O. Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula. Madrid: SM, 2009.
- Trueba, B. Talleres integrales en Educación Infantil. Madrid: La Torre, 1989.
- Sandín, C. El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula. Madrid: La Muralla, 1992.

# Asamblea infantil versus adquisición de hábitos en Educación Infantil

**Autor:** Garcerá Serrano, María Desamparados (Licenciada en Pedagogía y Maestra Especialidad en Educación Infantil, Profesora de Educación Secundaria de Intervención Sociocomunitaria y Profesora de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad).

**Público:** Cuerpo de docentes de Educación Infantil y Secundaria Formación Profesional. **Materia:** Organización escolar. **Idioma:** Español.

**Título:** Asamblea infantil versus adquisición de hábitos en Educación Infantil.

## Resumen

La etapa de Educación Infantil constituye un momento adecuado para que los niños adquieran hábitos de autonomía personal. Desde el centro educativo se intenta favorecer la transmisión y adquisición de valores que impliquen un desarrollo integral de los niños creando hábitos de higiene, hábitos de autonomía, hábitos de alimentación y hábitos sociales. El docente es el guía principal dentro del aula para encauzar el aprendizaje de los hábitos, además de contar con la ayuda y participación de los padres.

**Palabras clave:** asamblea, hábito, autonomía.

**Title:** Children's Assembly versus acquisition of habits in Early Childhood Education.

## Abstract

The stage of Early Childhood Education is an appropriate time for children to acquire habits of personal autonomy. From the educational center it is tried to favor the transmission and acquisition of values that imply an integral development of the children creating habits of hygiene, habits of autonomy, habits of feeding and social habits. The teacher is the main guide in the classroom to guide the learning of habits, in addition to having the help and participation of parents.

**Keywords:** assembly, habit, autonomy.

Recibido 2018-10-13; Aceptado 2018-10-31; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101086

## INTRODUCCIÓN

La asamblea en Educación Infantil constituye el centro de toda actividad diaria para los niños/as de dicha etapa educativa, este espacio es el lugar idóneo donde transmitir costumbres, valores, así como el momento para el aprender hábitos. Es desde la escuela donde se intenta favorecer la transmisión y adquisición de valores que impliquen un desarrollo integral de los niños creando a su vez hábitos de autonomía personal.

Otra parte importante en colaboración con la escuela es la familia. La familia como agente primario de socialización tiene un papel fundamental durante los primeros años de vida de los niños, ya que la mayoría de los hábitos y normas sociales se adquieren a través de ella. Por ese motivo, deben ser conscientes de la obligación de transmitir valores saludables, que impliquen el sustento para la adquisición de buenos hábitos.

## LAS NECESIDADES BÁSICAS BASE PARA LOS HáBITOS SALUDABLES

Como marco teórico que sustenta la asamblea como recurso en la adquisición de hábitos en educación infantil partiremos que durante los primeros años de vida del niño resulta necesario atender y satisfacer las necesidades básicas, ya que conllevará a que los niños alcancen hábitos saludables, adquieran autonomía personal y elaboren una imagen positiva de sí mismos.

Hay dos tipos de necesidades básicas, las relacionadas con aspectos materiales y las necesidades psicosociales. Para satisfacer ambos tipos de necesidades, se deben crear hábitos con el propósito de desarrollar habilidades para que se consoliden de manera automática.

En este sentido, la obra publicada por Maslow(1991), establece cinco niveles de necesidades ordenadas de manera jerárquica:

- Necesidades fisiológicas: aquellas necesidades que son necesarias para subsistir. Durante los primeros años de vida el niño necesita de los adultos para su supervivencia, ya que estos les facilita los medios para comer y alimentarse.
- Necesidades de seguridad y protección: la familia es el principal pilar de la seguridad durante la infancia. Los niños necesitan que los adultos les protejan de los peligros y sentirse a salvo.
- Necesidades de afiliación: una vez que el niño se siente protegido y seguro en su entorno surge la necesidad de cariño y sentimiento de pertenencia a un grupo.
- Necesidades de reconocimiento: en un ambiente de afecto y confianza, el niño forma una imagen positiva de sí mismo.
- Necesidades de autorrealización: los adultos deben estimular a los niños para que accedan a experiencias variadas, les apoyen en su autonomía y sean capaces de resolver conflictos por sí mismos.

### **HACIA EL CONCEPTO DE ASAMBLEA INFANTIL**

Hasta el momento se ha enfatizado en las necesidades como base en la adquisición de los hábitos infantiles, pero además el entorno físico es base fundamental para facilitar el aprendizaje de los hábitos. El espacio debe ser adecuado, proporcionar seguridad tanto afectiva como física y debe favorecer la interacción entre iguales.

Reflexionando sobre la organización del espacio se puede decir que la asamblea constituye en la etapa de Educación Infantil el espacio idóneo donde el maestro/a aprovecha el momento del día para trabajar normas de convivencia y fomentar la adquisición de hábitos de autonomía personal.

En este sentido, según Parra Ortiz (2010) “la asamblea es un momento donde reunidos en corro o asamblea se inician las rutinas diarias. El propósito de este tipo de actividades es facilitar la interacción personal y la relación comunicativa entre todos los miembros del grupo-clase-profesores y alumnos y alumnos entre sí, permitiendo a estos últimos, expresar sus opiniones sobre aspectos que conocen y le interesan; crear hábitos de orden y disciplina en la comunicación, respetando al que está en el uso de la palabra y guardando el turno para una nueva intervención; y crear en el alumno una actitud responsable que le lleve a implicarse en la toma de decisiones y a participar responsablemente en los trabajos de grupo”.

La asamblea es el principal eje metodológico sobre el cuál va a girar el aprendizaje de la adquisición de hábitos, para ello es importante enfatizar sobre cómo llevarlo a cabo dentro del aula infantil. A continuación, se detallan distintos tipos de aprendizajes que el docente puede utilizar con los niños:

- Aprendizaje cooperativo: se utilizará con el fin de fomentar el respeto, la convivencia entre los alumnos y la aceptación de las diferencias individuales, planteando situaciones donde la cooperación permite favorecer los hábitos en general y en particular los relacionados con la socialización.
- Aprendizaje activo y constructivista: va enfocado a actividades que se repetirán de manera rutinaria creando en el alumno seguridad y autonomía, se ha de tener en cuenta que este tipo de metodología se diseña con el propósito que los niños sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, respetando la diversidad y la igualdad de oportunidades, base fundamental para la adquisición de hábitos.
- Aprendizaje significativo: utilizaremos las experiencias previas y los intereses de los niños para ir construyendo nuevos aprendizajes.

### **ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

Para llevar a cabo la enseñanza de los hábitos, se programa con el propósito que los niños sean los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, siguiendo una metodología activa y constructivista. También se deberá tener presente la colaboración con las familias, es fundamental para consolidar lo trabajado en el aula, por lo cual algunas de las actividades requieren de su participación realizándolas de manera cooperativa con el centro.



A continuación, se exponen algunos de los hábitos que se trabajan en educación infantil:

- Hábitos relacionados con el vestido: se pretende ofrecer las herramientas necesarias para que los niños puedan aprender y consolidar el hábito de vestirse y desvestirse, en un aspecto concreto del área. Primero, ponerse el babi al inicio de la jornada escolar y quitarse el babi al final, para irse a casa. Para ello se trabajarán contenidos didácticos como: delante y detrás, abrochar y desabrochar, quitar y poner, vestir y desvestir, cuidado de la ropa, botones.
- Hábitos relacionados con la higiene y aseo: este hábito genera independencia y es importante como medio para sentirse seguro. Se afianzarán hábitos de limpieza, cuidado y orden del material empleado en actividades plásticas. Los contenidos destacados en esta área serán: limpio y sucio, ordenado y desordenado, lavarse y secarse las manos,
- Hábitos relacionados con la alimentación: educar el sentido del gusto desde que los niños son pequeños es fundamental. Debemos aprovechar la inquietud que presentan los niños por probar nuevos sabores. Los contenidos a trabajar en el proyecto relacionados con la alimentación serán: dulce y salado, líquido y sólido.
- Hábitos relacionados con la socialización: las normas del aula se elaborarán, se debatirán y se consensuarán dentro de la asamblea. Se pretende que los niños sean capaces de resolver sus conflictos y mejorar la convivencia teniendo en cuenta las normas que ellos mismos han establecido. Las normas se recuerdan en el momento final de la asamblea y se exponen en un lugar vistoso de la clase. Los contenidos que se fomentarán serán: hablo sin gritar, respeto el turno, cuido el material, comparto el material, saludar, despedirse y dar las gracias.

### IMPORTANCIA DEL PAPEL DE LA FAMILIA

La familia constituye un factor importante para la adquisición de los hábitos, se debe tener en cuenta que la aplicación de los programas de adquisición es efectiva si existe una colaboración íntima entre escuela y familia.

En este sentido el docente adquiere un papel fundamental concienciando y haciendo participar a los padres en este camino, juntos escuela-familia tienen la función de formar niños autónomos, más independientes capaces de hacer frente a las diferentes situaciones que les vayan surgiendo.

### Bibliografía

- Cabrera, C. G., Barcala, F. J. R., y Antón, M. D. C. A. (1996). *La asamblea de clase: una experiencia en el segundo ciclo de educación infantil*. Escuela Española.
- Camacho, A. (2015). *La asamblea: ¿Método de aprendizaje o rutina?* (Trabajo de fin de Grado). Universidad de Granada.
- Fernandez, P., y Cepeda, P (2011). *Autonomía personal y salud infantil*. Madrid: Santillana Formación Profesional.
- Fernández Gutiérrez, A (1996). *La educación infantil 0-6 años*. Barcelona: Paidotribo
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Parra, J.M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Parra, J.M (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.

# Propuesta didáctica para la promoción de la motivación en el aula de inglés

**Autor:** Carmona Machetti, Alberto José (Graduado en Educación Primaria Inglés).

**Público:** Maestros de Inglés. **Materia:** Inglés. **Idioma:** Español.

**Título:** Propuesta didáctica para la promoción de la motivación en el aula de inglés.

## Resumen

Descripción y análisis de tres actividades puntuales enmarcadas en la asignatura de Educación Primaria “Primera lengua extranjera: inglés” y llevadas a cabo en un centro educativo de la Región de Murcia durante el curso 2016/2017. Mediante estas actividades, puestas en práctica en tres cursos diferentes se busca analizar distintas alternativas para potenciar la motivación en el aula de inglés como lengua extranjera, usando el juego como recurso didáctico para promover un aprendizaje integrado. Para el desarrollo de estas actividades, se ha tomado como principal referencia legal el Decreto 198/2014 para la Región de Murcia.

**Palabras clave:** Motivación, aprendizaje a lo largo de la vida, Constructivismo, inglés como lengua extranjera, juego, recurso didáctico.

**Title:** Didactic proposal for the promotion of motivation in the English classroom.

## Abstract

Description and analysis on three specific activities framed within the Primary Education subject “English as first foreign language and carried out in an educative centre at the Region of Murcia during the academic year 2016/2017. The study of these activities, that were put into practice in three different years is aimed at analysing different alternatives to foster motivation in the English as a foreign language classroom, using the game as a didactic resource for promoting an integrated learning. For the development of these activities, the Decree 198/2014 for the Region of Murcia, was taken as the main legal reference.

**Keywords:** Motivation, lifelong learning, Constructivism, English as a foreign language, game, didactic resource.

Recibido 2018-10-14; Aceptado 2018-10-26; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101090

## 1. OBJECTIVE AND JUSTIFICATION

This Final Project is aimed at analysing the way in which motivation in the acquisition of English as a Foreign Language can be increased by means of putting into practice challenging and motivating specific activities, and how enhancing that motivation through games and other types of activities can set a starting point for a lifelong learning.

The lack of motivation is an issue that teachers have to face during their day by day, and it is one of the hardest things to deal with because it results on the students feeling bored and not acquiring knowledge in an integrated way. With such a lack of motivation, pupils will just acquire separate contents without building a proper good knowledge to be applied in real-life situations. For this reason, teachers must try to find out those topics that attract the most to their pupils in order to encourage them to actively participate within the dynamic of the lesson and to keep developing their knowledge at home as well.

In regards to the factors that affect students’ motivation, we also have to consider that the EFL teacher is not the only responsible for the motivation enhancement towards the acquisition of the foreign language, there are also other factors. As exposed by Méndez and Peña (2012), the social and cultural environments in which the students are submerged are crucial factors for their motivation development, learners’ families, friends, and even their neighbourhoods play a really important role on that.

Furthermore, Gardner (2007) makes a distinction between two types of foreign language learning motivation. On the one hand there can be found the intrinsic motivation that is built by the individuals’ curiosity and will towards the improvement of that language, on the other hand there is an extrinsic motivation, which is the one emphasized by the external factors like the foreign language teacher or the features of the class.

With regards to promoting an efficient and useful learning among the whole life, the primary education stage establishes the basis for it, and motivation is a key factor that must be taken into account, being fostered by the educative

community. “By working together with the teachers and educators in these settings, we can use the best of what we know about principles of learning and reciprocal empowerment, combined with our knowledge and technology base, to help develop learner-centered designs that promote motivation and lifelong learning” (McCombs 1991:125).

Throughout this Project, I will thoroughly expose three specific activities that were planned and carried out by me during the last traineeship period of my degree, from the 27<sup>th</sup> of March until the 19<sup>th</sup> of May of 2017. Moreover, I will explain the advantages and disadvantages of those activities regarding motivation in the English as a Foreign Language (henceforth EFL) teaching, reflecting on my experience and being critical when needed.

While I was planning these activities, I tried to do it in a way that my pupils could apply their previous knowledge, following the Constructivism theory’s principles. Like it was stated by Isik and Kumral (2004), in spite of the fact that sometimes participants feel like they do not acquire proper knowledge but separate things, teachers must promote an integrated learning based on constructivism that ensures them to learn how to apply those knowledge and skills in proper real-life situations. This way, motivation can be fostered by means of the participants taking an active role on their learning process.

The main objectives pursued through the activities carried out, which are directly connected to the main aim of the project, were:

- Review and put into practice grammar structures and vocabulary related to the different blocks of contents.
- Foster the oral production and comprehension by means of challenging activities and games.
- Enhance the use of the imagination.

All of these objectives were thought to be achieved with the support of a motivating environment created by the teacher for the students to participate as much as possible, bearing this in mind it is easy to realize how important were comprehensible input and motivating the students by using gestures and changes in the voice’s tone and rhythm when giving the instructions, in order to create such an environment.

There must also be considered the game with a didactic aim as the main educative resource used during the implementation of the specific activities. Games are resources used by most of the teachers to promote motivation and reward the students after behaving well; unfortunately, sometimes they are mixed with boring activities from the book and not used with the frequency and appropriacy that they should be. Games are excellent resources, but their didactic purpose must be clear and they mustn’t be used just as a reward for the students, but as an entertained and dynamic way for them to learn.

Taking into account this entire theoretical framework, I will expose and analyse all the three specific activities with the final aim of reflecting on how to enhance the students’ motivation towards the acquisition of the EFL.

## **2. DEVELOPMENT**

At this point, I will try to carefully explain all the work carried out towards the implementation of the three specific activities, considering important factors like the context and participants, the contents, the evaluation and the implementation itself. This will be done taking into account the final aim, which is fostering the motivation towards the subject of EFL.

### **a) Context and participants**

All the activities described in this Final Project were put into practice at the same school. It is a state school located at the outskirts of Cartagena, the second biggest city in the Region of Murcia.

The neighbourhood in which the school is situated is a very quiet one, being surrounded by houses, little shops and parks. In this context, the pupils grow up with a healthy lifestyle and the parents let their children go to the school on their own at some age, as it is not a dangerous area. The purchasing power of the pupils’ parents is average so most of them can buy the needed materials to their children.

The school is quite small, and it is only composed by the main two-floors building and a medium-sized playground where a small orchard can be found. On the first floor of the building, we can find the teachers’ room, a chess room, a

library, a small assembly hall and the Preschool stage classrooms, on the second floor there is the pedagogue's room, the ICTs and music's room and the Primary stage classrooms.

Regarding the Primary stage classes, there are only seven of them at this centre, one per year, except for year 6 in which there are two classes composed of eighteen children each one (classrooms 6A and 6B).

The classes in which the three specific activities took place are classrooms 3, classroom 4 and classroom 6A. Now I will briefly describe the three classes' particular features, following the order in which the activities took place:

#### **Class 6A**

##### Classroom features

- It has a digital board which I used as a support for the development of the activity.
- The distribution of the pupils in this class is organised in groups of three, it promotes interaction between them.

##### Participants

In this class there are 18 students, most of them have a high capacity for understanding the English language but a low one for producing it, maybe because of the fear of making too many mistakes. Despite their general low level for producing English, almost all the students in this classroom are really motivated to learn in general.

The students with special needs in this classroom are: a girl with high capacities, a foreign boy with a low level in almost every subject and an Attention Deficit Hyperactivity Disorder (henceforth ADHD) diagnosed boy.

#### **Class 4**

##### Classroom features

- It has a digital board that was not essential for the development of the activity but I used it at the beginning.
- These classroom's children are distributed as an assembly; it enhances the debate as all of them can speak face to face with their classmates.

##### Participants

In this classroom there are 21 pupils. As opposed to class 6A, some of the students found here are really unmotivated for learning English and it usually affects to their classmates. They usually speak a lot and, as a consequence of that, it is really difficult to maintain their concentration high for a long period of time.

Regarding the students with special needs, in this classroom we can find: four ADHS diagnosed children and two boundary intelligence ones.

#### **Class 3**

##### Classroom features

- It also has a digital board but I did not use it at all for the development of the activity.
- In regards to the distribution, these classroom's pupils are organized in pairs; it fosters the collaboration between them.

##### Participants

This is the largest class among the three we are analysing in this project – 24 children are involved –. They speak a lot between them sometimes but it is easier to attract their attention than pupils from classroom 4. In this case, most of the children are motivated towards the acquisition of the foreign language due to their desire to be verbally awarded by the teacher.

#### **b) Plan and design of the specific activities**

Now, I will carefully describe the design and corresponding development of the three specific activities carried out during the last traineeship of my degree.

Some of the information presented below, like the basic competences and the learning standards, has been literally taken and translated from the *Organic Law on the Improvement of Education (2013)* that modifies the previous law on education, the *Organic Law on Education (2006)*, which is specified in the *Decree 198/2014* passed on the 5<sup>th</sup> of September that establishes the Primary Education curriculum in the Region of Murcia.

### **Activity 1**

**Topic:** Who is teacher Alberto?

**Date:** 6<sup>th</sup> April 2016    **Year:** 6    **Timing:** 40 minutes

### **Resources**

The resources needed for the implementation of this activity are the digital board, in which the whole activity is going to be screened, the PowerPoint with the images used for the activity and the Inspector Gadget's theme, used to promote motivation at the beginning of the lesson.

### **Teaching objectives**

1. Practice the time.
2. Acquire vocabulary on daily habits.
3. Foster the English interrogative structure.

### **Contents**

Based on curriculum contents I have made a table to illustrate the communicative function developed by means of the linguistic exponents (grammar issues) and the lexis used by the students to carry out this specific activity.

*Table 1. Contents. Own elaboration.*

<i>Communicative Functions</i>	<i>Linguistic exponents</i>	<i>Lexis</i>
Ask questions about the images shown.	Interrogative structures: <i>Is it London?</i> <i>Is Cartagena the city where you live?</i> <i>Do you like salmon?</i>	- Verbs: do, have, be, go... - Nouns: Segovia, London, sister, parents, dish...

### **Basic competences**

The following competences, extracted from the seven ones established by the previously named *Decree 198/2014* are the ones developed with the implementation of this activity:

- Linguistic competence: This competence is justified by itself. With the execution of this activity the students will be able to acquire and practice English grammar and vocabulary for them to use it in real life situations.
- Learn to learn competence: With this motivating activity the students will realize how they can apply their knowledge to discuss real-life topics like food or travelling.
- Cultural awareness competence: This competence will be developed by means of promoting the debate on cultural aspects of some cities or countries. It will make the students enlarge their knowledge on culture as well as promoting their interest towards different cultures.

### **Learning standards**

The learning standards presented below have also been extracted from the *Decree 198/2014*. They are aimed at establishing the knowledge and abilities that the students must acquire in this activity. The standards will be measurable by means of the assessment instruments that will be presented later. The following standards will be assessed during the implementation of this specific activity:

- Block 1: Oral texts comprehension

3. Comprehend the main ideas of face to face presentations about familiar topics or of their interest.

- Block 2: Oral texts production

1. Produce a simple oral text with the help of formulas, synonyms, fixed expressions, high-frequency vocabulary and body language.

#### Explanation of the activity

This activity was planned considering something that was really interesting for the pupils, but not related at all to the English subject and changing it in such a way that it had a didactic aim. That way, motivation was fostered making the students acquire the language by means of something of their interest.

When I started my traineeship period, I immediately realized how good it was the relationship between the EFL teacher and the students. Due to the great amount of time that my tutor had been teaching them, the pupils knew almost everything about his personal life, and they always wanted to know more about their teacher. Such was the students' motivation towards their teachers' life and likes that I decided to plan this activity for them to get to know a little bit about their new teacher with the didactic purpose of practising the interrogative structures, which were a grammar issue that they had not dominated yet.

The activity was presented to the students as a sort of investigation; they had to make questions about the images that were going to be screened in the digital board that were related to my personal life and likes (the city where I live, my favourite country, my favourite dish...). When the lesson started, I tried to draw the pupils' attention playing the Inspector Gadget's theme for them to think of the activity as a proper investigation.

Moreover, following the previously mentioned constructivism theory, I encouraged them to make use of their existing knowledge by trying to use the interrogative structures previously worked among the unit.

Apart from practising the target grammar structure, they also put into practice other grammar structures and a lot of specific vocabulary (on food, travelling or cultural aspects) by the implementation of this activity. I also boosted debate on the different issues.

In order to illustrate how the activity was carried out, I have decided to make a brief sample of interaction. This sample of interaction presented below shows one of the different conversations maintained between the teacher and the students by means of key questions.

*"T. Now is your turn to help Inspector Gadget to discover teacher Alberto's personal life! Look, here we have the first clue! For example, you S1, what is there in this picture?"*

(The picture shows a panoramic view of Cartagena)

*S1. It is Cartagena!*

*T. Great! How do you know it?*

*S1. For that (pointing at the port).*

*T. Yes! Look children, this is the Cartagena's port. Very well S1! Now, do you want to ask me any question? For example, you S2, ask me a question!*

*S2. Is it your favourite city?*

*T. No, Cartagena isn't my favourite city.*

*S3. You live in Cartagena?*

*T. Hmm, remember, **DO** you live in Cartagena?*

*S3. Oh yes, do you live in Cartagena?*

*T. Yes! I live in Cartagena!"*

Another example of motivating activity carried out in an earlier year of the Primary Education stage is the 2<sup>nd</sup> activity that I am going to explain below. It is different from activity 1 and shows a game that can also be used to enhance motivation.

### **Activity 2**

**Topic:** What time do you...?

**Date:** 10<sup>th</sup> May 2017    **Year:** 4    **Timing:** 40 minutes

#### **Resources**

For the implementation of this specific activity, the only resources needed was a photocopy of the chart and the blackboard.

#### **Teaching objectives**

1. Review how to give the time in English.
2. Review vocabulary on daily habits.
3. Practice the interrogative grammar structure.

#### **Contents**

In this occasion, I have also adapted the contents from the curriculum, showing the target linguistic exponents and lexis as well.

*Chart 2. Contents. Own elaboration.*

<i>Communicative Functions</i>	<i>Linguistic exponents</i>	<i>Lexis</i>
Ask and answer the timing of daily habits.	Interrogative and affirmative grammar structures. <i>What time do you go to school?</i> <i>I go to school at nine o'clock</i> <i>What time do you have dinner?</i> <i>I have dinner at half past nine.</i>	- Verbs: go to school, have dinner, wake up, brush teeth... - Adjectives: one, two, three, four, five...

#### **Basic competences**

As in activity 1, the following competence, extracted from the seven ones established by the previously named *Decree 198/2014* is the one developed with the put into practice of this activity:

- Linguistic competence: This competence is justified by itself. With the execution of this activity the students will be able to acquire and practice English grammar and vocabulary for them to use it in real life situations.

#### **Learning standards**

As in activity 1, the learning standards presented below have been extracted from the *Decree 198/2014*. They are aimed at establish the knowledge and abilities that the students must acquire in this activity. The ones worked with the put into practice of this activity are:

- Block 1: Oral texts comprehension.
7. Recognize and understand the high-frequency vocabulary related to their needs and interests.
- Block 2: Oral texts production.
1. Produce a simple oral text using basic strategies like paraphrasing or asking for help to produce brief and simple oral texts.

### Explanation of the activity

I came up with this specific activity when I realized that the students were tired of learning contents in a repetitive and boring way. They always were given the structures and only had to fill in the gaps in an oral or written way. The activity was presented to the students as a game, in reward for their good behaviour among the last lessons.

It consisted in two parts, first a warm up exercise in which the daily life actions were reviewed in a dynamic way. I used gestures imitating the actions and they had to say what action it was. In addition, we also reviewed the time by asking the students about when they usually carry out some habits. The second part consisted on explaining the game and the game itself.

In the game, one of the pupils had to take out by chance a cartoon character from a bag, and the rest of the children had to ask their classmate questions in order to guess who that character was. I was the first to play the game for them to have an example of how to do it.

Now, as in the previous activity, I will present an example of a real interaction that occurred during the implementation of this activity:

*"T. Now, for example, S2, ask S1 a question.*

*S2. What time go to work?*

*T. What time **do you** go to work?*

*S2. Yes, what time do you go to work?*

*S1. I go to work at half past nine.*

*S2. Popeye?*

*T. **Are you** Popeye?*

*S2. Are you Popeye?*

*S1. No, I'm not Popeye."*

In regards to motivation enhancement through games, there is a wide range of possibilities. Now, I will expose another activity that I put into practice among the same training period as specific activities 1 and 2, but in a different year and classroom context and using other resources adapted to the specific year and contents.

### **Activity 3**

**Topic:** Wild animals: Mammals, birds and reptiles

**Date:** 12<sup>th</sup> May 2017    **Year:** 3    **Timing:** 40 minutes

#### **Resources**

The resources needed for the implementation of this specific activity are a cardboard divided into three animal groups (mammals, birds and reptiles), some post-its with animals and features and a "wild box" with some materials related to the different groups' features for the students to touch and manipulate.

#### **Teaching objectives**

1. Review some different groups of animals.
2. Learn some of the common features to the animals from those groups.

#### **Contents**

This time I also modified the content given by the Primary Education curriculum in order to adapt it to the specific features of the classroom and the children involved.



Chart 3. Contents. Own elaboration.

<i>Communicative Functions</i>	<i>Linguistic exponents</i>	<i>Lexis</i>
Say to which group belongs each animal.	<p><i>T. Do you know which animal is this?</i></p> <p><i>S1. Yes, it's a lion!</i></p> <p><i>T. Great! And what is a lion? Is it a mammal, a bird or a reptile?</i></p> <p><i>S1. It's a mammal.</i></p> <p><i>T. Very good! Now stick it to the mammals' group.</i></p>	- Nouns: lion, zebra, flamingo, parrot, crocodile, python, monkey, gorilla, mammal, bird, reptile...
Know some characteristics of those groups of animals.	<p><i>T. Come on, say the word S2! (Pointing at the post-it)</i></p> <p><i>S2. Feathers...</i></p> <p><i>T. Do you know what feathers are?</i></p> <p><i>S2. Yes.</i></p> <p><i>T. Then, stick the post-it to a group. Who have feathers, mammals, birds or reptiles?</i></p> <p><i>S2. Birds!</i></p> <p><i>T. Great!</i></p>	Nouns: Feathers, tail, mouth, beak, scales, fur...

### Basic competences

As in activities 1 and 2, the following competences, extracted from the seven ones established by the previously named Decree 198/2014 are the ones developed with the put into practice of this activity:

- Linguistic competence: This competence is justified by itself. With the execution of this activity the students will be able to acquire and practice English grammar and vocabulary for them to use it in real life situations.
- Mathematics competence and basic competences in science and technology: The science part of this competence is clearly worked by means of cross-curriculum contents from the subject "Ciencias de la Naturaleza" like mammals, birds, reptiles and their features.

### Learning standards

As in activities 1 and 2, the learning standards presented below have been extracted from the Decree 198/2014. They are aimed at establishing the knowledge and abilities that the students must acquire in this activity. The ones worked with the performance of this activity are:

- Block 1: Oral texts comprehension.
  1. Use visual support or clear context references to catch the general idea of a simple face to face oral text.
- Block 2: Oral texts production.
  6. Participate actively and in a spontaneous way from classroom activities, using the foreign language as a means of communication.

### Explanation of the activity

This activity was planned for the students to escape from the traditional learning dynamic. The main aim was them to learn by means of a game and also to touch and feel in a manipulative way some animals' features.

As for the other two activities, the motivation was intended to be high using the game as the main resource, trying to make the lesson as dynamic as possible, fostering a distended learning environment.

In this case, the activity is also divided into two parts; the first part is a warm up for the students to review their previous knowledge and the second one consists on a game for them to learn the different groups of animals' main features.

In the first part, a "Wild Box" was shown to the pupils, they were really curious about what was inside that box so it awoke their imagination and attracted their attention. Inside the box, there were found some objects and materials that evoked some different groups of animals' features.

The second part was the game, in which the children had to stand up, grab a post-it by chance and stick it to the correct part of the cardboard. In the post-its they found a written animal or feature, so they had to stick it to the correct column, whether it belonged to the mammals, birds or reptiles' group of animals.

This way they were active builders of their own education and not passive actors of that. Manipulation is an action that awoke other senses like touch and smell, combining it with the visual and auditory ones (which are the most typical), children had an experience completely different that for sure enhanced their motivation towards the EFL subject.

Below, I present another sample of interaction that is aimed at showing how it was the dialogue between the teachers and the students during this third activity:

*"T. Now is your turn S2, pick a post-it and say it.*

*S2. Tail.*

*T. Oh, tail again! There is another group that can have a tail. Which animals can have tails, birds or reptiles?*

*S2. Reptiles!*

*T. Yes! Can you tell us an example.*

*S2. Hmm, I don't know.*

*T. Can you help her S3?*

*S3. Cocodile!*

*T. Do you mean crocodile?*

*S3. Yes yes, crocodile!*

*T. Very well! Crocodiles have a tail. Now S2, stick it to the cardboard and sit down."*

### **c) Assessment**

At this point, the instruments of evaluation for each activity will be uttered, being related to their correspondent learning standard and carefully explained.

Chart 4. Assessment. Own elaboration.

Activity	Block	Learning standard	Instrument of evaluation
Activity 1: Year 6	Block 1: Oral texts comprehension	3. Comprehend the main ideas of face to face presentations about familiar topics or of their interest	Direct observation
	Block 2: Oral texts production	1. Produce a simple oral text with the help of formulas, synonyms, fixed expressions, high-frequency vocabulary and body language.	Qualitative scale
Activity 2: Year 4	Block 1: Oral texts comprehension.	7. Recognize and understand the high-frequency vocabulary related to their needs and interests.	Direct observation
	Block 2: Oral texts production.	1. Produce a simple oral text using basic strategies like paraphrasing or asking for help to produce brief and simple oral texts.	Qualitative scale
Activity 3: Year 3	Block 1: Oral texts comprehension.	1. Use visual support or clear context references to catch the general idea of a simple face to face oral text.	Direct observation
	Block 2: Oral texts production.	6. Participate actively and in a spontaneous way from classroom activities, using the foreign language as a means of communication.	Checklist

Having assigned each assessment instrument to the different standards, the reasons why those instruments have been chosen will be explained below:

- **Direct observation:** This is an assessment instrument shared by the three activities; it is used to evaluate the listening skill in the three cases. I chose this means of evaluation because all the time, the oral comprehension is directly related to the oral production so it is not reasonable to take notes on those standards when the results are shown in the producing ones and, doing so, I would have broken the dynamic of the lesson. While I was providing input as instructions for the activities I tried to make questions all time to different pupils and that way I realized if I had to repeat or say some things in a different way.
- **Checklist:** It is used in the specific activity 3, which is the one carried out in year 3. At this stage it is not really important the accuracy in terms of the use of correct grammar structures but the will by the students to express their ideas in the foreign language, for this reason I chose this means of evaluation that only gives two possible

options to the teacher, “yes” or “no”. The option “no” is only marked when the student do not even try to formulate a simple sentence in English.

- Qualitative scale: Used for assessing the oral production standards related to activities 1 and 2, it provides more information on the degree of acquisition of those standards. It has been chosen to be used in year 4 and 6 because in these years there is a higher requirement for the students to correctly produce in English so, this means of evaluation provides us information about the extent to which the assessed standard has been achieved.

#### **d) Reflection on the teaching practice**

Bearing in mind the articles research shown in the “Objective and justification” epigraph, the explanation and analysis of the three specific activities and a long reflection process, I will express what I have found out.

First, I would like to say that, when carrying out the planning for the specific activities, I asked my tutor for advice about it and he also tried to make the students know that we were going to do something significantly different from what they were used to do, which was mainly following the book’s planning.

It was difficult for the students to start the dynamic of the lesson, not following the daily routine that they had, but another completely different. This was due to the book-focused teaching style implemented in the school. I looked for all the activities to be motivating and to avoid the traditional learning style, promoting the students’ interaction by means of games and real-life situation debates.

Now, I will reflect on each of the activities separately, remarking the goals reached, but also some unexpected facts and things that I would improve if I had to perform them again:

- 1<sup>st</sup> specific activity (Who is teacher Alberto?):

The implementation of this activity derived in really positive outcomes, the debate was fostered and children learned a lot from each other’s knowledge about culture, there were discussed topics like Spanish festivities, the British culture or the different cities in Italy.

Concerning the linguistic aspect that was the aim of the activity (practicing the question grammar structures), it was a bit difficult for them at the beginning to play the game as it was planned but then they started making different questions about the images shown and most of them participated actively.

The main issue with this activity was encouraging those children who were shy to speak in English, this is a problem derived from the fear of failure by part of those students.

- 2<sup>nd</sup> specific activity (What time do you...?):

This activity was really praised by my traineeship tutor but the implementation of it required more than the time planned, I had to explain it very slowly and to review all the vocabulary on daily habits (by means of gestures) as well as the structures for giving the time (using a big clock) as the students were not familiar with this sort of game.

The game was really dynamic and the children put into practice all the contents that were set by means of this game. They interiorised how to say the time in English and they were also really participative aiming at guessing their classmates’ character.

A factor that helped to establish a good learning process was the time, it was the first time in the morning so the students were easy to manage and very participative.

- 3<sup>rd</sup> specific activity (Mammals, birds and reptiles):

This one was the one I enjoyed the most, both planning and implementing. It was a really manipulative activity and motivation was successfully enhanced by it.

The main drawback of this one was that, after a few minutes playing the post-its game, it became a little bit repetitive and some children started talking, so during the last part of the activity I had to stop it for around two or three minutes in order to draw the attention of those children who were talking the most. This is understandable to some extent as the time that my tutor let me for doing this activity was the one right before the playtime and children are very active at this time.

On the other hand, I know that they learned and enjoyed a lot by touching the different textures and objects that remind of the different features and use their previous knowledge on animals.

During this Final Project I also have realized on some general drawbacks of the put into practice of my specific activities, like the way in which I dealt with bad behaviourism or the fact that I, as unfortunately a lot of teachers, did not pay enough attention to the different and individualised features of some children in the classroom.

Regarding bad behaviourism, I tried not to reprimand pupils too often unless it was strictly necessary, because, as stated by Vaello (2007), before reprimanding pupils teachers have to considerate if their telling-off will distract other pupils' attention and if the action for which they are going to reprimand the pupil will derive in a disruptive behaviour or it is just a punctual issue.

Bad behaviourism is an issue that teachers also have to face. Maybe during the performance of the activities I did not deal with it in the best way, but as they were quite occasional activities it was not a real issue because the motivation and expectations of the students did help to make them to behave good almost all the time.

With respect to the second issue, I think that attending children with special needs' specific necessities towards inclusion is one of the main weaknesses of our educational system and, although the number of children per classroom do not let teachers offer an education as individualised as it should be, I am willing to do a bigger effort for the inclusion to be a fact and not just a good aim.

On the other hand, I also have to say that, despite those drawbacks that I aim at improving, I am really proud of myself considering the planning and implementation of the activities.

I foster constructivism, avoiding the traditional book-focused teaching by means of motivating and dynamic activities, always trying to take into account the learners' personal likes and interests.

The implementation of these specific activities brought a lot of benefits to both, the pupils and I and the reflection, analysis and theoretical justification of them have also been really useful for my professional future. I have acquired an unforgettable experience by means of the development of this final project and, although I have the certainty that the students acquired knowledge and skills in the EFL subject, I am also aware of the things that I aim at improving as a teacher.

### **3. CONCLUSIONS, CONSEQUENCES AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS**

At this point, I will express what I have learned during the development of this project in terms of outcomes related to the objectives established at the beginning and the conclusions obtained by the reflection on the implementation of the activities.

First, it is clearly observable that, with the implementation of the activities the motivation was enhanced, and so was commented by my tutor at the school. These specific activities served for the children to escape from their daily routine and to learn contents in a different context apart from the book.

In addition, the contents were successfully acquired and the participation of the students was fostered. With the three activities, I was aimed at encouraging children to orally produce in English, which is something hard for them at this stage. This objective was achieved by all the children.

The activities exposed may have some weak points, as I have commented previously, but it is always better to adapt them to the specific features of the pupils than to always do the ones that appear in a text book that, in no case takes into account the characteristics of those students.

By means of this project I have also confirmed my vision about the reality of the schools, as a student at the university I used to think that things were quite different in the nowadays' educational centres and that the methodologies used were quite innovative. The fact is that, in most of the cases, teachers keep following the teaching planning established by books and the adaptations of them are not enough.

Fortunately, the educational system is evolving towards a different type of education and I feel a high degree of responsibility for that, as all the teachers should feel. It is time for me to change the words for the facts and to stop only studying and analysing different methodologies but to take the most significant of each one and apply it to my day by day professional life.

As a conclusion, I want to remark that, after the reflection process carried out by means of this project, I feel a more competent professional. The design and implementation of the activities provided me a great professional experience, but the theoretical research and reflection made me realize about the long way that I have to walk in order to become a competent teacher. The motivation towards teaching is still really high and I feel to have the social duty of helping to change things on the educational system. This project does not determine the end but the beginning of my learning process as a professional.

### Bibliografía

- Decree 198/2014 passed on the 5<sup>th</sup> of September that establishes the Primary Education curriculum in the Region of Murcia.
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *University of Western Ontario*.
- Isik, O. & Kumral, O. (2014). Pre-Service Primary School Teacher's Perceptions towards Teacher, Teaching and Learning from the Point of Constructivism. *Pamukkale University, 18 (2)*, 335-343.
- McCombs, B (1991) Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist, 26 (2)*, 117-127.
- Méndez, M. & Peña, A. (2013). Emotions as Learning Enhancers of Foreign Language Learning Motivation. *Universidad de Quintana Roo, 15*, 109-124.
- Organic Law on the Improvement of Education (2013).
- Royal Decree 126/2014, passed on the 28th of February.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana.

## “Divertirse aprendiendo matemáticas”

**Autor:** Ouriarhni Jalbane, Sara (Maestro. Especialidad en educación infantil y primaria, Maestra de educación primaria).

**Público:** Maestros de educación primaria e infantil. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** “Divertirse aprendiendo matemáticas”.

### Resumen

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, tiene gran influencia la manera de trabajo en el aula y el tipo de las actividades que se proponen así como la metodología aplicada. En este sentido, se deben generar situaciones que permitan a los alumnos experimentar el gusto por el trabajo personal y colaborativo, introduciendo progresivamente nociones simbólicas hasta acercarse a lo abstracto. Con el presente programa de intervención educativa, dirigido a los alumnos de 1º y 2º de educación primaria, pretendemos aproximar los niños a varios conceptos matemáticos a través de juegos y talleres divertidos.

**Palabras clave:** Matemáticas, aprendizaje, metodología, experimentar, abstracto, intervención educativa, alumnos, conceptos, educación primaria, nociones simbólicas, trabajo colaborativo.

**Title:** Mke learning Math fun.

### Abstract

In the teaching learning process of mathematics, working in classroom and the type of activities that are proposed as well as the applied methodology have a great influence. So, situations must be generated to allow students experience personal and collaborative work, progressively introducing symbolic notions until approaching the abstract. With the present program of educational intervention, aimed for 1st and 2nd year primary school students, we intend to approach children with various mathematical concepts through fun games and workshops.

**Keywords:** Mathematics, learning, methodology, experience, abstract, educational intervention, students, concepts, primary school, symbolic notions, collaborative work.

Recibido 2018-10-14; Aceptado 2018-10-22; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101091

## INTRODUCCIÓN

En palabras de **Simeon Poisson** “La vida es buena por solo dos cosas, descubrir y enseñar las matemáticas”, una enseñanza que abarca un conjunto de conocimientos asociados a los números y formas que permiten estructurar la información que se obtiene de la realidad, analizarla y entenderla mejor. Además son útiles en otras áreas del currículo, y contribuyen al desarrollo cognitivo a través de la obtención de destrezas en procesos de exploración, generalización, clasificación, abstracción, entre otros. Un aprendizaje eficaz de las matemáticas, puede contribuir de forma considerable en la formación integral y el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos

En consonancia con lo dicho anteriormente, y para afianzar esa contribución, se propone un programa práctico, para intervenir con los alumnos del primer y segundo curso de educación primaria, con una variedad de actividades y juegos interactivos que se alejan del concepto tradicional de impartir las matemáticas y se adaptan a los nueva reforma educativa apelando por el trabajo cooperativo, investigación, metodologías activas, trabajo y evaluación por competencias, variedad de los contextos de trabajo dependiendo de las necesidades de los alumnos y la integración de las TIC en el aula entre otros.

## ENMARCACIÓN LEGAL

La LOMCE ha hecho referencia a las matemáticas en varios artículos tal y como se aprecia a continuación:

- En el **artículo 16** dedicado a los **principios generales** se recoge lo siguiente: *La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.*

- En el **artículo 17**, en el que se contemplan los **objetivos de la etapa de educación primaria**; se recoge el siguiente objetivo: g) *Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.*
- En el **artículo 2 del RD 126/2014** del 28 de febrero, se hace hincapié en el afianzamiento de la competencia matemática de la siguiente manera: *Para una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo. Se potenciará el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.*

## CONTRIBUCIÓN DEL PROGRAMA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Dichas competencias quedan definidas en el **artículo 2 del RD 126/2014** del 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación primaria: “*Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos*”.

A efectos del presente real decreto, las competencias del currículo serán las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Analizando el perfil competencial de los contenidos que se desarrollarán en el programa, se aprecia su especial contribución al desarrollo de las siguientes competencias clave:

**Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** 3 son las líneas generales de incidencia del programa para el desarrollo de esta competencia, el desarrollo de habilidades y actitudes útiles para interpretar y producir información, la ampliación de conocimientos cuantitativos y espaciales y la resolución de problemas de la vida cotidiana. Igualmente, el estudio de los números y sus operaciones básicas, la medida, exposición y representación gráfica de datos, desarrollo de la visualización espacial también contribuyen en el desarrollo de la competencia.

En cuanto al desarrollo de la **competencia en comunicación lingüística**, se debe hacer hincapié en los contenidos asociados a la descripción verbal de los razonamientos y procesos, facilitando la expresión y propiciando la escucha de las explicaciones de los demás, aspectos que desarrollan la propia comprensión y mejoran las destrezas comunicativas.

En lo relacionado con la **competencia digital**, se trabajarán lenguajes gráficos y estadísticos esenciales para interpretar la realidad. Y también usaremos la calculadora y programas informáticos específicos.

**Para trabajar las competencias sociales y cívicas**, se utilizarán estrategias personales de cálculo y resolución de problemas y se escucharán otros puntos de vista, lo que es indispensable a la hora de realizar un trabajo cooperativo y en equipo. Reconocer el valor de los otros enriquece al alumno.

A lo largo de la historia el pensamiento matemático ha contribuido a la explicación, justificación y resolución de problemas de la humanidad, así como desarrollar la capacidad para reconocer las diferentes formas geométricas que ayuda en el análisis de diversas producciones artísticas, lo que incide en el desarrollo de la **conciencia y expresiones culturales**.



Usar los conocimientos matemáticos en otros ámbitos. La reflexión sobre informaciones y datos, la planificación ajustada a los tiempos, la auto-revisión, autocomprobación, el pensamiento lógico y analítico, contribuyen en el desarrollo de la competencia en **aprender a aprender**.

En cuanto al **sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor**, pues, en el trabajo matemático se ponen en juego capacidades y actitudes fundamentales para desarrollar una mayor autonomía, iniciativa personal y espíritu emprendedor como la perseverancia, la confianza en la propia capacidad, planificación, resolución de problemas y valoración de los resultados, el derecho a equivocarse, la creatividad y flexibilidad mental ante nuevos retos.

## PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA

Para el **diseño del programa**, marcaremos los siguientes elementos curriculares

### • **Objetivos**

- Leer, escribir y ordenar números hasta el 99.
- Realizar operaciones básicas de suma y resta.
- Aplicar el cálculo mental en la resolución de problemas.
- Conocer el número anterior, posterior, mayor, menor o igual.
- Reconocer en el espacio en el que se desenvuelve, objetos y espacios, diferentes tipos de líneas y formas rectangulares, cuadrangulares, triangulares y circulares.
- Conocer los días de la semana y meses del año.
- Concienciar de la utilidad de las matemáticas en la vida cotidiana.

### • **Contenidos**

- Números naturales.
- Comparación de números.
- Recta numérica.
- Los días de la semana y los meses del año.
- Descomposición de números en unidades y decenas.
- Resolución de problemas.
- Sumas y restas hasta el 99.
- Formas geométricas y vocabulario relacionado.
- Cálculo mental.

### • **Criterios y estándares de evaluación**

Se pretende que los alumnos:

- Utilicen los números naturales en situaciones reales de la vida cotidiana.
- Identifiquen el número anterior, posterior, mayor, menor e igual.
- Identifiquen las figuras geométricas. Diferencien triángulos y cuadriláteros por su número de lados.
- Conozcan los días de la semana y los meses del año.
- Realicen sumas con llevadas y restas sin llevadas.
- Construyan series numéricas ascendentes y descendentes hasta el 99.
- Usen sumas y restas en la resolución de problemas.

## ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A continuación desarrollaremos **actividades, temporalización, agrupamientos, recursos y metodología.**

En líneas generales, la **metodología** será participativa y activa. Se tendrán en cuenta las distintas necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, especialmente en aquellos aspectos relacionados en las competencias clave.

En cuanto a la **temporalización**, dedicaremos una o dos sesiones para cada actividad, dependiendo del ritmo de trabajo de los alumnos y la complejidad de los contenidos tratados.

- **Actividad 1 "Taller de confección de un calendario de cartón"**

Trabajaremos en grupos cooperativos de entre 4/5 alumnos. Vamos a necesitar dos trozos de cartón de 25 cm cada lado. Con ayuda de la regla dibujamos un marco de 2,5 cm de ancho, con el marco ya dibujado, dibujaremos 5 rectángulos. 2 por la parte superior izquierda de 5x 7 cm y bajo de ella dibujaremos 2 rectángulos más de 12 x 4 cm más. En la parte derecha dibujaremos un rectángulo de 5x 19 cm. Es importante dejar un espacio entre cada uno de los seis rectángulos de aproximadamente 1,5 cm. A continuación recortaremos los rectángulos por dentro de tal manera que formen ventanas dentro del marco. En el segundo cartón dibujaremos de nuevo los cinco rectángulos teniendo como referencias los cinco ya elaborados. Trazaremos unas divisiones entre cada uno de ellos y pegaremos sobre ellas tiras de cartón sobre las cuales pegaremos el otro cartón.

Los alumnos recortarán los rectángulos que recogen el año, los días de la semana (de lunes a domingo), meses del año (de enero a diciembre) y los números escritos en dos rectángulos pequeños (en el primero de 0 a 3 y en el segundo de 0 a 9) ya elaborados por el profesor en forma de rectángulos un poco más pequeños de los ya elaborados en los cartones. Se puede reforzar los rectángulos de los días de la semana con un cartón de cereales o de galletas. Una vez recortados y reforzados los días y meses del año, los forraremos con celo grueso para que nos duren todo el año.

Podemos personalizar el calendario pegando pegatinas de colores, pintándolo de colores diferentes entre otros. Finalmente colocaremos cada tarjeta en su lugar. Cada día cambiamos las tarjetas para poner la fecha correcta del día actual. La fecha del día anterior se pone detrás.

El docente ayudará a los grupos para tomar las medidas necesarias y recortar si fuera oportuno.

Cada vez que vayamos cambiando el día y la fecha, como rutina, se les preguntará a los alumnos una serie de preguntas que les permitirán adquirir la noción del tiempo como: ¿Qué día es hoy? ¿Qué día fue ayer y qué día será mañana? ¿Qué tiempo hace? ¿Qué hicieron ayer y qué piensan hacer hoy y mañana?

- **Actividad 2 "El tangram"**

Formados en grupos reducidos, los alumnos usarán las figuras del tangram (dos triángulos grandes, un triángulo mediano, dos triángulos pequeños, un cuadrado, un paralelogramo o romboide). La actividad consiste en que los alumnos de cada grupo usarán todas las figuras geométricas disponibles sin poner una sobre otra para crear figuras de animales.

En la pizarra digital se les muestra la forma de encajar las figuras para formar el animal deseado como: pato, murciélago, cocodrilo, toro, oso, pez, perro, conejo, gato, colibrí, caballo.

- **Actividad 3. Juegos mentales "Bolas de colores"**

Trabajaremos en grupos de 4/5 alumnos, jugaremos usando 8 bolas iguales. Cada dos bolas tienen un color (dos amarillas, dos rojas, dos blancas y dos verdes). En una mesa, el profesor pondrá las bolas y empieza el juego bajo la vista de todos los grupos.

**1º juego:** El profesor mueve las bolas quitando una. Los grupos tienen que averiguar la bola que falta y el color de la misma. También tienen que decir el número de las bolas que quedaron haciendo la resta.

**2º juego:** El docente mueve las bolas de nuevo haciendo desaparecer dos de colores distintos. Se les pregunta a los alumnos sobre el número de las bolas que han desaparecido y el color de las mismas.

**3º juego:** Movemos las bolas de nuevo quitando tres bolas de tres colores distintos. Los niños tendrán que saber el número de las bolas que han desaparecido así como su color. A parte harán la resta para decir el número de las bolas que quedaron.

**4º juego:** Trabajaremos con series, facilitamos varias bolas a cada grupo de niños, cada cinco bolas tienen un color diferente. El profesor comenzará una serie con un número y un color determinados e invitará a cada grupo que continúe la misma.

- **Actividad 4. Resolución de problemas “Escalera de caracol”**

Trabajaremos en parejas. El juego consiste en un tablero, con un recorrido de escaleras en forma de caracol numeradas, que nos llevan al nido de una paloma mensajera. Cada escalera lleva un número del 1 al 10. El nido de la paloma esconde una sorpresa que, pueden descubrir una vez alcanzado la escalera número 10, pero para llegar hay que solucionar los problemas que propone cada número en las tarjetas donde figura el contenido de los mismos, y que el docente ha preparado para la ocasión. Con la ayuda de su pareja, los alumnos tendrán que resolver los problemas en orden (de 1 a 10) para poder avanzar, de lo contrario se quedan como están. Las cinco primeras parejas que consiguieran subir todas las escaleras descubrirán la sorpresa y ganarán el premio que esconde.

- **Actividad 5. Juego “ ¿Adivina un número mayor que....y menor que.....?”.**

En grupos, los alumnos se encargarán de escribir y representar números en cartulinas hasta el 99. Habilitamos una parte de la pared en nuestra aula para poder crear una recta numérica con dichos números. Siguiendo el orden de las filas de clase o el orden de lista, cada alumno preguntará a un compañero el número menor que ..... y mayor que .....(por ejemplo: ¿Dime un número mayor que 50 y menor que 70?).El profesor se encargará de tapar los números situados entre los dos números mencionados por los alumnos para dejarles pensar y evaluar sus conocimientos. Los niños plantearán todas las preguntas necesarias a sus compañeros hasta acotar más el número y averiguarlo.

A continuación, los alumnos completarán una ficha realizando operaciones con números naturales: resta sin llevadas y suma con llevadas hasta el 99 en todas las posiciones y con tres sumandos.

- **Evaluación**

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos, comprobaremos el grado de consecución de las capacidades expresadas en los estándares y criterios de evaluación que hemos marcado al inicio del programa. Además, emplearemos los siguientes instrumentos, en forma de rúbricas, de observación sistemática:

**Escalas de observación**

Clave: 1(muy bueno/a). 2(bueno/a). 3(regular). 4(malo/a). 5(muy malo/a)				
Alumno	Comportamiento en el aula	Actitud ante las tareas	Participación y convivencia	Autonomía personal y motivaciones

**Diario de clase**

Se realizará al comenzar y finalizar tareas, se anotarán todos los aspectos que el docente considere relevantes en el desarrollo de la sesión.

Día	Sesión	Aspectos más relevantes

**Análisis de las producciones de los alumnos**

Clave: 1(muy bueno/a). 2(bueno/a). 3(regular). 4(malo/a). 5(muy malo/a)			
Alumno	Presentación	Limpieza	Estrategias que usa para resolver los problemas y operaciones

## CONCLUSIÓN

La nueva legislación del concepto de las matemáticas adquiere un valor formativo que hace que el área se entienda como un instrumento para desarrollar una mente lógica y razonada, cobrando importancia su papel funcional, expresivo, experimental e instrumental.

Para enlazar las matemáticas con la vida real, será necesario que nuestros alumnos alcancen una eficaz alfabetización numérica que les permita imaginar, estimar, comparar, resolver problemas cotidianos, tener curiosidad, indagar, etc. En definitiva Capacidades básicas que un ciudadano activo debe tener.

### Bibliografía

- María, Ch.2003. *Didáctica de las Matemáticas*. Pearson educación.
- Claudi, A. *Enseñar Matemáticas*. Ed Graó.
- Alonso, A. 1995. *Matemáticas y aprendizaje en el aula*. Madrid. Aula XXI. Santillana.
- Baroody, A.J.1987.*Children difficulties in subtraction:some cuases and questions*. Journal for Research in Mathematics Education.
- Cubero, R.1989.Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Sevilla. Díada.
- Bermejo, V y Rodríguez, P.1987. Estructura semántica y estrategias infantiles en la solución de problemas verbales de adición, infancia y aprendizaje.
- Everbuj, E. 1981. *Para medir aparatos y métodos*. Barcelona. Laia.
- Goutard, M. 1966.Las matemáticas y los niños. Madrid. Cuisenaire de España.
- Hernán, F. y Carrillo, E.1991.Recursos en el aula de matemáticas. Madrid. Síntesis S.A

# Familia del siglo XXI: estructura familiar y rendimiento académico

**Autor:** Aliaga Pujante, Ana (Maestra de Educación Primaria).

**Público:** Cualquier público. **Materia:** Sociología de la educación. **Idioma:** Español.

**Título:** Familia del siglo XXI: estructura familiar y rendimiento académico.

## Resumen

Debemos comprender la importancia socializadora de las familias y cómo influyen en el rendimiento académico de los niños. Se han utilizado datos estadísticos y se han añadido las opiniones de profesionales entrevistados (docente retirada y un psiquiatra especializado en terapia familiar) además de los testimonios de familias tipo mencionadas en este trabajo. Con estos datos se ha llegado a una conclusión: la familia del siglo XXI puede y de hecho se transforma en otra estructura distinta de la que partió, pero lo importante es lo que se transmite a través de ella. Es un factor que afecta al rendimiento escolar.

**Palabras clave:** Socialización, estructura familiar, rendimiento académico.

**Title:** Family of the 21st century: family structure and academic performance.

## Abstract

We must understand the socializing importance of families and how they influence the academic performance of children. To that end statistical data have been used, and the opinions of professionals interviewed (a retired teacher and a psychiatrist specialized in family therapy) have been included in addition to the testimonies of standard families mentioned in this work. With these data, a conclusion has been reached: the 21st-century family can and does transform into a different structure from the original one, but what is important is what is transmitted through it. It is a factor which affects school performance.

**Keywords:** Socialization, family structure, academic performance.

Recibido 2018-10-15; Aceptado 2018-10-19; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101093

## 1.-INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La familia es el primer y más importante agente socializador en nuestra vida.

El niño ingresa en la sociedad con su llegada a la familia ya que esta en sí es una “microsociedad” en la cual el sujeto comienza a adquirir y a aprender las normas, valores, conocimientos, lenguajes, etc., y donde se establecen las primeras relaciones sociales. De este temprano aprendizaje, depende la correcta integración del niño en la sociedad.

Si se le proporciona una educación básica a nivel familiar de calidad, se le enseña a comportarse, a relacionarse, etc., cuando sea presentado a instituciones educativas tendrá más y mejores oportunidades de interrelacionarse y adquirir las destrezas, hábitos y normas que en estas se instruyen y, a la vez, le será también más fácil interactuar con compañeros desconocidos hasta el momento.

En este trabajo de investigación se estudiarán los núcleos familiares predominantes en el siglo XXI y se analizarán sus estructuras como factor decisivo en la formación de los alumnos y, por tanto, de sus resultados académicos. Debemos tener en cuenta que el siglo XXI acaba de nacer, pero quizá es el espacio de tiempo más determinante en cuestión de estructuras familiares.

En el inicio de este siglo descubrimos que se han perdido tipos de estructuras familiares fuertemente implantadas en nuestra sociedad y han surgido otras impensables hace pocos años. Estas familias tienen poco bagaje social y van a afectar al niño en su socialización.

Para llevar a cabo la investigación, se utilizarán estadísticas y datos a nivel nacional sobre estos tipos de núcleos familiares cuyo valor será contrastado por diferentes fuentes que ayudarán a extraer una conclusión. Además de las estadísticas, datos y bibliografía que se emplearán para desarrollar el trabajo, se recurrirá también a una base de entrevistas puntuales con el objetivo de tener un conocimiento más cercano que proporcionará un carácter más humano al tema a tratar.

Al estudiar las estructuras familiares se comprobará que existen diversos factores y causas que pueden afectar a las mismas. Igualmente, constataremos que los mismos problemas posiblemente afectan de diferente manera a núcleos familiares iguales y la repercusión que podrían tener también en núcleos diferentes.

El rendimiento escolar del niño podría ser condicionado por infinidad de agentes socializadores, pero el primero y más importante, la estructura familiar ¿es realmente tan determinante como para afectar al desarrollo académico esperado del sujeto?

## 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos para la realización del presente trabajo de investigación son:

- Conocer el grado de influencia que ejerce la estructura familiar en el rendimiento académico de los hijos.
- Conocer la relación entre las condiciones económicas, socioculturales y laborales de la familia y el rendimiento académico de los hijos.
- Identificar las causas por las que el rendimiento académico puede llegar a ser negativo y derivar en fracaso escolar.

Para comprobar el grado de influencia que ejercen las estructuras familiares en relación con el rendimiento académico del niño vamos a tener en cuenta una serie de variables.

- Situación económica de las familias: el nivel de ingresos puede repercutir directamente en el rendimiento académico por diferentes causas.
- El nivel académico de los progenitores: es una posibilidad a contemplar, teniendo en cuenta el papel que juega la familia en la formación del estudiante.
- Las relaciones que se establecen en las familias: esta variable afecta de manera determinante al aprendizaje, al comportamiento y al estado afectivo y anímico del niño. Las relaciones familiares pueden ser afectadas por infinidad de motivos tales como la drogadicción, alcoholismo, malos tratos, etc.
- El interés de los padres por la educación de sus hijos: no solo son educadores los docentes, sino también los padres. Una falta de interés en la educación de los hijos mermaría ostensiblemente los resultados académicos.

## 3. LA FAMILIA: AGENTE SOCIALIZADOR

Según (Font, Perez Testor, Romagosa, 1995) la familia es *“el grupo donde se nace y donde se asumen las necesidades fundamentales del niño. Es un grupo en el cual los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer vitalmente, a vivir como personas en todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional, etc.”*

La calidad de socialización del niño depende directamente de la que hayan recibido los padres. Evidentemente, unos padres inadaptados a la sociedad podrían proporcionar una influencia negativa sobre la relación que establecerá su hijo, posteriormente, en ella. Los padres son los anfitriones en la introducción del niño en la sociedad. ¿Cómo llevar esta presentación de manera correcta? ¿Se encuentran los padres sin ayuda para llevar a cabo el proceso de socialización?

La socialización, por definición, se trata de un proceso de trasmisión de valores, creencias, y normas al niño para que este pueda interactuar con el resto de personas que conozca a lo largo de su vida. Hay normas de comportamiento, de educación y de respeto que no tienen fronteras, son válidas para cualquier sociedad. Pero debemos tener en cuenta que también existen una infinidad de sociedades, cada una con sus propios valores específicos; lo que en España puede ser correcto, socialmente hablando, en otros países podría ser una grave falta.

A la primera pregunta deberíamos plantearnos la realidad: cuando el niño llega a casa, en la familia hay unas normas concretas, las cuales no tienen por qué ser válidas en otras familias, aunque pertenezcan todas a la misma sociedad. En una casa concreta se puede permitir un comportamiento determinado del niño, sin ser negativo, pero esa conducta no sería correcta fuera de su ámbito familiar.

Al comienzo de la vida del niño hay una permisividad, un afecto que puede ser extremo y una flexibilidad que son normales debido a su corta edad, sin embargo, con el paso del tiempo hay que ir adquiriendo una rigidez en las reglas que contrastará en muchas ocasiones con los deseos del niño. Los padres como buenos socializadores deben tener claro lo que

son el afecto, el cariño, etc., que sienten hacia su hijo, pero tienen que ser conscientes de su deber de enseñar normas quizás no tan atractivas para el niño, aunque sí necesarias.

Como explica Giddens (1991: 61) *“nuestras personalidades y perspectivas están fuertemente influenciadas por la cultura y la sociedad en la que nos ha tocado vivir. Al mismo tiempo, en nuestro comportamiento cotidiano recreamos y reconstruimos activamente los contextos cultural y social en los que tienen lugar nuestras actividades”*.

En definitiva, los padres tienen que ser la conciencia social que el niño ni tiene ni domina aún.

Respecto a la segunda pregunta, la sociedad proporciona diversas herramientas socializadoras tales como la religión, la educación en guardería, el deporte, ... así como el uso de las tecnologías innovadoras, las cuales deben ser dirigidas y controladas ya que pueden tener efectos positivos y negativos.

No obstante, no olvidaremos otro gran agente socializador en la vida del niño, la escuela.

#### 4. ESTRUCTURA FAMILIAR

A lo largo de la historia se han producido diversos hechos que han generado cambios en la estructura familiar y sus funciones.

En la actualidad nos encontramos con una gran diversidad de núcleos familiares, centrándonos en aquellas con hijos. Asimismo, agruparemos las distintas estructuras familiares en premodernas, modernas y postmodernas.

Según (Gracia y Musitu, 2000: 43) el significado y definición de familia *“es complejo y difícil de delimitar y lo es más si añadimos ahora la multiplicidad de formas y funciones familiares que varían en función de las épocas históricas, de unas culturas a otras, e incluso en grupos y colectivos dentro de una misma cultura”*

En este trabajo se destacan dos tipos básicos de estructuras familiares: familia extensa y familia nuclear.

##### 4.1. La familia extensa

Compuesta por los dos progenitores, los hijos, además de otros familiares como los abuelos, tíos, etc.

Esta estructura ha estado vigente hasta hace muy poco, aproximadamente a partir de la industrialización y, por lo tanto, pertenece a la **familia premoderna**.

##### 4.2. La familia nuclear

Se trata de una unidad familiar formada por los padres y los hijos. Este término fue acuñado en España en las décadas de 1940-1950.

Algunos de los motivos por los que surgió este tipo de familia son debidos a la emigración a las grandes ciudades industrializadas, el paulatino acceso al mercado laboral de la mujer, la verticalidad de la ciudad (las casas unifamiliares van variando hacia lo que hoy conocemos como bloques de pisos donde, el piso en sí, es cada vez más pequeño) y las prioridades que se tienen actualmente debido al Estado de Consumo (viajar, seguir estudiando, menos responsabilidades...).

Dentro de esta nos encontramos con subtipos que pueden formar parte de las **familias modernas y postmodernas**.

Familias nucleares **modernas**:

##### 4.2.1. Familia reconstituida

Está formada por una pareja en la que al menos uno de los cónyuges aporta un hijo. Existen diversos casos que dan lugar a la formación de esta estructura familiar tales como el segundo matrimonio de un progenitor que ha quedado viudo/a, familias procedentes de un divorcio (en la cual uno de los cónyuges o ambos tienen hijos previos), madres solteras que formalizan una relación oficialmente, entre otros muchos.

Hacer una reseña a que este tipo de familia probablemente aumentará ya que está interrelacionado con el incremento de divorcios en los últimos años.

#### 4.2.2. Monoparental

Se trata de una unidad familiar en la que solo hay un progenitor que se encarga de los hijos. El término apareció en España aproximadamente en los años 70 y esta estructura surgió principalmente para englobar a un conjunto de familias que, por diversas circunstancias, tenían en común la existencia de un solo progenitor en la familia. Inicialmente estaba destinado a familias con progenitores viudos y madres solteras (violaciones, embarazos accidentales, ...) y actualmente ese abanico de posibilidades aumentó con el paso de los años al entrar en vigor la ley de divorcio, las adopciones unipersonales y los avances científico-tecnológicos con la inseminación artificial.

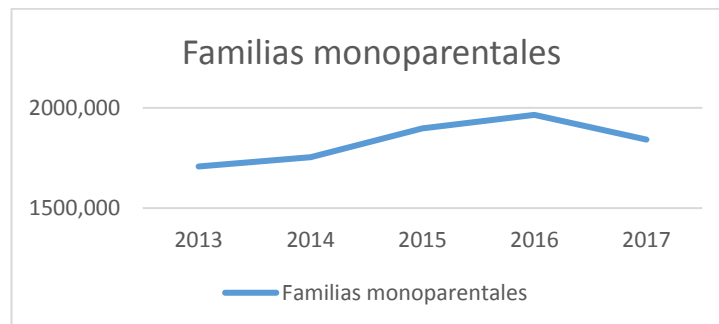
Del mismo modo, hay otra modalidad de familia monoparental provocada por motivos temporales como es el caso de hospitalizaciones de larga duración, alguno de los progenitores ingresados en centros penitenciarios, por motivos laborales, etc.

Según el boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística *¿Cuántos somos en casa?* existe una interrelación entre los datos estadísticos de los divorcios y de las familias monoparentales.

En el año 2017 el valor dado en relación a padre o madre con hijos es de 1.842.400.

En la siguiente gráfica observamos el número total de familias monoparentales existentes en España entre los años 2013 y 2017.

**Gráfica. 1: familias monoparentales (totalidad)**



**Fuente: instituto de la mujer**

Como se puede apreciar, el número de esta estructura familiar ha aumentado considerablemente con el paso de los años, siendo el motivo principal la viudez, seguido del divorcio.

Tanto la separación como el divorcio son rupturas matrimoniales, sin embargo, en el caso de este último la ruptura es definitiva.

**Gráfica. 2: divorcios**



**Fuente: Instituto Nacional de Estadística**



Familias nucleares **postmodernas**:

**4.2.3. Uniones de hecho oficiales (Ley 11/2001 de 19 de diciembre)**

Se trata de parejas quizás menos tradicionales. Están ubicadas entre la convivencia y el matrimonio. Jurídicamente están cubiertos o amparados de diferente forma con respecto a los matrimonios. Muchas de estas parejas tienen hijos e incluso acaban casándose oficialmente.

A través de la búsqueda de información sobre las uniones de hecho, se han encontrado varias páginas, entre ellas un boletín oficial del Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) en el que ponen de manifiesto que las uniones de hecho están en franco crecimiento.

Podemos apoyar esta afirmación con artículos periodísticos de algunas Comunidades Autónomas como son Galicia donde aparecen registradas más de 3.000 parejas (07/06/2006), la Comunidad de Madrid donde el registro de estas uniones está colapsado y la lista de espera llega a noviembre de 2013; las demandas han aumentado un 40% desde 2008 o como es el caso de Andalucía en la cual existen registradas 34.289 uniones de hecho (07/04/2013).

También remarcar que la información de este tipo de parejas está bastante restringida debido a que sus inscripciones son gestionadas por las Comunidades Autónomas. Actualmente, según los datos realizados en 2017 por el INE sobre las parejas de hecho, existen unas 1.648.1 en total.

**4.2.4. Parejas del mismo sexo**

Oficialmente el matrimonio de parejas homosexuales está reconocido en España desde 2005.

Las posibilidades con las que cuentan para tener hijos son: aportación de un hijo por parte de uno de ellos/as, adopción, inseminación artificial, maternidad subrogada (aunque en España es ilegal) y, por mutuo acuerdo, teniendo una relación extramatrimonial.

A continuación, observaremos en la Tabla 1.: matrimonios heterosexuales y homosexuales, la fluctuación del número de matrimonios desde el 2001 al 2010, teniendo en cuenta los matrimonios homosexuales a partir del año 2005.

En los primeros años, el número total de matrimonios está sobre los 210.000.

En España, especialmente, se produce una bonanza económica que coincide con los datos más elevados de matrimonios, como es el caso del año 2004 en el que hubo 21.6149 matrimonios.

En los años siguientes al 2004, observamos un decrecimiento paulatino hasta llegar al 2008 donde el total de matrimonios baja de los 200.000, llegando al año 2010 con menos de 180.000.

En el año 2005 se aprueba la ley que permite el matrimonio entre personas del mismo sexo dándose los primeros matrimonios homosexuales. En el 2006 la estadística nos indica que se produce el mayor auge de este tipo de matrimonios con un máximo de 4.313 matrimonios. Destacar que el matrimonio entre varones es mayoritario con 3000 de ellos en 2006.

**TABLA 1.: matrimonios heterosexuales y homosexuales**

AÑOS	Matrimonios TOTAL	Matrimonios de diferente sexo	Matrimonio del mismo sexo	Matrimonios entre mujeres	Matrimonio entre hombres
2004	216.149	216.149	-	-	-
2005	209.415	208.146	1.269	355	914
2006	207.766	203.453	4.313	1.313	3.000
2007	204.772	201.579	3.193	1.052	2.141
2008	197.216	194.022	3.194	1.143	2.051
2009	177.144	174.062	3.082	1.098	1.984

<b>2010</b>	177.981	170.815	3.583	1.367	2.216
-------------	---------	---------	-------	-------	-------

**Fuente: Instituto Nacional de Estadística**

Según los datos provisionales aportados por el INE en relación a los matrimonios entre personas del mismo sexo, nos encontramos con que se celebraron en España 4.606 en el 2017.

#### 4.3. El fenómeno de la familia inmigrante en la España del siglo XXI

Vamos a tener en cuenta en este trabajo el fuerte movimiento de inmigración dado en España en el siglo XXI. Consideramos a la familia inmigrante como un hecho especial debido a connotaciones socioculturales diferentes a las españolas, factores que podrían repercutir en sus hijos a nivel educativo.

En estos últimos años se ha producido un aumento bastante notable de llegada de familias inmigrantes a España.

El estilo de inmigración habitual ha sido el siguiente: llegaba un adulto para obtener mejores condiciones de vida, se establecía para trabajar y, en cuanto podía, la familia se reunía con él. En dicha familia había niños en edad escolar, los cuales al llegar a España tenían que ser escolarizados obligatoriamente.

Pero se genera un problema, si consideramos a la familia como agente socializador ¿cómo una familia inmigrante en un país extranjero, como en este caso es España y en la mayoría de los casos con desconocimiento del idioma, además de otros aspectos como leyes, costumbres, etc., puede llevar a cabo una adecuada socialización? ¿la familia inmigrante debería socializar conforme a su cultura o a la del país de residencia? ¿esta situación podría condicionar el rendimiento académico en la escuela?

Si el niño es socializado únicamente en la cultura de su país de origen, por naturaleza va a tender a relacionarse con sus iguales con sus mismas costumbres. Pero ese mismo niño tiene que estar obligatoriamente escolarizado en un centro español, por tanto, ¿es posible que su rendimiento sea el adecuado?

Las familias inmigrantes se han incluido en el grupo de familia postmoderna debido al gran movimiento migratorio producido en los últimos años, aunque las predominantes son las uniones de hecho y las familias homoparentales.

Por último, en el siglo XXI se da una paradoja: en la época donde predomina la tecnología e industrialización y siendo esta última la que terminó con las familias extensas, ahora con la crisis económica que vive el país, se da el caso de la vuelta a este tipo de familias por la imposibilidad de subsistencia económica de las nucleares; las familias nucleares vuelven con sus padres aportando hijos formando así de nuevo una estructura familiar extensa. Los motivos son evidentes, desahucios, quiebra de negocios, paro de ambos progenitores, entre otros.

## **5. LA FAMILIA DEL SIGLO XXI**

En el siglo XXI existe, como hemos visto anteriormente, una gran diversidad de familias tipo y todas y cada una de ellas pueden representar fielmente a la familia actual. Si bien es cierto, muchas de estas estructuras ya se encontraban con anterioridad, pero las condiciones han cambiado.

La función de la familia a nivel de la socialización sigue siendo la misma, la responsabilidad de los padres hacia dicha función también, pero lo que si cambia son las condiciones sociopolíticas y económicas respecto a épocas anteriores.

La familia de hoy dispone de muchos medios para conseguir este fin, pero se plantean muchos retos y problemas que antes no existían para realizar correctamente dicha labor.

### Aspectos característicos de la familia del siglo XXI

#### **5.1. Padres del siglo XXI**

A comienzos del siglo XXI en España hay dos etapas bien definidas: por una parte, tenemos el boom económico y, por otra, la crisis económica.

Pongámonos en la situación de los padres a comienzos del siglo: hay bonanza económica, deciden casarse, comprarse una casa a través de un préstamo para muchos años, disponer de uno o más coches, y, en definitiva, disponer de distintos

lujos adicionales. Además, deciden tener un hijo lo que va a suponer un gasto extra, ya que a medida que el niño se va haciendo mayor lo apuntan a buenos centros escolares, a diversas actividades extraescolares, le compran ropa de marca y diversidad de caprichos. Le proporcionan un alto nivel de vida que con la llegada de la crisis baja.

Actualmente la situación económica ha sufrido un cambio drástico: en general, los negocios no presentan grandes ganancias, el índice de paro se ha disparado, y los puestos de trabajo son muy precarios. En esta familia, ahora ambos padres trabajan por lo que pasan menos tiempo. Esto afectará en el sentido de que el niño no tendrá un correcto seguimiento en su formación, su socialización se verá mermada por el simple hecho de no poder disfrutar de vacaciones, viajes, actividades complementarias, etc., que todas y cada una de ellas son grandes herramientas socializadoras.

En definitiva, los padres del siglo XXI son los prototipos de padres supervivientes y esta “historia” es el reflejo de muchas familias españolas en la actualidad.

## 5.2. Relaciones conductuales entre padres e hijos/as

La relación que se puede dar entre padres e hijos hoy en día es muy variada, serán destacadas las relaciones de autoridad, padres exigentes, permisividad, sobreprotección y desapego.

- La relación autoritaria hace referencia a padres que no tienen en cuenta las decisiones y opiniones de sus hijos y se hacen las cosas cuándo, cómo y dónde ellos deciden. Este tipo de relación no es nueva, es la predominante en épocas pasadas, donde el padre era el cabeza de familia y no se discutía ni cuestionaba sus decisiones en cualquier ámbito de la familia.
- La relación sobreprotectora se basa en que los padres toman responsabilidades que no les son propias, lo que dificulta la autonomía y comunicación de sus hijos generando, a corto o largo plazo, debilidad e inseguridad.
- Los padres exigentes demandan excesivamente resultado muy altos en cualquier ámbito social, ya sea deporte, estudio, etc., el objetivo es que su hijo sea el mejor. De hecho, en muchas ocasiones, estos padres proyectan en sus hijos las frustraciones que ellos padecen.
- En las relaciones de desapego los padres no les prestan la atención que debieran. Se trata de una falta de compromiso por parte de los padres y cumplen las necesidades básicas de la familia casi por obligación. Esto puede ser debido a multitud de circunstancias tales como desinterés, problemas personales en el más amplio sentido, enfermedades (depresión, fármacos...) o simplemente por el carácter de la persona.
- Por último, en la familia permisiva los padres son incapaces de poner límites a las pretensiones excesivas de algunos hijos, de manera que los malcrían y miman. Incluso, en muchas ocasiones, los padres se convierten en “colegas” intentando ser un amigo más de su hijo, y esa actitud no es siempre entendida ni respetada.

## 5.3. Familias reducidas

La familia reducida estaría formada por los padres con uno o dos hijos. Es un modelo familiar que, por diversos motivos, se impone en esta sociedad. De hecho, hay datos estadísticos que dejan clara constancia del paulatino descenso del número de integrantes de una familia. Esto puede ser debido a diversas causas, entre ellas:

- Los padres comienza a tener hijos más tarde:  
Los motivos que empujan a esta situación son principalmente la posibilidad que tiene ahora todo el mundo de acceder a estudios superiores dejando de ser prioritario tener hijos.  
Según datos del INE (2017) las mujeres que viven en España tienen hijos con edades más avanzadas siendo la edad de 34 años la más elevada.
- Tanto a la bonanza económica como a la crisis de la misma: Esto hace referencia a que en los primeros años del siglo se vivió un momento económico muy bueno, lo cual se utilizaba para que las parejas jóvenes disfrutaran de ellas mismas con viajes, comprando casas, etc., por otra parte, la situación ha ido empeorando hasta el punto de que las familias se plantean no tener hijos por no poder, posteriormente, hacer frente a las demandas que un niño pequeño exige y por los cambios en las prioridades.
- Por las nuevas estructuras arquitectónicas:

En la actualidad, cada vez más se vive en zonas urbanas donde el espacio habitable por familia es más reducido, condicionante directo del deseo de ampliar familia.

- Falta de tiempo por trabajo de ambos padres:

Como la propia causa indica, es un problema físico de tiempo. Cuantas más horas se invierte en el trabajo, menos tiempo se tiene para poder tener momentos de familia.

Asimismo, según los datos estadísticos del INE en 2001, la familia con dos hijos representaba el primer puesto (22,2%), sin embargo, en 2007 se pone en segundo lugar (17,4%) siendo superada por familias con un hijo (21,0%).

En 2017 las familias con uno o dos hijos se han igualado con un 16% y 15% respectivamente y dejan a las familias con 3 o más hijos en un 3,3%.

#### 5.4. La sociedad de las nuevas tecnologías

En las nuevas tecnologías se pueden incluir gran diversidad de aparatos electrónicos, que en la actualidad tienen gran implantación, sobre todo en los más jóvenes de la familia. Estamos hablando por ejemplo de ordenadores personales, Tablet, IPod, TV, reproductores de música... y, por supuesto, nombrar a la todo poderosa Internet. Todos estos aparatos y servicios son herramientas socializadoras con infinidad de posibilidades inimaginables.

Las nuevas tecnologías se caracterizan por ser rápidas, intuitivas... y pueden ser interactivas hasta un punto impensable hasta hace pocos años.

Vivimos en una sociedad marcada por la tecnología. Los niños nacen con ella y se adaptan con gran facilidad, son los denominados nativos digitales.

Tanto padres y niños utilizan las tecnologías innovadoras y, en muchas ocasiones, no existen un control de las mismas, lo que puede generar graves problemas sociales.

Muchas veces los padres dejan usar las TIC con el fin de entretener a los más pequeños y dejando de lado la realización de actividades conjuntas.

Debemos entender que las tecnologías innovadoras ofrecen grandes beneficios si se utilizan adecuadamente. De hecho, autores como Castañeda Quintero, L. (2007) considera que las nuevas tecnologías convierten en más atractivo y significativo el aprendizaje y, por tanto, proporcionan un entorno más amplio para aprender.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que un ordenador o una televisión no son ni un educador ni una niñera, sino una herramienta que debe ser usada con maestría para el fin que perseguimos, la socialización de los niños.

#### 6. ¿CÓMO Y POR QUÉ LA ESTRUCTURA FAMILIAR AFECTA AL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS/AS?

El proyecto de investigación en el que se estudia la relación de la estructura familiar respecto al rendimiento escolar (Morales, A. y otros, 1999) nos da pie para desarrollar una disertación sobre el complicado reflejo de la influencia familiar sobre el alumno.

##### 6.1. Factores socioculturales

En este apartado vamos a destacar todos los aspectos que pueden incidir en el rendimiento escolar del niño como son la importancia que tiene el nivel cultural y académico de los padres, el tipo de zona en la que el niño se desarrolla y las distintas oportunidades que se le ofrecen para aprender.

La formación académica que posean los padres se verá reflejada en los estímulos que estos le den, las expectativas que pongan en él y los hábitos hacia el estudio que le inculquen.

Probablemente los hijos cuyos padres tienen un mayor nivel académico, presentarán también niveles de rendimiento más altos en el centro escolar, debido al gran apoyo que le pueden mostrar en ese campo educativo.

Por un lado, es evidente que un padre que involucra en la educación de un hijo, ya no solo hace el papel de padre sino también el de profesor y por tanto tenga grandes expectativas en el desarrollo y rendimiento académico de su hijo.

Por otro lado, los padres con un bajo nivel tanto cultural como académico, por mucho que quieran ayudar siempre se encontrarán con el problema de sus propias limitaciones culturales y dichas ayudas serán más pobres independientemente del nivel que el niño tenga.

No hay que olvidar que los niños aprenden lo que ven y para ellos somos modelos a seguir, por tanto, el que un niño tenga ganas de aprender dependerá de las inquietudes culturales de las personas con las que tienen vínculos afectivos.

Otro aspecto de gran influencia es la zona en la que la familia vive.

No es lo mismo una familia que vive en un lugar con una gran diversidad cultural, con gran cantidad de servicios, ya sean de ocio, culturales, sanitarios, etc., con un buen ambiente vecinal y seguridad en las calles; a una zona en la que la población es muy reducida y marginada, donde no existen servicios y, si los hay, son de difícil acceso y el ambiente que se respira no es el más adecuado.

Aclarar que gran parte de la calidad de una zona, para el correcto desarrollo intelectual del niño, depende en sí de los mismos vecinos, puesto que el niño tendrá que interactuar con ellos y se verá enriquecido por las experiencias que le puedan aportar.

No todo depende de factores económicos, los cuales veremos en el apartado siguiente, ni tampoco en la ubicación de la vivienda. Al niño en su periodo formativo más importante hay que saber despertarle su interés y proporcionarle oportunidades para que pueda desarrollar su intelecto, habilidades, sentidos... con pocos medios a esas edades se pueden hacer grandes cosas, y con muchos medios, si no se tiene ni el tiempo o interés poco podemos hacer.

## **6.2. Factores económicos**

Como se ha mencionado en varios apartados anteriores, el siglo XXI se está caracterizando por una época convulsa a nivel económico. Esto está influyendo en los ingresos de las familias.

¿Debería esta situación económica afectar al rendimiento académico del niño?

Las diferencias económicas, a nivel de centro en educación primaria, no son muy pronunciadas, ya que los contenidos que se le van a impartir a los niños son en todos los centros los mismos independientemente de los recursos, estrategias y metodología que se emplee. Estas diferencias sí que se acentúan en el último curso de primaria y a la entrada de secundaria, ya que los alumnos necesitan mayores recursos para recoger la atención debido a la edad y los cambios que se producen en ella.

En la actualidad los recursos de las nuevas tecnologías (TIC en adelante) son fundamentales, por diversos motivos, para la enseñanza. Los niños tienen una predisposición a ella casi natural, por lo que, si el centro dispone de los recursos económicos suficientes para obtenerlas, se podrá mejorar el rendimiento de los discentes debido a la captación con más facilidad de su atención.

También el factor económico afecta de diferente manera.

Debido a la crisis, muchas familias están pasando por una precaria situación económica, lo que evidentemente afecta al niño. Dicha situación podría modificar el rendimiento de los niños al limitarles el uso de ciertos servicios en casa como es el caso del acceso a Internet, lo que impediría en muchas ocasiones la realización de trabajos escolares, el uso del teléfono ya que no podría interactuar con los amigos afectando a su carácter y obteniendo el mismo resultado. Aparte, habría otras causas lógicas que podrían afectar a su estado de ánimo y, por consiguiente, al rendimiento escolar tales como tensiones familiares, recortes en las vacaciones, recortes en las actividades extraescolares, etc.

## **6.3. Factores laborales**

Esta causa está estrechamente relacionada con el factor económico.

En los primeros años del siglo XXI las condiciones laborales eran buenas para todos, se ganaba bastante dinero, se podía cambiar de trabajo con facilidad y, sobretodo, había muy poco paro lo que generaba seguridad y equilibrio al trabajador/a y a su familia. En aquel momento las familias, estando los dos progenitores trabajando, se podían permitir el lujo de abandonar, uno de ellos, su trabajo para dedicarse a tiempo completo a los hijos, fortaleciendo así su formación, su desarrollo tanto cognitivo como afectivo-emocional, etc.

A día de hoy, el panorama laboral ha cambiado totalmente: tenemos las tasas de paro más altas, quizá, de la historia; muchas familias están afectadas por el paro incluyendo a ambos cónyuges. El ambiente laboral se ha alterado y ya no se tiene la misma seguridad.

Esta incertidumbre generada por la crisis conlleva que se refleje en muchas ocasiones en la vida familiar. De hecho, este factor podría afectar a la estructura nuclear seriamente: por motivos obvios, si un trabajador se ve en la necesidad de trasladarse a otra ciudad o país por un tiempo determinado, estaríamos transformando esa familia nuclear en monoparental. En el caso de que el tiempo sea prolongado y la familia se vea obligada a trasladarse también a otro país, ya estaríamos hablando de una familia “inmigrante”.

En el caso extremo de que la familia se tenga que ir del país, es indiscutible que va a afectar al rendimiento del niño, pero no tan solo en ese aspecto, pues como hemos indicado anteriormente en la estructura de la familia inmigrante, se produce un desarraigo de las costumbres, de la forma de vida en la que el niño se está desarrollando, se le cambia su vida sin tener la posibilidad de elección, lo que le generará grandes secuelas.

Las causas que provocarían en este caso el bajo rendimiento escolar ligado al trabajo de padre/s serían el desconocimiento del idioma, costumbres sociales y problemas afectivos por la pérdida de la amistad entre sus iguales en su lugar de origen.

## 7. DE QUÉ MANERA EL RENDIMIENTO DEL NIÑO PUEDE DERIVAR AL FRACASO ESCOLAR

En la actualidad se han realizado y siguen llevándose a cabo diversas investigaciones acerca del rendimiento escolar de los alumnos.

Dicho esto, (Martínez - Otero, V., 2002) entiende por rendimiento escolar *“el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”*.

Por su parte, Pizarro (1985) afirma que el rendimiento escolar es *“una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”*.

Por otra parte, nos encontramos con el fracaso escolar entendido como *“toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de negativas calificaciones escolares”* (Martínez-Otero, 2009).

El rendimiento puede derivar al fracaso escolar en el momento en que los índices sean muy bajos, hasta el extremo de que, algunas veces, sea difícilmente recuperables.

Desde hace unos años nos encontramos con una tasa de fracaso escolar muy pronunciada en España y que se origina en edades tempranas. Este hecho puede verse reflejado en el informe PISA y en estudios realizados a nivel internacional (Pirls y Timss) donde España presenta unos resultados deplorables en las áreas instrumentales en Primaria, colocándola a la cola de los países de la Unión Europea.

Existen diversas causas por las que pueden bajar los niveles de rendimiento como son el centro escolar, los propios docentes, la familia y factores socioeconómicos. No obstante, nos centraremos en el primer agente socializador, la familia.

Coleman, J.S. (1988) afirma, en su estudio *“Capital Social y creación de Capital Humano”*, que la familia es un elemento primordial del rendimiento del alumno.

Es necesario que los padres en casa den apoyo en las tareas escolares para mantener un buen nivel académico. No necesariamente realizando los deberes, sino realizando actividades interesantes y que generen curiosidad en los más pequeños.

Otro aspecto que deberemos destacar es la presencia de los hermanos. A veces los padres pueden prestar atención a uno de los hermanos por distintos motivos (ser más pequeño, por actitudes conflictivas en la adolescencia...), olvidándose sin pretenderlo de los demás, lo que generará también situaciones de bajo rendimiento en el menor.

La estabilidad emocional de la casa afecta de gran manera a la propia estabilidad del niño; la ausencia por cualquier motivo de alguno de los padres también podría ser un gran escollo en el transcurso del año escolar. Asimismo, los padres

con ciertas actitudes y problemas relacionados con la ludopatía, drogadicción, alcoholismo, etc., pueden proyectar en sus hijos malos ejemplos y generar incertidumbre y desasosiego.

## 8. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la investigación se han empleado diferentes técnicas, unas de tipo cualitativo como son entrevistas a diferentes estructuras familiares y a varios profesionales de la enseñanza y del ámbito de psiquiatría y psicología familiar, de los cuales se obtendrán percepciones y valoraciones, y otras de tipo cuantitativo como es el uso de diferentes fuentes estadísticas, entre otras.

A lo que respecta a las entrevistas realizadas a familias, he compartido la problemática de dichas estructuras, puesto que me han abierto las puertas de su casa y, en gran parte, de su vida.

Con los profesionales, he tenido la gran oportunidad de constatar mis propias ideas sobre la temática tratada y disipar algunas dudas.

### Análisis – resumen de las distintas entrevistas

#### 1. Entrevista: docente

Maestra de Educación Primaria con 37 años de experiencia y madre de dos hijas destacar los siguiente:

La docente sigue la línea de Benedet (1973) y Monedero (1984) en la que, debido a su experiencia, ha constatado que el rendimiento académico del alumno depende de “su propia capacidad, la estimulación recibida, la situación emocional de su familia, sus hábitos adquiridos, la asistencia continuada a la escuela y el valor que los padres le den a él mismo y a su educación”.

Según la profesional, prevalece mucho más el entorno y ambiente que la estructura familiar, pero que las familias desestructuradas o con situaciones de conflicto repercuten negativamente. Considera que la falta de control en el uso correcto de los videojuegos, Internet, etc., ha repercutido en el aprendizaje escolar que siempre supone un esfuerzo.

También hace una reseña sobre la época de crisis económica entendiendo que la escasez o mala alimentación y falta de recursos escolares “puede mermar la actividad mental del alumno y el aumento de éstos por aula, así como la limitación en los presupuestos de los colegios que bajan las posibilidades de aprendizaje”.

Compara a los padres de hace unos años con los actuales dando a entender que antes se creía que la mejor salida era estudiar una carrera para un buen futuro y que hoy día algunos solo se preocupan por la felicidad de sus hijos malcriándolos con muchas cosas materiales.

Por último, nos da un consejo como madre y profesional para que desde el punto familiar se pueda ayudar a un buen rendimiento escolar: “mucho cariño, paciencia y firmeza en sus hábitos y responsabilidades”.

#### 2. Entrevista: especialistas en familia (psiquiatra y psicóloga)

En esta caso se entrevista a dos especialistas en terapia familiar: el Dr. José Martínez Serrano (psiquiatra) e Isabel Moreno (psicóloga).

En primer lugar, hacer una reseña sobre el trabajo que realizan estos dos profesionales: principalmente tratan con familias que tienen algún tipo de problema, los cuales pueden influir directamente en el rendimiento escolar de un alumno, debido, entre otras cosas, al ambiente familiar.

Ambos coinciden en que no es tanto la estructura familiar como la calidad de las relaciones que en ella se establecen. Es importante que las familias cubran las necesidades afectivas y básicas como es el caso de la alimentación. Aunque reconocen que en ciertas circunstancias (viudez, madres solteras no deseadas, etc.,) podrían verse afectadas, quizá por motivos económicos y de esa manera la estructura familiar si podría afectar al rendimiento.

Igualmente, el gran factor a destacar en esta problemática es el emocional que afecta directamente al desarrollo del niño; factor que habitualmente viene dado por los padres pudiendo quedar el hijo en medio de ambos cónyuges o bien siendo víctima de ciertas actitudes sobreprotectoras, impidiendo su crecimiento normal. En muchos casos este deterioro puede venir provocado por la misma carencia de los padres.

Sostienen que el miedo de los padres, algunas veces, es reflejado sobre la educación de los hijos; el cambio a la adolescencia es un punto de inflexión donde los padres, en algunas ocasiones, no son totalmente conscientes de que los hijos cambian y la actitud hacia ellos debe hacerlo también.

Reconocen que siempre ha habido problemas familiares, de los que hace unos años apenas se hablaba por una falsa moralidad, por un exceso de pudor o por otras diversas causas. Consideran que actualmente las familias tienen más medios, más preparación y, sobretodo, mayor información para tratar los problemas afectivos, de convivencia, etc.

En el caso de la desestructuración de una familia nuclear los dos entrevistados tienen opiniones distintas, aunque compartidas. Uno la achaca a la parte sentimental, a la falta de amor, mientras que el otro especialista lo enfoca más a la rutina y a la falta de comunicación.

A la pregunta sobre la influencia que ejercen las nuevas tecnologías en la posible desestructuración familiar responden que estas no tienen por qué ser negativas en el ámbito familiar, pero que podría tener efectos negativos; muchas veces se emplean para evitar tener que afrontar los problemas.

Afirman que, si un niño prefiere pasar más tiempo con las tecnologías que con sus padres, puede ser debido a la falta de dedicación de estos por diversos motivos como puede ser el exceso de trabajo.

Hablando de un futuro bajo rendimiento escolar, se esconde un pasado de problemas que pueden partir de deficiencias estructurales en la familia.

En el tema de la estructura familiar inmigrante, acerca de la observación de la socialización y su integración, nos hacen notar que podría depender mucho con qué actitud llega la familia al país de acogida. Si viene con el único objetivo de hacer dinero, muy difícilmente se molestará en adquirir conocimientos, costumbres, etc., de la sociedad con la que cohabita siendo esta actitud repercutida al niño y afectando seriamente a su rendimiento y pudiendo provocar, entre otras cosas, que este acabe formando "guettos" con personas de su misma nacionalidad. Además, cabe la posibilidad de que terminen siendo marginados por la sociedad al no intentar integrarse. Esto nos deja claro que la integración en la sociedad repercute positivamente en el rendimiento escolar.

El consejo de estos profesionales de la familia es el respeto, la comunicación y el cariño.

### 3. Entrevista: familia homoparental

Mujer de 55 años, divorciada y actualmente integrante de una familia homoparental.

Nivel académico EGB y jubilada por accidente laboral.

Su poder adquisitivo ha sido variado y actualmente se han visto mermados sus ingresos. Dispone de una casa en zona urbana, de tamaño medio con buena iluminación y con adelantos tecnológicos, aunque sus conocimientos al respecto son muy básicos. Tiene una niña de 10 años, la cual fue concebida por su pareja por inseminación artificial.

Considera la relación con su hija como extraordinaria siendo una relación muy afectiva. Comparte asiduamente momentos de ocio y, sobretodo, le da mucha importancia a la comunicación diaria.

La suelen premiar, pero con afecto y no materialmente.

Considera, junto con pareja, muy positivamente la actitud y carácter de la niña. También observa el resultado académico y afirma que tiene un nivel alto en el que influye tanto la actitud de la niña como la profesionalidad de los docentes y, sobretodo, lo achaca al sentido a que la niña se ha sentido cómoda y ha tenido confianza para realizar cualquier tipo de pregunta sobre sus dudas.

Están implicadas en la educación de la menor.

No cree que su estructura familiar pueda afectar al rendimiento, aunque tenía sus dudas por si en un futuro la niña no aceptase la situación.

Considera que la estabilidad y felicidad en la familia es primordial, pero también le da importancia al desarrollo y la formación individual de cada persona.

No aprecia problema alguno de discriminación hacia su hija, se sienten respetadas y su hija nunca le ha manifestado lo contrario. También comenta que desde muy temprana edad se le ha explicado a la niña las diferentes estructuras familiares y las diferencias que puede haber entre ellas.



Está satisfecha de su estructura familiar y ve ventajosa la convivencia entre mujeres ya que existe afinidad de caracteres. El único inconveniente que encuentra es que en un futuro a la niña le hagan daño por vivir con este modelo de familia.

#### 4. Entrevista: familia monoparental (divorcio)

En esta entrevista nos encontraremos con dos mujeres divorciadas.

En la primera, la madre tiene 41 años con un nivel académico de EGB y actualmente estudiando la ESO.

Afirma que su situación económica es mala ya que se encuentra en paro y vive en una casa de tamaño medio con sus dos hijos de 21 y 14 años.

La entrevistada nos comenta que en la zona donde vive no existe mucho acceso a servicios extraescolares y la relación que tiene con su ex pareja es relación a la custodia del niño menor, el cual tiene Asperger.

Se interesa por la educación de sus hijos asistiendo a las reuniones y considera que tiene una buena relación con ellos. Igualmente piensa que los resultados académicos de ambos hijos son positivos.

Considera que al principio los niños tuvieron unos resultados académicos un poco bajos, pero no fue realmente significativo.

Ve positivo su estado civil por la tranquilidad, libertad y la mayor comunicación con sus hijos, sin embargo, el inconveniente principal es el económico, siendo este un factor que repercute en el aprendizaje de los hijos.

En esta misma vivienda, nos encontramos con otra mujer separada y en trámites de divorcio.

La situación de esta persona es similar a la anterior: tiene tres hijos a su cargo y la relación con su ex marido es escasa, este apenas participa en la educación de los niños, afirmándonos que entre los niños y él existe poca comunicación.

Ella muestra interés por la educación de los niños y les intenta ayudar en la medida de sus posibilidades, ya que estos han bajado su rendimiento desde la separación y la niña más pequeña presenta problemas conductuales.

Por último, destacar que ambas coinciden en las ventajas e inconvenientes de su actual estado civil: los inconvenientes son evidentemente económicos, pero en las ventajas se realza el mejor ambiente de convivencia.

#### 5. Entrevista: familia monoparental (madre soltera) y función de los abuelos

En esta ocasión se ha entrevistado a una madre soltera de 36 años y a los abuelos de la niña que participan activamente en la crianza de la misma. No está escolarizada debido a su corta edad, pero los problemas que se presentan en esta ocasión nos obligan a hacer una excepción ya que son similares a personas con la misma situación con niños escolarizados.

La joven madre soltera, por elección, presenta un nivel académico universitario especializada en Ingeniería agrícola.

La situación económica actual no le ha afectado de manera notable en sus ingresos. Habita en una zona urbana, en un pequeño ático.

Nos comenta que ser madre soltera es difícil y duro, pero que cuenta con el gran apoyo de sus padres en el cuidado de la niña.

Opina que la estructura familiar no tiene por qué afectar al futuro rendimiento escolar de los hijos, que se trata más bien de las actitudes de los padres y su nivel cultural.

Considera la baja maternal actual muy escasa, le gustaría que se pudiera ampliar a 9 meses porque ese espacio de tiempo es el que cree adecuado para empezar a dejar a los niños en manos de otras personas y no antes.

En cuanto a la parte de entrevista realizada a los abuelos, se ha centrado en preguntas acerca de su papel en la educación de la niña. Nos comentan que tienen dos nietas. En el otro caso no participan directamente en la educación y crianza, principalmente, por la distancia física.

Su horario es de 8:30 h de la mañana hasta las 18:30 h de la tarde y la niña permanece en su domicilio. Parece ser que no les supone cargo económico alguno, pero sí les resta tiempo personal; si bien es cierto, reconocen que es un motivo de actividad para ellos.

La abuela nos hace notar que hay una gran diferencia en la manera de crianza y educación actual con la de años pasados. Según ella, antes se acudía más a la experiencia de los padres o abuelos en caso de duda con los hijos, y en cambio, hoy día nos dice que los padres noveles se creen en la posesión de todo el conocimiento a la hora de realizar estos menesteres obviando la inestimable ayuda que podrían obtener de sus mayores.

## 9. CONCLUSIÓN

Después de investigar, desarrollar y terminar este trabajo he llegado a la conclusión que la familia del siglo XXI no existe. Hay muchos tipos de familia, pero ¿cuál de las estructuras familiares nombradas podría ser la más representativa de nuestros días? La respuesta es ninguna.

La familia afecta en dos aspectos principales a la vida de los niños: en la socialización y en el rendimiento escolar. La estructura familiar donde el niño nace es el cimiento de una parte de la futura sociedad donde deberá vivir. Todo lo que ocurra en su familia afectará al alumno y, por tanto, al rendimiento escolar del mismo. Para que ello no pase, la familia deberá estar cohesionada en valores, afectividad y comunicación.

Este tema genera gran controversia social. Sin ir más lejos, podríamos comprobar que ni los grandes autores de la educación llegan a un total acuerdo. Unos dan prioridades a unos aspectos mientras otros se deciden por otros factores. Podría enunciar por ejemplo a Le Gall (1972) el cual destaca que son los motivos externos al discente los que provocan el fracaso escolar, mientras que otros autores como Benedet (1973) y Monedero (1984) contemplan como una causa especial los factores internos inherentes al alumno, sin descartar los externos. Teniendo en cuenta estos desacuerdos por parte de reputados autores de la educación, se puede entender que a nivel social también existan discrepancias.

Los datos que nos aporta esta investigación tienen un factor común y que me lleva siempre al mismo punto: no es la familia en sí, sino lo que esta puede aportar al niño.

Se sabe que un alto nivel académico de los padres puede afectar positivamente al desarrollo escolar de los hijos, pero siempre y cuando estos participen activamente en su formación. De igual manera deberíamos tener en cuenta que padres con menos estudios y/o titulaciones pueden suplir esta falta con entrega, tesón e interés.

En definitiva, una familia puede cambiar por motivos externos e internos a ella, se puede y de hecho se transforma en otra estructura totalmente diferente desde la que se partió, pero lo que sí está claro es que la base sigue siendo la misma. Lo verdaderamente importante es lo que se transmite a través de ella.

## Bibliografía

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*. 27- 44.
- Benítez, M.I. (2009). El papel de la familia en la educación. *Innovación y experiencias educativas*. 16.
- Biedma, J.M. (2011). Uniones de hecho y principio de igualdad. Algunas cuestiones conflictivas. *Anuario Facultad de Derecho – Universidad de Alcalá IV*. 199-222
- Cantón, J., Cortés, M. R. y Justicia, M. D. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicología clínica, Legal y Forense*, 2, (3). 47 – 66.  
En <http://www.masterforense.com/pdf/2002/2002art16.pdf>
- Castañeda Quintero, L. (2007). Software social para la escuela 2.0: más allá de los Blogs y las Wikis. En *Inclusión Digital en la Educación Superior: Desafíos y oportunidades en la sociedad de la Información*. X Congreso Internacional EDUTEC.  
En <http://lindacastaneda.com/publicaciones/edutec20071.pdf>
- Fernández, M. (2012). ¿Parejas de hecho? Vuelva usted el año que viene. *El País*, jueves 16 de agosto de 2012.  
En [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/15/madrid/1345050767\\_377549.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/08/15/madrid/1345050767_377549.html)
- Freire, G. (2013). El número de parejas de hecho en Cádiz se quintuplica en 8 años. *Viva Cádiz*. En <http://andaluciainformacion.es/cadiz/297500/el-numero-de-parejas-de-hecho-en-cadiz-se-quintuplica-en-8-anos/>
- Gonzales Barbera, C. (2003). Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística. (2010). Mujeres y Hombres en España. 387, 16-19.
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). Encuesta continua de hogares.
- López Sánchez, F. (2009). Homosexualidad y familia en la escuela infantil. *Aula de Infantil*. 47. En <http://www.grao.com/revistas/aula-infantil/047-la-clase-de-2-anos/homosexualidad-y-familia-en-la-escuela-infantil>
- Meil, G. y Ayuso, L. (2007). Manuel Pérez Yruela (coord.) Sociología de la familia. *La sociología en España*. 73-106.
- Morales, A. M., Arcos, P., Ariza, E., Cabello, M. A., López, M.C., Pacheco, J., Palomino, A. J., Sánchez, J. y Venzalá, M. C. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. *Proyecto de Investigación Educativa*. 57-65.
- Pérez, P. (2006). Las parejas de hecho de Galicia se igualarán a los matrimonios. *20minutos*. En <http://www.20minutos.es/noticia/128010/0/parejas/de/hecho/>
- Real Decreto 3/2009, de 15 de mayo por el que se establece el Día Internacional de las Familias. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística.
- Real Decreto 4/2009, de 17 de mayo, por el que se establece el Día de Internet: Día Mundial de las Telecomunicaciones y sociedad de la Información. Boletín informativo del Instituto Nacional de Estadística.
- Rodríguez, A. (2012). El fracaso escolar se esconde en Primaria. *La Vanguardia*. En <http://www.lavanguardia.com/vida/20121216/54356397301/fracaso-escolar-primaria.html>
- Ruíz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*. 12 (1), 81-113.
- Valdivia, C. (2008). La familia: Concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF*, 1, 15 – 22. En <http://www.upcomillas.es/redif/revista/Deusto.pdf>

# Importancia de integrar las TIC en el ámbito educativo

**Autor:** Cano Mora, Myryan (Maestra educación primaria e inglés, Maestra de Primaria).

**Público:** Maestros y profesores. **Materia:** Todas las áreas. **Idioma:** Español.

**Título:** Importancia de integrar las TIC en el ámbito educativo.

## Resumen

En la sociedad actual, todos los niños nacen prácticamente con acceso a las nuevas tecnologías. Hoy en día, todos los niños tienen acceso, desde edades muy tempranas, a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por lo que resulta imprescindible trabajar, también desde la escuela, su buen uso. Además, las TIC han provocado importantes cambios en la educación, tanto a nivel curricular como organizativo, por lo que se requiere una formación más específica también por parte del profesorado, que debe estar preparado para enseñar a esta nueva sociedad.

**Palabras clave:** Educación, TIC, enseñanza, sociedad, nuevas tecnologías, Internet.

**Title:** The importance of integrate new technologies into schools.

## Abstract

In today's society, all children are born with access to new technologies. Today, all children have Internet access, from very early ages. It is essential to work, even from school, a good use of it. Also, new technologies have caused important changes in education, in general, both at the curricular and organizational level, so more specific training is required from teaching staff. They must be prepared to teach this new society.

**Keywords:** Education, TIC, teaching, society, new technologies, Internet.

Recibido 2018-10-16; Aceptado 018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101097

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Hoy en día los niños nacen prácticamente con acceso a los medios tecnológicos y no es raro ver, incluso en edades bastante tempranas, que los padres se ocupan de que sus hijos tengan a su disposición, ordenadores y tabletas con acceso a Internet, terminales móviles que, a su vez, les proporcionan acceso a las redes sociales, videoconsolas, y demás dispositivos electrónicos.

Estamos pues, inmersos en una sociedad de la información, consecuencia de la revolución tecnológica que ha supuesto el desarrollo desmesurado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se demanda así al sistema educativo una respuesta para poder colmar las necesidades de la población, en esta sociedad tecnológica, y, a su vez, dotar de habilidades para hacer uso responsable de las citadas tecnologías.

De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso es Internet, que nos abre las puertas de una nueva era, la "Era Internet", en la que se ubica la actual sociedad de la información.

## MARCO TEÓRICO

La legislación vigente referente a la educación, nos habla sobre la importancia del uso de las TIC en el ámbito educativo. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), señala las TIC como ámbito fundamental para transformar el sistema educativo y, además, destaca que resulta necesario un cambio metodológico en la escuela que se adapte a la enseñanza en esta nueva era digital.

La LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación, establece como uno de los objetivos de la Educación Primaria "Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran". (art.17.i). Señala, además, que las TIC deben trabajarse en todas las áreas del currículo escolar y que, además, los centros deben tener un espacio destinado para el uso de las mismas, con ordenadores y demás medios informáticos.

Por otro lado, la Orden de 20 de noviembre de 2014 determina que:

El alumnado usará las TIC de manera habitual para la realización de tareas de búsqueda y tratamiento de la información, preferentemente dentro del aula ordinaria. Asimismo, se fomentará el uso de aplicaciones sencillas que permitan realizar presentaciones, contactar con alumnado de otros centros, aplicaciones para aprender a programar... entre otras. (art. 7.1).

Además, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, nos habla de 7 competencias que todo alumno debe adquirir al finalizar la etapa de la Educación Primaria. Estas competencias vienen descritas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, y son:

1. Competencia lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
7. Conciencia y expresiones culturales

Como podemos observar, entre ellas se encuentra la “competencia digital”, la cual supone disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento, ya que disponer de ella no lo produce de forma automática, sino que ha de transformarse a través de su organización, análisis, realización de inferencias, deducciones... es decir, comprendiéndola e integrándola en los esquemas previos de conocimiento.

Puesto que todo el alumnado debe haber adquirido estas siete competencias al finalizar la etapa de Educación Primaria, y siendo una de ellas la competencia digital, queda más que justificada la importancia de integrar las TIC dentro del ámbito educativo, y sobre todo, el manejo y buen uso de las mismas.

Cabrero (2000) habla sobre algunas de las características que las nuevas tecnologías ofrecen, como es la interactividad, es decir, la posibilidad de que emisor y receptor permuten sus respectivos roles e intercambien mensajes. Así encontramos que las redes informáticas como Internet son un ejemplo de esta forma de interrelación.

En los últimos años, las TIC han experimentado un desarrollo y una difusión espectaculares; se han convertido en imprescindibles para toda actividad laboral, cultural, educativa y humana. Mejoran nuestra calidad de vida, facilitando el acceso de la información y ampliando las posibilidades formativas y educativas.

### **¿POR QUÉ ES IMPORTANTE INTEGRAR LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO?**

Las TIC están provocando transformaciones profundas en la forma de entender la educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son consideradas materiales de construcción de aprendizajes que facilitan el desarrollo de competencias a través de habilidades, facilitando la atención a la diversidad en el aula.

Según Marqués (2000), existen varias razones para usar las TIC en el ámbito educativo:

1. Contextualización de la enseñanza. Con el fin de adecuar los proyectos que el centro desarrolle a las demandas que surgen de esta nueva sociedad tecnológica.
2. La alfabetización digital del alumnado. Todo el alumnado debe desarrollar las capacidades y habilidades elementales que le permita dominar esta competencia.
3. Equidad, igualdad y justicia en la educación. La formación para las TIC debe estar abierta a todos. Además, las TIC pueden ser una valiosa herramienta de cara a la educación de las personas con discapacidad, por ejemplo, especialmente aquellos con discapacidades visuales o auditivas.
4. La productividad. La utilización de las TIC en el aula supone un incremento del rendimiento.
5. Innovar en las prácticas educativas. Con el fin de intentar disminuir el alto índice de fracaso escolar.

Queda claro, por lo tanto, lo importante que es introducir la enseñanza y el manejo de las TIC dentro del ámbito educativo. Esto tiene muchas ventajas, tanto para el alumnado como para el profesorado. Una de ellas, y de las más importantes, es lo motivadores y atractivos que resultan las TIC para el alumnado en general. Los niños aprenden en menos tiempo, resultándoles más atractiva la tarea.

Por otro lado, con respecto al profesorado, una de las grandes ventajas que ofrecen las TIC es que son una gran fuente de recursos educativos y su uso favorece el tratamiento de la diversidad.

Además, se puede hablar también de grandes ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto que las TIC facilitan el desarrollo de la iniciativa, fomentando el aprendizaje a través de los errores cometidos. Además, favorecen la interacción y la comunicación, así como el aprendizaje cooperativo.

Existen diversos modelos para integrar las TIC dentro del ámbito educativo, es decir, en el currículo escolar. Veamos algunos de ellos:

- **Modelo 1. Pizarra digital.** Es un recurso tecnológico que utiliza un ordenador, un vídeo-proyector y una pantalla interactiva. Combina, por tanto, un recurso informático y un recurso multimedia, propiciando un cambio metodológico necesario en la escuela actual. Esta pizarra nos permite interactuar sobre la propia pantalla a modo de ratón, teclado, escritura manual, editor de textos, dibujos, imágenes, vídeos... es decir, soporte para cualquier programa y acceso a Internet.
- **Modelo 2. El rincón del ordenador.** Se trata de crear un espacio en el aula donde haya uno o varios ordenadores y se pueda trabajar en este rincón de modo paralelo al resto de la clase.
- **Modelo 3. Uso individual de los ordenadores.** Trabajo simultáneo en toda el aula. Las actividades se podrán realizar en un aula que tenga un ordenador para cada alumno, o para cada dos alumnos. Se realizarán actividades individuales o por parejas.

## CONCLUSIÓN

Las TIC han provocado en la educación cambios curriculares y organizativos, incidiendo tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en el papel de los alumnos y de los profesores.

Nos encontramos así, ante una sociedad que exige nuevas competencias (alfabetización digital). La nueva cultura que surge de la aplicación de las herramientas TIC afecta mucho al mundo educativo; por un lado, supone nuevas formas de ver y entender las cosas y, por otro, proporciona sistemas de comunicación al alcance de todos en todas partes del mundo.

Surge así un cambio en el papel de los educadores. Son los docentes, sobre todo, los que van a transmitir el uso adecuado de las TIC dentro del ámbito educativo. Ya no solo se enseña y explica, sino que el docente debe ayudar al alumnado a “aprender a aprender”, y debe estar preparado y formado para ello.

---

## Bibliografía

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (BOE del 22).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. (BOE del 29).
- Cabrero, J. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Madrid. Síntesis
- Marqués, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Recuperado el día 09/10/2018 de <http://especializacion.una.edu.ve/iniciacion/paginas/marquestic.pdf>

# El uso de Cuentos para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales

**Autor:** Guirao Egea, María (Maestra en Educación Primaria, Infantil e Inglés, Profesora de Primaria, Infantil e Inglés).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Lengua y Literatura Castellana en Primaria. **Idioma:** Español.

**Título:** El uso de Cuentos para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.

## Resumen

Las personas en muchas ocasiones somos egoístas ya que en la naturaleza humana existen instintos hacia el amor propio que en ciertas ocasiones conllevan no ser capaces de empatizar con otras personas. Es objetivo de los colegios formar a los alumnos de manera integrada e integral, por lo que se deben planificar actividades que desarrollen la conciencia social y el trabajo colaborativo para que los niños aprendan a controlar su egoísmo y reflexionen sobre sus comportamientos. Los colegios no tienen que ofrecer únicamente una formación académica a los alumnos, ya olvidaríamos aspectos muy importantes para su vida personal y profesional.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, cuentos, aprendizaje colaborativo, habilidades sociales, empatía.

**Title:** The use of Stories for the Development of Emotional Intelligence and Social Skills.

## Abstract

People are selfish on many occasions, since in human nature there are some instincts that lead exclusively to self-esteem, so on many occasions we are not able to empathize with other people. The school's aim is to train pupils in an integral and integrated way, so activities that develop social concern and cooperative work must be planned in order to make children learn to control their selfishness and to reflect about their behaviours. Schools do not have to focus their teaching on the academic training of pupils, since we would forget important aspects for their personal and professional life.

**Keywords:** Emotional intelligence, stories, collaborative learning, social skills, empathy.

Recibido 2018-10-17; Aceptado 2018-10-22; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101104

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El análisis de las nuevas tendencias educativas revela que el cultivo de la inteligencia emocional está cada vez más presente como objetivo de las actividades que los profesores llevan a cabo en sus aulas. Esto se observa, además, en un espectro de contextos cada vez más amplio.

El mundo está en un constante proceso de cambio. Por lo tanto, hoy en día la sociedad demanda que las personas no solamente sean buenas académicamente hablando, sino que dispongan de las actitudes (competencias emocionales, así como hábitos) que permitan afrontar estas transformaciones permanentes. Realmente no sólo es importante obtener buenos resultados en aquel sentido, sino que tanto en los ámbitos profesionales como en el personal se reclama que las personas tengamos una serie de habilidades sociales que nos permitan relacionarnos y poder trabajar cooperativamente. Este cultivo de la sociabilidad permite no sólo reaccionar adecuadamente, entre todos, a esos cambios, sino empujar a la sociedad, en un esfuerzo conjunto, a aquellos que puedan considerarse buenos para los individuos que la integran.

Hay grandes empresas que apuestan por el trabajo en equipo como forma para fortalecer sus compañías mediante las relaciones entre sus trabajadores. Teniendo en cuenta esto, además de la realidad profundamente social y política del ser humano, por la que le es necesario convivir con los otros diferentes del yo, los colegios deben ser conscientes de estas necesidades para poder preparar a sus alumnos para su futuro. Estos son fundamentos suficientemente sólidos que apuntan a la importancia que se le debe otorgar al aprendizaje colaborativo, ya que a través de este se ofrecen estrategias a los alumnos para que refuercen los aprendizajes sociales que son necesarios para vivir.

Además, según Vygotsky (1978), los alumnos podrán adquirir mayor nivel intelectual en situaciones colaborativas que trabajando solos. Como he mencionado antes, no solamente es importante adquirir destrezas de tipo académico, pero a través de situaciones colaborativas podremos promover no solamente conocimientos académicos, sino también promover aprendizajes sociales. Por ello, es importante planificar actividades para ayudar a los alumnos a desenvolverse en este tipo



de trabajos junto a otros, de modo que estén preparados para las demandas futuras a las que tendrán que hacer frente cuando acaben su formación.

Tanto en la etapa de Educación Infantil como en la etapa de Primaria, el cuento es un recurso que es usado para diversos fines, ya sea para conseguir objetivos académicos o como recurso para la exploración de los estados emocionales de los alumnos. Esto resulta muy útil en las aulas en las que el profesor será el mediador del desarrollo emocional de los niños.

## MARCO TEÓRICO

El concepto de “inteligencia emocional”, puede servirnos como punto de partida para fundamentar esta propuesta en un cuerpo teórico sólido. Podemos empezar abordando el significado de las palabras que lo forman. Partiendo de que es muy complejo precisar la naturaleza de la “inteligencia”, por un lado, según el diccionario de Oxford podemos definirla como la habilidad de adquirir y aplicar conocimientos y habilidades. Por otro lado, el término “emoción” es entendido como un fuerte sentimiento que proviene de las circunstancias, el estado de ánimo, las relaciones que tengamos con otras personas... Según Sutil (2013) “se puede afirmar que la emoción -y sus conceptos asociados- nunca es un fenómeno puramente individual, sino una comunicación entre dos o más personas, y el lugar en el que hay que analizarla, por tanto, es en el contexto de la conducta comunicativa y su significado” (p. 349).

Estas dos palabras constituyen el concepto de inteligencia emocional, que adquirió popularidad gracias a Daniel Goleman en 1995, gracias a su libro *La Inteligencia Emocional*. Debido a su rol como reportero de ciencia, se encontró con un artículo de dos psicólogos, Peter Salovey y John Mayer, los cuales formularon por primera vez el concepto de inteligencia emocional. La inteligencia emocional puede ser definida como “la capacidad de procesar información emocional de manera precisa y eficaz, incluyendo información relevante para reconocer, construir y regular las emociones propias y de otros” (Mayer y Salovey, 1990, p.198).

Las emociones son realidades subjetivas y experiencias conscientes que se caracterizan por cuatro elementos fundamentales (Limonero y Casacuberta, 2001): un elemento cognitivo (lo que el sujeto siente y la conciencia de ello), un elemento fisiológico (los cambios biológicos que son experimentados), un elemento conductual (su reflejo en el comportamiento del sujeto, cómo las emociones afectan al comportamiento) y un elemento expresivo (signos y lenguaje corporal). Aunque estas dimensiones están presentes en todo sujeto emocional, existen diferencias en relación a cómo nosotros sentimos nuestras emociones. Esto tiene que ver con la dualidad de sus orígenes: la herencia cultural y genética que recibimos, por un lado. Pero, por otro lado, las emociones y los sentimientos son regulados a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje debido a las diferentes relaciones sociales, al entorno y a las experiencias de este tipo que tenemos.

Goleman (1995), el precursor de la unión de “inteligencia” y “emoción”, defendía que el desarrollo de la inteligencia emocional nos hace ser capaces de adquirir una conciencia (cualitativamente) mayor de nuestras propias emociones y de los sentimientos que tienen los demás, y siendo conscientes de todo esto podemos trabajar de forma colaborativa más eficazmente. Ser conscientes de ellas y de las emociones de los demás nos permite controlarlas y desarrollar habilidades sociales. El modelo de Goleman (1995) se centraba en el cociente intelectual (CI) como una inteligencia analítica que expone el nivel de competencia y habilidades que nos llevan a un rendimiento de liderazgo. Goleman proponía la existencia de un cociente emocional (CE) el cual no es contrario al cociente intelectual sino que son complementarios. El cociente emocional se compone de cinco elementos según Goleman (1995):

- Conciencia de uno mismo: conocer nuestras propias emociones, fortalezas y debilidades y reconocer el impacto de éstas en los demás.
- La autorregulación: controlar y redirigir las emociones disruptivas e impulsos que tenemos y cambiar las circunstancias.
- Motivación: auto-motivarnos para poder conseguir nuestros objetivos, tener perseverancia, voluntad, tolerancia al fracaso.
- Empatía y conciencia social: reconocer, comprender y considerar los sentimientos de otras personas cuando toman decisiones.
- Habilidades sociales: ser capaz de identificar las emociones de los demás, de resolver conflictos y de colaborar y cooperar con los demás.

Ibarrola (2011) sostenía que el cociente intelectual no garantizaba la felicidad de las personas, sin embargo, tener un cociente emocional alto mejoraba la vida de las personas tanto en contextos personales como profesionales, obteniendo así, además, mejores resultados académicos.

Por otro lado, Mayer y Salovey (1997), sostienen que la inteligencia emocional estaba formada por cuatro categorías: percepción, apreciación y expresión de las emociones, regulación de las emociones y utilización de las emociones en la resolución de conflictos. Según Mayer y Salovey (1995), las personas inteligentemente emocionales son definidas como aquellas que son capaces de regular sus emociones además de empatizar, tener habilidades sociales, motivación y conciencia de uno mismo.

Enseñanza y aprendizaje son dos procesos en los cuales las emociones juegan un rol importante: así como hay emociones que favorecen el proceso de aprendizaje, hay otras que lo complican. A pesar de su importancia, muchos colegios no le prestan atención real al impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje y es muy importante que los alumnos aprendan cómo decodificar sus emociones. Mientras los alumnos realizan sus deberes diarios para poder desarrollar sus habilidades lingüísticas y matemáticas, o cualquier otra, también es necesario instruirlos regularmente en el autocontrol e identificación de sus emociones.

Goleman (2005) destaca la importancia de programas de aprendizaje social y emocional en los cuales los alumnos aprenden mientras previenen problemas como la violencia. Además, ayudando a los alumnos a mejorar su seguridad y autoconciencia, ellos podrán controlar mejor sus emociones e impulsos. Esto no solamente beneficia al comportamiento, sino que crea un buen ambiente en el aula y da lugar también a una mejora en sus resultados académicos.

Otros autores como Gardner (2001) no usaban el término "inteligencia emocional". Este autor defiende que las personas tenemos diferentes habilidades e inteligencias. En su teoría sobre Inteligencias Múltiples defiende que hay ocho inteligencias diferentes que todos poseemos, aunque no todos en igual medida: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia naturalista, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Las dos últimas inteligencias pueden estar relacionadas con la inteligencia emocional ya que la inteligencia intrapersonal es la habilidad de conocer nuestras propias emociones y concernos a nosotros mismos, mientras que la inteligencia interpersonal es la habilidad de relacionarnos con otros y conocer las emociones e intenciones de los demás, además de conocer sus comportamientos directamente observables.

Según Ibarrola (2011), la razón por la que la gente está interesada en la inteligencia emocional es porque hay muchos autores que defienden que las nuevas generaciones son más inteligentes y tienen más habilidades cognitivas, ya que el aprendizaje se encuentra a nuestro alcance en todas partes, en "el universo de nuevas tecnologías que poseen e incrementan la inteligencia" (Perelman, 1995, p. 23). Sin embargo, tienen carencias emocionales y falta de habilidades sociales, y, con la presencia de las nuevas tecnologías, resultan todavía más palpables. Si el objetivo final de la educación es conseguir un desarrollo íntegro del alumno, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en consideración los aspectos emocionales además de los cognitivos y académicos, intentando encontrar un equilibrio de todos ellos entre el cociente intelectual y el cociente emocional.

Una vez que se han presentado los antecedentes sobre la importancia de la Inteligencia Emocional, hay otro aspecto que debe ser tomado en cuenta en el marco teórico: el uso de cuentos como recurso efectivo para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos. Es tradicional y se ha hablado mucho sobre el poder de la literatura y el cine para la formación del carácter de las personas ya que se produce en el espectador/lector una extensión de su propia experiencia y acción.

Según Cashdan (2000), "mientras el atractivo inicial de un cuento de hadas puede residir en la habilidad de encandilar y entretener, su valor perdurable descansa en el poder para ayudar a los niños a hacer frente a los conflictos internos que se encuentren durante su crecimiento" (p. 12).

Por otro lado, Hernández Pallares (2005) afirma que:

"Los cuentos son útiles para todas las personas que quieran conocerse y aprender qué claves ha dejado la humanidad para solucionar temas tan vitales como el poder, la autoridad, las pérdidas, la envidia, la muerte, la enfermedad, las relaciones padres-hijos, las relaciones fraternas, la identidad sexual, el miedo, los complejos..." (p. 32)

Otra autora que tiene mucho que decir sobre el poder de la literatura en la educación es Nussbaum (2014). Esta argumenta que a través de la literatura enseñada en clase, o cualquier tipo de relato o representación audiovisual o no, es un buen instrumento educativo ya que desarrolla la imaginación, la cual es primordial para el desarrollo de la empatía, las

relaciones con otros y la toma de perspectiva, además de la comprensión y autoevaluación de nuestras propias prácticas. Como dice Nussbaum, “muchas cosas buenas alguna vez parecieron extrañas... Nuestros usos no pueden por sí mismos darnos argumentos válidos respecto de lo que debiéramos hacer” (2014, pp. 81-82).

Siguiendo con los aspectos positivos que aportan los cuentos para el proceso educativo, De León (2015) hace una clasificación sobre las aportaciones de los cuentos:

- Elementos lingüísticos: desarrollan la expresión y la comprensión oral
- Elementos simbólicos e imaginativos: desarrollan la fantasía y potencian la imaginación.
- Elementos ambientales: facilitan el conocimiento del entorno.
- Elementos expresivos: fomentan la creatividad en el desarrollo expresivo de los niños.
- Elementos psicológicos: a través de los personajes de los cuentos, los alumnos pueden identificarse con ellos y aprenden a enfrentarse a diferentes situaciones y a canalizar las emociones.

Gracias a los cuentos podemos desarrollar diferentes aspectos favorables para la educación de nuestros alumnos al mismo tiempo. Ya que a través un cuento se puede aprender vocabulario, se pueden aprender códigos morales, se pueden hacer expresiones corporales, y todo esto con un solo recurso.

Según afirma Ibarrola (2010), a través de los cuentos podemos comprender el mundo exterior y nuestro mundo interior de nuestras emociones desde un punto de vista externo que nos proporcionará tranquilidad y seguridad.

Hay bastantes estudios centrados en el uso de cuentos como propuesta de intervención, uno de ellos es un estudio a 63 niños de 5 años, a través de 20 actividades usando cinco cuentos tradicionales diferentes con los cuales se pretendía estimular la creatividad de los niños. Se comprobó que a través de los cuentos se facilitó la capacidad creativa de los niños (Franco, 2004). Gracias a este tipo de estudios, podemos comprobar el poder que tienen los cuentos en diferentes aspectos de las personas y en especial, en los niños.

Otro estudio relacionado con el uso de cuentos como recurso para el desarrollo de la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales, es el de Hernández (2013), realizado con dos grupos formados por 23 y 22 alumnos respectivamente, cuyas edades estaban comprendidas entre los cuatro y seis años. A través de las pruebas CIEMPRE y la guía de observación de las competencias emocionales de los alumnos, se comprobó que “la narración de cuentos tiene un efecto positivo sobre la Inteligencia Emocional de los alumnos pertenecientes al grupo experimental específicamente para las categorías: actitud de compartir, solución creativa de conflictos, empatía, independencia, persistencia y amabilidad” (pp. 124-125).

## CONCLUSIONES

Hoy en día el tema de la Inteligencia Emocional en los colegios va sonando cada vez más, es por ello que considero que es muy necesaria la implementación de estas actividades para desarrollar en los alumnos la competencia emocional.

De lo contrario, si la educación y la organización de las clases están basadas en contenidos teóricos, no hay momento para aprender otros aspectos importantes para la formación de los alumnos. A pesar de que el desarrollo de destrezas intelectuales en las personas no garantiza la felicidad, el peso del cociente intelectual continúa siendo más superior que el de cociente emocional. Además, nuestra sociedad puede definirse como meritocrática, es decir, la gente es seleccionada para puestos de trabajos según sus méritos. Por lo que esto implica que cualquier tipo de acreditación, nota o diploma son consideradas más importantes que el conocimiento real que la persona tiene. A pesar de que otras habilidades necesitan ser desarrolladas como son las habilidades sociales y sociales.

## Bibliografía

- Cashdan, S. (2000). *La bruja debe morir*. Madrid: Editorial Debate. Recuperado de: [http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/la\\_bruja\\_debe\\_morir.pdf](http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/la_bruja_debe_morir.pdf)
- De León, G. (2015). *Las emociones a través de los cuentos*. Murcia: Univesidad Católica de Murcia. Recuperado de: [http://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/grados/grado-infantil/infantil\\_semipresencial\\_1.pdf](http://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/grados/grado-infantil/infantil_semipresencial_1.pdf)
- Franco, Justo, C. (2004). *Aplicación de un programa psicoeducativo para fomentar la creatividad en la etapa de educación infantil*. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_4.htm).
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández Pallares, L.A. (2005). *Cuentoterapia: el poder sanador de los cuentos*. Revista Más Allá, 196
- Hernández, S. M. (2015). *La narración de cuentos como un recurso para fortalecer la Inteligencia Emocional y las competencias emocionales áulicas de niños de preescolar*. Méjico: Tecnológico de Monterrey.
- Hobbes, T. (1985). Leviathan, C. B. Macpherson (ed.), Harmondsworth: Penguin.
- Ibarrola, B. (2010). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2011). *Cómo educar las emociones de nuestros hijos*.
- Limonero, J. y Casacuberta, D. (2001). *Cognición y emoción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Mayer, J.D y Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1995). *La inteligencia emocional y la construcción y regulación de los sentimientos*. Cambriedge University Press.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p.3-31) Nueva York: Basic Books.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- Perelman, L.J. (1995). *School's Out: Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education*. N.Y.: William Morrow and. Company Inc.
- Sutil, C. R. (2013). *¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones*. Clínica e Investigación Relacional, 7, 348-372.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge,MA: Harvard University Press.

# El cuento motor en educación infantil como recurso didáctico

**Autor:** López Delgado, Marta Luisa (Maestro . Especialidad en Educación Infantil y Primaria, Profesor de Educación Infantil y Primaria).

**Público:** Educación infantil. **Materia:** Educación infantil. **Idioma:** Español.

**Título:** El cuento motor en educación infantil como recurso didáctico.

## Resumen

El presente artículo aborda la importancia del cuento motor como herramienta pedagógica en la Etapa de Educación Infantil y una propuesta de actividad. Los cuentos están presentes en la vida de los niños desde edades muy tempranas, siendo la familia y el entorno más cercano quienes familiarizan a los niños con estas narraciones, ya sean a través de la lectura de libros o de transmisión oral. El cuento motor, es un cuento jugado, un cuento vivenciado de una forma colectiva que tiene unas características y unos objetivos propios.

**Palabras clave:** Cuento motor, recurso didáctico, aprendizaje colaborativo, aprendizaje significativo, actividades motrices, esquema corporal.

**Title:** The motor story in children's education as a teaching resource.

## Abstract

This article addresses the importance of the motor story as a pedagogical tool in the Early Childhood Education Stage and an activity proposal. The stories are present in the lives of children from very early ages, being the family and the closest environment who familiarize children with these stories, whether through reading books or oral transmission. The motor story is a story played, a story lived in a collective way that has its own characteristics and objectives.

**Keywords:** Motor story, didactic resource, collaborative learning, meaningful learning, motor activities, body outline.

Recibido 2018-10-17; Aceptado 2018-10-22; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101106

El presente artículo aborda la importancia del cuento motor como herramienta pedagógica en la Etapa de Educación Infantil y una propuesta de actividad.

Los cuentos están presentes en la vida de los niños desde edades muy tempranas, siendo la familia y el entorno más cercano quienes familiarizan a los niños con estas narraciones , ya sean a través de la lectura de libros o de transmisión oral.

El cuento motor , es un cuento jugado, un cuento vivenciado de una forma colectiva que tiene unas características y unos objetivos propios .

### **Pero, ¿qué es un cuento motor?.**

Según Conde-Caveda(1994) y Caveda y Viciano(1999) un cuento motor “es un cuento jugado, con interacción motriz que sirve como vehículo esencial para la construcción del pensamiento del niño”.

Tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, intelectual ,afectivo, social y moral es por ello que se puede utilizar como recurso didáctico

Los objetivos del cuento motor, que señala Falcón y Rivero (2009) son:

“El planteamiento del cuento motor consigue uno de los objetivos básicos expresado en la Reforma Educativa: globalizar la enseñanza interrelacionando las áreas del currículo y organizando los contenidos desde las actividades que tengan interés y significado para el niño “(p.65).

Para que el cuento motor sea una herramienta pedagógica de calidad, debe tener una serie de características.

Según Conde Caveda (1995). Estas características son:

- ✓ Es un eslabón previo al cuento escrito y puede ir paralelo al cuento narrado.
- ✓ Incide directamente en la capacidad expresiva de los niños (primero interpreta cognitivamente y luego motrizmente).
- ✓ El cuento motor es una fuente motivadora que despierta su interés por descubrir historias y personajes, y les introduce en los caminos sorprendentes de los libros.
- ✓ El niño, cuando ejecuta el cuento motor, se convierte en protagonista absoluto. (Caveda, C, 1995).

### **Por otro lado, los tipos de cuentos motores:**

Siguiendo las orientaciones que señalan García, B. Y Pérez, M. (2010), podemos señalar los siguientes tipos de cuentos motores:

#### *Cuento motor sin materiales.*

En este tipo de cuento, lo que prima es el desarrollo de la imaginación y la creatividad del niño, ya que al no haber materiales, tienen que utilizar lo que el medio en el que se desarrolla la acción, le proporciona. Por ello, es el tipo más adecuado para trabajar las emociones y los sentimientos, por lo que la guía del maestro será fundamental.

#### *Cuento motor con materiales.*

Se trata del más común, el que más se emplea en las clases de Educación Infantil. Además de desarrollar la creatividad y la imaginación del alumnado, se potencian las habilidades y destrezas básicas. También se fomenta sobre todo la participación, el respeto al material y a los compañeros. Nuestra propuesta estaría dentro de este grupo.

Algo que debemos tener en cuenta a la hora de llevar a cabo un cuento motor, es la flexibilidad. Este concepto nos va a permitir adaptarnos a cada situación independientemente de los contenidos que se estén trabajando en ese momento, teniendo esto en cuenta el proceso que vamos a seguir será el siguiente:

- Contaremos una historia y los niños tendrán que ir interpretando y representando lo que contamos.
- La narración será breve, sencilla, y con un hilo conductor imaginario.
- Los niños/as son los protagonistas del cuento y deberán ir superando las situaciones planteadas a través de tareas motrices: saltos, carreras, volteretas, lanzamientos, equilibrios.
- La estructura de la sesión de "cuentos motores" es la siguiente :  
Calentamiento, Parte central, Vuelta a la calma y puesta en común.
- Durante el desarrollo *del cuento motor*: El maestro observará al grupo en todo momento, y si éste, se muestra muy cansado, hará más hincapié en la parte del cuento hablado más que a la parte motora o física.
- Al finalizar el cuento, es aconsejable realizar una mini asamblea para hablar y reflexionar sobre los personajes del cuento, sus sentimientos a la hora de realizar la tarea o lo que sentía respecto a sus personajes. De este modo vemos, por ambas partes, tanto por parte del alumno/a como el profesor, los contenidos que se han desarrollado y los objetivos que se han conseguido finalmente.

A continuación expondremos el siguiente cuento motor denominado Caperucita Roja y dirigido a los alumnos de Educación Infantil.

### **CAPERUCITA ROJA**

#### **1ª Fase: Animación y calentamiento. Introducción al cuento.**

Esta fase consiste en despertar la motivación en el alumno, se hace una pequeña introducción sobre el cuento y se va provocando el interés a participar en la aventura. Este cuento comienza así. Lo acompañaremos de vistosas imágenes y es muy importante que le demos la entonación adecuada.

### **Historia:**

Érase una vez una niña muy linda a la que todos llamaban Caperucita Roja porque siempre iba con una llamativa caperuza de color rojo. Una mañana cuando se despertó Caperucita su mamá la mandó a casa de su abuelita con una cesta llena de dulces y le advirtió que tuviese cuidado por el camino.

### **Actividad motriz:**

Estamos colocados en círculo y comenzamos a mover poco a poco las diferentes partes del cuerpo, nos ponemos en pie y comenzamos a vestirnos de forma imaginaria.

### **Historia:**

Caperucita salió muy obediente a casa de su abuelita que estaba situada en el bosque. Por el camino apareció un lobo que le preguntó a donde iba, la niña le contó que a casa de su abuelita que estaba enferma. Había dos caminos, y el lobo le indicó que fuese por un camino que era más corto y mejor.

### **Actividad motriz:**

Nos desplazamos por el espacio como si estuviésemos paseando. Camino del frondoso bosque que habremos marcado con picas y cintas y tendremos que ir esquivando y haciendo distintos movimientos. Seguiremos desplazándonos hasta llegar al comienzo de dos caminos señalados con cintas.

### **Segunda fase. Parte central.**

### **Historia:**

El lobo comenzó a correr lo más rápido que pudo por el camino más corto mientras caperucita seguía por el más largo, entreteniéndose mirando las flores y contemplando el paisaje.

### **Actividad motriz:**

Primero vamos a seguir de forma libre el camino más corto haciéndolo lo más rápido posible por encima de aros y un circuito previamente colocado. El camino largo, lo seguiremos después y habremos colocado bancos suizos en fila para que lo pasen gateando, aros verticales como si fuesen cuevas y ladrillos de goma espuma como si fuesen piedras para atravesar el río.

### **Historia:**

El lobo llegó rápido, llamó a la casa de la abuela haciéndose pasar por caperucita. Entró y se abalanzó sobre la señora a la que se comió de un bocado. Se tumbó en la cama esperando a que llegara Caperucita

### **Actividad motriz:**

Nos dividiremos en grupos. Un grupo hará de lobos y otro de abuelita. Jugamos al pilla.-pilla

### **Historia:**

Cuando apareció caperucita y vio el aspecto del lobo disfrazado de abuela le preguntó:

Abuelita ¡Qué brazos más grandes tienes!.

Es para abrazarte mejor.

Abuelita ¡Qué piernas más grandes tienes!.

Es para correr mejor.

Y así con orejas y boca. Terminando esto el lobo saltó de la cama y corrió tras Caperucita para comérsela.

### **Actividad motriz:**

Por parejas hacemos el juego del espejo, marcando las partes del cuerpo que indica el lobo.

### **Tercera fase. Vuelta a la calma**

#### **Historia:**

El lobo se pone a dormir la siesta tumbado en la cama y el cazador que pasaba por allí le abrió la barriga y le sacó a la abuelita y su nieta y se la llenó de piedras. Al despertar tenía mucha sed y se dirigió al río a beber agua .Y calló

El cazador, la abuelita y Caperucita se comieron los dulces y estaban muy contentos.

#### **Actividad motriz:**

Tumbados en el suelo imitamos los ronquidos del lobo. Por un espacio previamente marcado caminaremos transportando las piedras y las echaremos en un recipiente como si fuese la barriga. Tumbados en el suelo nos relajamos.

#### **Puesta en común:**

Sentados en asamblea y todos comentamos el cuento .Finalmente los niños harán un dibujo .

#### **Bibliografía**

- Grimm, J. (2000).Cuentos de Grimm / introducción, Gustavo Martín Garzo; apéndice, Herman Grimm; ilustrado por Javier Serrano... [et al.]; traducción, María Antonia Seijo Castroviejo. Madrid: Anaya.
- Ruiz Omeñaca, J. V. (2011). El cuento motor en la educación infantil y en la educación física escolar: cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear. Sevilla: Wanceulen.
- Ruiz Omeñaca, J. V. y Ruiz Enciso, L. (2013). Linsay y el bosque de bambú. Un cuento motor para jugar, cooperar, convivir y crear en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria. Sevilla: Wanceulen
- Conde Caveda, J. L. (2001) Cuentos motores I. Barcelona: Paidotribo.
- Conde Caveda, J.L. (1994) "Cuentos motores" (Vol. I y II). Barcelona. Paidotribo.
- Conde, J. y Viciano V. (1997) Hacia una taxonomía para el desarrollo de la motricidad del niño en la etapa de educación infantil. Actas XV CN.EF.EUM. Melilla. (Publicaciones, 28: 329-340).



# Movilidad articular y piragüismo

**Autor:** Lorente García, Alberto (Maestro. Especialidad en Educación Física, Maestro de Educación Física).

**Público:** Profesionales de la educación física y el deporte. **Materia:** Piragüismo. **Idioma:** Español.

**Título:** Movilidad articular y piragüismo.

## Resumen

La práctica de actividad física segura debe llevar siempre una buena preparación previa para evitar la aparición de lesiones. La movilidad articular es una parte del calentamiento previo a la práctica de la actividad del piragüismo indispensable para preparar, a las articulaciones que van a utilizarse, para el ejercicio físico. Por ello, el objetivo del presente artículo es presentar una propuesta de movilidad articular específica para la actividad de piragüismo.

**Palabras clave:** piragüismo, calentamiento, movilidad articular.

**Title:** Joint mobility and canoeing.

## Abstract

Physical activity should always carry good preparation to avoid the appearance of injuries. Joint mobility is a part of the previous warm-up prior for canoeing activity that is essential to prepare the joints which are going to be used. Taking this information into account, the aim of this article is to present a very specific proposal of joint mobility for canoeing activity in order to be well-prepared for the main part of a session.

**Keywords:** canoeing, warming, joint mobility.

Recibido 2018-10-17; Aceptado 2018-10-23; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101108

## JUSTIFICACIÓN

La preparación física es fundamental para la práctica de cualquier deporte, incluyendo aquellos en los que se requiere fuerza y resistencia, bien sea orientada al rendimiento o simplemente para ser más eficientes y saludables. El calentamiento general hace referencia a un trabajo genérico, cuyo objetivo principal es iniciar la preparación del organismo hacia la actividad deportiva a desarrollar (Berdejo-del-Fresno, 2011).

El calentamiento general ayuda a la disminución de la fricción colágeno-articular aumento de la elongación muscular y grado de movilidad articular (Díaz-Soler, Vaquero-Cristobal, Espejo-Antuñez y López-Miñarro, 2015). Entre los diferentes beneficios que puede obtenerse del calentamiento Calleja, Vaquera, Lekue, Leibar y Terrados (2008) distinguieron que los beneficios podrían ser fisiológicos, psicológicos o profilácticos.

Pero, es necesario llevar a cabo una serie de ejercicios previos de diferente carácter para obtener unos buenos resultados en un deporte que mueve grandes grupos musculares como puede ser el piragüismo. Si bien el ejercicio físico realizado en condiciones adecuadas tiene un efecto positivo sobre la salud, aumenta por sí mismo el riesgo de lesión Fernández-Martínez, De la Cruz-Márquez, Cueto-Martín, Salazar-Alonso y De La Cruz-Campos (2008).

Los ejercicios de movilidad articular suponen realizar movimientos con un grado de movilidad conservador en las articulaciones de nuestro cuerpo, puesto que la movilidad permite aumentar el rango de movilidad de las articulaciones paulatinamente evitando el riesgo de lesión (Ramos, 2009).

## REVISIÓN DE TRABAJOS SOBRE CALENTAMIENTO

En la tabla 1 se muestran los diferentes estudios que se han encontrado relativos a los efectos del calentamiento dentro de la literatura científica internacional.

**Tabla 1.** Revisión de trabajos sobre calentamiento

<b>AUTORES</b>	<b>ESTUDIO</b>
Ahmadabadi, Avandi, y Aminian-Far (2015)	Calentamiento dinámico agudo o crónico en el del equilibrio y el rendimiento equilibrio de bóveda en gimnastas expertos
Amani, Emaeili, Aeinparast y Tari (2016)	Efectos de diferentes métodos de calentamiento sobre la fuerza anaeróbica en mujeres jóvenes
Arend, Mäestu, Kivastik, Rämson, y Jürimäe (2015)	Efecto del entrenamiento de los músculos inspiratorios en el entrenamiento submáximo en remo
Bailey et al. (2015)	Mecanismos de la deficiencia del rango de movimiento del hombro jugadores de béisbol
Barnes, Hopkins, McGuigan y Kilding (2015)	Mejora del rendimiento en corredores tras calentamiento con chaleco de peso
Beach et al. (2015)	Movimiento de pantalla funcional como indicador de la movilidad articular
Bizzini et al. (2013)	Respuestas fisiológicas y de rendimiento del FIFA 11+, adecuado calentamiento.
Cabrera (2016)	Revisión del calentamiento en actividad física y deporte
Christensen y Bangsbo, (2015)	Estrategias de calentamiento y entrenamiento de alta intensidad en ciclistas
Chtourou, Jarraya, Aloui, Hammouda, y Souissi, (2012)	Efectos de la música durante el calentamiento en sprinters
Cochrane (2013)	Aplicación al entrenamiento de ejercicios d vibración para el calentamiento
Corkery et al. (2014)	Estudio exploratorio de movilidad articular, control lumbar y dolor de espalda en atletas
Crandall, Carlin, y Flynn, (2015)	Comparación dominancia y no dominancia en el rango de movimiento de jóvenes jugadores de béisbol
García, Pombo y López (2015)	Calentamiento como prevención de lesiones en fútbol
Guinoubi, Sahli, Mekni, Abedelmalek, y Chamari, (2015)	Efectos de dos modalidades de calentamiento en el rendimiento a corto plazo en jugadores de fútbol
Mayo, Seijas y Álvarez (2014)	Calentamiento neuromuscular estructurado como prevención de lesiones en futbolistas profesionales jóvenes
McCrary, Ackermann, y Halaki (2015)	Revisión de los efectos sobre el calentamiento y lesión de la parte superior del cuerpo
Neiva et al. (2014b)	Beneficios del calentamiento en los 100 metros libres

Neiva, Marques, Barbosa, Izquierdo y Marinho (2014a)	Calentamiento y entrenamiento en la natación de competición
Owoeye, Akinbo, Tella, y Olawale, (2014)	Eficacia del programa de calentamiento FIFA 11+ en jóvenes jugadores de fútbol
Pérez-López y Valadés (2013)	Propuesta calentamiento en voleibol
Puchades (2015)	Propuesta de calentamiento en baloncesto
Volta et al. (2016)	Movilidad articular y elasticidad en niños de 9 a 10 años en un diseño de entrenamiento profesional
West et al. (2013)	Influencia del tiempo de recuperación post-calentamiento en nadadores
Zourdos et al. (2016)	Impacto del calentamiento sub-máximo en hombres corredores entrenados

### PROPUESTA DE EJERCICIOS: PRINCIPIO DE DIRECCIONALIDAD

El sentido de la realización será caudo-craneal, por lo tanto empezaremos primero con la articulación del tobillo, seguida de las rodillas, después las caderas, el tronco, hombros, el cuello y los codos, muñecas y dedos de las manos. Además seguiremos un sentido próximo distal, en cuanto a las articulaciones del brazo, ya que el movimiento del remo va desde el centro del cuerpo hasta los dedos de la mano. Los ejercicios se han seleccionado, como los más aconsejables a realizar entre las propuestas de estiramientos realizadas por numerosos autores (Legaz-Arese, 2012; López-Miñarro, 2011).

<b>NOMBRE:</b> Cat – camel
<b>EJECUCIÓN:</b> En cuadrupedia. Curvar la columna vertebral hacia arriba formando un arco, y bajar la cabeza. Subir la cabeza y bajar la columna.
<b>DEFECTOS:</b> Flexionar los brazos. No mantener un ángulo recto en las piernas.
<b>GRUPOS ARTICULARES:</b> Columna vertebral. Discos intervertebrales.

<b>NOMBRE:</b> Flexo – extensión de pie.
<b>EJECUCIÓN:</b> En bipedestación, elevamos ligeramente la pierna realizando una flexión de rodilla y movemos el pie de arriba a abajo realizando una flexo-extensión de tobillo. Para tener mayor estabilidad puedes apoyarte en una superficie o en un compañero. Manteniendo en todo momento la espalda recta.
<b>GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:</b> Tobillos. Gemelos y tibial anterior.

**NOMBRE:** Flexo – extensión rodillas

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Las manos colocadas sobre la cintura, realizamos círculos imaginarios, primero hacia la derecha, y luego hacia la izquierda.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Rodillas. Cuadriceps e isquiotibiales.

**NOMBRE:** Circunducciones cadera

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Las manos colocadas sobre la cintura, realizamos círculos imaginarios, primero hacia la derecha, y luego hacia la izquierda.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Cadera. Abdominales, lumbares y glúteo mayor.

**NOMBRE:** Rotación de cintura

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Brazos colocados en la horizontal y flexionados. Giramos la cintura hacia la derecha y hacia la izquierda mediante movimientos lentos para no forzar la columna vertebral.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Cintura. Abdominales, lumbares y cuadrado lumbar.

**NOMBRE:** Circunducción de brazo

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Realización de círculos con el brazo primero hacia delante y luego hacia atrás. Posteriormente, se realizará en ejercicio con el otro brazo.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Hombros. Trapecio y deltoides.

**NOMBRE:** Circunducción de brazos alternativos

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Un brazo realizará rotaciones hacia delante, dibujando círculos imaginarios en el aire, y el otro igual pero hacia atrás.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Hombros. Trapecio, deltoides e intraespinoso.

**NOMBRE:** Circunducción de codo

**EJECUCIÓN:**

En posición anatómica. Colocamos una mano en el codo contrario. La mano del codo agarrado realizará círculos hacia un lado y hacia el otro.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Codo. Bíceps, tríceps, músculos del antebrazo.

**NOMBRE:** Circunducción muñecas

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Con las manos juntas realizamos círculos a ambos lados.

**GRUPOS MUSCULARES Y MUSCULARES:**

Muñecas. Cubital anterior y posterior.

**NOMBRE:** Movilidad de dedos

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Brazos flexionados. Realizamos un movimiento de flexo-extensión de los dedos a la vez.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Carpó y metacarpó. flexor común profundo de los dedos, flexor común superficial, extensor común de los dedos, extensor propio del dedo índice, extensor propio del dedo meñique, extensor corto del pulgar y extensor largo del pulgar.

**NOMBRE:** Semicircundicciones de cuello

**EJECUCIÓN:**

En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Brazos a lo largo del cuerpo, espalda recta. La barbilla apoyada en el pecho, llevamos la cabeza para mirar a un lado, y pasando por la posición de comienzo, miramos al otro lado. Se realiza un semicírculo con la cabeza.

**DEFECTOS:**

No se deben realizar círculos completos ya que las apófisis de las vértebras rozan y se crean pequeños traumatismos.

**GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:**

Cuello. Trapecio y esternocleidomastoideo.

<b>NOMBRE: Rotación de cuello</b>
<b>EJECUCIÓN:</b> En bipedestación, con las piernas abiertas a la anchura de los hombros. Consiste en girar el cuello muy despacio de un lado a otro.
<b>GRUPOS ARTICULARES Y MUSCULARES:</b> Cuello. Trapecio, esternocleidomastoideo y recto anterior mayor y menor.

### SECUENCIACIÓN DE LOS EJERCICIOS: PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD

Para los ejercicios de movilidad se ha establecido que se realicen unas 10 repeticiones de cada ejercicio, ya que consideramos, desde el punto de vista fisiológico, que para los niños de estas edades es suficiente para realizar una adecuada movilidad articular y activar lo suficiente la articulación para poder realizar la actividad sin problemas. Con menos repeticiones creemos que no se llegaría al calentamiento suficiente y adecuado de la articulación y con más, el alumno se cansaría y no podría realizar la actividad posterior de una forma adecuada.

#### Movilidad articular (6' 10')

1. Cat – camel: 10 repeticiones. 40 segundos.
2. Flexo – extensión tobillo: 10 repeticiones, primero con el tobillo derecho y después con el izquierdo. 40 segundos.
3. Circunducción de tobillo: 10 repeticiones en cada sentido, primero con el tobillo derecho y después con el izquierdo. 30 segundos.
4. Flexo – extensión de rodillas: 12 repeticiones. 20 segundos.
5. Circunducción de cadera: 12 repeticiones en cada sentido. 30 segundos.
6. Giros de cintura: 10 repeticiones a cada lado, primero hacia la derecha y después hacia la izquierda. 30 segundos.
7. Rotación hombros: 8 rotaciones con cada hombro, primero hacia con el hombro derecho y después con el izquierdo. 20 segundos.
8. Circunducciones con uno brazo: 10 repeticiones con cada brazo, primero con el derecho y después con el izquierdo. 30 segundos.
9. Circunducciones de brazos alternativas: 10 repeticiones, primero brazo derecho hacia delante e izquierdo hacia atrás, y después con el brazo izquierdo hacia delante y derecho hacia atrás. 30 segundos.
10. Rotación codo: 8 repeticiones con cada codo, primero con el derecho y después con el izquierdo. 20 segundos.
11. Circunducciones de muñeca: 8 rotaciones con cada muñeca, primero con la muñeca derecha y después con la izquierda. 20 segundos.
12. Ejercicios de dedos: flexo-extensión de dedos de las manos, 10 repeticiones, primero con la mano derecha y después con la izquierda. 25 segundos.
13. Semicircunducción de cuello: 10 repeticiones totales, 5 para cada lado. 30 segundos.
14. Cuello: flexo-extensión de cuello, 12 repeticiones hacia arriba y hacia abajo. 20 segundos.

## Bibliografía

- Ahmadabadi, F., Avandi, S.M., Aminian-Far, A. (2016). Acute versus Chronic dynamic warm-up on balance and balance the vault performance in skilled gymnast. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 4(2), 20-33.
- Amani, A.R., Esmaeili, H., Aeinparast, Z. y Tari, F. (2016). Effect of different warm-up methods on anaerobic power in young women. *Annals of Applied Sport Science*, 4(1), 17-20
- Arend, M., Mäestu, J., Kivastik, J., Rämson, R., & Jürimäe, J. (2015). Effect of inspiratory muscle warm-up on submaximal rowing performance. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(1), 213-218.
- Bailey, L. B., Shanley, E., Hawkins, R., Beattie, P. F., Fritz, S., Kwartowitz, D., & Thigpen, C. A. (2015). Mechanisms of shoulder range of motion deficits in asymptomatic baseball players. *The American Journal of Sports Medicine*, 0363546515602446.
- Barnes, K. R., Hopkins, W. G., McGuigan, M. R., & Kilding, A. E. (2015). Warm-up with a weighted vest improves running performance via leg stiffness and running economy. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(1), 103-108.
- Beach, T. A., Hincapié, C. A., Hapuarachchi, M., Stankovic, T., Richards, D., & Frost, D. M. (2015). Is The Functional Movement Screen A Valid Indicator Of Joint Mobility? A Construct Validity Study.: 1933 Board# 278 May 28, 2: 00 PM-3: 30 PM. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47(5S), 531-532.
- Berdejo-del-Fresno, D. (2011). Calentamiento competitivo en baloncesto: Revisión bibliográfica y propuesta. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 7(2), 101-116.
- Bizzini, M., Impellizzeri, F. M., Dvorak, J., Bortolan, L., Schena, F., Modena, R., & Junge, A. (2013). Physiological and performance responses to the "FIFA 11+"(part 1): is it an appropriate warm-up?. *Journal of sports sciences*, 31(13), 1481-1490.
- Cabrera, L. M. L. (2016). El calentamiento en la cultura física y el deporte. *Revista Educación-Física*, 6(14), 79-85.
- Calleja, J., Vaquera, A., Lekue, J., Leibar, X. y Terrados, N. (2008). *Calentamiento y vuelta a la calma en el baloncesto*. En: Terrados Cepeda, N. y Calleja González, J. Fisiología, entrenamiento y medicina del baloncesto. Barcelona. Paidotribo.
- Christensen, P. M., & Bangsbo, J. (2015). Warm-up strategy and high-intensity endurance performance in trained cyclists. *International Journal of Sports Physiology & Performance*, 10(3).
- Chtourou, H., Jarraya, M., Aloui, A., Hammouda, O., & Souissi, N. (2012). The effects of music during warm-up on anaerobic performances of young sprinters. *Science & Sports*, 27(6), e85-e88.
- Cochrane, D. (2013). The sports performance application of vibration exercise for warm-up, flexibility and sprint speed. *European journal of sport science*, 13(3), 256-271.
- Corkery, M. B., O'Rourke, B., Viola, S., Yen, S. C., Rigby, J., Singer, K., & Thomas, A. (2014). An exploratory examination of the association between altered lumbar motor control, joint mobility and low back pain in athletes. *Asian journal of sports medicine*, 5(4).
- Crandall, K. J., Carlin, T., & Flynn, A. (2015). Comparison of Dominant and Non-dominant Range of Motion in Collegiate Baseball Pitchers: A Pilot Study. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 3(2), 16-18.
- De la Cruz-Campos, A., de la Cruz-Márquez, J. C., de la Cruz-Campos, J. C., & Martín, M. B. C. (2013). Efecto de un calentamiento en cicloergómetro sobre el salto vertical, el tiempo de reacción auditivo manual y la frecuencia cardíaca. *Archivos de medicina del deporte: revista de la Federación Española de Medicina del Deporte y de la Confederación Iberoamericana de Medicina del Deporte*, (157), 271-276.
- Díaz-Soler, M. A., Vaquero-Cristóbal, R., Espejo-Antúnez, L., & López-Miñarro, P. Á. (2015). Efecto de un protocolo de calentamiento en la distancia alcanzada en el test sit-and-reach en alumnos adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 31(n06), 2618-2623.
- Garcia, O., Pombo, M., & Lopez, P. (2015). El calentamiento de entrenamiento como estrategia de mejora de eficiencia mecánica y prevención de lesiones en fútbol. *Futbolpf: Revista de Preparación física en el Fútbol*, (13), 1-9.
- Guinoubi, C., Sahli, H., Mekni, R., Abdelmalek, S., & Chamari, K. (2015). Effects of Two Warm-Up Modalities on Short-Term Maximal Performance in Soccer Players: Didactic Modeling. *Advances in Physical Education*, 5(01), 70.
- Imágenes del propio autor.
- Legaz-Arrese, A. (2012). Manual de entrenamiento deportivo. *Badalona: Editorial Paidotribo*, 17-26.
- López-Miñarro, P.A. (2011). *Actividad Física para la Salud*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 17 de septiembre

de 2015. Disponible en: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/actividad-fisica-para-la-salud-1>

- Mayo, M., Seijas, R., & Alvarez, P. (2014). Calentamiento neuromuscular estructurado como prevención de lesiones en futbolistas profesionales jóvenes. *Revista española de cirugía ortopédica y traumatología*, 58(6), 336-342.
- McCrary, J. M., Ackermann, B. J., & Halaki, M. (2015). A systematic review of the effects of upper body warm-up on performance and injury. *British journal of sports medicine*, 49(14), 935-942.
- Neiva, H. P., Marques, M. C., Barbosa, T. M., Izquierdo, M., & Marinho, D. A. (2014). Warm-up and performance in competitive swimming. *Sports Medicine*, 44(3), 319-330.
- Neiva, H. P., Marques, M. C., Fernandes, R. J., Viana, J. L., Barbosa, T. M., & Marinho, D. A. (2014). Does warm-up have a beneficial effect on 100-m freestyle?. *International Journal of Sports Physiology & Performance*, 9(1).
- Owoeye, O. B., Akinbo, S. R., Tella, B. A., & Olawale, O. A. (2014). Efficacy of the FIFA 11+ warm-up programme in male youth football: a cluster randomised controlled trial. *Journal of Sports Science Medicine*, 13(2), 321-8.
- Pérez-López, A., & Valadés Cerrato, D. (2013). Bases fisiológicas del calentamiento en voleibol: propuesta práctica. (Physiological Basis of Volleyball Warm-Up: Practical Proposal). *CCD. Cultura\_Ciencia\_Deporte*, 8(22), 31-40.
- Puchades, P. M. (2015). Propuesta metodológica y breve revisión sobre el calentamiento en el baloncesto. *Lecturas: Educación física y deportes*, (206), 13.
- Ramos, J. C. (2009). *El calentamiento general y específico en la educación Física. Ejercicios prácticos* (No. 118). Madrid: Culturalibros.
- Volta, E., Canali, V., Gobbi, G., Martini, S., Albanese, C., Vaccarezza, M., ... & Galli, D. (2016). Joint mobility/muscular chain elasticity in a cohort of 9-to 11-year school children exposed to a specifically designed professionally guided training. *Sport Sciences for Health*, 1-6.
- West, D. J., Dietzig, B. M., Bracken, R. M., Cunningham, D. J., Crewther, B. T., Cook, C. J., & Kilduff, L. P. (2013). Influence of post-warm-up recovery time on swim performance in international swimmers. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(2), 172-176.
- Zourdos, M. C., Bazylar, C. D., Jo, E., Khamoui, A. V., Park, B. S., Lee, S. R., ... & Kim, J. S. (2016). Impact of a Submaximal Warm-Up on Endurance Performance in Highly Trained and Competitive Male Runners. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1-6.



# Estiramientos y piragüismo

**Autor:** Lorente García, Alberto (Maestro. Especialidad en Educación Física, Maestro de Educación Física).

**Público:** Profesionales de la educación física y el deporte. **Materia:** Piragüismo. **Idioma:** Español.

**Título:** Estiramientos y piragüismo.

## Resumen

El estiramiento es una parte importante del calentamiento en cualquier disciplina deportiva. Estirar ayuda a preparar al músculo para el ejercicio que se hará posteriormente. El piragüismo se trata de un deporte bastante completo que utiliza grandes grupos musculares. Por ello, el objetivo de este artículo es ofrecer una correcta preparación previa basada en estiramientos antes de la práctica físico-deportiva con el fin de evitar lesiones que pueden perjudicar la salud del practicante.

**Palabras clave:** piragüismo, calentamiento, estiramientos.

**Title:** Stretching and canoeing.

## Abstract

Stretching is a very important part of warm-up in any sport. Moreover, stretching helps us to prepare our muscles for exercise that will be done later. Canoeing is a very complete sport that uses large muscle groups. Therefore, the aim of this article is to make a correct previous preparation before practicing canoeing in order to avoid sport injuries which are really common in people who tend to go canoeing.

**Keywords:** canoeing, warm-up, stretching.

Recibido 2018-10-17; Aceptado 2018-10-23; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101110

## JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, los agentes del deporte consideran el calentamiento como una rutina esencial que debe de realizarse para la obtención de rendimiento (Pérez-López y Valadés, 2013). La realización de un calentamiento previo a la práctica deportiva está reconocido mundialmente (Young, 2007), con el propósito de optimizar las funciones del sistema músculo-esquelético (Ayala, Sainz de Baranda, De SteCroix y Santonja, 2014) Muchos aficionados a los deportes acuáticos como el piragüismo en el caso que nos concierne dejan de lado esto y pasan directamente a la práctica, lo que puede con el tiempo causarles lesiones o limitarles en su rendimiento. Por ello, el objetivo de este artículo es ofrecer una correcta preparación previa basada en estiramientos antes de la práctica físico-deportiva con el fin de evitar lesiones que pueden perjudicar la salud del practicante.

## REVISIÓN DE TRABAJOS SOBRE CALENTAMIENTO Y ESTIRAMIENTOS

En la tabla 1 se muestran los diferentes estudios que se han encontrado relativos a los efectos del calentamiento y estiramientos dentro de la literatura científica internacional.

**Tabla 1.** Revisión de trabajos sobre estiramientos

AUTORES	ESTUDIO
Akbulut y Agopyan (2015)	Efectos de un programa de estiramiento de facilitación neuromuscular propioceptiva en jóvenes jugadores de fútbol
Amiri-Khorasani, Calleja-Gonzalez, y Mogharabi-Manzari (2016)	Efectos agudos de la combinación de métodos de estiramientos en la aceleración y velocidad en jugadores de fútbol
Andrade et al. (2015)	Efectos del calentamiento general, específico y

	combinado sobre el rendimiento muscular explosivo
Avloniti et al. (2016)	Efectos de estiramientos estáticos en la agilidad y velocidad
Ayala et al. (2016)	Efectos agudos y en el tiempo de las rutinas de calentamiento tradicionales y dinámicas en jugadores de tenis Junior
Ayala, Sainz de Baranda, y Croix (2016).	Diseño de rutinas de estiramientos en el calentamiento.
Baumgart, Gokeler, Donath, Hoppe Freiwald (2015)	Efectos del estiramiento estático en la laxitud de la rodilla en jugadores de fútbol
Behm, , Blazevich, Kay y McHugh, (2015)	Revisión de los efectos agudos del estiramiento muscular sobre el rendimiento físico, el rango de movimiento y la incidencia de lesiones en individuos activos sanos
Buttifant y Hrysomallis (2015)	Efecto de varios protocolos de calentamiento prácticos sobre la potencia aguda del cuerpo inferior
Cuenca-Fernández, López-Contreras y Arellano (2015)	Efecto en el inicio de natación de dos tipos de protocolos de activación
Dallas et al. (2014)	Efecto agudo de los diferentes métodos de estiramiento sobre la flexibilidad y el rendimiento de salto en la gimnasia artística competitiva
Gálvez-Ruiz, Tapia y Jurado (2013)	Influencia del estiramiento en el calentamiento para el salto y la velocidad
García, Pombo y López (2015)	Calentamiento como prevención de lesiones en futbol
Kato, Kurihara, Kanehisa, Fukunaga, y Kawakami, (2013).	Efectos combinados de estiramientos y entrenamiento de resistencia en la flexibilidad articular
Kruse et al. (2015)	Efecto de diferentes estrategias de estiramiento en la cinética de salto vertical en jugadoras de voleibol femenino
Kurt (2015)	Alternativa a los métodos tradicionales de estiramiento para aumentar la flexibilidad en atletas de combate bien entrenados: vibración local versus vibración de todo el cuerpo
Mayorga-Vega et al. (2016)	Efectos de un programa de desarrollo y mantenimiento de estiramiento en los isquiotibiales de extensibilidad en niños escolares
Medeiros, Cini, Sbruzzi y Lima (2016)	Revisión de la influencia del estiramiento estático sobre la flexibilidad de los isquiotibiales en adultos jóvenes sanos
Piqueras-Rodríguez, Palazón-Bru y Gil-Guillén	Análisis de efectividad del estiramiento activo

(2016).	versus estiramiento activo más estimulación eléctrica de baja frecuencia en niños que juegan al fútbol
Pojskic et al. (2015)	Efectos agudos de los esquemas de calentamiento isométrico de intensidad intermitente en el salto, sprint y el rendimiento de agilidad en los jugadores de fútbol colegial
Ruiz, Flores, y Lavanant, (2013)	Influencia del estiramiento en el calentamiento sobre salto y velocidad
Sá et al. (2016)	Efectos agudos en métodos de estiramientos y calentamiento específicos en el músculo y fuerza
Williams, Coburn y Gillum (2015)	Estiramiento estático vs. calentamiento dinámico: una comparación de sus efectos de la salida electromiográfica de los músculos del cuádriceps y de los isquiotibiales.

### PROPUESTA EJERCICIOS: PRINCIPIO DE DIRECCIONALIDAD

El sentido será cráneo-caudal debido a que en el deporte de piragua se usa principalmente el tren superior frente al inferior, y es preferible someter primero a tensión estos músculos para después mientras trabajamos con los del tren inferior, éstos descansen tras la tensión sometida y no se inhiba el reflejo miotático. Por ello se empieza estirando los músculos del cuello, seguidos de los músculos de la espalda, brazos, pecho y abdominales. Después se continuará con el tren inferior, incidiendo en los músculos de la parte anterior y posterior del muslo así como los aductores y gemelos. Los ejercicios se han seleccionado, como los más aconsejables a realizar entre las propuestas de estiramientos realizadas por numerosos autores (Alter, 2004; Legaz-Arese, 2012; López-Miñarro, 2011).

<b>NOMBRE:</b> Estiramiento cuello
<b>EJECUCIÓN:</b> Se inclina la cabeza hacia un lado unos 45º aproximadamente, y se desciende el hombro contrario al lado de la inclinación.
<b>DEFECTOS:</b> Intentar mantener la linealidad del tronco, evitando inclinarlo hacia un lado debido al descenso del hombro.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona del cuello.

<b>NOMBRE:</b> Extensión de brazos
<b>EJECUCIÓN:</b> Brazos extendidos sobre la cabeza. Manos entrelazadas, palmas hacia arriba. Estirar los brazos hacia arriba y ligeramente hacia atrás.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona de antebrazos y hombros.

<b>NOMBRE:</b> Flexión dorsal de la mano
<b>EJECUCIÓN:</b> Extendemos los brazos al frente, dedos hacia arriba. Con la otra mano, tiramos hacia atrás de los dedos.
<b>DEFECTOS:</b> Flexionar el brazo de la mano en extensión.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona de la parte anterior del antebrazo.

<b>NOMBRE:</b> Brazos hacia atrás
<b>EJECUCIÓN:</b> Entrelazar los dedos por detrás de la espalda. Girar los codos hacia dentro y enderezar los brazos. Llevar los brazos hacia atrás hasta sentir el estiramiento.
<b>DEFECTOS:</b> Inclinar el tronco hacia delante a medida que llevamos los hombros hacia atrás.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona del bíceps, hombros y pecho.

<b>NOMBRE:</b> Codo detrás de la cabeza
<b>EJECUCIÓN:</b> Brazos por encima de la cabeza. Coger el codo de un brazo con la mano del otro. Tirar suavemente del codo hacia abajo.
<b>DEFECTOS:</b> Tirar en dirección a la cabeza.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona del tríceps, hombro y escápula.

<b>NOMBRE:</b> Codo detrás de la cabeza e inclinación
<b>EJECUCIÓN:</b> Variante del ejercicio anterior. Coger el codo de un brazo con la mano del otro por detrás de la cabeza. Tirar del codo e inclinar el tronco hacia el lado contrario.
<b>DEFECTOS:</b> Rotar el tronco. Hiperextensión del tronco.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona del hombro, escápula y dorsal.

<b>NOMBRE:</b> Extensión pectoral
<b>EJECUCIÓN:</b> De pie, situamos la mano en un travesaño, a la altura del hombro. Brazo en extensión. Giramos todo el cuerpo hasta sentir estiramiento
<b>DEFECTOS:</b> Inclinar el tronco hacia delante. Girar la palma hacia abajo.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona del pecho y bíceps.

<b>NOMBRE:</b> Extensión del costado
<b>EJECUCIÓN:</b> De pie, piernas abiertas. Llevar una mano hacia el tobillo de la pierna contraria. Agarrarlo y tirar, sin soltarse, hacia la otra pierna, con solo la acción del tronco.
<b>DEFECTOS:</b> No tirar con el tronco hacia la otra pierna. Tener el brazo flexionado.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona escapular y dorsal. Isquiotibiales, gemelos.

<b>NOMBRE:</b> Aductores
<b>EJECUCIÓN:</b> Bipedestación, abrir las piernas y flexionar hacia fuera con ligera rotación externa de la rodilla una pierna y extendiendo la otra.
<b>DEFECTOS:</b> Inclinar el tronco demasiado hacia el lado. Que la rodilla sobrepase la altura del tobillo.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona de los Aductores

<b>NOMBRE:</b> Giro espinal
<b>EJECUCIÓN:</b> Sentado con una pierna extendida. Doblar la otra y colocar el pie en la parte externa, a nivel de la rodilla de la pierna estirada. Girar hacia el lado de la pierna flexionada y colocar el brazo en la parte externa del músculo.
<b>DEFECTOS:</b> Inclinar el tronco hacia atrás. No girar el tronco al máximo.
<b>GRUPOS MUSCULARES:</b> Zona de glúteos.

**NOMBRE:** Flexión de tronco una pierna

**EJECUCIÓN:**

Sentado con una pierna extendida, la otra flexionada. Colocar el pie en la parte interna del muslo. Inclinar el tronco hacia delante partiendo el movimiento de la cadera. Intentar tocar el pie de la pierna estirada.

**DEFECTOS:**

Bajar la cabeza. Curvar excesivamente el tronco.

**GRUPOS MUSCULARES:**

Zonas de isquiotibiales y lumbar.

**NOMBRE:** Agarrar muslo

**EJECUCIÓN:**

Posición de piernas igual que el canoísta inclinación y giro del tronco hacia la pierna delantera. Abrazar lo más posible esta pierna.

**DEFECTOS:**

No girar el tronco. Agarrar la pierna muy cerca de la cadera.

**GRUPOS MUSCULARES:**

Zona de los isquiotibiales y la cintura.

**NOMBRE:** Extensión del cuádriceps en equilibrio

**EJECUCIÓN:**

En posición de piernas igual que el canoísta. Agarrar el empeine de la pierna de apoyo con la mano correspondiente. Llevar el talón hacia el glúteo.

**DEFECTOS:**

Inclinar el tronco hacia delante.

**GRUPOS MUSCULARES:**

Zona anterior del muslo.

**NOMBRE:** Descenso de la cadera

**EJECUCIÓN:**

En posición de piernas igual que el canoísta, pero sin apoyar la rodilla extendiendo la pierna de atrás. Aportar las manos en la pierna delantera. Descender la cadera.

**DEFECTOS:**

Flexionar el tronco hacia delante. No apoyar el metatarso de la pierna de atrás.

**GRUPOS MUSCULARES:**

Zona isquiotibial de la pierna delantera y zona del cuádriceps de la pierna extendida. Gemelos.

## SECUENCIACIÓN: PRINCIPIO DE PROPORCIONALIDAD

Kay y Blazevich. (2008) indicaron que para la obtención de un mayor rendimiento en fuerza máxima y potencia, deben realizarse los estiramientos dentro del calentamiento con una duración oscilando entre los 15-30 segundos. Además, Ayala, Sainz de Baranda y De Ste Croix (2012) indicaron que la que la duración aislada de cada estiramiento debía oscilar entre 5 a 15 segundos El establecimiento de cada estiramiento debe a que esta duración es la más idónea, desde el punto de vista fisiológico, para preparar las diferentes articulaciones de nuestro cuerpo, y en concreto aquellas que alcanzarán una mayor amplitud articular en el desarrollo del deporte del piragüismo.

1. Estiramiento cuello: 10 segundos con cada lado. 20 segundos.
2. Extensión de brazos: 10 segundos.
3. Flexión dorsal de la mano: 10 segundos con cada brazo. 20 segundos.
4. Brazos hacia atrás: 10 segundos.
5. Codo detrás de la cabeza: 10 segundos cada brazo. 20 segundos.
6. Codo detrás de la cabeza e inclinación: 10 segundos cada lado. 20 segundos.
7. Extensión pectoral: 10 segundos cada brazo. 20 segundos.
8. Extensión del costado: 10 segundos cada lado. 20 segundos.
9. Adductores: 10 segundos cada lado. 20 segundos.
10. Giro espinal: 10 segundos cada pierna. 20 segundos.
11. Flexión de tronco una pierna: 10 segundos cada pierna. 20 segundos.
12. Agarrar muslo: 10 segundos cada pierna. 20 segundos.
13. Extensión del cuádriceps en equilibrio: 10 segundos cada pierna. 20 segundos.
14. Descenso de la cadera: 10 segundos cada pierna. 20 segundos.

## Bibliografía

- Akbulut, T., & Agopyan, A. (2015). Effects of an Eight-Week Proprioceptive Neuromuscular Facilitation Stretching Program on Kicking Speed and Range of Motion in Young Male Soccer Players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(12), 3412-3423.
- Alter, M. J. (2004). *Los estiramientos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Amiri-Khorasani, M., Calleja-Gonzalez, J., & Mogharabi-Manzari, M. (2016). Acute Effect of Different Combined Stretching Methods on Acceleration and Speed in Soccer Players. *Journal of Human Kinetics*, 50(1), 179-186.
- Andrade, D. C., Henríquez-Olguín, C., Beltrán, A. R., Ramírez, M. A., Labarca, C., Cornejo, M., ... & Ramírez-Campillo, R. (2015). Effects of general, specific and combined warm-up on explosive muscular performance. *Biology of Sport*, 32(2), 123-128.
- Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Fatouros, I. G., Protopapa, M., Athanailidis, I., Avloniti, C., ... & Jamurtas, A. Z. (2016). The effects of static stretching on speed and agility: One or multiple repetition protocols?. *European journal of sport science*, 16(4), 402-408.
- Ayala, F., de Baranda, P. S., & Croix, M. D. S. (2016). Estiramientos en el calentamiento: Diseño de rutinas e impacto sobre el rendimiento/Stretching in warm-up: Design of routines and their impact on athletic performance. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (46).
- Ayala, F., Moreno-Pérez, V., Vera-García, F. J., Moya, M., Sanz-Rivas, D., & Fernández-Fernández, J. (2016). Acute and Time-Course Effects of Traditional and Dynamic Warm-Up Routines in Young Elite Junior Tennis Players. *PLoS one*, 11(4), e0152790.
- Ayala, F.; Sainz de Baranda, P. y De Ste Croix, M. (2012). Estiramientos en el calentamiento: Diseño de rutinas e impacto sobre el rendimiento. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12 (46) pp. 349-368
- Ayala, F.; Sainz de Baranda, P.; De Ste Croix, M. y Santonja, F. (2014). Estiramiento activo y relación longitud-tensión excéntrica de la musculatura isquiosural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53) pp. 135-152.
- Baumgart, C., Gokeler, A., Donath, L., Hoppe, M. W., & Freiwald, J. (2015). Effects of static stretching and playing soccer on knee laxity. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 25(6), 541-545.
- Behm, D. G., Blazevich, A. J., Kay, A. D., & McHugh, M. (2015). Acute effects of muscle stretching on physical performance, range of motion, and injury incidence in healthy active individuals: a systematic review. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(1), 1-11.
- Buttifant, D., & Hrysonmallis, C. (2015). Effect of Various Practical Warm-up Protocols on Acute Lower-Body Power. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(3), 656-660.
- Cuenca-Fernández, F., López-Contreras, G., & Arellano, R. (2015). Effect on swimming start performance of two types of activation protocols: lunge and YoYo squat. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 29(3), 647-655.
- Dallas, G., Smirniotou, A., Tsiganos, G., Tsopani, D., Di Cagno, A., & Tsolakis, C. (2014). Acute effect of different stretching methods on flexibility and jumping performance in competitive artistic gymnasts. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 54(6), 683-690.
- García, O., Pombo, M., y López, P. (2015). El calentamiento de entrenamiento como estrategia de mejora de eficiencia mecánica y prevención de lesiones en fútbol. *Revista de Preparación Física en el Fútbol*.
- Gálvez Ruiz, P., Tapia Flores, A., & Jurado Lavanant, A. (2013). Influencia del estiramiento en el calentamiento para el salto y la velocidad. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(2), 28-97
- Imágenes del propio autor.
- Kato, E., Kurihara, T., Kanehisa, H., Fukunaga, T., & Kawakami, Y. (2013). Combined effects of stretching and resistance training on ankle joint flexibility. *Physiology Journal*, 2013, 1-8
- Kay, A.D. y Blazevich, A.J. (2008). Reductions in active plantar flexor moment are significantly correlated with static stretch duration. *European Journal of Sport Science* 8(1), 41-46.
- Kruse, N. T., Barr, M. W., Gilders, R. M., Kushnick, M. R., & Rana, S. R. (2015). Effect of different stretching strategies on the kinetics of vertical jumping in female volleyball athletes. *Journal of Sport and Health Science*, 4(4), 364-370.
- Kurt, C. (2015). Alternative to traditional stretching methods for flexibility enhancement in well-trained combat athletes:



local vibration versus whole-body vibration. *Biology of Sport*, 32(3), 225-233.

- Legaz-Arrese, A. (2012). Manual de entrenamiento deportivo. *Badalona: Editorial Paidotribo*,
- López-Miñarro, P.A. (2011). *Actividad Física para la Salud*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado el 17 de septiembre de 2015. Disponible en: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/actividad-fisica-para-la-salud-1>
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., Manzano-Lagunas, J., Blanco, H., & Viciano, J. (2016). Effects of a Stretching Development and Maintenance Program on Hamstring Extensibility in Schoolchildren: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of sports science & medicine*, 15(1), 65.
- Medeiros, D. M., Cini, A., Sbruzzi, G., & Lima, C. S. (2016). Influence of static stretching on hamstring flexibility in healthy young adults: Systematic review and meta-analysis. *Physiotherapy Theory and Practice*, 32(6), 438-445.
- Pérez-López, A. y Valadés Cerrato, D. (2013). Bases fisiológicas del calentamiento en voleibol: propuesta práctica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 31-40.
- Piqueras-Rodríguez, F., Palazón-Bru, A., & Gil-Guillén, V. F. (2016). Effectiveness Analysis of Active Stretching Versus Active Stretching Plus Low-Frequency Electrical Stimulation in Children Who Play Soccer and Who Have the Short Hamstring Syndrome. *Clinical Journal of Sport Medicine*, 26(1), 59-68.
- Pojskić, H., Pagaduan, J. C., Babajić, F., Užičanin, E., Muratović, M., & Tomljanović, M. (2015). Acute effects of prolonged intermittent low-intensity isometric warm-up schemes on jump, sprint, and agility performance in collegiate soccer players. *Biology of Sport*, 32(2), 129-134.
- Ruíz, P., Flores, A., y Jurado, A. (2013). Influencia del estiramiento para el salto y la velocidad. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Sá, M. A., Matta, T. T., Carneiro, S. P., Araujo, C. O., Novaes, J. S., & Oliveira, L. F. (2015). Acute Effects of Different Methods of Stretching and Specific Warm Ups on Muscle Architecture and Strength Performance. *Journal of strength and conditioning research*, 30(8):2324-2329
- Williams, N., Coburn, J., & Gillum, T. (2015). Static stretching vs. dynamic warm-ups: a comparison of their effects on torque and electromyography output of the quadriceps and hamstring muscles. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 55(11), 1310-1317.
- Young, W.B. (2007). The use of static stretching in warm-up for training and competition. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 2, 212-216.

# El mito dionisiaco en el Tríptico de las Tentaciones de San Antonio Abad

**Autor:** Echarte Cossío, María José (Doctora en Filología Clásica).

**Público:** Humanidades. **Materia:** Lenguas y Cultura Clásicas. **Idioma:** Español.

**Título:** El mito dionisiaco en el Tríptico de las Tentaciones de San Antonio Abad.

## Resumen

Analizamos parcialmente el Tríptico de las Tentaciones de San Antonio Abad, de El Bosco, en los siguientes puntos: primero, objetivo y método; segundo, la posesión de San Antonio Abad por Dioniso; tercero, la posesión de Cristo; cuarto, la posesión de la Iglesia; quinto, sobre la evolución del mito dionisiaco; sexto, la conclusión. De la doble estructura que estimamos para la obra del pintor flamenco, atendemos fundamentalmente a la estructura profunda.

**Palabras clave:** posesión, San Antonio Abad, Dioniso-serpiente, Cristo, Iglesia medieval, estructura profunda.

**Title:** Dionysian myth in the Triptych of the Temptations of Saint Anthony Abbot.

## Abstract

We analyze about the Triptych of the Temptations of Saint Anthony Abbot, of Bosch, in the following points: first point, the objective and method; second point, the possession of Saint Anthony by Dionysus; third point, the possession of Christ; fourth point, the possession of the Church; fifth point, the evolution of the myth; sixth point, the conclusion. Bosch uses a double structure: we pay principal attention to the deep structure.

**Keywords:** possession, Saint Anthony Abbot, Dionysus-serpent, Christ, the Church, deep structure.

Recibido 2018-10-18; Aceptado 2018-10-23; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101111

## 1. OBJETIVO Y MÉTODO

El **objetivo** supone un análisis parcial del Tríptico abierto (c.1500-5 Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa) de las Tentaciones de San Antonio Abad (monje cristiano, III-IV p.C., egipcio, fundador del movimiento eremítico, él mismo un eremita gran parte de su larga vida), desde el aspecto del funcionamiento, en la estructura profunda, del **Myto Clásico de Dioniso** (*versus* la Biblia). El soporte fundamental son las propias **imágenes** -las estimadas pertinentes- del Tríptico, con la aplicación del **método educativo**.

Nos servimos de **conclusiones** previas: **estructura doble** (en la polifonía general); **símbolos identificadores de Dioniso**: la **serpiente**, el más importante (como en **Virgilio**, cf. Echarte 2018a: 356-9; 2018b: 459; el **cuchillo del sparagmós-omofagia**: **Dioniso-Zagreus** (cf. Daraki 2005: 66: “el dios-serpiente... polimorfo y huidizo...”; Echarte 2018a: 353-6: el descuartizamiento; Nietzsche 2007: 87: “el hacerse pedazos el individuo y el unificarse con el ser primordial”; la **lechuzabúho-místico** animal omnisciente de la noche (cf. Echarte 2017: 226-7); el **huevo órfico** (cf. Echarte 2018c) el **cigarro** (cf. Seznec 1983); los **puntos blancos** (cf. Echarte 2018c: 448); el **cántaro** del dios (cf. Echarte 2018d: 444-5); **uvas, vino, cuba, embudo invertido** de Dioniso-Baco (cf. Echarte 2018d: 444-5); **Dioniso-árbol** (cf. Echarte 2017: 227-229; 2018a: 353); el **sapo-salamandra** (*Paraíso del Jardín de las delicias*); la **música** (cf. Echarte 2018c: 282 y 2018d: 445); la **medialuna** infernal; los **cuernos** de Dioniso-toro (cf. Echarte 2018a: 353-6); la **escalera** hacia el éxtasis (*Infierno del Jardín de las delicias*); el **cerdo** de Eleusis (*Infierno del Jardín de las delicias*); el **casco** de la invisibilidad (cf. Echarte 2018d: 446); el **dios de la máscara y la μανία** (cf. Echarte 2018d)...

## 2. LA POSESIÓN DE SAN ANTONIO ABAD

### Tabla lateral derecha

En la parte inferior-izquierda de la **fig.1**, hay preparada una **mesa para el sacrificio** del Cuerpo y Sangre de Cristo: el vino en un cáliz-jarra-cántaro -por donde surge la serpiente del dios- y el pan. Pero están las señales de la **posesión de Dioniso**: por debajo del mantel, se asoma la cabeza de una **serpiente negra**: es el dios-serpiente que asciende -ἄνοδος- de

los Infiernos a Tierra para transformar la Comunión de la Eucaristía en la **ὠμοφαγία omophagia** de su propio sacrificio redentor. Claramente ilustrativos los indicios: a la derecha, un **niño-serpiente** tiene atravesado el **cuchillo del παραγγμός** reproduciendo (cf. Daraki 2005: 88) el **sacrificio del Niño-dios Dioniso-Zagreos**. A la izquierda, un intérprete de **música dionisiaca** de viento.



Fig.1 Parte inferior y central de la Tabla lateral derecha (elaboración propia)

En la parte superior de la fig.1 San Antonio aparece meditando con un libro en las manos, mientras el dios infernal intenta seducirle: las uvas encima de Dioniso-árbol, el vino vertido del cántaro por la diosa infernal con su tocado de medialuna y la flor con pétalos-caras de expresivos gestos simbolizando el éxtasis, lo delatan. Otros démones (cf. Echarte 2017: 225-6) con cuernos, acompañan la escena. Detrás de San Antonio, al acecho, una salamandra-reina con los puntos blancos. Arriba, un pájaro, en cuyas plumas laterales aparece el rostro del dios como búho-místico; y una escalera, para ascender desde la ascesis hasta la mística del dios. A la derecha, una persona camina con el cántaro colgado de su andador.

### Tabla central

La fig.2 reproduce la celebración del **sacrificio -misa- infernal**: sobre la mesa, el cántaro del dios; un reptil-máscara del dios se asoma por uno de sus extremos vigilando; el vino es recogido en un vaso-cáliz por una de las acólitas (con tocado semejante al del llamado Anticristo (cf. Echarte 2018c: 279) El pan está simbolizado arriba por el huevo órfico -Dioniso- a modo de Consagración de la Hostia del sacrificio: sostiene la patena, con un sapo encima, una consagrada al dios con velo de puntos blancos.



Fig.2 Detalle del centro de la Tabla central (fuente propia)

**El dios infernal** está representado, genuflexo, con el cuchillo del sparagmós en el cinturón, el rostro de un cerdo eleusino (en la superficie, animal del santo) y la lechuza-búho sobre su cabeza. A sus pies, un *perro disfrazado*: «a ti - Dioniso Baco-... sin hacerte daño Cérbero... con boca trifauce lamió los pies y las piernas»: *te [Bacchum v.1] vidit insons Cerberus aureo / cornu decorum leniter atterens / caudam et recedentis trilingui / ore pedes tetigitque crura* (Horacio *Odas* II 19 29-32) Va seguido de un hombre lisiado con la enfermedad, parece, del 'fuego de San Antonio' (monjes antonianos cuidaban a estos enfermos: son la serpiente del dios que le apoya en la imagen): ambos llevan instrumentos de cuerda -de Apolo, dios opuesto a Dioniso- frente al instrumento de viento, dionisiaco, tocado por el hombre-máscara de la parte superior (misma música que en el Infierno -el Hades- del *Jardín de las delicias*) Detrás del lisiado, un sapo.

En el centro-derecha, con tocado de medialuna, ofreciendo el vino para la omofagia, está **la diosa infernal** con tocado de medialuna y vestido con puntos blancos, terminado en cola de serpiente, como corresponde a la **Madre de la Trinidad del Hades** (cf. **fig.3**: Dioniso-árbol-Padre mismo que el Niño-Hijo-autopátor, de la Madre-esposa-amante, cf. Echarte 2018a: 356-358) representada sobre un trono con puntos blancos:



Fig.3 Detalle de la Tabla central, centro-inferior-derecha (fuente propia)

Arriba, el casco de la invisibilidad. A la izquierda (fuera de esta imagen), un cántaro con patas de cerdo del que se derrama el líquido de Dioniso, que se funde con el agua inferior: estas imágenes “Son difíciles de interpretar iconográficamente tanto según la leyenda de san Antonio como de modo general” (apud Fischer 2016: 111) En esta afirmación su autor incluye los “extraños barcos” (cf. infra párrafo Fuera de imagen). Junto a la diosa infernal, la doncella Perséfone del *Jardín de las delicias*, se encuentra San Antonio Abad:

En la **fig.4** todo el cuerpo del santo está **poseído por Dioniso**: cabello, cara, barba, nariz, ropa...: en el brazo hay varios rostros superpuestos, con cigarro y puntos blancos; una parte de los dedos está metamorfoseada; su cayado es una serpiente; la cruz egipcia de su manto (una *tau* griega en forma de T) termina en fauces de serpiente. Destacamos la **serpiente dragón** -con el rostro del dios en el lomo de su cuerpo- que **muerde sus labios inoculándole el veneno de la  $\mu\alpha\upsilon\acute{\iota}\alpha$ , locura divina que anticipa la posesión** [‘el dios enloquece a quien quiere poseer’]. Reproduce, en la serpiente vencedora, la muerte de Cristo (cf. p.3 y fig.6):



Fig.4 Detalle de la fig.2 (fuente propia)

Fuera de imagen, parte inferior de la Tabla, debajo del suelo de la *Iglesia* infernal, una *boca negra* (evoca puente de ciudad natal de El Bosco, cf. Greenaway 2017) abre paso subterráneo a los **ríos de los Infiernos**; a la izquierda esperan *las almas* («no es lícito transportar en la barca estigia a cuerpos vivos»: *corpora viva nefas Stygia vectare carina*) que salen de un gran fruto rojo (*Terra epichonia*) para atravesar la *laguna Estige* que lleva al («lugar de las sombras, de Sueño y de la Noche que olvida»: *umbrarum hic locus est, somni noctisque soporae* -Virgilio *Eneida* 6 391 supra y 390 infra-); un clérigo en la barca de *Caronte* se dirige al Infierno. El agua se prolonga hasta la parte superior-izquierda, donde se ve otro puente y, al fondo, las **llamas de los Infiernos**; un ser agarrado a la escalera mística vuela hacia allí: La Tabla central del Tríptico simboliza en su conjunto al **Hades**, donde El Bosco ha ubicado, en la **mística de Dioniso** -gestor de la vida en 'el país de la muerte'- (cf. Daraki 2005: 84), a San Antonio, Cristo y el clero.

### Tabla lateral izquierda

En la parte inferior-izquierda de la fig.5, se representa el **huevo órfico-cósmico**, primera **máscara** del risueño Dioniso, con segunda **máscara**, de pájaro, dentro del huevo: ya fuera, se muestra como **Dioniso-pájaro-omófago**, con devoradora **garganta infernal**. A la derecha, un jorobado con el embudo invertido.



Fig.5 (con detalle en imagen de la derecha)

<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/73/TemptationStAnthony-left.jpg>

Dominio público Autor: desconocido

A la derecha detalle del casco del caballero sobre dos peces (fuente propia)

Los personajes que están debajo del puente **esconden al dios**, que planea, oculto según su costumbre, ahora bajo la vestimenta-máscara eclesiástica, la posesión de San Antonio: en el grupo, el pájaro-máscara con el cigarro en la boca; la hoja que leen está apoyada en una serpiente que sale de la boca del dios dibujado en la manga del clérigo tocado con un *solideo* del color del embudo del jorobado.

Sobre el puente, dos monjes antonianos llevan a **San Antonio desmayado -poseído por Dioniso-**: el primero es el dios, **enmascarado** de fraile: la cabeza tonsurada permite educir, de frente, al dios profundo con la boca y cigarro blancos, **riéndose** por el triunfo; más ocultos, se transparentan los ojos; el hábito, va marcado con el rostro del dios: recogido con

un cingulo, se deja ver mejor en el espacio inferior azul que queda al descubierto. Se dibuja también en el nudo que sobresale desde abajo del cinturón. A la derecha sobre el paisaje oscuro, un rostro de Dioniso con cigarro y puntos blancos que subrayan su **presencia oculta**.

En el centro: Dioniso-árbol y un cántaro sobre una cuba aparecen delante de un supuesto **burdel exterior versus el Monte Interior** (nombre con referencia al mismo citado en la *Vida de San Antonio* escrita por San Atanasio, IV p.C.): **cueva-iniciática donde el santo** (que se asoma por la negra puerta enrejada y que, simbolizado en el **gigante** caído bajo el peso del dios, modela con sus piernas el contorno de la puerta, mientras se retuerce mostrando sus dientes blancos de **poseído**) estuvo retirado en absoluta soledad viviendo la dura lucha de los opuestos: pecado / santidad, lujuria / mística, Cristo / Dioniso (cf. p.5) y donde también fue enterrado (aún hoy se celebran, en múltiples lugares, fiestas en su recuerdo) Por la ventana se asoma la **diosa infernal** con el tocado de la medialuna y en la cima del Monte se aprecia el rostro de **Dioniso** modelado con puntos blancos. A la derecha, el clero poseído (cf. figs.7-8) señalando la **casa dúplice**.

En la parte superior está **San Antonio en éxtasis en la Unidad con el dios** (cf. p.5) Por encima, un ser con el casco de la invisibilidad (cf. detalle de fig.5) por donde surge el rostro en llamas de **Dioniso, riendo** bajo las nubes y rodeado de **significativos puntos blancos**. Otros rostros a los lados. En la nave, la escalera.

### 3. LA POSESIÓN DE CRISTO

La capilla con el crucificado no había sido concebida por el pintor en un principio: "... sustituir un pabellón con demonios que llegó a pintar en el panel central, por la pequeña capilla donde el propio Cristo aparece apuntando hacia la cruz..." (apud Oliveira 2016: 241-242)

Sin embargo, **la capilla de la fig.6** queda perfectamente inserta en la estructura de la obra: arrinconada (como en *La muerte y el avaro*, cf. Echarte 2018d: 446), sumergida en un **agujero negro** (cf. en fig.2), revela, en la celebración del sacrificio, su situación de **posesa del dios infernal: Cristo crucificado** tiene las **señales de Dioniso**: una serpiente abraza su cuerpo; otra con las fauces abiertas forma su brazo izquierdo; su mano derecha está clavada y ensangrentada por el rostro del dios a modo de clavo; el candelabro con una vela, es la **antorcha de los rituales nocturnos** del dios (cf. Echarte 2018b: 463): la parte dorada del candelabro, que diseña su rostro, funciona además remarcando la boca sonriente de un Dioniso cuyo rostro está insinuado detrás, con ojos semejantes a los del búho-místico. El fuego de la antorcha termina en la boca de otro rostro del dios. Los pies del crucificado se apoyan en una serpiente con las fauces abiertas, símbolo de la posesión. Su corona está formada por puntos blancos a modo de espinas.

Jesucristo de la izquierda, presenta un dedo mordido por la serpiente que sale de la boca de otro rostro del dios; el resto de los dedos ha desaparecido; su brazo lo ocupa otro rostro; su corona, con puntos blancos: puede significar una *visión* (cf. Fischer 2016: 107) de San Antonio, que recibe de Jesucristo **-poseído-** la señal y modelo para su salvación: Cristo crucificado ofreciendo su sangre en sacrificio de Salvación: destino, por Él diseñado y aceptado, ejecutado por el dios-*serpiente* -la serpiente del árbol prohibido del Paraíso del Jardín de las delicias- (muerte reproducida por San Antonio: cf. p.2 y fig.4. Similar, m. m., al sacrificio por sparagmós de Dioniso-Zagreos el Niño-dios-*serpiente*: cf. p.2 y fig.1)

Más abajo del altar, un rostro de **Dioniso** iluminado por la luz que viene de afuera (cf. en fig.2) y otro más abajo, están diseñados con puntos blancos. Hay más rostros suyos por doquier proclamando su **ubicuidad**. Arriba una salamandra se asoma, vigilante, por los muros de la capilla.



Fig.6 Parte lateral-derecha de la Tabla central (fuente propia)

#### 4. LA POSESIÓN DEL CLERO DE LA IGLESIA MEDIEVAL

En la fig.7, de la Mitra de un **Obispo** -forma de cabeza de serpiente y decorada con un círculo con puntos blancos- surge **Dioniso**. La máscara blanca, tiene la forma de la medialuna infernal. El báculo de Pastor (cf. Echarte 2018c) coronado con la medialuna, simboliza **el poder de los Infiernos**: en su centro, el punto blanco del cigarro de Dioniso que está detrás. Delante, Dioniso oculto bajo el 'escapulario' azul de capucha -con gran punto blanco- que lo transparenta. La cornamenta del ciervo, con un Dioniso detrás, que muerde uno de sus cuernos, simboliza a Dioniso-toro: la tela de puntos blancos (como en la fig.8) lo confirma. El espacio sobre el brazo extendido del Obispo lo ocupa un **Dioniso-barbado**, con cigarro, **riéndose**. Otro ocupa el espacio de un dedo ya desaparecido. Hay otros muchos: Dioniso domina todo el espacio, identificando su imagen (cf. p.5) con el deterioro de la Iglesia medieval (cf. Echarte 2018d: 442)



**En la fig.8:** el personaje del 'escapulario con capucha' bajo el huevo órfico-cósmico en un nido con el rostro del dios; el clérigo tonsurado, con los puntos blancos de la vestimenta -el 'escapulario' con forma de serpiente transparente al dios sonriente- y con la cara de cerdo eleusino (símbolo de impureza en la superficie, vencida por el santo); el que lleva el embudo dionisiaco, a modo de 'solideo' en un personaje que canta, arropado por una serpiente, **son máscaras del dios oculto**. En la espalda del tonsurado se ve (cf. la imagen en expansión), impresionante, a **Dioniso** con puntos blancos **poseyendo sus entrañas**. Oculto el dios igualmente en el ser imperceptible delante del clérigo, en el espacio transparente de la derecha y en las figuras inferiores.



Fig. 7 Tabla lateral izquierda (detalle de fig.1) (elaboración propia) Fig.8 Tabla central (detalle de fig.2)

## 5. SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL MYTO DIONISIACO

El **myto de Dioniso** -ya poliédrico en las versiones de la **sincronía**- fue evolucionando (cf. García-Gual 2011: 179-190 para el myto de Dioniso) en la **diacronía** hacia una estructuración diferente de los Contrarios, de modo que el dios infernal (Pan-Dioniso-Hades confundidos) se identificó con **el Mal** -el Maligno el Diablo el Demonio: Satanás- opuesto a Jesucristo **el Bien** (cf. Otto 2006: 87: Hades mismo que Dioniso:  $\omega\upsilon\tau\omicron\varsigma \delta\grave{\epsilon} \text{ Άϊδης και Διόνυσος}$  -imporante afirmación de Heráclito-; <https://khronoshistoria.com/demonio-cabra-sexo-archienemigo-cristo/>: Pan-Dioniso-Demonio-el Mal frente a Cristo-el Bien; Echarte 2017: 225-226: los démones): esta **oposición** -lucha de **dos** opuestos- sigue sin embargo recogiendo la lucha de Contrarios que encarnaba la **única** Naturaleza -dualidad en la unidad- de  $\Delta\iota\omicron\nu\varsigma\omicron\varsigma\text{-}\mu\alpha\iota\nu\omicron\mu\epsilon\nu\omicron\varsigma$ . De ahí que, ambos sistemas se interfieran en ésta y otras obras de El Bosco, interacción que refleja la propia época de confusión -fin de la Edad Media y comienzo del Renacimiento- en la que creó su arte el pintor flamenco.

## 6. CONCLUSIÓN

Entendemos que, en el Tríptico analizado: no sólo San Antonio Abad, también Cristo, modelo de vida y muerte para el santo, y el clero de la Iglesia medieval, son interpretados por El Bosco como una *posesión de Dioniso-serpiente*, el dios que surge, en la narración pictórica, del huevo órfico-cósmico (Unidad primigenia con el germen de la diversidad: los Contrarios en lucha creadora: la propia Naturaleza de Dioniso) y que es sacrificado (fragmentación desde la Unidad por sangriento *sparagmós* de él mismo y reproducido en los *poseídos*) para engendrar de nuevo, con su *posesión redentora de la fragmentación*, la Unidad primigenia de la que surgió.

En cuanto al sistema funcional del Myto, la diacronía (Dioniso infernal, el Mal / Cristo celestial, el Bien) interacciona y se confunde con la sincronía, en la estructura profunda, del Myto Clásico. Confusión que refleja la propia de la época de transición de El Bosco y que genera opiniones diversas u opuestas en la interpretación de su arte (implicando el Tríptico analizado y su obra en general): ¿el Bien vence al Mal o el Mal vence al Bien? ¿los opuestos se neutralizan, en concordancia con el Myto dionisiaco Clásico? ¿presenta El Bosco el mundo al revés? Confusión que, surgida de la imaginación desbordada de un pintor (y narrador) genial, se inserta dentro de la eterna fascinación suscitada por su enigmática obra.

## Bibliografía

- Daraki, María, *Dioniso y la diosa Tierra*, Madrid, Abada, 2005.
- Detienne, Marcel, *“Dionysos mis à mort”*, Éditions Gallimard, 1988.
- Echarte, María José, “El Paraíso en el Jardín de las Delicias (I): la Fuente y el Árbol de la vida”, *Publ. didáct.* 89 (2017) 225-232.
- Echarte, María José, “La Raíz de la Vida indestructible en 'El Juicio Final' de El Bosco”, *Publ. didáct.* 92 (2018a) 352-359.
- Echarte, María José, “El huevo órfico: sobre el origen femenino de la vida en El Bosco”, *Publ. didáct.* 94 (2018b) 458-465.
- Echarte, María José, “Sobre el tríptico de la Epifanía de El Bosco: el significado de los pastores”, *Publ. didáct.* 97 (2018c) 278-286.
- Echarte, María José, “Expresión de la locura en la pintura de El Bosco”, *Publ. didáct.* 99 (2018d) 441-449.
- Falkenburg, Reindert, *Bosch, Le Jardin des délices*, París, Hazan, 2015.
- Fischer, Stefan, *El Bosco, La obra completa*, Barcelona, Taschen, Bibliotheca Universalis, 2016. Las figuras 6 y 7 son de elaboración personal partiendo de aquí (LPI 32).
- García-Gual, Carlos, *Mitos, viajes, héroes*, Madrid, FCE, 2011.
- Greenaway, David, director, *“El fascinante mundo de El Bosco”* documental, Gran Bretaña, estreno 2017.
- Horacio, *Horati opera*, edición de Eduardus C. Wickham, Oxford, E Typographeo Clarendoniano, 1963.
- Kerényi, Karl, *Dionisios Raíz de la vida indestructible*, Barcelona, Herder, 1998.
- Kerényi, Karl, *Eleusis*, Madrid, Siruela, 2004.
- Nietzsche, Friedrich, *El nacimiento de la tragedia*, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- Nono de Panópolis, *Dionisiacas*, tomo I edición de S. D. Manterola y L. M. Pinkler; tomo II edición de D. Hernández de la Fuente, Madrid, B. C. Gredos, 1995.
- Oliveira, Caetano, “Tríptico de las tentaciones de San Antonio Abad” en Silva, Pilar, ed., *el Bosco, La Exposición del V centenario* (2016) 238-245. La fig.2 es elaboración personal partiendo de aquí (LPI 32).
- Otto, Walter F., *Dioniso, Mito y culto*, Madrid, Siruela, 2006.
- Seznec, Jean, *Los dioses de la antigüedad en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Taurus, 1983.
- Silva, Pilar, ed., *El Bosco, La exposición del V centenario*, Madrid, Museo Nacional del Prado, 2016.
- Virgilio, *opera*, edición de Fredericus Arturus Hirtzel, Oxford, E Typographeo Clarendoniano, 1966.
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Tríptico\\_de\\_las\\_Tentaciones\\_de\\_san\\_Antonio](https://es.wikipedia.org/wiki/Tríptico_de_las_Tentaciones_de_san_Antonio)
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio\\_Abad](https://es.wikipedia.org/wiki/Antonio_Abad)
- <https://sites.google.com/site/parroquiaborriol/home/secciones/santos-beatos-y-devociones/san-antonio-abad/vida-de-san-antonio-por-san-atanasio-de-alejandria>
- <https://khronoshistoria.com/demonio-cabra-sexo-archienemigo-cristo/>

# English vocabulary acquisition through storytelling

**Autor:** Gómez Robles, Marina (Graduada en Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera Inglés).

**Público:** Profesores de inglés. **Materia:** Lengua extranjera: inglés. **Idioma:** Inglés.

**Title:** English vocabulary acquisition through storytelling.

## Abstract

The present study examines the effects on vocabulary acquisition through providing children two different approaches; story presentation and language modelling, during a storytelling session. The method was implemented with twelve primary school children. They were randomly assigned to two groups: I) Presentation-group and II) Interactive-group. Five target words were selected and some tests were administered to establish possible gains in participants' vocabulary acquisition. Results showed relevant differences between the two methods used. The Interactive-group showed considerable gains in the knowledge of the target lexis, unlike the other group. Finally, the importance of these findings for pedagogical implication is discussed.

**Keywords:** Language modelling, Story presentation, Storytelling, Vocabulary, Acquisition, Young learners

**Título:** La adquisición de vocabulario de inglés a través del relato de cuentos.

## Resumen

Este estudio examina los efectos producidos en la adquisición de vocabulario en doce niños de educación primaria, proporcionándoles métodos diferentes; una presentación de la historia y una interacción y modelado de la misma, durante una sesión de cuentacuentos. Aleatoriamente, los niños fueron asignados en dos grupos: uno de presentación y otro interactivo. Cinco palabras fueron escogidas y varios tests se aplicaron para determinar la posible adquisición de vocabulario por su parte. Los resultados mostraron diferencias relevantes. El grupo de interacción adquirió el vocabulario, al contrario que el otro. Finalmente, se discute la importancia de estos hallazgos para la implicación pedagógica.

**Palabras clave:** Modelado del lenguaje, Presentación de la historia, Cuentacuentos, Vocabulario, Adquisición, Jóvenes aprendices.

Recibido 2018-10-18; Aceptado 2018-10-26; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101112

## INTRODUCTION

In recent years, the significance of second language vocabulary acquisition has been increasingly discussed, mainly because lexical knowledge is crucial to language comprehension and use and is really important to foreign language learners. Although there have been several studies related to learning vocabulary through reading (e.g., Coyne, M. D., Simmons, D.C., Kame'enui, E. J., Stoolmiller, M. 2004), learning vocabulary through listening, has drawn the attention of relatively few researchers, despite the fact that it is also an enriching and promising source of vocabulary acquisition.

Focusing on the acquisition of a second or foreign language in young learners, it is essential to take into account how children learn their first words in their mother tongue to use a similar strategy to teach them a foreign language. Baby talk is the best example to show that younger children can understand what their mother says because she modifies the speech doing it simply. Therefore, input becomes comprehensible to young children. It is important to bear in mind the strategies that mother uses to teach the first language to their children, to know how to teach a foreign language to them. (Moon, J. 2004, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013). It is important to highlight that mistakes made by children learning a second language, are developmental, not interference mistakes, as it was thought. In this sense their errors are very similar to the ones of children who learns that L2 as their mother tongue (Bailey, Madden, and Krashen, 1974, In Gürsoy, E. 2011). As a result, L1 and L2 acquisition are really connected.

According to (Gordon, T. 1956, pp. 68), "*cognitive semantics emphasizes that we understand what words means when we form in our minds mental representations of word meaning. These mental representations are formed in concrete situations or when we encounter a new word within a rich context*". Through mother tongue, children form mental representations in their minds when they learn their first language, and identify the world around them.

The idea of 'scaffolding'; when parents and teachers help children to learn a language, they check comprehension, negotiate meaning, reformulate, repeat, interact, facilitate both input and output, and guide them into a correct use and understanding of this, it is essential to learn a language. (Tough, J. 1991, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013)

According to (Moon, J. 2004, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013) there are challenges and benefits in English teaching to young learners. 'Is younger really better?' the difference between child and adult language learning and their respective characteristics. Children are more sensitive to sound patterns and phonological aspects and therefore, develop a much more native accent while adults have highly developed mental structures and understand both form and why it is they are learning the language. In this sense, (Fathman 1975, In Gürsoy, E. 2011) compares younger children with older children to check if there is a significant difference in the acquisition rate of foreign language grammar (English in this case), grammar structures among younger and older young learners, and the order of the acquisition of these structures. The results manifested that, the rate of learning changes with age; however, order of acquisition did not differ amongst both groups. Nevertheless, younger children, preteens, attained significantly higher ratings in pronunciation.

Some theories of second language acquisition support this idea. Chomsky's Universal Grammar (1957) emphasises the innate ability for children to produce language from their own mental structures. Children have parameters to learn any language. The universal grammar lets children to hypothesize the language structure and recognize it in an English-speaking environment. In the first five years, children understand and produce the learning process in a gradual way. They are creative and excited to play with language. Therefore, it is crucial to create adequate activities (A. Pinter, 2006, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013).

Lenneberg's Critical Period Hypothesis (1967) is based on the sensitive period during childhood which enables children to effortlessly learn L2. It also emphasises the difference in context and its influence on language acquisition (family-home/school- outside home and formal/informal contexts, with children producing 'playground talk' in the latter in order for them to participate in games); and that for English to be learnt, children must be immersed into an English environment (A. Pinter, 2006, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013).

Stephen Krashen's Input Hypothesis (1982) emphasises Comprehensible Input and  $i+1$ , based on L2 learning via explicit knowledge (input) and L2 acquisition via implicit knowledge (innate/previous knowledge), plus Intake (what children remember and learn). There is a necessity of hearing the language to learn it. Therefore, teachers have to adapt the input to claim that children receive a comprehensible one. He denied the need to explicitly teach grammar or vocabulary (Tejero, J.M. 2006, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013).

Mike Long's 'Interaction Hypothesis' (1985) focused on negotiating meaning (comprehension check and reformulation between parent and child to make the input comprehensible). It also emphasises the importance of exposure to the L2 in order to reach a successful second language acquisition (Tejero, J.M. 2006, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013).

Merrill Swain's 'Output Hypothesis' (1985) states the need for abundant opportunities for L2 production (output as the language children produce); and the personal characteristics to take into account in L2 learning (Tejero, J.M. 2006, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013). Other authors as (Ellis, 2005, In Sawada, K. 2009) reaffirmed this idea. He emphasises that communicative input should be maximized both inside and outside class. Ellis also discussed the teacher's role in fostering opportunities for students to receive input outside the school and assuring that the learners use convenient resources. He also stated that instruction requires taking into account the individual learner differences.

According to (Tough, J. 1991, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013) in order to teach English to children it is important the 'formulaic speech' (utterances learnt by children as wholes, applied to situations and that gradually acquire meaning) and that teachers must use the same strategies that parents do in children's language learning to achieve success (negotiating meaning, reformulating, scaffolding, voice tone, baby/teacher talk, input-output etc.).

Some researchers have shown that students learn vocabulary through listening to stories (Elley, W. B. 1988). While some words are incidentally acquired, these studies showed that students learned more when words were incidentally explained than when they were intentionally. Recognising new words and learning their meaning while listening is a naturally occurring aspect of language acquisition. Thus, it is sensible to expect that if vocabulary is taught as a part of listening comprehension, it will significantly enhance the vocabulary acquisition of L2 learners.

We learn our first language vocabulary through listening and communicating with our parents and peers. However, vocabulary acquisition through listening requires that learners comprehend much of what they hear (Sawada, K. 2009). In second language classroom, storytelling is considered a really powerful teaching resource. "*Stories are motivating and fun creating a desire to communicate. They develop positive attitudes and help children to keep on learning. Positive affective factors facilitate acquiring a second language. Children will learn better if they have a positive attitude towards what they are doing*" (Brumfit & Carter 1986, pp. 32, In Barreras, M. A. 2010). Children love hearing stories. Therefore, teaching new vocabulary through storytelling can have a very positive outcome on student's second language learning process. For this

reason, teachers use stories to make children learn in a meaningful and ideal context where they can learn new lexis and grammar, and simultaneously, children can use the language when they are participating and interacting while listening to the story.

Although storytelling is a resource remarkably efficient for teaching a new language, very few empirical studies in which the predictors of learning vocabulary through oral input were investigated, have been published. The current study is designed to address these gaps. Further, few researchers have dealt with the relationship between two different ways; language modelling and story presentation, in which 5 target vocabulary items are presented to young learners through storytelling; a vehicle for introducing and teaching L2 vocabulary.

The present study, therefore, focuses on lexical acquisition by young language learners. Particularly, to investigate and analyse the effects on vocabulary acquisition of providing children two different approaches; story presentation and language modelling, during a storytelling session.

### **STORYTELLING: THE MEANS OF HUMAN COMMUNICATION**

Storytelling, the art of narrating and communicating a tale from memory rather than reading, it is perhaps one of the earliest of all art forms, reaching back to prehistoric times, of education. It has long been identified as a powerful means of human communication. Using stories is interesting as children become familiarized with other cultures and social contexts different from their own. Narrative is probably the most universal way of creating and organising experience. Due to this fact, even very young children will know, implicitly, a lot about stories, how to respond, what to expect. This is a competence that the school should be able to draw on and build upon (Howe & Johnson 1992, In Barreras, M.A. 2010).

Children are happy to listen to stories in their mother tongue. Storytelling is a perfect introduction to second languages due to the fact that stories provide a familiar context for the child. In addition, teachers need to use motivating activities such as storytelling if they want to attract children's attention. Young children begin enjoying literature really early thanks to the teacher or parents' use of extensive reading of stories. Through them, children develop their literacy competence; an individual's ability to read, write, speak, solve problems at levels of proficiency necessary to function on the job, in the family of the individual and in society. This is a combination of linguistic, socio-cultural, historical and semiotic awareness (Brumfit & Carter 1986, In Barreras, M.A 2010). *"Literature is a high point of language usage; arguably it marks the greatest skill a language user can demonstrate. Anyone who wants to acquire a profound knowledge of language that goes beyond the utilitarian will read literary texts in that language"* (Bassnett and Grundy, 1993, pp. 7, In Mauro Dujmović, M. & Učiteljska škola, V. 2006)

Storytelling is an immense source of input –input of language through listening and reading– in order for the child to activate and develop his own cognitives mechanisms. Moreover, it has been considered a constructive process, the fact of making input comprehensible (Genesee 1994, In Barreras, M.A 2010). *"An important condition for language acquisition to occur is that the student understands input language that contains a structure 'a bit beyond' his/her current level of competence. So they can understand most of it but still be challenged to make progress"* (Brown 1987. pp 188, In Barreras, M.A 2010).

In this sense, storytelling is being promoted as an ideal resource of influencing a child to associate listening with pleasure, of raising a child's attention span and retention ability, or broadening vocabulary, and of bringing in a child to the symbolic use of language (Cooper, 1989, In Bordine, H. & Hughes, K. 1998). Storytelling has been promoted as an efficient way to teach the English language to non-native speakers. Stories are valued as providing comprehensible input that facilitates and enhances language acquisition (Hendrickson, 1992, In Bordine, H. & Hughes, K. 1998).

Other authors such as (Curtain, H. 2011, In Coyle, Y. & Verdú, M. 2013) maintain that telling tales provides authentic language in a communicative context, extended listening experiences where children learn vocabulary and grammar and develop an appreciation for literature. Moreover, the stories have a number of qualities that have become them an important educational resource. The similarity of their issues with their power to span time and geographical and cultural borders, their recognized narrative structure or their ability to raise children's motivation and imagination, makes many parents and teachers use them to enrich their children and students' cognitive and social development (Coyle, Y. 2000).

The story stands out for its ability to develop children's communicative and cognitive competence within a rich and meaningful context. Moreover, it is an ideal way to introduce elementary students in the foreign language, within a shared context form. Stories that interest and attract the student's attention are one of the resources most appropriate to foster

genuine and meaningful interaction in the formal classroom setting. Stories provide foreign language teachers important linguistic advantages in working with young children. As input source, stories allow the presentation of new linguistic models in a meaningful and memorable context. They serve to develop comprehension's strategies for children. With the help of visual aids, children are able to grasp the overall understanding of speech without having to understand every word. In addition to the linguistic advantages of tales, they are also useful for children's emotional development. The story chosen by the teacher has to create interest in the child and be told attractively, so that students are motivated to participate in the activity and engage actively in the construction of knowledge (Coyle 2000).

Focusing on the acquisition of a foreign or second language, stories offer the chance of introducing new lexis and grammar in a memorable and meaningful way. They are really motivating and can allow children develop positive attitudes towards the foreign language and language learning. Tales can cause a desire to continue learning. Children enjoy listening to stories over and over again and they participate in a shared and social context through listening to them in class. This frequent repetition allows language items to be acquired or reinforced. On the other hand, tales are composed of natural repetitions of lexis and structures. This fact allows children remember every detail, therefore they can little by little learn to anticipate what is going to happen next in the story. Repetition also prompts children participation during the narrative, through predicting and meaning's decoding, which are essential abilities in language learning. Listening to stories, thus, allow children to be immersed in memorable and familiar contexts where new vocabulary and sentence structures can be introduced and revised, and which will contribute to their thinking and their own speech's improvement. (Mauro Dujmović, M. & Učiteljska škola, V. 2006).

As a result, tales are recognized as an essential source of input. Since in the early stages of teaching a FL, the most relevant source of input is undoubtedly the teacher's talk, stories can be used as a methodological means and source of contextualized input, through which children are capable of developing the linguistic competence in second or foreign language.

### **STORYTELLING AND THE CURRICULUM**

According to (Mauro Dujmović, M. & Učiteljska škola, V. 2006), there are three principal dimensions in which tales can add learning in the school curriculum that are described below.

Firstly, stories can be employed to reinforce conceptual development in children, such as size, cause and effect, color and son on. Secondly, they are also a resource of developing learning. Through them, children can reinforce thinking strategies, such as predicting, planning, classifying etc. They can also develop abilities to study, such as organising work or making and learning to use dictionaries. And children can develop strategies to learn English through stories, such as guessing the new lexis meaning, training the memory...etc. Thirdly, stories well selected, can be employed to develop other subjects in the curriculum, particularly mathematics, when telling the numbers, counting or measuring. Science or History can be also developed when the stories are about plants, space, insects, and prehistoric animals or about the chronology of time etc. Geography and the learning environment can be enriched when the tales provide situations of using map, or when they are about sports, shops in the local area or traditional games; for instance. On the other hand, Art and Crafts can be developed when making costumes to be used during the story, when making collages, or puppets...etc. Finally, another subject of the curriculum that can be enriched through stories is Music, when singing songs, miming or playing instruments etc.

As a result, telling stories is a great methodological resource that can contribute the children's learning in all the areas provided by the Official Curriculum of Primary Education in a really meaningful way.

### **STORYTELLING AS A WAY OF LEARNING VOCABULARY**

Coyle (2000) agrees on the fact that storytelling lets children interpret the circumstances around them and transform them into meaningful experiences. Before they can talk, they already have built up mental schemes of their individual and particular world that is established on their experiences and routines. After this fact, their hypotheses about their own world are influenced by the stories they listened to. Thus, stories are considered a vehicle to learn, acquire and access to language. Telling stories is crucial in children's educational process and in their language acquisition (Wells, G. 1986, In Coyle 2000).

Storytelling can contribute to second language teaching-learning process in primary school children. Spanish primary education Curriculum for Foreign Languages states that curricular purpose of this area is not to teach a language, but teaching how to communicate it: *“La finalidad curricular de este área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella”* (BORM, 2007). As a result, teaching a foreign language it is conceived as a tool for use in understanding and communication of meaning. A language is learned when used (Artigal 1990, In Coyle 2000). Krashen (1982) further suggested that learners use a foreign language when they are able to understand the meaning of language productions while being immersed in communication activities. For Krashen, the answer to the question lies in the use by the teachers of contextual cues; gestures, props, visual, on which they can support their presentation of new linguistic models. Krashen’s Input Hypothesis (1982) claims the importance of understanding the activities in foreign language classroom (Krashen 1982, In Coyle 2000). For this reason some authors as (Hunt & Beglar 2005) emphasise the need for developing a curriculum that attains a pedagogically sound balance between explicit and implicit activities for L2 learners at all stages of development.

On top of this, storytelling allow students acquire incidental and intentional vocabulary and it is a perfect activity in order for children to acquire a second language in a communicative context where they have to use foreign language in a productive and receptive way. As a result, stories are seen as a vehicle to access language.

In the present study, it has been examined two instructional approaches for telling the story in order to know which is the best way for young learners to acquire vocabulary in the second language. The first method used is a story presentation. According to (Coyle, Y. & Verdú, M. 2013) the aim of this activity is for children to listen a story in a context where the new input is presented to them. It is an activity in which the verbal participation of the students here is minimum and the emphasis is on the global comprehension. On the other hand, the other method used to tell the story is a language modelling; where the children repeat after the teacher, respond to several and closed questions, or complete sentences started by the teacher. The aim of this activity is for children to participate in an active way in the interaction so that they assimilate and retain the new language vocabulary (Coyle, Y. & Verdú, M. 2013). The main difference in the two methods used during the storytelling is the interaction by the students. In the first strategy the children’s participation is non-existent, and in the second one, the teacher makes the children participate through comprehension checks, repetitions, gestures and closed/ rhetorical questions.

Some well-known authors such as (Zaro, J. J & Salaberri, S. 1993, In Coyle 2000) agree on the fact that storytelling is an activity that requires some interaction between the teller and the listener. In foreign language classrooms, the teacher should seek the cooperation of the student from the beginning of the story, identifying key words or characters, summarizing what has been counted so far, reconstructing the story in their own words, etc. Through storytelling in class it can be created a social situation in which teachers and students participate together in the interaction. In fact, it is precisely the interaction with the adult from a shared context, as may be the storytelling, the key aspect that Vygotsky (1978) and later Bruner (1984) and Wertsch (1988), identified as crucial to advance in the linguistic and cultural knowledge of the mother tongue. In foreign language classrooms, then, the interactive nature of the stories serve not only to provide input to the learner, but also to stimulate the production of linguistic output (Coyle 2000).

In this sense, (Peñate, M & Bazo, P. 2001) have pointed out that children are capable of following the story development told by the teacher only when he/she uses linguistic and interactional adjustments (repetitions, gestures and comprehension checks). According to these authors, these three elements were the predominant interactional modifications used by primary school teachers when teaching and speaking a second language in the classroom (Peñate & Bazo 1998, In Peñate & Bazo 2001). They emphasise that comprehensible input in foreign language teaching will not be improved if it is not supplemented by some kind of interactive adjustment.

## RESEARCH INTO LEXICAL ACQUISITION IN YOUNG LANGUAGE LEARNERS

Many of the theoretical assumptions related to lexical acquisition through listening and the importance of interaction while storytelling described above, have been investigated empirically in a number of different contexts. So far, researchers have investigated: I) vocabulary gains from hearing stories read aloud by a caretaker to a 3-year old child (Wells 1986); II) The role played by storytelling and story reading in the language development with young children from 3 to 5 years of age (Isbell, R. ; Sobol, J. ; Lindauer, L. ; Lowrance, A. 2004); III) the role of stories in young children’s acquisition of L2 new vocabulary when reading Elley, W. (1989); IV) the effectiveness of storybook reading in promoting new word acquisition in 57 at-risk kindergarten students (Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005); V) the effect of props on children’s narrative retells with forty-two children (Stadler, M. A. & Gay Cuming, W. 2010); VI) the role played by storytelling in children

learning a L2 as active participants in Dublin (Mhic Mhathúna, M. 2008). The results of these studies will be discussed below.

Until fairly recently, research on vocabulary acquisition through listening or reading stories has not been abundant, but there are some studies which evidence the benefits of using stories to learn a foreign language. Wells (1986) investigated the effect of exposure to stories read aloud by a caretaker on facilitating and gaining general vocabulary of a 3- years- old kindergarten child. The author examined the dialogues between the child and her mother, who read stories aloud and interacted with her child. Wells (1986) stated that children develop a mental model of the world and a vocabulary with which to talk about it when listening to stories. As a result, children find themselves at a considerable advantage as the school curriculum's content extends beyond first- hand experience. Wells (1986) affirmed that the importance of reading aloud to young children resides in its power to design possible or creative worlds through words that cannot be designed by seeing pictures. He found that the frequency of storytelling at home provides a considerable deal to vocabulary acquisition and oral language ability at age 10.

Further confirmation can be found in the report by (Isbell, Sobol et al. 2004), who were interested in seeing how storytelling and story reading influence the language development and story comprehension of 3 to 5-years old young children. Two groups of children heard the same 24 stories during the study. One heard the stories told and the other heard the stories read from a book. The results showed that both storytelling and story reading were found to produce positive gains in oral language. Differences between the two groups pointed out young children who heard the stories told demonstrated enhanced story comprehension in their retelling, while children in the story reading group enhanced their language complexity.

Similarly, (Elley, W. 1989) looked at the role of reading aloud of stories in elementary school children from New Zealand, in order to measure the extent of the new vocabulary they acquired from the reading. The results of the research corroborate the idea that reading aloud stories is an important source of vocabulary acquisition, whether or not the reading is supplemented by teacher word meaning's explanation. The author suggests future researches to investigate and examine further the benefits from stories read aloud, and to clarify the factors that generate differences in children's interest in stories.

Further empirical research by (Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. 2005) has focused on the effectiveness of storybook reading in promoting new word acquisition among a group of 57 at-risk kindergarten students. The main aims of the study were to determine the efficacy of learning new words after repeated exposures during storybook time, to know the effect; if any, the explanation of new words have on their acquisition and to check the effect of students' prior vocabulary knowledge on learning new words. The results demonstrated; on the contrary of the results obtained by Elley (1989), that there were more gains when explaining new words to children. It was also proved that elaborated explanations, rather than simple exposure, had a considerable effect for students acquiring new words. And finally, it was checked that children with pre-existing low vocabulary knowledge showed greater gains in explained vocabulary acquisition of novel words than their higher-level classmates. This study concludes that children receiving words' explanations and repetitions seem to comprehend better new words.

Recent research have proved that props had a positive effect on the children's use of descriptive language, but there was no influence on the number of story grammar aspects or cohesive devices used, nor for the length and complexity of the stories. (Stadler, M. A. & Gay Cuming, W. 2010); examined the effect of props on children's narrative retells. Forty-two children in two comparable classrooms heard and practiced the same stories over eight weeks. Results support a balanced literacy program where children practice retelling stories with and without props.

Similarly, (Mhic Mhathúna, M. 2008) looked at the role played by storytelling in children learning a L2 as active participants in an Irish-language immersion preschool Dublin. Audio-recordings and observations were made of the story sessions over a period of six months. The analysis of the results showed that teachers provided support for the children through dynamic repeated readings of target books, scaffolded interactions, sufficient experience of storybook reading and small- and large-group organisation of story sessions. The language of the stories was integrated with the language used in the other activities and interactional routines.

Given the findings outlined in the research presented above, it is clear that storytelling can provide an important source of input that contributes to language acquisition in an interactive and meaningful context by exposing children to new lexis. Storytelling supported by teacher's participation and additional information allows children to better comprehend the oral input given. There are several studies which have investigated the benefits that storytelling provide in this field,



but no studies that examine the effects of two instructional approaches; language modelling and story presentation, and the different results that can be obtained in teaching vocabulary in small-groups storytelling session using those two methods.

Given the lack of research on L2 vocabulary acquisition through language modelling or story presentation in Spanish schools, the present study attempts to address this gap in the field by comparing the effects of these two instructional approaches; being the participation by the children the main difference between them, during a storytelling session on the vocabulary acquisition of young Spanish-speaking English as a foreign language, in an English classroom. In order to do so, the following main and accurate aim of this study will be described below.

The present study, therefore, focuses on lexical acquisition by young language learners. Particularly, to investigate and analyse the effects on vocabulary acquisition through providing children two different approaches; story presentation and language modelling, during a storytelling session.

## **METHOD**

### **Context and participants**

#### **The school**

The study was conducted at the Primary School “Virgen del Oro”, a bilingual school located in Abarán, a town 40 kilometres away from the provincial capital; Murcia. It is a school where there is one class in each year. Within its area of influence, it assists in the best manner possible to students of a great variability; social and familiar, economic, cultural and various ethnic groups. Although most parents’ occupations are those related to the industrial, agricultural and services sectors, a few of them have managed to complete university degrees or similar qualifications. The CLIL programme was implemented in the centre in 2010/2011 at levels 1, 2, 3 and 4, in the areas of English, Science and Art and Crafts. The next year 2011/12 the 5th grade was added to the Program. And finally, the sixth grade will be added next year. In the first cycle of Primary, English is allocated 2 hours, Science four hours and Art and Crafts one hour of instruction per week. As a result, the participants in the study received seven hours of English instruction per week, two of them corresponding to English.

#### **The participants**

The participants in the study were selected from a 2<sup>nd</sup> grade class of 16 pupils and included twelve 7-year-old Spanish primary school children (8 females and 4 males) who had been learning English at school since they were 3. The day on which the study took place, attended class twelve children, which were randomly divided into two groups of 6 by the researcher, in order to carry out the intervention. From these 12 children, 6 spoke Spanish as their first language, and 6 of them spoke Morocco, as their L1. In addition, 3 of them had some learning difficulties and social disabilities due to lack of Spanish language. The other 9 did not have major problems either in English or in any other curricular subject.

#### **Description of the project**

This exploratory study was conducted on May 8th, over a period of 60-minutes session. It follows a vocabulary pre-test and post-test and comprehension post-test experimental design with a storytelling intervention of a 30-minutes session for each group of children. The story employed for the intervention “The princess and the dragon”, was based on a tale found on the Internet, on the well-known webpage (British Council); where it can be found a lot of resources and materials for young learners. This story can be found in Appendix 1. The story was a bit modified by the researcher, due to the fact that it was already written precisely for 7-years old children. The researcher selected the five target words from the story, ensuring that the participants had not learnt the target words previously, and, therefore, they were unknown and unfamiliar to the children. The five target words singled out for this treatment were related to the fantasy’s world typical and attractive in children’s literature: castle, bag of gold, knight, tower, and ogre. As the aim of this research is to check if children acquire vocabulary through storytelling, only five words were chosen to make sure that participants could comprehend the understanding of the concepts.

The treatment was the following: The same story was carried out in the 2nd grade’s classroom with the children sitting individually in their corresponding desk. While one group was hearing the story, the other one was with their tutor in the computer’s room. In order to introduce the story, the researcher asked children if they liked stories and how often they read or listened to them. After that, the children were given a vocabulary pre-test where they had to write the five target

words in Spanish and in English if they knew them, after seeing the picture of each target word in a PowerPoint. Obviously they did not know the English words, due to the fact that the researcher had made sure of that. Once they had written the target words in Spanish, the researcher proceeded to tell the story. Then, when they had listened to the story, the children had a period of time in order for them to complete the vocabulary post-test and to do a comprehensible post-test in order for the researcher to check and examine if the vocabulary acquisition interceded or not in the general understanding of the story. While one group of children received a mere story presentation where they were only limited to hear during the storytelling, the other group of children were given a language modelling during the storytelling, where they had to participate and interact with the storyteller through comprehension checks and repetitions. Both groups received aids as gestures and visuals, but the main difference between them was the fact of participation during the storytelling or not.

### **Materials used in the project**

The story employed was “The princess and the dragon” (Carolyne Ardron, 2012) found in the British Council webpage and modified by the researcher (Appendix 1). As mentioned above, during the storytelling session, the children received the five target words in a visual way, by means of a Power Point presentation (The five images can be found in Appendix 2). On the other hand, several visual pictures as a support during the storytelling were used (They can be found in Appendix 3). Finally, the vocabulary pre-test and post-test (See appendix 4) and the oral comprehension post-test. (See appendix 5)

### **Teaching procedures**

The session of the project was programmed to last 60 minutes, but the Interactive-group needed 15 minutes more to finish the oral comprehension post-test. This happened due to the fact that the language modelling during the storytelling lasted more. Only the 12 children mentioned above attended the class and taken to separate room to do the activity. The first part of the session, which was intended to include the visual presentation of the five target words and the vocabulary pre-test lasted around 5 minutes in each group. After those 5 minutes, there was a 15-minute period in which the story were told using the story presentation approach, while there were 30-minute period that the researcher employed, to tell the story using the language modelling method. This difference will be explained when discussing the results. After that, the vocabulary post-test and the oral comprehension post-test lasted 10 minutes in both groups. Finally, the tests were collected to be subsequently, analysed.

### **Data collection**

#### **Data collection instruments and procedure**

Both vocabulary and oral comprehension tests were administered individually to each child. The aim of those tests was to measure the children’s knowledge of fantasy vocabulary and to establish that none of the learners were familiar with the target words. Instructions were given in English using simple structures so that the children understood the activity. The target words selected for this intervention were never said in English before the storytelling, in order to check if children acquired them through the story.

As mentioned above, the instruments employed in the project were the following:

1. In order for children to do the vocabulary pre-test, five pictures of the 5 target words selected were shown through a PowerPoint presentation. As the images were displayed, the children had to write in Spanish the name of each image in their vocabulary pre-test. Questions such as “What’s this?” were used in order for children to write the corresponding word in their worksheets.
2. Once the story; “The princess and the dragon” (Carolyne Ardron, 2012) had been told, the children had to complete first, the vocabulary post-test. They had to translate the five words in Spanish that they had written, into English.
3. Finally, the children had to do a comprehensible post-test composed by 10 questions in Spanish in order for the researcher to know if they had understood the story, regardless of whether they had acquired vocabulary or not. And therefore, checking, whether the acquisition of certain vocabulary intercede or not in the general understanding of the story. The logic of did it in Spanish was for the researcher to really know if they had understood the story or not. The post- test consisted of the following questions; which were sequenced in relation to the story:

- I. ¿Quién vivía en el castillo dorado?
- II. ¿Quién secuestra a la princesa?
- III. ¿Dónde la encierra?
- IV. ¿Con qué prometen recompensar los reyes a quien rescate a la princesa?
- V. En primer lugar, ¿quiénes intentan rescatar a la princesa?
- VI. ¿Lo consiguen?
- VII. ¿Quién rescata finalmente a la princesa?
- VIII. ¿Cómo se deshace el dragón del ogro?
- IX. ¿Dónde lleva el dragón a la princesa después de rescatarla de la torre?
- X. ¿Qué le dan los reyes al dragón por haber rescatado a la princesa?

Different reasons led me to choose the story. The most important one was that it included a plot that usually motivates and draws the attention of children of these ages, and above all, the vocabulary it contained. The researcher assured that the children did not know those words in English but probably did in Spanish. Therefore, the study was to really show and prove the difference between a language modelling in which children interact during the storytelling and, a story presentation where they were only limited to being mere recipients. On the other hand, children were not yet fully familiar with these kinds of activities, and the researcher wanted to prove the importance of the interaction during a shared storytelling context.

### **Data analysis**

#### **Data analysis instruments and procedure**

The main data source for the study were the vocabulary post-test done by each child, in order for the researcher to examine the effects on vocabulary acquisition through the two different approaches. On the other hand, comprehensible post-test is also a data source to check the story's global understanding or not, by the children. Once the interventions had finished, the researcher picked up the pre-tests and post-tests sheets in order to elaborate tables with row data of each child and thus, analyses the results obtained.

The vocabulary pre and post-tests and the oral comprehension post-test was the same for all the participants. The number of word-naming each child could identify before and after the vocabulary tests was counted and added, being 5, the number of possible answers of each test. The criteria used by the researcher were the following: the words written grammatically incorrect but which were written as they sounded were given as correct. The answers omitted or written totally different from their phonological sound, were given as inaccurate. The researcher designed those vocabulary tests thinking that they were appropriate to obtain results to be seen in an easy and explicit way and also, taking into account the age and level of the participants.

On the other hand, the oral comprehension post-test was counted in the same way as the vocabulary tests, but being 10 the number of posible answers. The criteria used in the correction were the same as the one explained previously. Only were counted the answers totally right; since the questions were specific and concise. Therefore, the incorrect and the left blank answers were not counted. The reason of elaborating this post-test was due to the fact that the researcher wanted to check if the acquisition the certain vocabulary or not, interceded in the global understanding of the story. The questions were designed so sequenced in relation to the story, in order for kids to not get confused, since they were still very young. Finally, the questions were written in Spanish and needed to be answered in the same language, because the aim of this post-test was not to value the children's English skills, but to really know if they had understood the story in English, giving proof of this fact in their own language.

## **RESULTS**

The results obtained for the pre and post-tests are reported below. Tables number 1 and 2 include the vocabulary pre-test findings of each group. Then, tables number 3 and 4 describe the vocabulary post-test results obtained by both groups. Finally, tables 5 and 6 involve the oral comprehension post-tests outcomes. In addition, a more detailed analysis of the results and some differences between children's performance is presented, taking into account that 3 of the 12 participants, as mentioned above, had some learning difficulties and social disabilities due to lack of Spanish language.

**Table 1. Presentation- group (Story presentation).Vocabulary pre-test (Spanish).**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S1	5	5
S2	5	5
S3	5	5
S4	5	5
S5	5	5
S6	5	5

**Table 2 Interactive - group (language modelling).Vocabulary pre-test (Spanish).**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S7	5	5
S8	5	5
S8	5	5
S10	5	5
S11	5	5
S12	5	5

Tables 1 and 2 above include the vocabulary pre-test findings of each group. They show that children did not have any difficulty in naming the words in Spanish. The pre-tests were the same in both cases, indicating that children were able to identify the Spanish target vocabulary contained in the story prior to the storytelling. As a result, all the participants identified and named well the five words; therefore, the baseline data were perfect. There was an equalization of all the participants; the differences were given in naming those words due to one or the other method implemented. The target words in Spanish were the following: Castillo, ogro, torre, caballero y bolsa de oro.

**Table 3. Presentation- group (Story presentation). Vocabulary post-test (English).**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S1	0	5
S2	0	5
S3	1	5
S4	1	5
S5	0	5
S6	0	5

**Table 4. Interactive - group (language modelling).Vocabulary post-test (English).**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S7	3	5
S8	5	5
S9	4	5
S10	5	5
S11	4	5
S12	5	5

Tables 4 and 5 focused on the results obtained from the vocabulary post-tests in both groups. On one hand, from the presentantion-group, only two participants were capable of naming one word each. S3 identified the word “ouger”, while S4 recognised the same word but in a different grammatical form “ogor”. Both words were counted as correct due to the explanation given above; they were written similarly as they sound.

On the other hand, from the interactive-group several participants named well the 5 target words, except for S7; who did not guess 2 of the 5 words, S9 and S11 who did not named 1 of the 5 words each. S7 left blank two words and recognised well the other three ones (“casol”, “naits”, “ogor”). S9 omitted one word and identified the other four ones (“casol”, “naich”, “tagüer”, “ogor”). S11 named 4 words and left blank the other one. (“cahsol”, “naichs”, “tawer”, “oger”). Finally, S8, S10 and S12 named properly 5 words out of 5. These are several examples (“casol”, “bag of goud”, “naits”, “tagüel”, “orger”, “casoll”, “bag gould”, “naihgts”, “tawer”, “ouger”, “taguer”, “cashol”, “ougel”)

**Table 5. Presentation- group (Story presentation). Comprehension post-test.**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S1	9	10
S2	10	10
S3	8	10
S4	6	10
S5	10	10
S6	10	10

**Table 6. Interactive - group (language modelling). Comprehension post-test.**

Participants	Number of correct answers.	Number of possible answers
S7	6	10
S8	7	10
S9	10	10
S10	9	10
S11	10	10
S12	10	10

Tables 5 and 6 provide oral comprehension post-tests outcomes. It is important to start saying that vocabulary acquisition did not intercede in the global understanding of the story. Both groups presented similarities in the results obtained of the comprehension skills. S2, S5, S6, S9, S11 and S12 answered well 10 out of 10 questions. Thus, three of the six participants of each group, guessed 10 out of 10.

Regarding the participants who did not answer all the questions, it is relevant to highlight and focus on the questions that they did not know. As mentioned above, the questions were concrete and precise, therefore only were counted the answers which were totally correct. From the presentation-group, S1, for instance was wrong on a question of the 10 questions given. The question was: What promise did the kings do to reward who rescue the princess? (¿Con qué prometen recompensar los reyes a quien rescate a la princesa?). S1 answered: "Nada", therefore the answer is totally wrong and was not counted. S3 guessed 8 out of 10 questions. The failed questions (2/10) were the following: Firstly, who tried to rescue the princess? (En primer lugar, ¿quiénes intentan rescatar a la princesa?) And the answer was: "El dragón", so this child did not understand this part of the story. From the presentation group, the last participant who failed 4 out of 10 questions was S4. Two of the answers were wrong and the other two were left blank. The questions were: 1. What promise did the kings do to reward the person who rescues the princess? (¿Con qué prometen recompensar los reyes a quien rescate a la princesa?), 2. Firstly, who tried to rescue the princess? (En primer lugar, ¿quiénes intentan rescatar a la princesa?), 3. Did they get it? (¿Lo consiguen?) And 4. How the dragon gets rid of the ogre? (¿Cómo se deshace el dragón del ogro?). The answers were: left blank, "castillo", left blank and "se escapa", respectively.

On the other hand, the three participants of the interactive-group (S7, S8 and S10) failed the same questions as the presentation-group. S7 answered: "los soldados" to the question: What promise did the kings do to reward who rescue the princess? He answered "el dragón" to the question: Firstly, who tried to rescue the princess? "Rescatar al dragón" was the answer to the question: Did they get it? And "el rey" was the answer to the question: How the dragon gets rid of the ogre? All these answers were totally incorrect. S8 answered: "el dragón" to the question: Firstly, who tried to rescue the princess? He left blank the question: How the dragon gets rid of the ogre? And "el dragón" to the question: Did they get it? Finally S10 who failed 1 of the 10 questions answered: "un dragón" to the question: Firstly, who tried to rescue the princess?

As a result, it is relevant to say that the participants of both groups failed the same questions. It can be a problem of questions' formulation itself, the lack of understanding of those specific parts of the story or it could intercede in the wrong answers the fact that participants as S7 and S4 had some learning difficulties.

Regarding the individual differences, between the interactive-group participants, there can be a relationship between the people who had a bad comprehension and bad naming words. An unexpected result as the one obtained by S7 confirms this hypothesis. This participant guessed 3 target words of a total of 5, and answered correctly 6 of the 10 questions given. Coincidentally, this participant has special educational needs, so this may have been involved in her results. Therefore, the participants with some learning difficulties obtained the worse results, so this fact is in favour of the method.

On the other hand, as the results present, it could be also possible in some participants to have good comprehension and bad naming words or vice-versa. For instance S9 and S11 have a perfect comprehension (10/10), but their naming word it is not as good as possible (4/5). There are opposite cases in which participants had better naming words than oral comprehension. For example: S8, who had good naming words (5/5) and bad oral comprehension (7/10) in relation to his classmates who answered well the 10 questions formulated. S10 had good comprehension (9/10) but not as good as the naming words (5/5). Finally, S12 had perfect naming words (5/5) as well as perfect understanding (10/10). It is important to highlight that this participant is generally high-achiever in all the subjects.

## GENERAL RESULTS SUMMARY

As a result, it is relevant to say that vocabulary acquisition was far better when the children interacted and participated during the storytelling than when they were limited only to be mere recipients. The interactive-group (language modelling) obtained much more rewarding outcomes than the ones attained by the presentation-group (story presentation); which were almost non-existent. On the other hand, it is important to state the some results that were not as good as they should, were attained by participants with some learning difficulties. Therefore it is not a total direct problem of the language modelling- instructional approach. Finally the results showed that the vocabulary acquisition or not by the children did not intercede in the global comprehension of the story.

## DISCUSSION

The purpose of this intervention focuses on lexical acquisition by young language learners. Particularly, to investigate and analyse the effects and the differences on vocabulary acquisition through providing children two different approaches; story presentation and language modelling, during a storytelling session. The main findings will be summarized below.

As mentioned above, the results of the present study manifest relevant differences between language modelling and story presentation. As a consequence, the participants of the interaction-group (language modelling) made improvements in their knowledge and acquisition of the target words after the storytelling session, while there was no improvement in the vocabulary acquisition of the presentation-group in the vocabulary post-test after the intervention. However, the language modelling method needs more time to be carried out, because it is not needed the same time to just tell a story, that to tell it using repetitions, comprehension checks and therefore, much more gestures. In this intervention, the researcher needed 15 minutes more to model the story than to merely, present it. The main findings will be summarized as follows:

- I) Children can identify and name the words in Spanish after seeing an image with no problem.**
- II) Interaction during storytelling benefits children's vocabulary acquisition.**
- III) Individual differences and characteristics in children's cognitive and linguistic capacity influence their new L2 vocabulary acquisition and their oral comprehension.**
- IV) Certain vocabulary acquisition does not intercede in the story's global understanding and comprehension.**

### **I) Children can identify and name the words in Spanish after seeing an image with no problem.**

The results of the vocabulary pre-tests do not manifest any differences in naming words in Spanish between both groups of learners (Presentation-group and Interactive group). As a consequence, the participants in both conditions guessed correctly the five target words after seeing the 5 images in the Powerpoint presentation, before the storytelling session. The research evidence indicates that the differences were given in naming those words in English, due to one or the other instructional approach implemented.

### **II) Interaction during storytelling benefits children's vocabulary acquisition.**

Our vocabulary post-tests' results show that children are better at identifying vocabulary after the language modelling method; where they were given a lot of repetitions, comprehension checks and therefore, much more gestures. Interaction during a storytelling session benefits children's vocabulary acquisition, taking into account that this vocabulary had been acquired only in a phonological way. The children were not exposed to the target words in a written way; therefore, they could identify the words as they sounded, but not as they were written. Despite this, there is huge evidence in the findings obtained that intentional vocabulary given through interaction is much better acquired by the children. As we can see in this study's results, the gains obtained by the presentation-group, who only received a mere presentation of the story, were almost non-existent.

Our findings support earlier theoretical reasons by Long (1996), among others, who found out that negotiation for meaning, and specifically negotiation work that unleashes interactional adjustments by interlocutors, promotes acquisition because it connects input, internal learner abilities, exclusively selective attention, and output in productive ways. In this sense, our results also coincide with Mhic Mhathúna, M. (2008) whose young learners showed greater gains in vocabulary acquisition being active participants in a storytelling session. The analysis of the results of his study showed that teachers provided support for the children through dynamic repeated readings of target books, scaffolded interactions, and sufficient experience of storybook reading and small- and large-group organisation of story sessions. For all these reasons, and as in our study, the interactional adjustments (repetitions, comprehension checks, gestures, rhetorical questions, visual support... etc) during a storytelling session really benefit children's vocabulary acquisition. These developments, however, contradict Stadler, M. A. & Gay Cuming, W. (2010) results, as they found that their participants obtained the same gains with and without props when they examined the effect of props on children's narrative retells.

Finally, the gains obtained by the language modelling method are even more specifically related to the improvements reported by Cervantes & Gainer (1992), who found in an empirical research implemented in Japan, that the degrees of understanding were higher when repetitions were used.

### **III) Individual differences and characteristics in children's cognitive and linguistic capacity influence their new L2 vocabulary acquisition and their oral comprehension.**

Although our study was on a small scale and with only twelve children subdivided into two different conditions, there was in fact important individual differences within both groups in naming words, after the vocabulary-post test, and in oral comprehension; after the comprehension post-test, mainly in the Interaction-group's participants. Some children evidently found this process more difficult than others. All the participants knew how to name the words in Spanish and understood well the story. In spite of this, it is important to highlight an unexpected result as the one obtained by S7, who showed that there could be a relationship between the fact of having a bad comprehension and having bad naming words. As mentioned above, this participant guessed 3 target words of a total of 5, and answered correctly 6 of the 10 questions given. Coincidentally, this participant has special educational needs, so this may have been involved in her results. Therefore, with young learners, other factors as the age and the individual differences in proficiency levels or in their cognitive skills would seem to be relevant in explaining the results. It is possible that a child's cognitive ability in L1 could influence the process of acquiring and learning a foreign language.

### **IV) Certain vocabulary acquisition does not intercede in the story's global understanding and comprehension.**

Regarding the results obtained through the comprehension-post tests, there is evidence which indicates that all the participants understood and comprehended globally the story, knowing or not the five target words. As mentioned above, the participants of the presentation-group did not guess almost any target word; only two participants identify one of the five words each. While the participants of the Interactive-group did guess almost all the words; without bearing in mind the findings obtained by the participants with educational difficulties, who are an exception and who prove that the method works. Despite this fact, all of them globally understood the whole story, as the comprehension post-tests show. Therefore, it is important to state that vocabulary acquisition does not intercede in the story's global comprehension. In this sense, our findings coincide with Coyle (2000) who states that with the help of visual aids, children are able to grasp the overall understanding of speech without having to understand every word.

To end up this part of the study, it is relevant to highlight the relationship that incidental and intentional vocabulary maintain with the two instructional approaches; the story presentation and the language modelling respectively. Through a mere story presentation, the vocabulary given is acquired or not by children in an incidental way, that is, as a by-product of the learner being exposed to a listening activity. On the other hand, a storytelling session in which a language modelling is used to tell it, the vocabulary presented, given and modeled, is acquired by the learners in an intentional way; as its own name indicates, it has been taught on purpose, like in the case of learning a bilingual vocabulary list. In the present study, and seeing the results obtained, the vocabulary that has been acquired by the children, were the intentional one; the one that the researcher gave using interactional adjustments. These findings differs from some theories, as the one of Hulstijn, J. H. (2001) who emphasises that the most vocabulary items are acquired incidentally, and, on the other hand, only few words are acquired by and act of intentional learning. Some educationalists have therefore advocated the use of activities conducive to incidental vocabulary learning (for instance storytelling, which provide such a meaningful context in order for children to learn and acquire the language incidentally. However, the results of this study demonstrate otherwise completely, because through the language modelling method, the gains in children's vocabulary acquisition were much more better than the ones having used the mere story presentation, which were almost non-existent. Further research is needed in this field.

## **CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS**

As mentioned above, the purpose of this study focuses on lexical acquisition by young language learners. Particularly, to investigate and analyse the effects and the differences on vocabulary acquisition through providing children two different approaches; story presentation and language modelling, during a storytelling session.

In conclusion, the results of this research revealed that young language learners can learn and acquire new words through listening to stories in L2, being more effective in this sense, the language modelling approach when telling a story in order for children to interact and participate and thus, acquire better gains in lexical knowledge. Our findings also



suggest that children's individual and personal characteristics influence the vocabulary acquisition and the oral comprehension of the story.

Several pedagogical implications for lexical acquisition can be drawn from the results stated and discussed above. Seeing the results obtained from the vocabulary post-tests, it is important to state that school-age children are capable of acquiring new lexis through storytelling. According to Lenneberg's Critical Period Hypothesis (1967), the sensitive period during childhood enables children to effortlessly learn L2. Therefore, in order for English to be learnt, children must be immersed into an English environment. (A. Pinter, 2006). In this sense, stories provides meaningful, comprehensible and shared context where new lexis and grammar structures are involved, and where children can acquire them indirectly, in a motivating and interesting way. Teachers should therefore consider the possibility of using this very effective resource in their classes.

According to Cooper (1989), storytelling is being promoted as an ideal resource of influencing a child to associate listening with pleasure, of raising a child's attention span and retention ability, or broadening vocabulary, and of bringing in a child to the symbolic use of language. Furthermore, storytelling is not only useful to put into practice in EFL classrooms; it is also effective to employ in CLIL classes such as Science or Art. Stories could be chosen to build on the concepts being acquired by CLIL learners, thus reinforcing and consolidating key vocabulary and content in a meaningful context, promoting interaction between the teacher-learners and interest towards the language itself.

As we have seen, the results of the present study furnish further evidence that children can learn new vocabulary directly in a L2 environment. By availing oneself of the foreign language in the classrooms, children have the opportunity to rehearse the language skills. In this sense, Merrill Swain's 'Output Hypothesis' (1985) states the need for abundant opportunities for L2 production. Further confirmation can found in the report made by Ellis (2005), who emphasises that communicative input should be maximized both inside and outside class. Consequently, teachers should foster opportunities for children to receive input inside and outside the school and assuring that the learners use convenient resources. They are the main source of input and a model for children. For these reasons, teachers have to organise dynamic, participative, communicative and fun classes where children learnt by doing, and they use the language for everything. They also have to teach English using resources as effective as games, singing English songs, working together to solve problems so they can negotiate the answer, using storytelling, doing drama English etc. As a result, teachers are the key. They must programme activities in which children have to use the L2 both productively and receptively. On the other hand, children have to be participative, motivated and keep their attention on what they are doing. Therefore communication is essential, it does not matter how they speak English, because the main aspect is that they speak it anyway.

As future teachers we have to be creative and spend our time on organizing classes full of productive strategies that let us get our real aim, that this is the language learning and its use, so that children can have more experiences, can also increase English cultural horizons and they can acquire new strategies. All of these aspects are involved in the context of meaningful learning.

We can honestly say that we have always thought that the younger you were, the better it would be for language learning, and that adults would never really acquire such levels as that of young learners. However, native or near-native levels can be achieved in adulthood L2 learning. Another aspect to highlight is the fact that it is actually better to praise children even if they make a mistake rather than stop and correct them as in the former, they are making a huge effort to speak, whereas in the latter, we can take away their confidence and they may not want to speak again. We highly agree with the need for English environments to properly learn and acquire this language as well as the help from parents. If children only receive input and hardly any output in the English classroom they are not going to get very far, and therefore need their parents back-up outside school. However, many parents do not have the time or knowledge in English language to be much use, and so we strongly believe in hunting elsewhere for this reinforcement: au pairs, nannies, private classes, academies, international schooling, time in an English speaking country (either on holiday or to send children to school there), family exchange etc.

Summing up, we can discuss a series of pedagogical implications for the FL classroom: input, interaction, intake, output, scaffolding, negotiating meaning, reformulation, teacher-talk (baby-talk in class), FL/L2 production, interest, attention, motivation, action, gestures, practice, mistakes (signs of learning), shared context etc. The bottom line being: successful all of the above, successful FL/L2 learning /acquisition. Finally is it our suggestion, then, that teachers implement stories in EFL and CLIL classrooms, due to the huge amount of benefits that children can obtain through them, and above all, because they are seen as a vehicle to access language.

## LIMITATIONS AND SUGGESTIONS FOR FUTURE RESEARCH

Despite the benefits involved in the use of stories in Primary School classrooms, there are some limitations in the present study that should be taken into account in future research. One of these limitations has to do with the need to use 15 minutes more to tell the story with the language modelling instructional approach. This extra time was not expected to be needed; therefore, it was required to use 15 of the 30 minutes of children's break. As a result, any conclusions from this research should be treated and analysed with carefulness, as the period of time needed for the treatment. On the other hand, it is necessary to make further research with a larger sample and with children of different ages and characteristics for more conclusive data. Additionally, further research is also needed to examine the effects and the differences on vocabulary acquisition through providing children two different approaches, but with other types of target words and in CLIL programmes' classrooms. Finally further research should be conducted to find out the benefits and significant differences between incidental vocabulary acquisition with respect to intentional vocabulary acquisition.

### Bibliografía

Both direct and indirect references had been included.

- Barreras, M.A (2010): *How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class*. Logroño: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Rioja, 31-52.
- Bordine, H. & Hughes, K. (1998): *Storytelling in ESL/EFL classrooms*. TESL Reporter 31,2 (1998), pp. 21-31. Southern Illinois University in Carbondale.
- Brett, A., Rothlein, L., & Hurley, M. (1996): *Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words*. The Elementary School Journal, 96, 415-422.
- Brewster, J., G. Ellis and D. Girard. 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic structures*. Berlin: Mouton.
- Coyle, Y. (2000): *El relato de cuentos en el aula de inglés: las técnicas del profesor*. Lenguaje y textos, 15, 133-144.
- Coyle, Y. & Verdú, M. (2013): *Didáctica de la lengua y la literatura*.
- Coyne, M.D., Simmons, D. C., Kame' enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004): *Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects*. Exceptionality: A Special Education Journal, 12, 145-162.
- Elley, W. B. (1998): *New vocabulary: How do children learn new words?* SET: Research Information for Teachers, 10, 1.
- Elley, W. (1989) *Vocabulary acquisition from listening to stories*. Reading Research Quarterly, 24, 174-187.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford U. P.
- Ellis, R. & Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. New York: Penguin Books.
- Gass, S.M. y E.M. Varonis (1994). "Input, interaction, and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, (3), 283-302.
- Gordon, T. (1956): "Children as language learners". *Teaching young children a second language*. (Pp. 65-69).
- Gürsoy, E. (2011): *The Critical Period Hypothesis Revisited: The implications for Current Foreign Language Teaching to young learners*. (Pp. 75-88). Journal of Language Teaching and Research, Vol.2, No. 4, pp. 757-762, July, 2011.
- Hulstijn, J. H. (2001) : "Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automatic" (In Robinson, P.): *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 258-2869). Conference contribution. FGw: Amsterdam Center for Language and Communication (ACLC)
- Hunt, A., & Beglar, D. (2005). *A framework for developing EFL reading vocabulary*. Reading in a Foreign Language, 17(1), pp. 23-59.
- Isbell, R. ; Sobol, J. ; Lindauer, L. ; Lowrance, A. (2004): *The effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*. Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No. 3, pp. 157-163, December, 2004.

- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005): *Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36, pp. 17-32.
- Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. (1985): "Input and second language acquisition theory". In Gass, S & Madden, C. (Eds) *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 377-93.
- Mauro Dujmović, M. & Učiteljska škola, V. (2006): *Storytelling as method of EFL teaching*. (Pp. 75-88).
- Mhic Mhathúna, M. (2008): *Supporting children's participation in second-language stories in an Irish-language school*. Early Years. Vol. 28, No. 3, October 299-309.
- Moon, J. (2004): *Teaching English to young learners: The challenges and the benefits*. Plenary Talk given at the ITB Bandung 5th Conference. Indonesia. British Council Worldwide Survey of Primary ELT.
- Peñate, M. & Bazo, P. (1998): *Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de inglés*. Lenguaje y Textos 12: 27-39.
- Peñate, M. & Bazo, P. (2001): *The effects of repetitions, comprehension checks, and gestures, on primary school children in an EFL situation*. ELT Journal Volume 55/3, July 2001. Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006): *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Sawada, K. (2009): *Vocabulary acquisition through listening and its relation to learning channel preferences*. A dissertation submitted to the Temple University Graduate Board. Pp. 6-29.
- Stadler, M. A. & Gay Cuming, W. (2010): *The Effect of Propos on Story Retells in the Classroom*. Reading Horizons: Vol. 50: Iss. 3, Article 4.
- - Swain, M. (1985): "Communicative Competence: Some Roles of Communicative Input and Comprehensible Output in its Development", In S.M Gass & C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley Mass.
- Tejero, J. M. (2006): Chapter 6: "Fundamentación teórica de la Unidad Didáctica" (In Valcárcel, M., Verdú, M. & Coyle, Y.): *Psicología de la Instrucción*. Pp. 221-223. Vol II Diego Marín.
- Tough, J. 1991. "Young Children Learning Languages". *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Eds. C. Brumfit, J. Moon and R. Tongue. London: Collins ELT. 213-227.
- Wells, G. (1981). "Language as interaction". En G. Wells (ed.), *Learning Through Interaction*. Cambridge University Press.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children using language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books Inc.
- Zaro, J. J. and S. Salaberri. 1993. *Contando cuentos*. Oxford: Heinemann.

# The benefits of including cultural contents into foreign language lessons

**Autor:** Pérez Martínez, Miriam (Graduada en educación primaria lengua extranjera inglés, Estudiante Oposiciones Cuerpo Maestros por Lengua Extranjera Inglés).

**Público:** Educación Primaria Especialidad de Inglés. **Materia:** Inglés. **Idioma:** Inglés.

**Title:** The benefits of including cultural contents into foreign language lessons.

## Abstract

This article deals with the importance of teaching cultural aspects in the teaching of English language. It is vital to develop some cultural knowledge in the English lessons in order to students feel closer to this unknown background and understand the usefulness of the foreign language. This article involves the role of the intercultural competence in the acquisition of English language, the role of the English teachers and what methodology, materials and activities we can carry out in a multicultural classroom to accomplish the competence.

**Keywords:** culture, intercultural competence, didactic resources, foreign language, textbooks, cultural readers, literature,

**Título:** Los beneficios de incluir elementos culturales en la clase de lengua extranjera.

## Resumen

Este artículo trata sobre la importancia de enseñar aspectos culturales en la enseñanza del idioma inglés. Es vital desarrollar cierto conocimiento cultural en las lecciones de inglés para que los estudiantes se sientan más cerca de este fondo desconocido y entiendan lo inútil del idioma extranjero. Este artículo trata sobre el rol de la competencia intercultural en la adquisición del idioma inglés, el rol de los profesores de inglés y la metodología, los materiales y las actividades que podemos llevar a cabo en un aula multicultural para lograr la competencia.

**Palabras clave:** cultura, competencia intercultural, recursos didácticos, lengua extranjera, libros de texto, lectores culturales, literatura.

Recibido 2018-10-18; Aceptado 2018-11-12; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101114

On the one hand, it is said that culture should be learned in a cognitive way that means, provide tools to create students their own experience of the target culture. Making them feel interested in knowing more about the culture, in that case English. But we cannot forget that cultural awareness implies aware of different cultures due we live in a multilingual context.

The suggestion is that 'English' culture is inexorably linked to both the linguistic forms and communicative practices of the language. The influence of this perspective can still be seen in language teaching approaches and materials which associate a particular language with a nationally defined culture.

Before introducing intercultural competence, teachers should think about using a variety of instructional strategies and activities. In addition, we should bear in mind the students' cultures and language skill when developing learning objectives and instructional activities.

This 'marriage of language and culture' (Risager, 2007: 73), has given rise to a number of influential approaches in language teaching over the previous few decades that have attempted to bring culture into the classroom in a more overt and systematic manner and, in so doing taking, a more intercultural stance to language education .

Furthermore, despite the extensive discussion of culture and language teaching in the research and theoretical literature, in practice, culture and the intercultural have remained relatively low in teachers' priorities (Sercu, et al., 2005; Young and Sachdev, 2011). Both this neglect of the intercultural dimension to language teaching and the essentialist, nationalist correlations between languages and cultures are problematic for ELT when we consider that English is predominantly used for intercultural communication as a lingua franca and in ways which are frequently not related to pre-defined national cultures.

Intercultural Communication Competence (ICC) was not proposed as a rejection of communicative competence but as an extension of it that took greater account of the intercultural dimension to use a foreign language while retaining many

of the original elements of communicative competence (Byram, 1997: 73). This extension involves a range of knowledge, skills, and attitudes related to interacting with those from other cultures. These include an awareness of our own and others' cultures, the ability to compare between cultures, an awareness of the relative nature of cultural norms and the ability to mediate between different cultures.

The sociocultural dimensions of communication and the cultural contents intervene significantly in language use and that, therefore, culture cannot be ignored in program designs and teaching. In this sense, culture cannot be disregarded in the design of communicative textbooks.

To put this in action, whenever you focus on British culture, always ask five questions.

1. What have I learned about British culture?
2. What have I learned about my culture?
3. What one thing I will say or do differently as a result?
4. How has my attitude changed because of learning this?
5. The cultural content in EFL textbooks

Despite the fact that students need to learn about cultural aspects in order to enhance the attitude towards the foreign language, in that case, English, it is necessary to consider the criteria by Sercu 1995 before selecting the EFL(English Foreign Language) textbook.

Textbooks designers, teacher training professionals and policymakers should get involved in fostering this ICC new approach, below we are going to mention one example of a publisher that has included ICC in Primary Education.

The main aim is that students are able to be culturally competent, in other words, to be able to function in a multicultural world. Finally, a 'good teacher' should develop good intercultural communicative competence in the classroom. Thus teachers need to enhance those reflective critical skills which allow them to assess and modify their performance in the light of results from research.

Teachers should introduce and produce cultural readers. Teachers should also prepare their lessons carefully try to find reading materials with cultural information. There should be proper language learning strategies such as checking comprehension with a partner, and reading groups of words instead of word by word including throughout the text to help students look at their own learning process and build a repertoire of ways to become active learners, both during and after the course.

### **WHY BRING UK CULTURE TO THE CLASSROOM?**

Thus, language teachers prioritize language learning objectives over culture learning objectives (Sercu, 2005) due to the lack of time and materials, for this reason, we are going to introduce some sources and activities to introduce English culture. Teacher thoughts should change to promote not only the acquisition of cultural knowledge but also the acquisition of IC skills & attitudes.

We can introduce UK culture into the English classroom to help our students improve their English and at the same time learn about values and ways of doing things which may be different to theirs. Learning about life and culture in the UK can be very motivating as it brings the language alive for learners and creates a link between language and real life.

As Sally Trowbridge (2015) points out 'We need to avoid reinforcing erroneous British stereotypes to our students. Not everyone in the UK is very formal and drinks tea at five o'clock!'

Sally Trowbridge (2015) refers to 'Culture is the fifth skill in addition to reading, writing, listening and speaking. It's something you need to know about if you're going to study or work in Britain. Of course, the same principles apply if you are talking about Australia, Ireland, the USA or any other English speaking country.'

Sally Trowbridge (2015) claims 'I try to make British culture "real" to my students. It makes learning English more fun for them.'

## HOW COULD CULTURE BE FULLY INTEGRATED INTO EFL LEARNING?

Cultural activities should be carefully organized and incorporated into the EFL syllabus to enrich and inform the teaching content. These are some useful ideas for presenting culture in the classroom: Students read articles or extracts from books, newspapers, magazines or websites written by travel writers or people who have visited the students' town, country or region. Discussion topics can include the norms and values of the culture, nonverbal behaviors (e.g. the physical distance between speakers, eye contact, gestures, and societal roles).

Students discuss funny stories and experience they once had related to cultural issues or misunderstandings. They can role play a situation based on cultural differences (e.g. a situation in which an inappropriate greeting is used).

Using photos in class to explore various cultures and lifestyles and answering questions together can be interesting for your students; these activities enable lessons to take the form of collaborative discovery.

Students are usually curious about the different foods, art, and songs that have value in different cultures, and you can teach that by incorporating important elements of cultural celebrations into the English language classroom.

Using proverbs in class as a way to explore culture, its values, and analyze the stereotypes of the culture. Discussions can focus on how the proverbs are different from or similar to the proverbs in the students' native language.

Students create a brochure, guidebook, poster or webpage for visitors to their town, country or region. This should not only describe famous sites and places to visit, stay or eat, but also give visitors some useful tips about what they may find strange or unusual about their own culture.

## WHAT MATERIALS CAN THE TEACHER USE TO INTRODUCE UK CULTURE?

In order to get a comprehensive picture of the target culture from many angles, teachers need to present their students with different kinds of information by using a combination of visual, audio and tactile materials; teachers are also likely to succeed in addressing the different learning styles of their students.

On the one hand, Learn English Kids is a website of British council; it has two sections all about UK culture specifically for children. Life in the UK and Video UK provide learners and teachers with reading and listening materials that contain up to date information on the UK, challenge old stereotypes, and are very much in touch with how daily life is for young British people today.

In this section, learners can read about topics with a British connection. From special days, like Valentine's Day, to trends, like gap years, there's a wealth of information aimed at kids who are learning English here. There are online or printable exercises too so learners can check their understanding of the text. Pupils can share their opinions about the article they read with other students around the world.

The Video UK section really brings the United Kingdom to life. Here there are short videos on a broad range of topics such as extreme sports, multiculturalism, food, and life. Each video has a preparation task which pre-teaches key vocabulary with a simple picture and word matching exercise, as well as exercises and a transcript. These are available either online or as printable worksheets.

Before pupils read or watch the activity, the teacher could focus on vocabulary to help prepare students for the text or video. Students can look at the picture from the Life in the UK section and as a class, you can elicit words and expression to describe what they can see. If you are going to watch a video from the Video UK section, learners can do the vocabulary and picture matching activity either online or on the printable worksheet that can be found by clicking the blue 'Worksheets and downloads tab. Now ask students to use the vocabulary elicited or practised to tell you what they think they will read or watch.

After students have read a text or watched a video for the first time, they could complete one of the exercises online or worksheet version of the exercises. Now put students into pairs to compare their answers. Ask them to read or watch again to check their answers. You can show or print out the video transcript if your students need help with following the video. Encourage learners to listen without the transcript the first time, so that they really are practicing listening, and then let them read and listen later.

If students found the text quite challenging you could focus on new vocabulary by asking them to underline five new words in the text. Encourage them to identify the part of speech (verb, noun, adjective etc) and have a guess at what the word means from its context before checking the meanings with a dictionary.

Use the discussion point under the video or text or on the worksheet as a starting point for discussions in small groups. Give lower levels time to prepare what they want to say, keep the discussion short, and then arrange the students into new groups and have the same discussion.

You could also let the learners choose an activity to do at home. Next class, they can work in small groups to ask and answer questions about what their classmates read or watched. Learning the language does not automatically mean learning the culture. Bringing culture to the classroom can be fun, motivating and help to develop the intercultural skills that will serve learners in adult life.

A selection of authentic foreign material should be used, especially dialogues because it is more authentic and reflects cultural behavior followed by speakers. Authentic materials can frustrate students lacking sufficient cultural and social knowledge of the target language, and therefore teachers should carefully select suitable materials to motivate their learning interests. Teachers should explain cultural factors encountered in the material. Students now have easier access to visual aids such as films. It is generally agreed that what helps in the cultural acquisition is to be shown regularly about cultural background.

An interactional approach contributes to having a positive effect on the nature and quality of language learning, which activates the autonomous learning motivation and create diversity in the learning atmosphere. Classroom interaction can provide different selling points to create a positive cultural learning environment, such as a wide diversity of opinions, references, values, many different experiences, and cultural background.

Activities and materials should portray different aspects of the culture. In other words, teachers need to sell different views of the culture to their students. Introducing deliberate contrasts within a culture can be useful (Cullen, 2004). The classroom interaction creates a positive mutual learning environment, so the rich dissimilar feedback will compel the teachers to adjust their teaching pedagogy in accordance with the students' demand and interest, evaluate students' receptive and productive competence, and develop classroom climate between teachers and students.

Literature cannot escape its cultural implications, and literature is a response to a relationship between the culture of the students and that represented by the current readers of literature being presented (Chen Ben, 2004). In this respect, literature is one among of several means of access to the foreign cultural background. Nowadays, there are many literature book of English language which is adapted depending on our students' age and it is another tool to learn multicultural aspects.

Apart from that, a literary work offers two cultural contexts. On the one hand, the context of the story and on the other hand, the author 's life context.

Today there are more didactic resources to use in class. This is thanks to the presence of TICs that facilitate the teaching-learning process because they learn in a practice and entertainment model. Below, we name some didactic sources to develop cultural aspects.

First of all, press. It is a useful material because it lends students useful to know the society and the culture of a place from the historical culture to the current culture. Secondly, the cinema is considered a good tool within the English classroom because it goes hand in hand with literature due to the fact that students can watch the film of a literary book meanwhile read it. Moreover, the cinema shows pupils different lifestyles and at the same time, the verbal and non-verbal expressions use daily.

Finally, music is an important element within the life of all the cultures. We can find music everywhere such as radio, TV, publicity, in the street and at the festivals too. So in FL classroom music is recognized as a good option during the teaching-learning process. At early stages, songs id carried out through TPR activities but at upper stages, we should songs with messages, that is to say, students can review with a song grammar contents, and cultural aspects.

We cannot leave behind that music helps to improve oral skills and students can work pronunciation, accentuation and intonation of the words, an ability which is increasing its importance currently.

As a conclusion, the present study investigates why and how we should make an effort to deal with cultural aspects in the English classroom. It is a huge field to research but there are plenty of ideas to add this "fifth skill" in class. The idea of

this research came across thanks to the paper of analysing cultural contents of a FL textbook and after seeing that my book there is not accomplish the objective I decided to look for about.

The results of the study have revealed that apart from a textbook, there are several resources and activities that we can do in class bearing in mind our students' age, level of English and interests.

A study about quantitative analysis of the textbooks reveals that the source and the target cultural elements increase little by little in order to learners of English will be able to acquire different cultural frames of references, and become aware of their own culture as well as British/American and international target cultural elements simultaneously during the process of learning the English language within the teaching time devoted to teaching and learning English.

But the problem is that most book does not offer real pictures and other tools such as videos and extra activities apart from del with festivities so, for this reason, I have also talked about Mc Millan publisher where in theirs Primary Education books I have found cultural resources and activities that will encourage students and we can feel closer to English culture too.

#### Bibliografía

- Baker, W. (2016). Culture and language in intercultural communication, English as a lingua franca and English language teaching: points of convergence and conflict In P. Holmes & F. Dervin (Eds.), The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca (pp. 70-89). Bristol.
- Chen Ben. (2004). Literature Teaching in ELT in China: Language, literature and culture. CELEA Journal, 4, 60-62.
- Dai, L. (2011). Practical Techniques for Cultural-based Language Teaching in the EFL Classroom, Journal of Language Teaching and Research , 2(5), 1031-1036.
- LOMCE: The Organic Law 8/ 2013, December 9th , for improving the Quality Education
- Royal Decree 126/2014, 28th February, which establishes Primary Education in Spain.
- Macmillan ELT Spain. (2014, May 9). Teaching culture through English Real. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=CxL\\_DnmRa-M](https://www.youtube.com/watch?v=CxL_DnmRa-M)
- Risager, K. (2007). Language and culture pedagogy. Clevedon Multilingual Matters. Scollon, R., and Scollon, S.W. (2001). Discourse and intercultural communication. In D. Schiffrin, Tannen, D., and Hamilton, H. (Ed.), The handbook of discourse analysis (pp. 538-547). Oxford: Blackwell.
- Sagredo Santos, A. (2007). XXV Congreso de Lingüística Aplicada. Learning a Foreign Language through its cultural background: "Saying and Doing are different things". Universidad de Murcia.
- Sercu, L. (1995) Intercultural Competence. Denmark: Centre for Languages and Intercultural Studies.
- Sercu, L., et al. (2005). Foreign language teachers and intercultural competence : an international investigation. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters.
- Sercu, L. (2006) The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity. Intercultural Education.
- Trowbridge Sally. (2015). British Council. Teaching English. Teenagers and UK culture. . Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teenagers-uk-culture-0>



# Repercusión de las relaciones sociales en los resultados académicos del alumnado

**Autor:** Izquierdo Casado, Soraya (Licenciada en Ciencias Físicas, Profesora de Tecnología de Educación Secundaria).

**Público:** Profesores de Educación Secundaria. **Materia:** Todas las materias. **Idioma:** Español.

**Título:** Repercusión de las relaciones sociales en los resultados académicos del alumnado.

## Resumen

Este trabajo es el boceto de un proyecto en el que se pretende analizar la repercusión académica que hay debido al elevado índice de conflictividad en las aulas y los problemas de convivencia que se observan actualmente en el alumnado de Educación Secundaria en los institutos. El proyecto se plantea para realizarse a lo largo de cuatro años en un centro concreto, dado que después de analizar los resultados académicos de los alumnos en 1ºESO y 2ºESO, se ha detectado un bajo rendimiento académico y una alta desmotivación del alumnado, así como un índice muy elevado de problemas de convivencia.

**Palabras clave:** convivencia, resultados académicos, aulas, Educación Secundaria.

**Title:** Repercussion of social relations in the academic results of students.

## Abstract

This work is the sketch for a project that aims to analyze the academic impact produced by the high level of conflict in the classrooms and the problems of coexistence that are currently observed among Secondary Education students within the highschools. The project would be carried out in a specific center over four years, due to after analyzing the academic results of the 1st and 2nd year students of E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria), a low academic performance and a high demotivation of the students have been detected, as well as a very high index of problems of coexistence.

**Keywords:** coexistence, academic results, classrooms, Secondary Education.

Recibido 2018-10-18; Aceptado 2018-10-26; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101115

## 1. INTERROGANTES DE INVESTIGACIÓN Y BREVE JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

¿Cómo afectará a la atención del alumno en el aula el hecho de que mantenga un conflicto con un compañero? ¿Cómo afectará al rendimiento de su estudio el conflicto con un compañero en función de si pertenece o no a su círculo de amistades?

Cuando en el seno familiar existen conflictos económicos, ¿en qué grado repercuten estos conflictos en el rendimiento académico del alumno/a?

Conflictos de tipo afectivo en el seno familiar, ¿Cuál es el grado de repercusión en la atención del alumno dentro del aula?

Este trabajo es el guion de un proyecto en el que se pretende analizar la repercusión académica que hay debido al elevado índice de conflictividad en las aulas y los problemas de convivencia que se observan actualmente en alumnado de Educación Secundaria en los institutos.

Se plantea un trabajo de análisis de datos y de resultados a lo largo de cuatro años en un centro público concreto de Castilla- La Mancha, dado que después de analizar los resultados académicos de los alumnos en 1ºESO y 2ºESO, se ha detectado un bajo rendimiento académico y una alta desmotivación del alumnado, así como un índice muy elevado de problemas de convivencia. Se pretende por tanto realizar un análisis más exhaustivo y minucioso de estos datos, sin llegar al análisis de correlación personal, que permita al centro la toma de medidas en cuanto a la posible realización de agrupamientos de alumnos, o refuerzos académicos y motivacionales, de forma que redunde en una progresiva mejora de resultados.

Parece interesante realizar un primer análisis que permita una primera intervención en la primera evaluación, y una vez pasado el curso comprobar si se ha producido una mejora en los resultados académicos y/o en los datos de convivencia.

Tanto si se produce esta mejoría como si no se ha de realizar un nuevo análisis depurando el primero para seguir tomando medidas que ayuden a mejorar el rendimiento del alumno/a.

Por lo tanto en cada curso se va a realizar un primer análisis de cada alumno/a y su grupo y en función de los datos obtenidos se realizará una primera intervención. Al final de cada curso se realizará un análisis de las repercusiones (tanto académicas como de convivencia) de dicha intervención.

## 2. OBJETIVOS

Obtener unos resultados del primer análisis, que sean objetivos, completos y fiables y que nos permitan orientar la intervención educativa de cara a mejorar los resultados académicos y la convivencia de los alumnos.

## 3. REVISIÓN DE LA LITERATURA BÁSICA

Cuatro son los Pilares de Educación propuestos por Jacques Delors para la UNESCO (Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

También el indicador aprender a convivir o dicho de otro modo, la convivencia escolar (tanto en el centro, como en el aula) es a su vez uno de los indicadores aplicados a la calidad de la educación. Siendo la alteración de la convivencia uno de los factores que más influyen en los resultados académicos del alumnado, y uno de los problemas que más preocupa tanto al profesorado, a las direcciones de los centros educativos, a las administraciones educativas y en general a la comunidad educativa. Continuamente tienen lugar situaciones de violencia, agresión, indisciplina, descontrol, que alteran la convivencia en las aulas y centros y cada vez es más difícil encontrar una solución a tan complicado problema. Cada vez es más complicado conseguir el orden, el respeto, la disciplina y funcionamiento adecuado en el aula para poder llevar a cabo el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en base a unos objetivos fijados en el currículo. (García Correa, A., Ferreira Cristofolin, Gloria M., 2005).

Analizado el centro escolar como un microsistema de la sociedad, se puede observar que se dan en él comportamientos que son fiel reflejo de la sociedad actual. Los conflictos y la violencia no son motivados por una única causa, si no que derivan de una convivencia en una sociedad cada vez más compleja. En el Diccionario de la Real academia se define el conflicto como un problema, una cuestión o una materia de discusión. El conflicto es inherente a la condición humana. Y es importante saber afrontar y resolver los conflictos de forma inmediata y no esperar a que se resuelvan solos o con el paso del tiempo, porque de no resolverse en el momento en que se producen puede que se vean involucradas otras personas ajenas al conflicto inicial y se agrande aún más el problema.

Se entiende la disrupción como el comportamiento del alumno/a con el que se pretende entorpecer o truncar el proceso de enseñanza-aprendizaje, intentando que este proceso no tenga lugar. Desde esta definición la disrupción abarca distintos tipos de conducta que entorpecen y retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, entorpeciendo además el clima y las relaciones en el aula, dando lugar a conflictos interpersonales y repercutiendo de forma muy directa en la relación entre el profesorado y el alumnado.

Desde el punto de vista de la relación del alumnado con el aprendizaje se pueden dar tres tipos de conducta que caracterizan la disrupción: la falta de rendimiento, interrumpir y molestar en clase, y el absentismo escolar. Suele llegar a darse una correlación entre estos tres tipos de conductas, en muchos casos. Podría darse en una fase de inicio la falta de rendimiento que sería seguida de una fase de interrupción continuada en las clases y que puede terminar en abandono escolar.

Este proceder disruptivo del alumno/a podría verse como un rechazo al proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que existe un desfase entre los objetivos educativos fijados por el profesorado (que se ve obligado al cumplimiento de unos objetivos fijados en el currículo), los logros del alumno/a y la distancia existente entre los objetivos educativos y la realidad del alumnado, su cultura, sus experiencias y sus expectativas e intereses. (Zaitegi, N., 2010).

Hasta la década de los años sesenta, no existía una preocupación sobre si el alumno rendía y sobre el porqué de su fracaso, asumiéndose que los bajos rendimientos eran debidos a que el alumno era *vago o tonto, o no tiene la capacidad suficiente*. (Delgado, 1994)

Algunas de las variables más importantes que pueden influir en el rendimiento o fracaso escolar, si nos referimos al ámbito personal del alumno serían, principalmente, la inteligencia, la personalidad, la motivación, las técnicas y hábitos de estudio, etc....principalmente.

Actualmente, se ha observado la influencia otros factores ajenos al propio alumno, como la familia, el medio social, los centros educativos y analizando dentro del ámbito escolar se puede observar que también influye en el rendimiento académico del alumnado el propio proceso de evaluación. Por lo tanto el rendimiento académico va ligado a varios factores clave: el sistema educativo y por otro lado el alumnado, sus características y su contexto social y familiar. (Fajardo, F., Maestre M., Felipe E., León B., Polo M.I., 2017)

La familia cumple la función de transmitir la cultura, valores, tradiciones, el establecimiento de normas básicas y fundamentales para garantizar la convivencia en sociedad así como la formación de la identidad y de la autonomía. (Garreta, 2007).

En la última década, se añade otro factor a los ya indicados anteriormente, como es el índice de nivel socioeconómico y cultural de las familias, que se construye a partir del nivel educativo y laboral de los padres, el número de libros que hay en el hogar y los recursos domésticos (Informe PISA, 2015).

Se presenta este boceto de proyecto, teniendo en cuenta todos estos factores anteriormente citados, que forman parte tanto del ámbito académico, personal, social y familiar del alumnado y que estudios anteriores demuestran su influencia sobre el propio alumno y por lo tanto sobre su rendimiento académico.

## **4. MÉTODO**

### **4.1 Participantes, justificación de su selección**

El proyecto será llevado a cabo por el Equipo Directivo del Centro, contando con la colaboración de los tutores, las familias y los alumnos/as de los grupos de 1º ESO y 2º ESO.

Son los dos cursos en los que se han detectado peores resultados académicos en el centro y son las agrupaciones donde se acumulan el mayor número de faltas de disciplina, de conductas contrarias y gravemente contrarias a la convivencia y con este estudio se pretenden tomar medidas para corregirlo.

Además hay que señalar que el número de alumnos matriculados en los distintos cursos disminuye drásticamente entre 1ºESO y 3ºESO, observándose una alta tasa de alumnos que abandonan las enseñanzas sin completar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y por lo tanto sin titulación ninguna.

Si bien es cierto, que el alumnado que es la muestra del estudio (1º y 2º ESO) se renueva cada curso escolar, y basándonos en la idea de que el tipo de relaciones que mantienen (alumnos-alumnos, alumnos-profesores y alumnos-familia) son por grado de madurez similares, así como la forma en que resuelven sus conflictos o cuáles son los problemas que más les preocupan y por lo tanto más tiempo les resta en su dedicación al estudio o su capacidad de atención en el aula, por lo cual el estudio se realizará, a lo largo de varios cursos (4 años), pero tomando siempre los datos de los alumnos, tutores y familias de 1ºESO y 2ºESO de cada curso escolar.

### **4.2 Procedimiento de acceso a los datos**

Por un lado desde dirección se tiene acceso a los datos existentes, recogidos a lo largo del curso: resultados académicos, y medidas correctoras impuestas (tanto el número de sanciones y nivel de gravedad de dichas sanciones), por grupo.

Por otro lado, los tutores de grupo colaborarán en la realización de encuestas y /o cuestionarios que se van a realizar a los alumnos de su correspondiente tutoría. De forma que respetando el anonimato del alumno podamos extrapolar datos que nos permitan asociar de forma mucho más directa el grado y tipo de conflicto del alumnado con sus resultados académicos.

Como se indica al principio del artículo se hará un primer análisis de todos estos datos recogidos para poder realizar una primera intervención en los grupos tras la primera evaluación. Se realizará al final del curso un estudio detallado,

indicando como la implantación de dichas medidas ha contribuido a la mejora de la convivencia y su grado de repercusión en el rendimiento académico del alumno/a.

#### **4.3 Estrategia de investigación**

Los datos de los resultados académicos y los datos de infracciones cometidas por los alumnos/as se recogerán en bases de datos y se harán comparativas mediante tablas y gráficos que pongan de manifiesto su posible interrelación. Para ello nos serviremos, de herramientas informáticas como pueden ser la hoja de cálculo y la base de datos.

Las encuestas se realizarán utilizando algún programa que nos permita su realización online, lo cual facilita el anonimato y conteo de los resultados, de forma que los alumnos de cada grupo acompañados por su tutor, accederán al aula de informática y realizarán la encuesta de forma simultánea.

A cada alumno, se le proporcionará un código identificativo (parte del código será común para el alumnado de un mismo grupo y otra parte será particular de cada alumno). Se pedirá mediante una comunicado por escrito, que su familia acceda con ese mismo código y pueda realizar una encuesta online dirigida al conocimiento del entorno familiar del alumno.

Se realizarán además, entrevistas personales a los tutores de los grupos, para tener una información de carácter cualitativo, que nos oriente en la interpretación y valoración de los resultados de cada grupo.

#### **5. RECURSOS MATERIALES NECESARIOS.**

Se requieren los resultados académicos de los alumnos, la estadística por grupos para mantener su anonimato, así como el número de sanciones por grupo. Se requiere además que el centro cuente con un aula de informática con conexión a internet para que los alumnos puedan realizar el cuestionario que se les propone.

Se requiere de la participación de las familias y además que cuenten con un dispositivo conectado a internet para realizar el cuestionario on line.

Por último, aunque no se trate de recursos materiales, se requiere la inestimable colaboración de los tutores, tanto para realizar ellos mismos una encuesta/entrevista que nos ayude la interpretación y valoración de los resultados de cada grupo, como para acompañar a los grupos al aula de informática, y asegurar la realización de la prueba así como preservar y transmitir a los alumnos la seriedad e importancia de la misma.

#### **6. CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En primer lugar, deberíamos tener en cuenta el hecho de que no se debe prejuzgar que exista una correlación entre los conflictos sociales que pueda estar viviendo un alumno/a y sus resultados académicos.

Es posible que tanto el alumnado como las familias consideren una invasión de su privacidad las cuestiones referidas a sus conflictos personales, o la simple admisión de que estos existan.

Es de extrema importancia la confidencialidad de los datos referidos a los resultados académicos y sanciones del alumnado. Estos datos deben ser suministrados por el centro y en ningún caso deben estar asociados a ningún alumno en concreto debido a su derecho a la intimidad y en todo momento han de manejarse con extrema cautela y manteniendo siempre la confidencialidad.

Quizás en este sentido fuera conveniente asociar la identificación de cada alumno, nombre y apellidos a un nombre genérico como Alumno1\_1ºA...etc., desde el principio de la investigación, y la toma de datos. De esta forma tendríamos de una correlación mucho más afinada y se respetaría el derecho de confidencialidad.

#### **7. DIFUSIÓN DE RESULTADOS**

Dada la problemática de abandono escolar que se registra, sobre todo en algunas zonas de la comunidad, consideramos muy importante compartir todas las medidas que de forma razonada y experimentada se puedan tomar con un grupo de alumnos o con algunos alumnos que se ajusten a la casuística estudiada.

El objetivo principal de este estudio es la toma de medidas que puedan paliar en alguna medida el abandono temprano del sistema educativo y el fracaso escolar, y si tras los cuatro años, en los que se desarrolle el proyecto, los resultados obtenidos fueran claramente satisfactorios podríamos plantearnos un estudio de mayor alcance, en un grupo más amplio solicitando la colaboración de centros de la zona y la posterior publicación de los datos obtenidos en una revista de investigación.

## Bibliografía

- Longás, J., Cussó, I., de Querol, R., Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. REXE: revista de estudios y experiencias en educación, ISSN 0717-6945, Vol.15, Nº 28, págs. 107-127. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591169>.
- Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, ISSN: 1696-4713, Volumen 8, Número 2. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>.
- Fajardo, F., Maestre M., Felipe E., León B., Polo M.I. (2017). Análisis del rendimiento académico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. Educación XX1. 20.1, pp. 209-232. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17509>.
- Córdoba, L., García, V., Luengo, L. M., Vizuete, M., Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Revista de Investigación Educativa, 29(1), pp. 83-96. ISSN electrónico: 1989-9106 - ISSN impreso: 0212-4068. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/110361>
- Martínez R.-A. y Álvarez L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. Aula Abierta., 85, pp.127-146. ISSN: 0210-2773. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10651/26950>
- Pineda-Alfonso J. A., García-Pérez F. F. (2016). Conflicto y convivencia. Profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, 2016, VOL. 21, NÚM. 71, PP. 1073-1091 (ISSN: 14056666). Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000401073](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401073).
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. (2009) revista iberoamericana de educación. N.º 51, pp. 67-85. (ISSN: 1022-6508). Disponible en: <http://rieoei.org/rie51a03.htm>
- Informe PISA 2015. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa-2015.html>
- García Correa, A., Ferreira Cristofolin, Gloria M., La convivencia escolar en las Aulas. International Journal of Developmental and Educational Psychology 2005, 2 (ISSN 0214-9877) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>

# Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de estudiantes con dislexia entre 6 y 14 años en la Región de Murcia

**Autores:** Del Amor Fernández, Yolanda (Maestra, especialista en de Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía y Máster en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje, Maestra de Pedagogía Terapéutica); Moraleda Sepúlveda, Esther (Doctora en Psicología, Profesora Universitaria).

**Público:** Profesionales y especialistas cuya labor esté relacionada con la atención a la diversidad, como son maestros, psicopedagogos, psicólogos, etc. Así como familias con un miembro con necesidades específi. **Materia:** Dislexia. **Idioma:** Español.

**Título:** Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de estudiantes con dislexia entre 6 y 14 años en la Región de Murcia.

## Resumen

El objetivo principal del estudio es evaluar y analizar los niveles de estrés parental en familias de niños y adolescentes con edades entre 6 y 14 años, con dificultades específicas de aprendizaje asociadas a dislexia de la Región de Murcia. La muestra está formada por 22 participantes. Los resultados han sido analizados desde dos perspectivas, por un lado, según la edad de los menores (de 6 a 10 años y de 11 a 14 años) y por otro, según el informante (padre y madre). Los resultados obtenidos nos aportan información interesante en relación a los objetivos e hipótesis planteadas.

**Palabras clave:** dislexia, familia, estrés parental, estrategias de afrontamiento.

**Title:** Parental stress and coping strategies in families of students with dyslexia between 6 and 14 years in the Region of Murcia.

## Abstract

The main objective of this study is to evaluate and analyse the levels of parental stress in families of children and adolescents aged between 6 and 14 with specific learning difficulties associated with dyslexia in the Region of Murcia. The sample is made up of 22 participants. The results have been analysed from two perspectives, on the one hand, according to the age of the children (6 to 10 years and 11 to 14 years) and on the other, according to the informant (father and mother). The results obtained provide us with interesting information regarding the objectives and hypotheses proposed.

**Keywords:** dyslexia, family, parental stress, coping strategies.

Recibido 2018-10-18; Aceptado 2018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101116

## INTRODUCCIÓN

La Asociación Internacional de Dislexia (2002) considera que la dislexia:

Es un trastorno específico de aprendizaje de base neurobiológica. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de las palabras y por falta de habilidad en la escritura y en la decodificación verbal. Estas dificultades son el resultado de déficits en el procesamiento fonológico del lenguaje, situación frecuentemente inesperada en relación con otras habilidades cognitivas y con la presencia de instrucciones efectivas por parte del docente (Jiménez-Fernández y Defior, 2014, p.49).

En 2008 la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, establece en su Guía de Actualización sobre la Dislexia del Desarrollo (Román et. al., 2008) una definición muy completa sobre el termino dislexia considerándola como:

Aquella condición relacionada con una alteración en el neurodesarrollo que lleva consigo una discapacidad específica y persistente para adquirir de forma eficaz las habilidades lectoras, a pesar de presentar un nivel intelectual adecuado, disponer de los oportunos recursos escolares y sociofamiliares, buena disposición y motivación hacia el aprendizaje y no presentar ninguna deficiencia neurológica, psíquica ni sensorial. (p. 15)

Siguiendo el Manual DSM-5 (2014), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, por sus siglas en inglés, American Psychiatric Association), la dislexia se recoge dentro de los trastornos específicos del aprendizaje y, para su

diagnóstico, debe presentar al menos uno de los siguientes criterios durante al menos seis meses a pesar de las intervenciones realizadas: lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo y dificultad para comprender el significado de lo que lee. Además, las aptitudes académicas afectadas deben estar sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad e interfieren significativamente en el rendimiento académico/laboral o con actividades de la vida diaria (confirmado a través de pruebas estandarizadas). Es importante, según recoge el DSM-5, especificar si, dentro de estas dificultades en la lectura, éstas se presentan en la precisión de la lectura de palabras, en la velocidad o fluidez lectora o en la comprensión lectora.

El diagnóstico supone un punto de inflexión para todo el entorno familiar, sobre todo para los padres del menor, que ven cómo se derrumban las expectativas creadas. Las reacciones dependerán de diversos factores y pueden ser muy variadas según el caso, aunque todos los padres suelen pasar por fases similares desde el momento del diagnóstico.

Tras el shock inicial en el que se unen sentimientos de incredulidad, frustración, conmoción, y choque de expectativas se inicia el proceso de respuesta a la crisis que pasa por las mismas etapas que describe Kübler-Ross (1969) sobre las fases del duelo, y que son las siguientes:

- Negación: incredulidad ante el diagnóstico.
- Ira: sentimientos de culpabilidad hacia sí mismos, hacia su propio hijo/a o hacia otras personas.
- Negociación: empiezan a dialogar con los especialistas.
- Depresión: pesimismo ante el pasado.
- Aceptación: los padres aceptan total o parcialmente el diagnóstico de dislexia, pudiendo volver a etapas anteriores.

La Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia de la Región de Murcia (2016) presenta un registro de indicadores de riesgo en la detección de la Dislexia, además de dar unas orientaciones para la familia de entre las que vamos a destacar las siguientes:

- Mantener la esperanza de la mejoría y el éxito.
- Aprender a convivir con el niño/a con dislexia y ser comprensivo con sus peculiaridades.
- Procurar actitudes de escucha y comprensión a los problemas que puedan presentarse.
- Crear en casa un ambiente estructurado y programar las horas de estudio y trabajo.
- Ponerse a su disposición cuando estén muy cansados de escribir.
- Evitar actitudes de sobreprotección.
- Ejercer de modelos lectores e inculcar el gusto por la lectura.
- Ayudarle a aceptar sus limitaciones y a entender qué le pasa.
- Mandar notas al profesorado cuando no haya finalizado la tarea.
- Vivir el tiempo y las tareas sin estrés.

#### *Estudios previos sobre familia y dislexia*

En cuanto a las investigaciones relacionadas con la temática de este estudio, es importante subrayar que aún es escasa la investigación científica centrada en el entorno familiar de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), entre los que se encuentran, como ya hemos mencionado, las dificultades de lectura; este hecho es probable que se deba al reconocimiento legal menos tradicional de esta problemática (Dyson, 2010). No obstante, como consecuencia del reconocimiento legal en España de la misma tras la LOE de 2006, han ido aumentando número de trabajos. Centrándonos específicamente en la dislexia, existen distintos estudios acerca de la relación entre las variables familiares y la dislexia:

Un primer bloque de trabajos relaciona el nivel socioeconómico y académico de las familias con el nivel educativo de los hijos/as con dislexia; así, el estudio realizado por Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño (2010) indica una relación

elevada entre el nivel de ingresos familiar, el nivel educativo de los progenitores y el nivel tanto educativo como profesional que llegaban a lograr los niños con dislexia, cuando alcanzaban la edad adulta.

Un segundo bloque de investigaciones aborda la relación entre la genética en familias de niños con dislexia, confirmando el carácter hereditario, pudiendo hablar de ella como un trastorno del neurodesarrollo de origen genérico (Grigorenko, 2001).

En tercer y último lugar, son escasos los trabajos que destacan la relevancia de los niveles de estrés de los padres en el hogar familiar, hemos localizado un estudio sobre las estrategias de estrés y el afrontamiento materno en la dislexia del desarrollo, que muestra la relevancia clínica de la carga que soportan las madres de niños afectados por dislexia del desarrollo y sugiere la importancia de evaluar a los padres, especialmente las madres, para mejorar el cumplimiento familiar y el tratamiento clínico de este trastorno (Carotenuto et. al., 2017).

#### *Objetivos e hipótesis*

Una vez analizados los conceptos teóricos que engloban este estudio y habiendo hecho referencia a los estudios relacionados encontrados, paso esencial para la profundizar en el mismo vamos a pasar a describir cuales son los objetivos del estudio:

- Objetivo general: evaluar, analizar y comparar los niveles de estrés parental y las estrategias de afrontamiento en familias de estudiantes de primaria y secundaria con dislexia de la Región de Murcia.
- Objetivos específicos:
  - Evaluar los niveles de estrés y las estrategias de afrontamiento de padres y madres de niños/as con diagnóstico de dislexia.
  - Analizar los niveles de estrés y realizar una comparación en función de la edad del menor y del informante.
  - Conocer las estrategias de afrontamiento al estrés en progenitores de menores con dislexia y comparar los resultados en función de la edad del menor y del informante.

Finalmente, mencionar las hipótesis planteadas:

- Los padres y madres de alumnado con edades entre 6 y 10 años presentan mayor nivel de estrés que los progenitores de edades entre 11 y 14 años.
- Las madres presentan mayores niveles de estrés que los padres.
- Los padres y madres utilizan estrategias de afrontamiento del estrés centrándose en la emoción.

## **MÉTODO**

### *Participantes*

La muestra del estudio está compuesta por 22 progenitores de estudiantes con diagnóstico de dislexia con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años, escolarizados en centros educativos de la Región de Murcia; de ellos 8 eran padres y 14 madres. Por otro lado, en función de la edad de los menores, es importante conocer que 9 de los participantes tienen hijos/as con dislexia con edades entre 6 y 10 años y 13 tienen hijos/as con dislexia con edades entre 11 y 14 años.

Para este trabajo se seleccionó a padres de menores de diferentes cursos escolares, escolarizados en diferentes centros educativos de la región, pretendiendo, así, que la muestra fuese heterogénea, con un desarrollo y un contexto diferentes.

Los padres y tutores legales de los participantes fueron informados acerca del estudio, además, se les entregó un papel donde se les informaba de la finalidad del estudio (ANEXO II) y se les daba la opción de obtener un informe individual con los resultados obtenidos en sus cuestionarios. Los padres/madres que voluntariamente firmaron el consentimiento informado (ANEXO I) para participar en el estudio recibieron copia de dicho consentimiento.



### *Instrumentos*

En el presente estudio, los instrumentos utilizados para la recogida de información son los siguientes:

- Entrevista corta con una pauta de preguntas cerradas (ANEXO III), con el objetivo de firmar el consentimiento informado y de conocer alguna información general, con el interés de conocer si estos datos influyen en los niveles de estrés de los padres y en las diferencias a la hora de escoger las estrategias de afrontamiento utilizadas.
- Cuestionario de estrés paternal PSI-SF (Abidin, 1995): el cuestionario (ANEXO IV) evalúa el grado de estrés que percibe la persona en su rol de padre o madre; consta de 36 ítems, con una escala Likert de cinco puntos. Contiene tres subescalas:
  - Malestar paternal (PD), de ítem 1 al 12, nos indica el malestar que experimentan los progenitores al ejercer el papel de padres (sentido de competencia, tensiones asociadas a las restricciones impuestas, conflictos de pareja y falta de apoyo social).
  - Interacción disfuncional padre-hijo (P-CDI), ítems del 13 al 24, se centra en la percepción que los padres tienen del grado en que su hijo satisface o no las expectativas que tenían sobre él o ella.
  - Cuidado del niño (DC), ítems del 25 al 36, y es una escala que ofrece una valoración de cómo perciben los progenitores el manejo de las conductas de sus hijos/as.
- Cuestionario de estrategias de afrontamiento al estrés COPE-28 (Carver, 1997): el cuestionario (ANEXO V) evalúa cómo las personas responden cuando se enfrentan a situaciones difíciles o estresantes; consta de 28 ítems con una escala Likert que va de cero a tres puntos. Aporta resultados en tres escalas:
  - Estrategias de afrontamiento centradas en el problema: afrontamiento activo (ítems 2 y 10), planificación (ítems 6 y 26), búsqueda de apoyo social (ítems 1 y 28) y autoinculpación (ítems 8 y 27).
  - Evitación: desahogo de las emociones (ítems 12 y 23), desconexión conductual y desconexión mental (ítems 11 y 25), uso de sustancias (ítems 15 y 24) y autodestrucción (ítems 4 y 22).
  - Estrategias de afrontamiento centradas en la emoción: apoyo emocional (ítems 9 y 17), reinterpretación positiva (14 y 18), aceptación (ítems 3 y 21), negación (ítems 5 y 13), religión (ítems 16 y 20) y humor (ítems 7 y 19).

La suma de las tres subescalas nos aporta una puntuación de Estrés total, que nos aporta la siguiente clasificación:

- Bajo nivel de estrés o hipoestrés: puntuaciones iguales o inferiores a 58.
- Nivel de estrés normal: puntuaciones entre 59 y 157.
- Alto nivel de estrés o hiperestrés: puntuaciones iguales o superiores a 158.

### *Procedimiento*

El enfoque utilizado en la presente investigación es de carácter cuantitativo, ya que se examinarán datos de manera numérica, analizando la realidad emocional, en cuanto al nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento del estrés, de las familias con un descendiente diagnosticado de dislexia desde una perspectiva externa y objetiva. El diseño a través del cual se desarrolló esta investigación es de tipo descriptivo, ya que los valores que se obtienen de las diferentes variables del estudio son descritas y analizadas según su incidencia en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La asociación que, en mayor medida, ha colaborado para que este estudio haya sido posible es ADIXMUR, la asociación de padres de niños con dislexia y otras dificultades de aprendizaje de la Región de Murcia; se trata de una asociación sin ánimo de lucro que está constituida por familias y personas relacionadas directa o indirectamente con la dislexia u otras dificultades de aprendizaje, nace con la necesidad de dar respuestas y ayudarles a superar sus dificultades.

Los cuestionarios se aplicaron en el siguiente orden: primero el cuestionario cerrado, en segundo lugar, el cuestionario de estrés paternal (PSI-SF) y, por último, el cuestionario de estrategias de afrontamiento (COPE-28). Se mantuvo una reunión inicial con las familias en la cual se les informó y explicó en qué consistía el estudio y se les dio los cuestionarios, ya que la gran mayoría de los padres solicitaron poder llevárselos a casa para leerlo tranquilamente.

Es importante señalar que todo este proceso se respetan los principios establecidos en la Declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la UNESCO (2005) que establece en su artículo 6.2 establece lo siguiente:

La investigación científica solo se debería llevar a cabo previo consentimiento libre, expreso e informado de la persona interesada. La información debería ser adecuada, facilitarse de forma comprensible e incluir las modalidades para la revocación del consentimiento. La persona interesada podrá revocar su consentimiento en todo momento y por cualquier motivo, sin que esto entrañe para ella desventaja o perjuicio alguno (p. 7).

Siguiendo con esta declaración, resaltar asimismo su artículo 9, que nos indica que deben respetarse la privacidad y la confidencialidad de la información recogida, que no deben utilizados para fines distintos de los que se obtuvo en el consentimiento.

Cerrando este apartado mencionar la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter General, que tiene por objeto garantizar y proteger los derechos de las personas en lo que concierne al tratamiento de datos personales y el Real Decreto 1720/007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento desarrollado en la ley anterior. Destacar que en su título II establece unos principios de la protección de datos y en su título VIII se recogen una serie de infracciones y sanciones por el incumplimiento de lo dispuesto en el reglamento. Dicho esto, dejamos constancia del marco normativo de referencia en este estudio para el respeto del código ético.

## RESULTADOS

### *Situación familiar y percepción del participante sobre el centro escolar y el rendimiento del menor*

En primer lugar, en relación a los datos generales recogidos en el cuestionario administrado (ANEXO III), podemos decir, en primero lugar y en función de los datos de la tabla 1 que participan más madres que padres, y más progenitores con hijos/as entre 11 y 14 años.

**TABLA 1. Frecuencia y porcentaje de participantes según informante y según edad del hijo/a**

	Rango de edad del niño/a		Informante		Total
	De 6 a 10 años	De 11 a 14 años	Padres	Madres	
<b>Frecuencia</b>	9	13	8	14	22
<b>Porcentaje</b>	40,9	59,1	36,4	63,6	100

*Fuente: elaboración propia*

En relación a las áreas formativas, resaltar que la totalidad de los padres manifiesta requerir formación en una o varias áreas formativas, podemos observar en qué porcentaje y de qué áreas se trata en la tabla 2.

**TABLA 2. Frecuencia y porcentaje sobre los aspectos en los que los progenitores consideran que necesitan formación**

Áreas formativas	Frecuencia	Porcentaje	Áreas formativas	Frecuencia	Porcentaje
Proceso enseñanza-aprendizaje	16	72,7	Establecimiento de normas en casa	2	9,1
Técnicas de estudio	19	86,4	Relaciones sociales	5	22,7
Relación padres-hijo/a	5	22,7	Desarrollo emocional	18	81,8
Alimentación saludable	1	4,5	Ocio y tiempo libre	4	18,2

*Fuente: elaboración propia*

En relación al centro escolar resaltar la confianza depositada en el centro y en las decisiones tomadas por el tutor, como podemos comprobar en la tabla 3.

**TABLA 3. Frecuencia y porcentaje sobre la relación con el centro escolar**

Relación con centro escolar	Frecuencia	Porcentaje	Relación con centro escolar	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo a las decisiones del tutor	22	100	Me reúno con el tutor mínimo una vez por trimestre	21	95,5
Satisfacción con el centro	18	81,8			
Información del trabajo en el aula	20	90,9	Información de eventos del centro	22	100

*Fuente: elaboración propia*

En cuanto al rendimiento escolar los progenitores afirman, en un 45,5%, que ayudan siempre o casi siempre con las tareas escolares. Por otro lado, ante las notas más bajas los padres/madres responsabilizan, en un 50% a los docentes, en un 22,7% a los propios alumnos y en un 9,1% se responsabilizan a sí mismos. Las notas, en general, consideran que son buenas en un 27,3% a pesar de las dificultades de aprendizaje, en un 54,6% afirman que las notas son buenas teniendo en cuenta su dislexia, y en un 22,7% y 4,5% los resultados son inferiores a lo esperado por la poca implicación de los maestros y por el poco esfuerzo del alumno, respectivamente.

#### *Niveles de estrés parental según PSI-SF*

Las primeras doce preguntas, destinadas al malestar parental, abordan el sentido de competencia que tienen los padres, las restricciones que genera el cuidado de su hijo/a en el desarrollo de otros aspectos de su vida, las dificultades con su pareja y la falta de apoyo social que perciben. Los resultados se analizan siguiendo los datos aportados en el ANEXO VI.

Según la edad de los menores, podemos decir que entre los 6 y 10 años, padres y madres (que obtienen puntuaciones entre 12 y 44, con una media de 30,9 puntos y una desviación típica de 9,21) se ubican, en un 88,9 %, que supone una frecuencia de 8, en un nivel de estrés normal; mientras que, con una frecuencia de 1, que implica un porcentaje de 11,1%, se situaría en un nivel de estrés bajo. Por otro lado, entre los 11 y los 14 años (con un puntaje entre 12 y 48, una media de 26,8 puntos y una desviación típica de 9,51) un 84,6% de los progenitores, con una frecuencia de 11, se sitúan en un nivel de estrés normal; sin embargo, un 15,4%, con una frecuencia 2, tienen puntuaciones situadas en un nivel de estrés bajo.

También es interesante conocer el resultado según el informante; del total de los padres partícipes (que obtienen puntuaciones entre 12 y 33 con una media de 24,5 puntos y una desviación típica de 8,32), un 25%, con una frecuencia de 2, se ubican en el nivel bajo nivel de estrés y un 75%, con una frecuencia de 6, manifiesta tener un nivel de estrés normal. Por otra parte, del total de las madres (con un puntaje entre 12 y 48, una media de 30,7 puntos y una desviación típica de 9,51), un 7,1%, con una frecuencia de 1, obtiene una puntuación dentro de los niveles bajos de estrés; mientras un 92,9%, con una frecuencia de 13, se sitúan en los niveles normales de estrés.

Los participantes reflejan, en general, un nivel de estrés normal; es importante señalar, por un lado, que los progenitores de hijos con edades entre 6 y 10 puntúan ligeramente por encima por lo que, los primeros experimentan un nivel de estrés algo superior al ejercer el papel de padres/madres; por otro lado, las madres obtienen puntuaciones de estrés en este dominio.

Las siguientes doce preguntas del cuestionario van destinadas a la interacción disfuncional padre-hijo/a, que evalúa las expectativas que tienen los padres acerca de los logros de sus hijos/as con dificultades específicas de aprendizaje asociadas a dislexia y los esfuerzos que perciben de ellos. Los resultados de esta subescala se analizan siguiendo los datos aportados en el ANEXO VII.

Según la edad de los menores, podemos decir que entre los 6 y 10 años, padres y madres (que obtienen puntuaciones entre 15 y 41, con una media de 25,2 puntos y una desviación típica de 8,91) se ubican en un 100 %, que supone una

frecuencia de 9, en un nivel de estrés normal. Al igual que los progenitores con hijos/as entre los 11 y los 14 años (con un puntaje entre 15 y 44, una media de 25,9 puntos y una desviación típica de 8,48), que con un 100%, con una frecuencia de 13, se sitúan en un nivel de estrés normal.

Según el informante, del total de los padres partícipes (que obtienen puntuaciones entre 15 y 35, con una media de 21,3 puntos y una desviación típica de 6,52), un 100%, con una frecuencia de 8, se ubican en el nivel normal nivel de estrés. Por otra parte, del total de las madres (con un puntaje entre 18 y 44, una media de 28,1 puntos y una desviación típica de 8,60), un 100%, con una frecuencia de 14, se sitúan en los niveles normales de estrés.

Destacar en este dominio que los progenitores no presentan una diferencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos en función de la edad de los menores, experimentando un nivel de estrés similar a la hora de percibir el grado en que sus hijos/as satisfacen o no las expectativas que tenían sobre él/ella; y, por otro lado, que las madres obtienen puntuaciones de estrés superiores a las de los padres, esto nos revela que sufren mayor estrés al evaluar las expectativas que tienen acerca de los logros de sus hijos/as con dislexia y los esfuerzos que perciben de ellos.

Las últimas doce preguntas van destinadas al cuidado del niño/a, lo que nos ayuda a comprender la percepción que tienen los padres/ madres acerca del manejo de las conductas de sus hijos/as. Los resultados de esta subescala se analizan siguiendo los datos aportados en el ANEXO VIII.

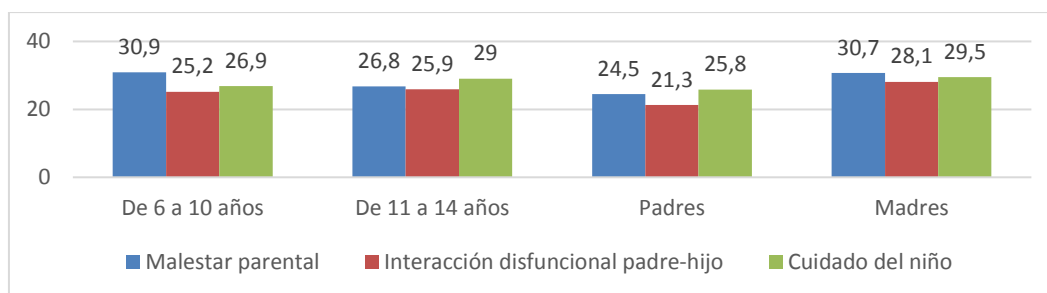
Según la edad de los menores, podemos decir que entre los 6 y 10 años, padres y madres (que obtienen puntuaciones entre 16 y 42, con una media de 26,9 puntos y una desviación típica de 9,64) se ubican en un 100 %, que supone una frecuencia de 9, en un nivel de estrés normal. Por otro lado, entre los 11 y los 14 años (con un puntaje entre 12 y 48, una media de 29 puntos y una desviación típica de 11,08) un 84,6% de los progenitores, con una frecuencia de 11, se sitúan en un nivel de estrés normal; mientras, un 15,4%, con una frecuencia 2, tienen puntuaciones situadas en un nivel de estrés bajo.

Del total de los padres partícipes (que obtienen puntuaciones entre 12 y 35, con una media de 25,8 puntos y una desviación típica de 9,10), un 12,5%, con una frecuencia de 1, se ubican en el nivel bajo nivel de estrés y un 87,5%, con una frecuencia de 7, manifiesta tener un nivel de estrés normal. Por otra parte, del total de las madres (con un puntaje entre 12 y 48, una media de 29,5 puntos y una desviación típica de 11,05), un 7,1%, con una frecuencia de 1, obtiene una puntuación dentro de los niveles bajos de estrés; mientras un 92,9%, con una frecuencia de 13, se sitúan en los niveles normales de estrés.

Los participantes reflejan un nivel de estrés normal; podemos destacar, por un lado, que los progenitores de hijos con edades entre 6 y 10 puntúan por debajo por lo que experimentan un nivel de estrés algo inferior al manejar las conductas de sus hijos/as; por otro lado, las madres obtienen puntuaciones de estrés superiores a las de los padres también en este dominio.

Podemos observar los datos anteriores en la siguiente figura, que recoge la media de estrés en los diferentes dominios según el rango de edad y según el informante.

**FIGURA 1. Media de estrés en los diferentes dominios del cuestionario PSI-SF según el rango de edad del menor (de 6 a 10 / de 11 a 14) y el informante (padre/madre)**



Fuente: elaboración propia

Una vez conocemos los resultados de cada una de las subescalas es esencial que conozcamos el estrés total que tienen los padres, abarcando la sumatoria global. Los resultados del estrés total se analizan siguiendo los datos aportados en el ANEXO IX.

Según la edad de los menores, podemos decir que entre los 6 y 10 años, padres y madres (que obtienen puntuaciones entre 44 y 127 con una media de 85,4 puntos) se ubican en un 88,9 %, que supone una frecuencia de 8, en un nivel de estrés normal; mientras que, con una frecuencia de 1, que implica un porcentaje de 11,1%, se situaría en un nivel de estrés bajo. Por otro lado, entre los 11 y los 14 años (con un puntaje entre 39 y 140 y una media de 81,7 puntos) un 84,6% de los progenitores, con una frecuencia de 11, se sitúan en un nivel de estrés normal; sin embargo, un 15,4%, con una frecuencia 2, tienen puntuaciones situadas en un nivel de estrés bajo.

También es interesante conocer el resultado según el informante. Del total de los padres partícipes (que obtienen puntuaciones entre 39 y 103 con una media de 71,5 puntos), un 25%, con una frecuencia de 2, se ubican en el nivel bajo nivel de estrés y un 75%, con una frecuencia de 6, manifiesta tener un nivel de estrés normal. Por otra parte, del total de las madres (con un puntaje entre 42 y 140 y una media de 88,2 puntos), un 7,1%, con una frecuencia de 1, obtiene una puntuación dentro de los niveles bajos de estrés; mientras un 92,9%, con una frecuencia de 13, se sitúan en los niveles normales de estrés.

Los 22 participantes reflejan un nivel de estrés total normal; destacar, primero, que los progenitores de hijos/as con edades entre 6 y 10 puntúan por encima de aquellos con hijos/as con edades entre 11 y 14, por lo que, los primeros experimentan un nivel de estrés total al ejercer su rol de padres; y segundo, que las madres obtienen puntuaciones de estrés total superiores a las de los padres.

#### *Estrategias de afrontamiento al estrés según COPE-28*

En primer lugar, en relación a las Estrategias de afrontamiento centradas en el problema, podemos observar el ANEXO X, en el que se muestran los datos de los 22 participantes en relación a la edad del menor y según el informante (padre/madre).

Según el rango de edad, entre los 6 y 10 años, los progenitores presentan, en Afrontamiento activo, una media de 4,6 puntos y una desviación típica de 0,96 y en entre los 11 y 14 años una media de 3,9 puntos y una desviación típica de 1,59; esto refleja que, aunque en mayor medida los primeros, generalmente buscan soluciones y concentran sus esfuerzos en aplicar una solución para mejorar las condiciones de sus hijos/as con dislexia. En Planificación ambos presentan un promedio de respuesta de 3,9 puntos, los primeros con una desviación típica de 1,73 y los segundos de 0,79; por lo que hay heterogeneidad en las respuestas de los progenitores del primer rango, reflejando, ambos grupos que, habitualmente planifican y proponen una estrategia para solucionar o mejorar las problemáticas que se presenten. En Búsqueda de apoyo social, presentan, los primeros, una media de 3,4 puntos y una desviación típica de 1,57, y los segundos, una media de 3,5 puntos y una desviación típica de 2,03; lo que indica que suelen acudir a otras personas en búsqueda de apoyo emocional o consejos para afrontar sus problemas o situaciones difíciles, presentando respuestas heterogéneas. En Autoinculpación presentan, los primeros, una media de 1,3 puntos y una desviación típica de 1,94, y los segundos una media de 1,3 y una desviación típica de 1,39; lo que refleja casi nunca critican rasgos personales ante acontecimientos negativos, existiendo gran heterogeneidad en las respuestas.

Podemos conocer los datos según el informante, por un lado, los padres en Afrontamiento activo obtienen una media de 3,9 puntos y una desviación típica de 1,88 y las madres una media de 4,4 puntos y una desviación típica de 1,08; lo que indica que inician acciones directas para mejorar y facilitar las condiciones en las que se encuentran sus hijos/as, las madres en mayor medida. En Planificación, los padres evidencian una media de 3,6 puntos y una desviación típica de 1,59, y las madres una media de 4,1 puntos y una desviación típica de 1,07; lo que indica que generalmente llevan a cabo acciones pensando en los pasos a dar y cómo manejar el problema de la mejor manera posible. En Búsqueda de apoyo social, la media de los padres es de 2,6 puntos y la desviación típica de 2,06, con puntuaciones heterogéneas, y, por otro lado, la media de las madres es de 4 puntos y la desviación típica de 1,47; por lo que rara vez (en mayor medida los padres), buscan el apoyo social como método de comprensión/información. En Autoinculpación los padres presentan una media de 0,8 puntos y una desviación típica de 1,64 y las madres una media de 1,8 puntos y una desviación típica de 1,53, por lo que no suelen autoinculparse, dando respuestas heterogéneas.

En segundo lugar, en relación a las Estrategias de evitación, podemos observar el ANEXO XI, donde se exponen los datos en cuanto a la media, desviación típica y máximo y mínimo de puntuación de los participantes en relación a la edad del menor en relación al informante (padre/madre).

Según el rango de edad, entre los 6 y 10 años, los progenitores presentan, en Desahogo de las emociones una media de 1,6 puntos y una desviación típica de 1,34 y entre los 11 y 14 una media de 1,4 y una desviación típica de 1,37; se refleja que no suelen centrar la atención en el propio malestar emocional ni expresan o descargan esos sentimientos. En Desconexión conductual y desconexión mental, la media de los primeros es de 0,2 puntos y la desviación típica de 0,62, y de los segundos la media es de 0,6 y la desviación típica de 0,77; por lo tanto, no renuncian a sus esfuerzos para lograr metas que mejoren la situación. En Uso de sustancias la media de los primeros es de 0,2 puntos y la desviación típica de 0,62 y los segundos, presentan una media de 0, es decir, no consumen alcohol y/o drogas con el fin de sentirse bien o para ayudarse a soportar el estresor. En Autodistracción existe, en los primeros, una media de 1,4 puntos y una desviación típica de 1,83 y en los segundos una media de 1,6 puntos y una desviación típica de 1,55; que refleja que los participantes del estudio con hijos entre dichas edades no tienden a distraerse con otras actividades para tratar de no concentrarse en el estresor.

Podemos conocer los datos en función del informante, por un lado, los padres obtienen en desahogo de las emociones una media de 0,7 puntos y una desviación típica de 0,88, por lo que no centran la atención en el propio malestar emocional ni expresan o descargan esos sentimientos, mientras las madres obtienen una media de 1,8 puntos y una desviación típica de 1,98, por lo tanto, se infiere que rara vez centran su atención en el propio malestar emocional o expresan o descargan esos sentimientos. En Desconexión conductual y desconexión mental y en Uso de sustancias, los padres obtienen una media de 0 puntos lo que refleja que nunca renuncian a sus esfuerzos para lograr metas que mejoren la situación, ni consumen alcohol y/o drogas con el fin de sentirse bien o para ayudarse a soportar el estresor; las madres en Desconexión conductual y mental registran una media de 0,7 puntos y una desviación típica de 0,82, lo que demuestra que las madres no reducen los esfuerzos empleados para mejorar una situación difícil; y en Uso de sustancias registran una media de 0,2 puntos y una desviación típica de 0,53, por lo tanto, no consumen alcohol y drogas con el objetivo de sentirse bien o para ayudarse a asumir el diagnóstico. En Autodistracción obtienen una media de 0,4 puntos y una desviación típica de 0,73, reflejando que los participantes del estudio no se distraen con otras actividades evitando el estresor, obteniendo puntuaciones homogéneas entre 0 y 2; mientras las madres obtienen una media de 2,2 puntos y una desviación típica de 1,75, por lo que casi nunca practican actividades con el fin de distraerse del evento estresor.

Por último, en relación a las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, observaremos el ANEXO XII, donde se exponen los datos en cuanto a la media la desviación típica y rango de puntuación de los participantes en relación a la edad del menor y en relación en informante.

Entre los 6 y 10 años, los padres y madres presentan, en Apoyo emocional una media de 3,2 y una desviación típica de 1,31, por lo tanto, suelen pedir apoyo moral, de empatía y de comprensión cuando se presentan dificultades; sin embargo, entre los 11 y 14 presentan una media de 2,2 puntos y una desviación típica de 1,51, por lo que no suelen solicitar o buscar apoyo moral, de empatía y de comprensión cuando se presentan dificultades. En Reinterpretación positiva, los primeros presentan una media de 1,7 y una desviación típica de 1,16, lo que indica que rara vez intentan buscar el lado bueno de la situación en la que están viviendo; mientras los segundos reflejan una media de 3,3 puntos y una desviación típica de 1,54, por lo que tienden a ver las dificultades de manera positiva, como una manera de crecer como personas. En Aceptación los primeros se sitúan en una media de 5,6 puntos y una desviación típica de 1,36, y los segundos una media de 4,2 puntos y una desviación típica de 1,1; lo que indica que aceptan en la realidad. En Negación y en Religión los primeros presentan una media de 0,4 y una desviación típica de 0,95, por lo que no niegan que la situación que están viviendo existe y, por otro lado, no buscan apoyo en la religión en momentos de estrés, aportando respuestas homogéneas situadas entre 0 y 3; mientras los segundos en Negación presentan una media de 1 y una desviación típica de 1,04, lo que indica que no tienden a negar el problema existente; y en Religión se sitúan en una media de 1,2 puntos y una desviación típica de 1,31, por lo que, no se vuelven hacia la religión en momentos de estrés. En Humor los primeros evidencian una media de 1 punto y una desviación típica de 1,18, y los segundos una media de 1,5 puntos y una desviación típica de 1,39, por lo que no hacen bromas sobre el estresor.

Según el informante, por un lado, los padres obtienen en apoyo emocional una media de 1,6 puntos y una desviación típica de 1,51, indicando que no tienden a pedir muy pocas veces apoyo moral, de empatía y de comprensión; sin embargo, las madres las madres obtienen en apoyo emocional una media de 3,2 puntos y una desviación típica de 1,26, indicando que tienden a pedir ayuda moral, de simpatía y de comprensión en una situación de estrés. En Reinterpretación positiva ambos reflejan una media de 1,8 puntos, los padres con una desviación típica de 1,8 y las madres de 1,09, por lo que no intentan buscar lado positivo de las dificultades que presenta. En Aceptación se refleja una media de 4,4 puntos en ambos siendo la desviación típica de los padres de 1,31 y de las madres de 1,17, por lo tanto, aceptan la realidad, ubicando sus respuestas entre 2 y 6 puntos. En Negación presentan una media de 0 puntos, por lo que no niegan la realidad;

mientras las madres presentan una media de 1,3 puntos y una desviación típica de 1,06, lo que indica que no tienden a negar la realidad. En Religión los padres se sitúan en una media de 0,3 puntos y una desviación típica de 0,67 y las madres se sitúan en una media de 1,3 y una desviación típica de 1,33, por lo que, no tienen tendencia a buscar el apoyo espiritual en momentos de mayor estrés, puntuando entre 0 y 2. En Humor evidencian una media de 0,4 puntos y una desviación típica de 0,99, indicando que no realizan bromas sobre el estresor; mientras las madres evidencian una media de 1,9 puntos y una desviación típica de 1,41, indicando que casi nunca bromean sobre las situaciones estresantes.

Podemos decir, por lo tanto, que los participantes hacen más uso de Estrategias de afrontamiento centradas en el problema, aunque en la estrategia que más puntuación obtienen es en Aceptación; por lo tanto, aunque acepten el diagnóstico y la situación, en gran medida, se muestran en permanente búsqueda de opciones para mejorar las condiciones de sus hijos/as.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo presente el objetivo principal de este estudio “evaluar, analizar y comparar los niveles de estrés parental y las estrategias de afrontamiento en familias de estudiantes de primaria y secundaria con dislexia de la Región de Murcia”, vamos, en primer lugar, a comprobar las hipótesis planteadas al inicio del estudio.

En relación a la primera hipótesis de estudio “los padres y madres alumnado con edades entre 6 y 10 años presentan mayor nivel de estrés que los progenitores de edades entre 11 y 14 años”, se registra que el nivel de estrés total de los progenitores con hijos/as de ambos rangos de edad se sitúan en un nivel de estrés normal, sin embargo, entre 6 y 10 años presentan un promedio de 85,4 puntos, ubicándose levemente por encima de la media obtenida por los padres de niños/as con edades entre 11 y 14 años, siendo esta 81,7 puntos. Esto nos indica que la hipótesis, aunque con una diferencia 3,7 puntos, queda confirmada.

Con respecto a la segunda hipótesis “las madres presentan mayores niveles de estrés que los padres” se confirma que las madres de niños con dislexia manifiestan un estrés equivalente a 88,2 puntos, un promedio superior al alcanzado por los padres, que se encuentra en 71,5 puntos; por lo que se confirma la hipótesis, ya que las madres alcanzan un puntaje superior en 16,7 puntos, ubicados ambas puntuaciones en un nivel de estrés normal.

La última hipótesis “los padres y madres utilizan estrategias de afrontamiento del estrés centrándose en la emoción” queda confirmada solo en parte, ya que en base a los resultados obtenidos en el Cuestionario de Estrategias de afrontamiento al estrés COPE-28, los padres y madres utilizan más estrategias centradas en el problema (siendo estas Afrontamiento activo, Planificación y Búsqueda de apoyo social), sin embargo, en la estrategia que más promedio obtienen es en la de Aceptación, que se encuadra dentro de las estrategias centradas en la emoción.

En segundo lugar, vamos a establecer las conclusiones generales del estudio, analizando estas las conclusiones extraídas con las alcanzadas por estudios previos.

La primera conclusión obtenida de este estudio es que *las familias consideran que necesitan más formación en diferentes áreas: un 86,4% en técnicas de estudio, un 81,8% en desarrollo emocional, un 72,7% en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un 22,7% en relaciones padre-hijo y en relaciones sociales*. Campabadal (2001) y Parada (2010), exponen que la función educativa se debe practicar desde los primeros años de vida, con la formación de valores, hábitos, sentimientos, conductas, y con el refuerzo de las enseñanzas del aprendizaje curricular, brindando apoyo en la realización de asignaciones y en el proceso de enseñanza escolar. En esta línea es necesario apoyar a las familias que tienen un niño/a con dificultades de aprendizaje, particularmente en casos de dislexia (Carotenuto et. al., 2017). Además, Wadlington, Elliot y Kirylo (2008), sopesan que el trastorno de la dislexia empeora si los padres no son considerados como participantes en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as.

La segunda conclusión del estudio refleja que *entre el 90% y el 100% de los participantes manifiesta apoyar las decisiones del tutor, tener reuniones periódicas con él y estar informado de lo que su hijo/a trabaja en clase y de los eventos del centro, siendo un 81,8% los que se muestran satisfechos con el centro*. Según Bronfenbrenner (1987), el desarrollo de los más pequeños, se ve influenciado por contextos que están conexos unos con otros, en forma de red; no podemos olvidarnos que familia y escuela son los dos grandes agentes que influyen en el desarrollo de los niños, y si no actúan de manera coordinada en cuanto a una serie de objetivos y expectativas a marcarse, la evolución de los niños y niñas se verá limitada (De León, 2011); ambos deben trabajar conjuntamente de forma colaborativa y cooperativa, a la hora de transmitir una serie de valores y normas que repercutirán en el desarrollo de niños responsables, autónomos y

críticos con sus actuaciones (De León, 2011). Comellas (2009), advierte que la desconfianza entre la relación familia-escuela, genera un clima y una falta de comunicación que termina perjudicando el proceso educativo de los niños.

Por otro lado, García-Bacete (2006), intentó conocer la opinión de los profesores sobre las relaciones entre las familias y la escuela, llegando a la conclusión de que los maestros estaban satisfechos con la realidad actual de dichas relaciones, dando a entender que consideraban que el papel de los padres en la vida escolar de sus hijos/as era fundamental y además un deber. Se percibe, desde la escuela, la positividad de que las familias formen parte su día a día, repercutiendo en la obtención de buenos resultados académicos y en el desarrollo óptimo de los niños y niñas; es importante que el profesorado sea consciente que son ellos, quienes deben facilitar e invitar a la participación de las familias en la vida del centro (De León, 2011).

Parece, por lo tanto, evidente la importancia que tiene para el aprendizaje el que las relaciones entre los padres de alumnos y profesionales educativos sean fluidas (Alomar, 2006; Rolla, Arias, Villers y Show, 2005), si bien, en el caso de alumnos con DEA estas interacciones cobran si cabe mayor relevancia (Robledo y García, 2009); siendo primordial que se produzca una comunicación entre ambos agentes creando un clima de comunicación y cooperación a través de diferentes espacios, momentos y vías de encuentro. La mayoría de los padres, como afirman otros estudios, con hijos/as con DEA están satisfechos con los servicios educativos, pero a medida que van creciendo y sus dificultades aumentan, surgen mayores insatisfacciones con el centro y, sobre todo, con los maestros (Tanner, 2000).

La tercera conclusión del estudio es que *el 45% afirma ayudar entre siempre y casi siempre a sus hijos con las tareas escolares*, sin embargo, los maestros reclamaban más apoyo de los padres en las tareas domiciliarias (Antognazza y González, 2011), debiendo ser, siguiendo a Alegría (2010), los profesionales especialistas y los profesores de aula, los que deben hacerse cargo de llevar a la práctica las medidas educativas de apoyo a los disléxicos, así como la comunicación con los padres. Por otro lado, la implicación educativa parental de las familias de niños/as con dificultades específicas de aprendizaje, según varios estudios, es menor que en familias de niños con Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (Robledo y García, 2014; Saucedo y Pérez, 2009). Los padres y madres de niños/as con dificultades específicas de Aprendizaje (DEA), entre los que encontramos a las personas con dislexia, trabajan diariamente con los menores, dadas sus dificultades, ayudándoles y protegiéndoles en exceso para que alcancen los objetivos planteados (Stoll, 2000); sin embargo, el apoyo educativo parental decrece cuando los alumnos van creciendo, lo que perjudica el rendimiento del niño (Gershwin, Singer y Draper, 2008).

Es interesante, llegados a este punto, el texto de Deslandes (2009), que sostiene que las tareas pueden generar tensiones entre los niños y sus padres, siendo una experiencia problemática en el desarrollo de la autonomía, especialmente para aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje y en el desarrollo, además, en la medida en que no todas las familias tengan el capital cultural, económico y social para apoyar el aprendizaje escolar en el hogar, la tarea puede tener efectos perversos (González, Guerra, Prato y Barrera, 2009).

La cuarta conclusión muestra que *ante las notas que son bajas, los padres responsabilizan en un 50% a los docentes; afirmando en un 54,6% que las notas son buenas a pesar de las dificultades de aprendizaje asociadas a la dislexia*. Las expectativas de los padres y madres en relación al futuro académico de los hijos/as suelen ser muy optimistas en el caso de alumnos con rendimiento académico normalizado sin embargo ante niños/as con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), los padres reducen considerablemente sus expectativas (Robledo y García, 2014).

En relación a la responsabilidad en los docentes, son varios los estudios que apuntan en esta dirección, poniendo en el punto de mira la formación de los mismos, según Gwernan-Jones y Burden (2010) las universidades deberían incluir programas complementarios donde se prepare a todos los futuros maestros/as en las dificultades de aprendizaje de modo general y, en dislexia en particular, es una propuesta a tener en cuenta. Los docentes, por su parte, se encuentran desbordados y desvalidos para el trabajo con estos niños, aduciendo en general falta de formación básica y falta de orientación y conexión con los equipos tratantes (Antognazza y González, 2011).

La quinta conclusión es que *según los datos obtenidos del Cuestionario de estrés parental PSI-SF, un 86,4% de los participantes presenta un nivel de estrés normal y un 13,6% muestra un bajo nivel de estrés*. Siguiendo esta línea Robledo y García (2014) indican que en los hogares familiares en los que viven niños con dificultades específicas de aprendizaje o con trastorno de déficit de atención con hiperactividad, los niveles de estrés familiar suelen ser elevados. Por otro lado, Tereucán y Treimún (2016) realizan un estudio similar a padres y madres de niños con autismo en el que los padres evaluados puntúan por encima en todos los dominios y lógicamente también en el nivel de estrés general que los padres de niños con dislexia que han participado en este estudio.



La sexta conclusión se refiere al hecho de que *los padres y madres de hijos entre 6 y 10 años presentan un nivel de estrés superior al de los progenitores de hijos entre 11 y 14 años, siendo el promedio de 85,4 puntos y 81,7 puntos, respectivamente*. Siguiendo a Tereucán y Treimún (2016), en su estudio sobre el estrés en familias de niños con autismo los padres de niños/as entre las edades de 4 a 9 años presentan mayor nivel de estrés que los padres de aquellos que tienen entre 10 y 15 años. Es posible que independientemente del diagnóstico establecido, la causa principal de que el estrés sea mayor en edades más bajas sea que es cuando se realiza el diagnóstico, lo que supone un proceso de aceptación por parte de los padres, que, en algunos casos cuesta mucho más trabajo de alcanzar, debiendo pasar diferentes fases del duelo de Kübler-Ross (1969), comentadas anteriormente.

La séptima conclusión refleja que *las madres presentan un nivel de estrés superior a los padres, siendo las puntuaciones medias de 88,2 puntos y 71,5 puntos, respectivamente, siendo, además, más altas en todos los dominios del cuestionario*. En esta misma línea, un estudio italiano concluyó que las madres de niños con dislexia del desarrollo puntúan más alto que las madres de niños con desarrollo normalizado en todos los dominios del cuestionario PSI-SF, es decir, malestar parental, interacción disfuncional padre-hijo y cuidado del niño/a (Carotenuto et. al., 2017). Pérez-López, Pérez-Lag, Montealegre y Perea (2012) concluyen en su estudio que las madres experimentan un mayor malestar al ejercer su rol, lo que supone un mayor estrés provocado por factores personales y que están directamente relacionados con el ejercicio de las funciones derivadas de ese rol. Todos estos resultados van en concordancia con los obtenidos por Gerstein et al. (2009), que afirman que el estrés parental suele ser mayor en las madres. Según Belsky y Rovine (1990) y Erel y Burman (1995), esto puede ser debido al hecho de que las madres siguen invirtiendo, a día de hoy y en términos generales, más cantidad de tiempo en el cuidado de los niños que los padres.

La última conclusión, *en relación a las estrategias de afrontamiento del estrés, evaluadas a partir del Cuestionario de afrontamiento del estrés COPE-28, indica que la estrategia más utilizada es Aceptación, centrada en la emoción; sin embargo, se acompaña el uso de esta estrategia con otras, siendo las más habituales las de Afrontamiento activo, Planificación y Búsqueda de apoyo social centradas, las tres, en el problema*. Siguiendo el estudio de Tereucán y Treimún (2016), podemos decir que los padres y madres de niños/as con autismo coinciden en hacer uso en mayor medida de la estrategia de Aceptación, y que, de igual modo lucha por mejorar las condiciones de los hijos/as.

En cuanto a las implicaciones prácticas de este estudio son las siguientes: importancia de fomentar la formación en las familias, ellos mismos reclaman esa necesidad, como se refleja en la primera conclusión obtenida en este estudio, así como la formación de los maestros y profesionales en relación a la dislexia, en particular, y a las dificultades específicas de aprendizaje en general; por otro lado en relación al estrés y las estrategias de afrontamiento, es necesario, dada la relevancia que el estrés parental tiene en la crianza de los hijos/as, que se trabaje este aspecto desde los centros escolares y asociaciones especializadas, ya que, el trabajo con los padres es igualmente importante que la intervención con los menores.

Finalmente vamos a comentar las limitaciones del estudio realizado y recomendaciones para futuras investigaciones. Una de las limitaciones del estudio es la escasa muestra recogida, finalmente han participado 22 personas, además no se ha podido conseguir una muestra equitativa, ya que, por un lado, han participado más familiares de niños con edades entre 11 y 14, y por otro lado han participado más madres que padres. En un principio se pretendía analizar los datos, además de en función del informante (madre/padre), en función de la etapa escolar en la que se encuentre el menor; puesto que no ha sido posible propongo esta línea para futuras investigaciones, creo que es interesante conocer en qué etapa es mayor el nivel de estrés de los padres.

Por otro lado, me parece buena idea para investigaciones futuras, poner en marcha programas para la mejora del estrés parental que incluyan el acceso a la formación que los padres consideran que necesitan para ejercer el rol de padres/madres, algunas de ellas ya comentadas en este estudio; enfocando así la intervención no solo al niño/ sino también a las familias, con el fin de que el tratamiento establecido sea más eficaz.

Dicho esto, considero que las limitaciones del estudio no deberían restar importancia al trabajo realizado, sino que se deben tener en cuenta para futuros estudios similares, mejorando su efectividad.

## ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO

### DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO



Sr./Sra \_\_\_\_\_

mayor de edad, declaro

QUE:

1. Autorizo a **Yolanda Del Amor Fernández**, estudiante de la asignatura Trabajo Fin de Máster (TFM) del Máster en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), a utilizar los datos de carácter personal que hayan sido comunicados en el marco de este trabajo, con fines exclusivamente de INVESTIGACIÓN y sin ánimo de lucro.
2. Manifiesto que he sido informado/a sobre las características de la participación en el estudio científico llevado a cabo por el estudiante. También he sido informado/a de que los datos personales serán protegidos en cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, y de acuerdo con el Real Decreto 1720/2007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la misma. En cualquier momento podré ejercer mis derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición dirigiéndome al correo electrónico **yolanda.daf@gmail.com**
3. Que el Sr./Sra. **Yolanda Del Amor Fernández**, se compromete a guardar secreto sobre las informaciones personales y los datos de carácter personal, y a no hacer uso público de los datos de carácter personal, grabaciones audiovisuales o fotos obtenidas, cumpliendo la ley mencionada anteriormente. El estudiante sólo podrá compartir los datos obtenidos con una finalidad docente y de investigación. El estudiante se compromete a destruir la información de carácter personal (datos, audiovisuales y fotos) una vez finalizado su uso con fines de investigación.
4. Que he recibido una copia de este documento firmada por el estudiante.

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma del participante.

Firma del estudiante.

## ANEXO II: INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO PARA EL PADRE/MADRE PARTICIPANTE

### INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

Soy una estudiante del master de *"Dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje"* de la Universidad Oberta de Catalunya, me llamo Yolanda Del Amor Fernández, soy maestra de educación especial y licenciada en psicopedagogía.

Estoy desarrollando un estudio denominado *"Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de niños/as con dislexia"*. Al ser un familiar directo de un menor que presenta esta característica le invitamos a formar parte de esta iniciativa.

Los objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- Describir los niveles de estrés en padres y madres de niños/as con dislexia.
- Conocer las estrategias de afrontamiento al estrés de los padres de niños/as con dislexia.

La información que usted proporcione será tratada con absoluta reserva y confidencialidad, y sólo para propósitos de esta investigación. En caso de publicar los resultados se garantiza el anonimato de los participantes y con este fin se debe firmar el consentimiento informado.

El cuestionario es anónimo, en caso de querer recibir un informe con los resultados obtenidos en su cuestionario ponga su nombre y su dirección de correo electrónico al final de esta hoja y se le enviará.

La participación en el estudio no visualiza algún tipo de riesgo para los participantes. Los participantes tienen la posibilidad de retirarse del estudio si lo estiman conveniente, sin que ello implique algún problema.

La estudiante responsable del estudio manifiesta su disposición para aclarar sus inquietudes o dudas, el mail de contacto es yolanda.daf@gmail.com.

Sin otro particular, se despide atentamente

Yolanda Del Amor Fernández

Deseo recibir un informe con los resultados obtenidos en mis cuestionarios:  Nombre:  Correo electrónico al que deseo recibir el informe:
---

### ANEXO III: CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

Con este cuestionario queremos conocer algunos datos generales de su hijo/a, así también de la composición de su familia en la actualidad. Para ello, les solicitamos que respondan a una serie de preguntas que pueden contestar señalando con una X la opción o las opciones que les parezcan más apropiadas.

<b>DATOS DEL MENOR</b>	
Sexo: <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	Fecha de nacimiento:
Edad del menor al recibir el diagnóstico de Dislexia:	
<b>COMPOSICIÓN Y SITUACIÓN FAMILIAR</b>	
¿Quiénes viven con el menor en el mismo hogar? <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padrastro <input type="checkbox"/> Madrastra <input type="checkbox"/> Hermano(s) y/o hermana(s) ¿cuántos? _____ ¿mayores o menores? <input type="checkbox"/> Abuelo(s) o abuela(s) <input type="checkbox"/> Otro(s) (especifique):	
<b>Padre:</b> Profesión: _____ Nivel de estudios: _____	<b>Madre:</b> Profesión: _____ Nivel de estudios: _____
<b>FORMACIÓN</b>	
¿En qué aspectos relacionados con la educación de su hijo(a) con dislexia considera que necesita formación o guía?	
<input type="checkbox"/> Proceso de enseñanza-aprendizaje. <input type="checkbox"/> Técnicas de estudio. <input type="checkbox"/> Desarrollo emocional.	<input type="checkbox"/> Establecimiento de normas en casa. <input type="checkbox"/> Relación padres-hijo/a <input type="checkbox"/> Actividades de ocio y tiempo libre.

<input type="checkbox"/> Alimentación saludable.	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):
<input type="checkbox"/> Relaciones sociales.	
<b>RELACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES CON EL CENTRO ESCOLAR</b>	
Suelo apoyar las decisiones que toma el tutor.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Me reúno con el tutor mínimo una vez por trimestre.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Estoy informado/a de lo que trabaja mi hijo/a en el aula.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Suelo estar informado acerca de los eventos del Centro.	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Me encuentro satisfecho con el Centro	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
<b>RENDIMIENTO ESCOLAR DE SU HIJO/A</b>	
Ayudo a mi hijo/a a realizar la tarea de clase. <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca	
Mi hijo no realiza las tareas escolares a no ser que sea con ayuda <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi siempre <input type="checkbox"/> Algunas veces <input type="checkbox"/> Casi nunca <input type="checkbox"/> Nunca	
Quien o quienes son responsables de las bajas notas: <input type="checkbox"/> Mi hijo/a (no estudia lo suficiente, no se esfuerza, etc.). <input type="checkbox"/> El profesor (no utiliza la metodología, instrumentos, evaluación adecuada, etc.) <input type="checkbox"/> Yo, como padre (no ayudo a nivel escolar lo suficiente, etc.). <input type="checkbox"/> Otros:	
Considero que mi hijo/a saca.... <input type="checkbox"/> buenas notas. <input type="checkbox"/> unas notas adecuadas teniendo en cuenta su Dislexia. <input type="checkbox"/> unas notas por debajo de lo esperado por la poca implicación de los maestros. <input type="checkbox"/> unas notas por debajo de lo esperado y debe esforzarse más. <input type="checkbox"/> unas notas por debajo de lo esperado pero ya no puede sacar más, hace todo lo que está en su mano y los maestros también.	

#### ANEXO IV: CUESTIONARIO DE ESTRÉS PARENTAL (PSI-SF)

Este cuestionario contiene 36 preguntas, el instrumento está expresado en estos términos y no pueden ser modificados.

Lea con detenimiento cada una de ellas, y centre la atención sobre su hijo(a) con Dislexia. Marque con una X la respuesta que mejor represente su opinión.

Indique en primer lugar su relación con el niño/a:

Parentesco con el niño/a:  
PADRE  MADRE

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro/a	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. A menudo tengo la sensación de que no puedo manejar bien las cosas.					
2. Me siento atrapado con las responsabilidades como padre/madre.					
3. Desde que tengo a mi hijo/a siento que casi nunca puedo hacer las cosas que me gustaría hacer.					
4. Estoy entregando mucho de mi vida para cubrir las necesidades que siempre esperé para mi hijo/a.					
5. Desde que tuve a mi hijo/a no he hecho cosas nuevas y diferentes.					
6. No estoy contento con las últimas compras de ropa que he hecho para mí.					
7. Hay bastantes cosas que me preocupan acerca de mi vida.					
8. Tener a mi hijo/a ha causado más problemas de los que esperaba en mi relación con mi pareja.					
9. Me siento solo/a y sin amigos.					
10. Cuando voy a una fiesta, normalmente creo que no voy a disfrutar.					
11. No estoy tan interesado/a en la gente como solía estar acostumbrado/a.					
12. No disfruto con las cosas como acostumbraba.					
13. Mi hijo/a rara vez hace cosas por mí que me hagan sentir bien.					
13. Mi hijo/a rara vez hace cosas por mí que me hagan sentir bien.					
14. La mayoría de las veces siento que mi hijo/a no me quiere y desea estar cerca de mí.					
15. Mi hijo/a me sonríe mucho menos de lo que yo esperaba.					
16. Cuando hago cosas por mi hijo/a tengo la sensación de que mis esfuerzos no son muy apreciados.					
17. Cuando mi hijo/a juega no se ríe a menudo.					
18. Mi hijo/a no aprende tan rápido como la mayoría de los niños.					
19. Mi hijo/a parece que no sonríe mucho como la mayoría de los niños.					
20. Mi hijo/a no es capaz de hacer tantas cosas como yo esperaba.					
21. Se necesita mucho tiempo y trabajar duro para que mi hijo/a se acostumbre a cosas nuevas.					

<p>22. <i>Elige una de las 5 frases que se presentan a continuación y que mejor refleje tu sentimiento como padre/madre.</i></p> <p>Siento que soy:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muy buen padre/madre.</li> <li>2. Superior a la media.</li> <li>3. En la media.</li> <li>4. Cometo muchos errores siendo padre/madre.</li> <li>5. No soy muy buen padre/madre.</li> </ol>					
23. Esperaba estar mucho más cercano/a y tener unos sentimientos más tiernos de los que tengo hacia mi hijo/a, y eso me duele.					
24. Muchas veces mi hijo/a hace cosas que me preocupan porque no son buenas.					
25. Mi hijo/a tiene rabietas y grita más a menudo que la mayoría de los niños.					
26. La mayoría de las veces mi hijo/a despierta de mal humor.					
27. Siento que mi hijo/a tiene un humor muy cambiante y se altera fácilmente.					
28. Mi hijo/a hace cosas que me molestan mucho.					
29. Mi hijo/a reacciona bruscamente cuando sucede algo que no le gusta.					
30. Mi hijo/a se altera fácilmente con las cosas más pequeñas.					
31. El horario de comidas y de sueño es más difícil y duro de establecer de lo que yo pensaba.					
<p>32. <i>Elige una de las 5 frases que se presentan a continuación y que mejor refleje tu sentimiento como padre/madre.</i></p> <p>Me he dado cuenta que con mi hijo/a conseguir hacer algunas cosas o parar de hacer otras es respecto a lo que yo esperaba:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mucho más fácil.</li> <li>2. Algo más fácil.</li> <li>3. Tan duro como esperaba.</li> <li>4. Algo más duro.</li> <li>5. Mucho más duro.</li> </ol>					
<p>33. <i>De las 5 posibilidades de respuesta, elige la que mejor se adapte a lo que usted cree.</i></p> <p>Piense con cuidado y cuenta el número de cosas que le molestan de su hijo/a. Por ejemplo: que se entretenga con todo, que no escuche, la hiperactividad, los gritos, las interrupciones, su resistencia y oposición, los lloriqueos, etc.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1-3</li> <li>2. 4-5</li> <li>3. 6-7</li> <li>4. 8-9</li> </ol>					

5. 10+					
34. Hay algunas cosas que hace mi hijo/a que me preocupan bastante.					
35. Tener a mi hijo/a ha dado lugar a más problemas de los que yo esperaba.					
36. Mi hijo/a me plantea más demandas que la mayoría de los chicos.					

#### ANEXO V: ESTRATEGIAS DE AFONTAMIENTO DEL ESTRÉS (COPE-28)

Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Marque con una X la respuesta que mejor refleje su propia forma de enfrentarse a ello, al problema.

	Nunca hago esto	En casi nunca hago esto	Generalmente hago esto	Siempre hago esto
1. Intento conseguir que alguien me ayude o aconseje sobre qué hacer.				
2. Concentro mis esfuerzos en hacer algo sobre la situación en la que estoy.				
3. Acepto la realidad de lo que ha sucedido.				
4. Recorro al trabajo o a otras actividades para apartar las cosas de mi mente.				
5. Me digo a mí mismo "esto no es real".				
6. Intento proponer una estrategia sobre qué hacer.				
7. Hago bromas sobre ello.				
8. Me critico a mí mismo.				
9. Consigo apoyo emocional de otros.				
10. Tomo medidas para intentar que la situación mejore.				
11. Renuncio a intentar ocuparme de ello.				
12. Digo cosas para dar rienda suelta a mis sentimientos desagradables				
13. Me niego a creer que haya sucedido.				
14. Intento verlo con otros ojos, para hacer que parezca más positivo.				

15. Utilizo alcohol u otras drogas para hacerme sentir mejor.				
16. Intento hallar consuelo en mi religión o creencias espirituales.				
17. Consigo el consuelo y la comprensión de alguien.				
18. Busco algo bueno en lo que está sucediendo.				
19. Me río de la situación.				
20. Rezo o medito.				
21. Aprendo a vivir con ello.				
22. Hago algo para pensar menos en ello, tal como ir al cine o ver la televisión.				
23. Expreso mis sentimientos negativos.				
24. Utilizo alcohol u otras drogas para ayudarme a superarlo.				
25. Renuncio al intento de hacer frente al problema.				
26. Pienso detenidamente sobre los pasos a seguir.				
27. Me echo la culpa de lo que ha sucedido.				
28. Consigo que otras personas me ayuden o aconsejen.				

**ANEXO VI: MALESTAR PARENTAL SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Entre 6 y 10 años		Entre 11 y 14 años	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	12	1	11,1	2	15,4
Nivel de estrés normal	19	-	-	1	7,7
	25	1	11,1	1	7,7
	26	-	-	2	15,4
	27	1	11,1	3	23,1
	29	1	11,1	-	-
	30	-	-	1	7,7
	33	2	22,2	1	7,7
	36	-	-	1	7,7
	37	1	11,1	-	-
	38	1	11,1	-	-
	44	1	11,1	-	-
48	-	-	1	7,7	
Alto nivel de estrés	-	-	-	-	-
Total		9	100	13	100



Media		30,9		26,8	
Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	12	2	25	1	7,1
Nivel de estrés normal	19	-	-	1	7,1
	25	2	25	-	-
	26	-	-	2	14,3
	27	1	12,5	3	21,4
	29	1	12,5	-	-
	30	-	-	1	7,1
	33	2	25	1	7,1
	36	-	-	1	7,1
	37	-	-	1	7,1
	38	-	-	1	7,1
	44	-	-	1	7,1
48	-	-	1	7,1	
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		8	100	14	100
Media		24,5		30,7	

**ANEXO VII: INTERACCIÓN DISFUNCIONAL PADRE-HIJO SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Entre 6 y 10 años		Entre 11 y 14 años	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	-	-	-	-	-
Nivel de estrés normal	15	1	11,1	1	7,7
	17	-	-	1	7,7
	18	-	-	2	15,4
	20	2	22,2	-	-
	21	2	22,2	1	7,7
	23	-	-	1	7,7
	24	1	11,1	-	-
	26	1	11,1	2	15,4

	29	-	-	1	7,7
	32	-	-	1	7,7
	33	-	-	1	7,7
	35	-	-	1	7,7
	39	1	11,1	-	-
	41	1	11,1	-	-
	44	-	-	1	7,7
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		9	100	13	100
Media		25,2		25,9	

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	-	-	-	-	-
Nivel de estrés normal	15	2	25	-	-
	17	1	12,5	-	-
	18	-	-	2	14,3
	20	1	12,5	1	7,1
	21	1	12,5	2	14,3
	23	1	12,5	-	-
	24	1	12,5	-	-
	26	-	-	3	21,4
	29	-	-	1	7,1
	32	-	-	1	7,1
	33	-	-	1	7,1
	35	1	12,5	-	-
	39	-	-	1	7,1
	41	-	-	1	7,1
44	-	-	1	7,1	
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		8	100	14	100
Media		21,3		28,1	

**ANEXO VIII: CUIDADO DEL NIÑO SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Entre 6 y 10 años		Entre 11 y 14 años	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	12	-	-	2	15,4
Nivel de estrés normal	16	1	11,1	-	-
	17	1	11,1	1	7,7
	21	1	11,1	-	-
	22	-	-	1	7,7
	23	1	11,1	-	-
	24	1	11,1	-	-
	25	1	11,1	-	-
	26	-	-	1	7,7
	29	-	-	2	15,4
	32	-	-	1	7,7
	33	1	11,1	-	-
	35	-	-	2	15,4
	38	-	-	1	7,7
	41	1	11,1	-	-
42	1	11,1	1	7,7	
48	-	-	1	7,7	
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		9	100	13	100
Media		26,9		29	

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	12	1	12,5	1	7,1
Nivel de estrés normal	16	-	-	1	7,1
	17	1	12,5	1	7,1
	21	1	12,5	-	-
	22	-	-	1	7,1
	23	-	-	1	7,1
	24	1	12,5	-	-

	25	-	-	1	7,1
	26	1	12,5	-	-
	29	-	-	2	14,3
	32	-	-	1	7,1
	33	1	12,5	-	-
	35	1	12,5	1	7,1
	38	1	12,5	-	-
	41	-	-	1	7,1
	42	-	-	2	14,3
	48	-	-	1	7,1
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		8	100	14	100
Media		25,8		29,5	

**ANEXO IX: TOTAL ESTRÉS SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Entre 6 y 10 años		Entre 11 y 14 años	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	39	-	-	1	7,7
	42	-	-	1	7,7
	44	1	11,1	-	-
Nivel de estrés normal	54	-	-	1	7,7
	64	1	11,1	-	-
	67	1	11,1	-	-
	69	-	-	1	7,7
	70	-	-	1	7,7
	77	1	11,1	-	-
	82	2	22,2	2	15,4
	86	1	11,1	1	7,7
	91	-	-	1	7,7
	93	-	-	1	7,7
	103	-	-	1	7,7
	111	-	-	1	7,7
	118	1	11,1	-	-
127	1	11,1	-	-	

	140	-	-	1	7,7
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		9	100	13	100
Media		85,4		81,7	

Nivel de estrés	Puntaje obtenido	Padre		Madre	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo nivel de estrés	39	1	12,5	-	-
	42	-	-	1	7,1
	44	1	12,5	-	-
Nivel de estrés normal	54	-	-	1	7,1
	64	-	-	1	7,1
	67	1	12,5	-	-
	69	-	-	1	7,1
	70	1	12,5	-	-
	77	1	12,5	-	-
	82	-	-	4	28,6
	86	2	25	-	-
	91	-	-	1	7,1
	93	-	-	1	7,1
	103	1	12,5	-	-
	111	-	-	1	7,1
	118	-	-	1	7,1
	127	-	-	1	7,1
140	-	-	1	7,1	
Nivel de estrés alto	-	-	-	-	-
Total		8	100	14	100
Media		71,5		88,2	

**ANEXO X: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO CENTRADAS EN EL PROBLEMA SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Rango de edad	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Afrontamiento activo</b>					
De 6 a 10 años	9	4,6	0,96	3	6
De 11 a 14 años	13	3,9	1,59	0	6
<b>Planificación</b>					
De 6 a 10 años	9	3,9	1,73	1	6
De 11 a 14 años	13	3,9	0,79	1	6
<b>Búsqueda de apoyo social</b>					
De 6 a 10 años	9	3,4	1,57	0	5
De 11 a 14 años	13	3,5	2,03	0	6
<b>Autoinculpación</b>					
De 6 a 10 años	9	1,3	1,94	0	6
De 11 a 14 años	13	1,3	1,39	0	5

Informante	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Afrontamiento activo</b>					
Padre	8	3,9	1,88	0	6
Madre	14	4,4	1,08	0	6
<b>Planificación</b>					
Padre	8	3,6	1,59	1	6
Madre	14	4,1	1,07	2	6
<b>Búsqueda de apoyo social</b>					
Padre	8	2,6	2,06	0	6
Madre	14	4	1,47	0	6
<b>Autoinculpación</b>					
Padre	8	0,8	1,64	0	5
Madre	14	1,8	1,53	0	6

ANEXO XI: ESTRATEGIAS DE EVITACIÓN SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)

Rango de edad	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Desahogo de las emociones</b>					
De 6 a 10 años	9	1,6	1,34	0	4
De 11 a 14 años	13	1,4	1,37	0	4
<b>Desconexión conductual y desconexión mental</b>					
De 6 a 10 años	9	0,2	0,62	0	2
De 11 a 14 años	13	0,6	0,77	0	2
<b>Uso de sustancias</b>					
De 6 a 10 años	9	0,2	0,62	0	2
De 11 a 14 años	13	0	0	0	0
<b>Autodistracción</b>					
De 6 a 10 años	9	1,4	1,83	0	5
De 11 a 14 años	13	1,6	1,55	0	5

Informante	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Desahogo de las emociones</b>					
Padre	8	0,7	0,88	0	2
Madre	14	1,8	1,98	0	4
<b>Desconexión conductual y desconexión mental</b>					
Padre	8	0	0	0	0
Madre	14	0,7	0,82	0	2
<b>Uso de sustancias</b>					
Padre	8	0	0	0	0
Madre	14	0,2	0,53	0	2
<b>Autodistracción</b>					
Padre	8	0,4	0,73	0	2
Madre	14	2,2	1,75	0	5

**ANEXO XII: ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO CENTRADAS EN LA EMOCIÓN SEGÚN LA EDAD DEL MENOR Y SEGÚN INFORMANTE (PADRE Y MADRE)**

Rango de edad	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Apoyo emocional</b>					
De 6 a 10 años	9	3,2	1,31	0	4
De 11 a 14 años	13	2,2	1,53	0	4
<b>Reinterpretación positiva</b>					
De 6 a 10 años	9	1,7	1,16	0	4
De 11 a 14 años	13	3,3	1,54	0	6
<b>Aceptación</b>					
De 6 a 10 años	9	5,6	1,36	2	6
De 11 a 14 años	13	4,2	1,1	2	6
<b>Negación</b>					
De 6 a 10 años	9	0,4	0,97	0	3
De 11 a 14 años	13	1	1,04	0	3
<b>Religión</b>					
De 6 a 10 años	9	0,4	0,95	0	3
De 11 a 14 años	13	1,2	1,31	0	4
<b>Humor</b>					
De 6 a 10 años	9	1	1,18	0	4
De 11 a 14 años	13	1,5	1,39	0	5

Informante	Número de casos	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
<b>Apoyo emocional</b>					
Padre	8	1,6	1,51	0	4
Madre	14	3,2	1,26	0	4
<b>Reinterpretación positiva</b>					
Padre	8	1,8	1,09	0	3
Madre	14	3,7	1,1	2	6
<b>Aceptación</b>					
Padre	8	5	1,31	2	6
Madre	14	4,4	1,17	2	6
<b>Negación</b>					
Padre	8	0	0	0	0



Madre	14	1,3	1,06	0	3
<b>Religión</b>					
Padre	8	0,3	0,67	0	2
Madre	14	1,3	1,33	0	4
<b>Humor</b>					
Padre	8	0,4	0,99	0	3
Madre	14	1,9	1,41	0	5

### Bibliografía

- Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality* 34 (8), 907-922.
- Alegría, J. (2010). Informe sobre las “buenas prácticas” relativas a la dislexia en los países de lengua española. Foro Mundial de la Dislexia, UNESCO, París. Recuperado de <https://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/WDF2010-Alegria-report.pdf>
- Antognazza, M. P. y González, M. L. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia. *Ciencias Psicológicas* 2011; V (2): 193 – 200. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212011000200008](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212011000200008)
- Andrés, L., Urquijo, S., Navarro J. I. y García-Sedeño, M (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology* 3 (1), 129-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3227545>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales DSM-V*. Washington, D.C.: Médica Panamericana.
- Belsky J. y Rovine M. (1990). Patterns of marital change across the transition to parenthood: pregnancy to three years postpartum. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 5–19.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Campabadal, M. (2001). *El niño con discapacidad y su entorno*. Costa Rica: UNED.
- Carotenuto M, Messina A, Monda V, Precenzano F, Iacono D, Verrotti A, Piccorossi A, Gallai B, Roccella M, Parisi L, Maltese A, Lavano F, Marotta R, Lavano SM, Lanzara V, Ferrentino RI, Pisano S, Salerno M, Valenzano A, Triggiani AI, Polito AN, Cibelli G, Monda M, Messina G, Ruberto M and Esposito M (2017). Maternal Stress and Coping Strategies in Developmental Dyslexia: An Italian Multicenter Study. *Front. Psychiatry* 8:295. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5743752/pdf/fpsy-08-00295.pdf>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol’s too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Editorial Graó
- De León (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII congreso internacional de teoría de la educación. Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf](http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf)
- Deslandes, R. (2009). *Internacional Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-school-community partnerships*. Editado por Rollande Deslandes. Routledge: Contexts of learning.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with Learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 44-55.
- Erel, O. y Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review.

*Psychological Bulletin*, 118, 108-132.

- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265. Recuperado de [https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/3857/mod\\_forum/intro/Texto%202.pdf](https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/3857/mod_forum/intro/Texto%202.pdf)
- Gershwin, T., Singer, G. y Draper, L. (2008). Reducing parental dissatisfaction with special education in two school districts: implementing conflict prevention and alternative dispute resolution. *Journal Educational and Psychological Consultation*, 18, 191-233.
- Gerstein, E. D., Crnic, K. A., Blanche, J. y Baker, B. L. (2009). Resilience and course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 53, 981 – 997. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2796238/pdf/nihms159802.pdf>
- González, M.L., Guerra, A., Prato, S. y Barrera, P. (2009). Ciencias Psicológicas 2009; III (2): 219 – 224. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000200010](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200010)
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.
- Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia (2016). Dirección General de Innovación y Atención a la Diversidad. Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de: <http://diversidad.murciaeduca.es/dislexia/>
- Gwerman-Jones, R. y Burden, R. L. (2010). "Are they just lazy?" student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66-86.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGrawHill Educación.
- Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2014). Developmental dyslexia intervention framework for speech therapists. *Revista de investigación en Logopedia*, 4, 48-66. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4637/developmental%20dyslexia%20intervention.pdf?sequence=1&rd=0031993239437108>
- Kübler-Ross, M. D. (1969). *On death and Dying*. New York: The Macmillan Company.
- Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1999/12/14/pdfs/A43088-43099.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Parada, J. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Revista Educatio Siglo XXI*, 28(1), 17-40. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109711/104401>
- Pérez-López, J., Pérez-Lag, M., Montealegre, M. P. y Perea L. P. (2012). Estrés parental, desarrollo infantil y atención temprana. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 123-132. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/72045303.pdf>
- Real Decreto 1720/007, de 21 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/19/pdfs/A04103-04136.pdf>
- Robledo, P. y García, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37 (1), 117-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000179>.
- Robledo, P. y García, J. N. (2014). Contexto familiar del alumnado con dificultades de aprendizaje o TDAH, percepciones de padres e hijos. *Estudios sobre Educación*, 26, 149-173. Recuperado de: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1865/1735>
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R. y Show, C. (2005). The importance of Reading difficulties and family in teachers' decisions to retain children: a cause study in Costa Rica. *Aula abierta*, 85, 147-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044881>
- Román, F., Alba, M., Garrido, C., Guillén, J., Lorente, I., Miranda, P., Montoro, Á. M., Pertusa, J. y Rabadán, M. J. (2008). Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria. *Región de Murcia: Consejería de educación, Ciencia e Investigación*. Recuperado de:

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c801\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1491&IDTIPO=246&RASTRO=c801$m4331,4330)

- Saucedo, C. y Pérez, G. (2009). Las madres de familia como agentes de presión en la escuela secundaria. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178647928.pdf>
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: an educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18 (3), 151-153.
- Tanner. E. (2000). The learning disabled: a distinct population of students. *Education*, 121 (4), 795-798.
- Tereucán, P, Treimún, N. (2016). Estrés parental y estrategias de afrontamiento en familias de niños/as con trastorno del espectro Autista. Seminario de titulación para optar al título profesional de profesora de educación diferencial con mención en déficit intelectual. *Universidad Austral de Chile. Pedagogía en Educación Diferencial. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/bpmt316e/doc/bpmt316e.pdf>*
- UNESCO. (2005) Declaración universal sobre bioética y derechos humanos. Recuperado de: <https://www.sergas.es/Asistencia-sanitaria/Documents/599/146180S.pdf>
- Wadlington, E., Elliot, C. y Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47(4), 264-272.

# La importancia de la creatividad en el aula

**Autor:** García Márquez, Elena (Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Maestros, Profesores, Educadores. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** La importancia de la creatividad en el aula.

## Resumen

La creatividad es un talento que todas las personas tienen y se puede desarrollar. Además, es necesaria en cada una de las áreas de nuestra vida, siendo por ello una cualidad valiosísima en el terreno personal y resultando un recurso motivador que permite abrir nuevos caminos. Para que la escuela sea creativa es importante propiciar un ambiente que favorezca el desarrollo de la creatividad, en el que tanto el profesorado como la familia debe comprender lo beneficioso que es atender y fomentar actitudes que ayuden al niño/a y conocer sus posibilidades creativas.

**Palabras clave:** Creatividad, Recurso motivador, Talento.

**Title:** The importance of creativity in the classroom.

## Abstract

Creativity is a talent that all people have and can develop. In addition, it is necessary in each of the areas of our life, being therefore a very valuable quality in the personal field and resulting a motivating resource that allows to open new paths. For the school to be creative it is important to foster an environment that favors the development of creativity, in which both the teacher and the family must understand the benefits of attending and fostering attitudes that help the child and to know their creative possibilities.

**Keywords:** Creativity, Motivating resource, Talent.

Recibido 2018-10-19; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101117

## INTRODUCCIÓN

La creatividad es un constructo hipotético el cual se viene estudiando desde hace mucho tiempo y desde diferentes perspectivas. Pero ¿Por qué es importante este constructo para el alumnado y el profesorado? Cada una de las diferentes perspectivas con las que se ha estudiado la creatividad, nos ha revelado un factor importante del mismo que podría ayudarnos tanto en la metodología, la utilización del material, la organización del aula, la evaluación, en la actitud del profesorado y del alumnado, mejorando la personalidad de los mismos, su valía y competencia.

Por todo ello, creemos que se debería de considerar la creatividad como un punto esencial en cada momento. Para comenzar vamos a explicar que es la creatividad y qué dicen algunos autores sobre ella.

### 1. LA CREATIVIDAD

La creatividad es un talento que todas las personas tienen y se puede desarrollar. Además, es necesaria en cada una de las áreas de nuestra vida, siendo por ello una cualidad valiosísima en el terreno personal y resultando un recurso motivador que permite abrir nuevos caminos.

Para **Torrance, E.P (1976)**, la creatividad “es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados”.

**Torre, S (1991)** nos dice que es la “capacidad y actitud para generar ideas nuevas y comunicarlas”.

Y según **Gervilla, A (1992)**, Creatividad es la capacidad para generar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad.

A pesar que toda persona tiene capacidad de crear y el deseo es universal, no todas lo manifiestan en igual grado. En muchas queda “oxidada”, porque la falta de práctica hace que crezcan aptitudes y disposiciones contrarias: racionalización, lógica, rigorismo, intransigencias.

Las técnicas creativas vendrán a “desoxidar”, e impulsar el comportamiento creativo, porque lo que ha de estimularse es el comportamiento. Algunas personas tendrán la oportunidad de romper los lazos inhibitorios, los obstáculos o frenos intelectuales; otras los frenos culturales o sociales que se tienen como principios inalterables y que frenan la creatividad.

## 2. TIPOS DE CREATIVIDAD

La creatividad no se revela siempre en el mismo sentido. Taylor, establece cinco estadios, distinguiendo entre capacidad creadora y nivel de creatividad (calidad creadora):

- **Creatividad expresiva:** observada en cualquier faceta de la expresividad; lengua, pintura, ritmo, etc.
- **Creatividad productiva:** hay un límite a la realización libre del autor. Tal límite la marca el proponente de la obra, que el artista deberá respetar. Por ejemplo: la marca de coches que exige determinadas características a los técnicos, mecánicos, constructores, diseñadores, etc.
- **Creatividad inventiva:** si la expresiva obedece a la espontaneidad y la productiva se amolda a ciertos presupuestos, ésta participa de las dos. Por ejemplo, el ambiente puede ser un determinante inconsciente de la invención literaria.
- **Creatividad innovadora:** es la potencialidad en el sujeto que le permite incrementar sus realizaciones creadoras. Se ha demostrado que hay un aprendizaje positivo de la creatividad. El niño/a educado/a en creatividad es más innovador; tiene una predisposición que facilita los nuevos hallazgos.
- **Creatividad emergente:** del auténtico creador con “ permanente actitud creadora”

## 3. LA ESCUELA CREATIVA

Para que la escuela sea creativa es importante propiciar un ambiente que favorezca el desarrollo de la creatividad, en el que tanto el profesorado como la familia debe comprender lo beneficioso que es atender y fomentar actitudes que ayuden al niño/a y conocer sus posibilidades creativas.

### 3.1 El ambiente para el desarrollo de la creatividad.

Hay diferentes aspectos positivos para el desarrollo de la creatividad: fomentar la curiosidad, una atmósfera de trabajo sin agobio, un ambiente no dogmático, distendido, etc.

Algunas de estas cualidades positivas son:

#### **Relaciones humanas abiertas caracterizadas por:**

- Autenticidad, disponibilidad y capacidad de servicio.
- Radical valoración del educando por encima de todo, tanto de sus virtudes como de sus defectos.
- La cooperación frente a la competición.

#### **Estímulos ricos, variados y muchos.**

- Estímulos sugerentes, más que acabados.
- Estímulos variados entre los que elegir.
- Estímulos coherentes, diferenciados, jerarquizados.

**Alegría en el trabajo.** No ver el trabajo como un castigo.

### 3.2 El papel del profesor/a

**S. de la Torre** (1995) teniendo en cuenta los puntos propuestos por R. J. Hallman (1975), recoge unos rasgos que pueden resultar generalizables, respecto a la conducta del profesor/a creativo/a en sus funciones.

1. **Promueve el aprendizaje por descubrimiento:** no insiste en la transmisión de unos contenidos absolutos, los presenta en forma de problema para que el sujeto o educando llegue a ellos con la ayuda del profesor/a. Facilita un clima de libertad, consciente de que así aflora más fácilmente la expresión creativa.
2. **Incita a un sobreaprendizaje y a la autodisciplina:** este aprendizaje requiere una autodisciplina o conciencia por parte del sujeto de exigirse esfuerzo, el alumno/a tiene que encontrar placer en el duro trabajo que requieren descubrimientos iniciados por él/ella mismo/a.
3. **Estimula los procesos intelectuales creativos:** no se queda en la mera deducción de consecuencias, sino que se ocupa de cultivar las distintas operaciones intelectuales.
4. **Difiere el juicio.**
5. **Promueve la flexibilidad intelectual:** debemos tener en cuenta que quién mira las cosas en una sola dirección, cierra caminos de otras posibles salidas, por ello la flexibilidad como actitud y disposición le permitirá adaptarse a situaciones distintas, a modificar su pensamiento y a aceptar como buenas las sugerencias de los otros.
6. **Induce la autoevaluación del propio rendimiento.** El refuerzo creativo que comporta la autoevaluación ha de verlo desde dos puntos de vista:
  - Como margen de libertad y responsabilidad que da a los sujetos.
  - Como autorrealización y satisfacción personal. Los sentimientos de autoestima son necesarios para la propia seguridad psicológica y ésta importante en la expresión creativa.
7. **Ayuda a ser más sensible al alumno/a:** la sensibilidad perceptiva, intelectual y emocional, son la base de unas relaciones creadoras con el entorno.
8. **Incita con preguntas divergentes:** las preguntas incitantes despiertan la curiosidad y el afán de búsqueda.
9. **Aproxima a la realidad y manejo de las cosas:** no se queda con la conceptualización de la realidad, sino que aproxima al alumno/a a ella para que la examine, observe, sienta y manipule si es posible.
10. **Ayuda a superar los fracasos:** la vida real está hecha de inseguridades, fracasos y frustraciones, repartidas en los momentos de satisfacción y éxito.  
El profesor/a creativo/a es consciente de esta realidad y educa para la superación, porque la constancia en el esfuerzo, la persistencia y empeño en la búsqueda, es la señal más evidente de una disposición creativa.
11. **Induce a percibir estructuras totales,** presenta interrelaciones y visiones de conjunto, ya que así se comprenden mejor las partes y se podrán ubicar en la estructura que les corresponde.
12. **Adoptan una actitud democrática más que autoritaria.**

### 3.3 El niño/a creativo/a

**Getzels y Jacson** (1962) nos han descrito al escolar creativo en su obra *creatividad e inteligencia*:

- Es más sensible a los problemas que sus iguales menos creativos. No solamente es consciente de ellos, sino que intenta resolverlos.
- Aporta ideas inusuales, pero efectivas, no quedándose en la mera producción de las que ha oído.
- Es flexible en unos procedimientos o acercamientos a la solución de problemas; no mira en una sola dirección, sino que se lo replantea de diferentes formas y acepta puntos de vista distintos hasta llegar a encontrar su propia solución.
- Es capaz de aportar un gran número y variedad de asociaciones.
- Se interesa a la vez por toda clase de proyectos y actividades, poniendo en ellos todo su entusiasmo.
- La concentración y constancia en lo que lleva entre manos, frente al fracaso, disconformidad o reproches, es un rasgo considerable y raro a esta edad.
- Tiene preferencia por las tareas individuales sobre las de grupo.
- Tiene habilidad para convertir en atractivo y artístico lo informe o desagradable.

- No sobresale en su rendimiento académico, tal vez por la falta de consideración y apreciación de sus cualidades por parte de su maestro/a y del sistema rígido de las materias escolares.

Lo más remarcable del niño/a creativo/a quizá sea su falta de integración en el ambiente escolar que le llevará a la distorsión, enfrentamientos, indisciplina y consabidos problemas de comportamiento. La solución nunca se ha de buscar en el rechazo, ni sometiéndole.

Debemos evitar confundir creatividad con “mariposeo” de las actividades que no se acaban, con volubilidad o vagancia de alumnos/as carentes de empeño.

La tenacidad, continuidad, disciplina interior nos dice R. Marín Ibáñez es exigencia de toda realización creativa.

### 3.4 La colaboración familiar.

La colaboración familiar será fundamental en cuanto a la seguridad y libertad psicológica del niño/a. Se considera muy importante esta variable a la hora de potenciar la creatividad.

Es importante tener en cuenta que la familia es el primer agente de la educación del niño/a. La familia, será principal colaboradora en su educación, sin ella la escuela no proporcionaría una educación completa.

Hay que destacar la necesidad de actitudes positivas en los padres/madres para potenciar la creatividad, será importante entonces que conozcan las condiciones que generan que su hijo/a crece y lo que ellos/ellas aportan o pueden aportar a este hecho. Dos son fundamentales:

- Seguridad psicológica: aceptando a la persona incondicionalmente en sus valores, propiciando un clima sin tensión, evolutiva y empleando el conocimiento empático.
- Libertad psicológica: es una libertad responsable, la que fomenta el desarrollo de la creatividad.

### 3.5 Los recursos del aula.

**F. Darrow y R. V. Allen** (1965) proponen en su estudio: el tiempo, el espacio, los materiales y la planificación del aula.

#### La distribución del tiempo.

El tiempo escolar está en función de materias o asignaturas. Sin embargo puede redistribuirse también según los intereses de tipo individual y colectivo. En el periodo libre, el sujeto se dedica a la actividad creativa que más le entusiasma. Es un tiempo productivo en el que se ponen de manifiesto aptitudes específicas de cada uno/a. La forma de organizar este tiempo libre, variará según la edad de los escolares y la personalidad del profesor/a.

Otro período de tiempo puede dedicarse a actividades también individuales, pero en consonancia con intereses comunes al grupo. Cada uno puede elegir un aspecto particular de un proyecto común de clase.

Tanto los intereses individuales como los del grupo irán ampliándose a medida que surjan nuevas experiencias, problemas y preocupaciones.

En la organización de grupos de trabajo, puede tratarse de grupos más amplios que es de gran utilidad en el planteo de problemas, búsqueda de soluciones o síntesis de temas.

#### La redistribución del espacio.

El espacio acotado en comportamientos es otro recurso que, puede utilizarse con provecho. El lugar confortable invita, a un esfuerzo y concentración en la labor creativa. Un centro escolar debe disponer de aulas de distintas dimensiones, así como de espacios abiertos para experiencias y juegos.

Las áreas con materiales pueden diversificarse según intereses y situarse en un mismo salón o en rincones distintos. Reflejan de alguna manera los intereses y ocupaciones de la clase, modificándose según los grados o niveles de los alumnos/as.

Los muebles son una ayuda o pueden ser un estorbo, si ocupa un lugar fijo sus funciones pueden reducirse y obstaculizar para realizar actividades, por lo que obstaculizará lo menos posible.

### Utilización de los materiales.

Las experiencias no se dan en el vacío, sino al vivenciar situaciones surgidas al azar o provocadas. Los materiales juegan un papel decisivo como instrumentos que se pueden manipular para generar experiencias. Cuando son utilizados por el profesor/a o alumnos/as con esta intención, se está potenciando el pensamiento creativo, enriqueciendo la expresión creadora.

Los principios que han de guiarnos en la organización y utilización de los recursos y materiales, para provocar en los alumnos/as experiencias con significado son:

- La sorpresa. Cuando el resultado nos sorprende con algo que no esperábamos, es vivido más intensamente, dejando huella.
- La originalidad o novedad a que pueda dar lugar.
- La manipulación de dichos materiales por el propio sujeto. El acercamiento al ensayo hace que el sujeto se sienta como protagonista de lo que ocurre. Cuando es él/ella quien cultiva unas plantas, experimenta la electrólisis, maneja un aparato, vivencia más intensamente estas experiencias.
- El material novedoso conlleva el riesgo de atraer por lo espectacular, y entonces lo que se interioriza es el material en sí y no el verdadero contenido.
- El material susceptible de modificaciones ofrece más posibilidades a la experiencia creativa que aquel otro inalterable.
- El material escolar como recurso didáctico debiera cumplir dos finalidades: ayudar a la comprensión y excitar la imaginación. Muchos juegos didácticos satisfacen esta exigencia.

## **4. METODOLOGÍA: ASPECTOS GENERALES**

No podemos hablar de una metodología para la creatividad, debemos más bien modificar cambios cualitativos de la atmósfera de la clase, en las conductas del profesor/a y de los compañeros/as, transmitir la información y las respuestas de diferente forma. Esencialmente podemos hablar de:

### 4.1 Cambio en la actitud del profesor/a:

- Aceptación radical, valoración y comprensión del modo peculiar de ser cada uno/a de sus alumnos/as
- Estímulo a toda manifestación personal.
- Actitud de respeto hacia la producción de cada alumno/a. El juicio que debe dar el profesor/a sobre los resultados de los alumnos/as, ha de darse sobre éstos, no sobre su persona que seguir siendo valorada como tal y no solo por los resultados.
- Actitud de orientación, estímulo y ayuda para el desarrollo personal, más que para la acomodación de patrones establecidos.

### 4.2 Estructuración de la acción docente.

- Recurrir a las leyes de la flexibilidad en la percepción de la realidad, más que a las de la pregnancia y el cierre.
- Estimular la utilización de la memoria, mas como elemento de transferencia que de repetición.
- Valorar la ejecución personal de las tareas de los alumnos/as, porque aunque supongan caminos más largos, luego, podrá contrastar los procedimientos utilizados.
- Ofrecer la información en forma no acabada, no dogmática, dejando las conclusiones para una discusión o para la elaboración personal de los alumnos/as.

Actualmente existe un cambio constante y acelerado, por ello debemos preparar a los niños/as para que pierdan el temor al cambio, desarrollando actitudes críticas de la mente y cualidades duraderas.



## 5. ESTRATEGIAS FAVORECEDORAS DE CONTEXTOS CREATIVOS

Existen dimensiones que definen a un contexto como creativo. A continuación enumeraremos aspectos que se debe tener en cuenta y algunas estrategias necesarias para lograr un medio donde se favorezca la creatividad:

**Aspectos valorativos:** intentan proveer un contexto de valoración a los sujetos, donde se sientan seguros para que generen o expresen sus propias ideas. Estos aspectos engloban los siguientes principios:

- Manifiestar valor por la persona y por lo que se hace: generar expectativas de valor. La importancia de que la persona se considere valiosa y valore lo que hace es fundamental para generar contextos productivos.
- Primar la valoración frente a la devaluación: corregir en privado y elogiar en público.
- Mantener, en relación, un tono de respeto y aceptación. Lo creativo debe ser aceptado, o al menos no rechazado por otros/as (Stenberg y Lubart, 1997)

**Aspectos organizativos:** Intentan generar estrategias de sistematización y efectividad en la tarea o actividad que se desarrolla. En este sentido, se propone.

- Dar directrices y orientaciones claras y no contradictorias, antes y durante la tarea.
- Informar, ejemplificar, narrar... En la interacción educativa es importante que el educador/a sea modelo del aprendizaje que se produce. También parece que en la creatividad es importante contar con los buenos modelos.

**Aspectos expresivos:** Intentan ayudar a manifestar las vivencias, ideas o planteamientos de los miembros del grupo para partir de ellos y ayudar a organizar el pensamiento, tomar conciencia de las situaciones y generar nuevos planteamientos.

Estos aspectos se refieren:

- Partir de experiencias, intereses, opiniones, ideas, conocimientos, emociones,
- Ayudar a expresar y vivenciar, tanto de forma individual como en grupo.

**Aspectos reflexivo-generativos:** Son estrategias que pueden ayudar a los miembros del grupo a pensar y profundizar sobre lo que ha hecho, hacen o harán; además de ayudar a generar nuevas ideas. Esto se concreta en:

- Mantener un planteamiento reflexivo: ayuda a pensar. También en las situaciones educativas es fundamental que la persona reflexione para hacer consciente su propio aprendizaje, por lo que se convierte en una forma de aprender.
- Plantear problemas, retos, dudas.

**Aspectos exitosos:** Se ofrece la posibilidad de éxito. Una condición favorecedora del aprendizaje y de la motivación es la consecución de las metas.

## 6. OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD.

Para el buen desarrollo de la creatividad debemos evitar una serie de obstáculos que provocan un atasco en el fluir creativo. Entre ellos encontramos los siguientes:

- **Autoritarismo:** a veces la escuela cumple con la obligación, sin hacer de ella un instrumento de educación. En una clase autoritaria el niño/a no puede crear, ya que tiene que limitarse a cumplir órdenes, a obedecer.
- **Reacción ante el fracaso:** el niño/a con sentimiento de fracaso, cae en depresión. Necesita en ese momento, el estímulo del educador/a, que en ocasiones castiga e influye negativamente.
- **Indiferencia o ignorancia:** la persona se mueve para satisfacer sus necesidades. El educador debe proporcionar motivos que muevan a actuar y estos motivos se pueden clasificar en positivos, como la alabanza y negativos como la censura.

Los resultados experimentales demuestran que el estímulo positivo es siempre mejor que el negativo, ya que el castigo, la hostilidad, dan resultados pocos claros.

La indiferencia, la falta de estímulos hacia la conducta es la principal causa de su extinción: el mundo adulto es un mundo cultural, un mundo de normas, mientras el infantil es natural, instintivo.

Es necesario un mundo de normas, el problema es el paso del mundo instintivo al normativo: la oportunidad y el tacto, en la implantación progresiva de las normas, permitirán que no se cercene con ellas la naturalidad y la espontaneidad. De lo contrario no podremos pedir después originalidad en los comportamientos, es necesario permitir el arraigo de lo natural y de lo espontáneo.

Arrancar tempranamente estas conductas da lugar a una falta de seguridad para expresarse como uno/a es, por temor a ser reprimido. La sumisión incondicional del niño/a provoca la pérdida de su espontaneidad, haciendo que aprendan a pensar a través de los demás, es decir, que piensen los demás por ellos/as.

- **La represión de la curiosidad:** la curiosidad es la capacidad para asombrarse, de preguntar y deben ser estimuladas. Estimular supone una actitud de servicio, de entrega.
- **La prisa:** el profesor/a ofrece informaciones claramente estructuradas. Ante esta información el alumno/a no encuentra otra posible solución que la planteada por el profesor/a, lo que acostumbra a no pensar en otras soluciones que las ya dadas.

Valoración excesiva del éxito inmediato: la sociedad invierte en educación y quiere resultados, que exigen del profesorado, y éstos los pide a sus alumnos/as.

- **El dogmatismo:** la prisa lleva al dogmatismo de las exposiciones y a la repetición en las contestaciones. Pero el dogmatismo no tiene sentido ni en lo científicamente establecido, lleva a la percepción cerrada, estereotipada y cierra caminos en vez de abrirlos.
- **Las presiones internas y externas:** los maestros/as se ven presionados desde el exterior por padres y madres, autoridades y sociedad.

Las presiones internas de los grupos tienen una gran fuerza, son presiones que buscan el conformismo, la aceptación de las reglas, utilizando para ello la expulsión, rechazo y los sarcasmos. La consecuencia de tales presiones es que algunos alumnos/as creativos/as se acomodan, cuantitativamente (rebajando su nivel) o cualitativamente (rebajando su calidad) para lograr la aceptación del grupo.

- **La crítica:** Evaluación.  
Se debe determinar la calidad, cantidad, elaboración, adecuación, pero deben evitarse dos cosas: demasiada proximidad entre la fase productiva hasta un 72 % y que la crítica no se haga a la persona. Debemos enjuiciar la obra, no a la persona.

## 7. CONCLUSIONES

En conclusión la creatividad es posible en una escuela creativa y en un aula creativa, con un profesorado creativo, comprensivo, dedicado, observador, etc.

En nuestras manos está que los niños/as puedan desarrollar una creatividad libre y sin obstáculos, que favorezca su desarrollo social e intelectual y sienta que puede crear todo lo que se proponga, siempre y cuando hagamos uso de las recomendaciones que se ha explicado en el artículo.

---

### Bibliografía

- Gervilla, A (2003). *Creatividad aplicada, una apuesta de futuro*. Málaga: Dykinson,
- Gervilla, A (1986). *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovarse.
- Seltzer, K, Bentley, T (2000). *La era de la creatividad: conocimientos y habilidades para una sociedad*. Madrid: Santillana.
- Thorne, K (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Barcelona: Graó.
- Torre, S. De la (1995). *Creatividad aplicada: recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela española.
- Getsels, J. W, Jackson, P.W (1962). *Creativity and Intelligence*. Wiley: Nueva York.
- Torrance, E. P. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid. Santillana.
- Darrow. F y Van Allen, R (1965). *Actividades para el aprendizaje creador*. Buenos aires. Paidós.
- Marín Ibáñez, R (1977). *Educación de la sensibilidad en el niño*. Aguilar. Madrid

# A reflection on child poverty and its effects inside and outside the school environment. Critical review of the documentary "Poor Kids"

**Autor:** Guerrero Puerta, Laura M (Maestro en Educación Infantil. Master Orientación Educativa. Ugr).

**Público:** Profesorado. **Materia:** Pedagogía, Educación social, Sociología. **Idioma:** Inglés.

**Title:** A reflection on child poverty and its effects inside and outside the school environment. Critical review of the documentary "Poor Kids".

**Abstract**

The United Kingdom currently faces a high rate of child poverty. This has become a public problem, which has drawn attention within and even outside the political landscape. Following is a critical reflection on child poverty and its effects on child health and the school context, based on the BBC documentary "Poor Kids" or "Poor Kids", which aims to give voice to a group of children affected by this situation.

**Keywords:** Childhood, Social exclusion, Child poverty, School context, Children's health, Inequalities

**Título:** Una reflexión sobre la pobreza infantil y sus efectos dentro y fuera del entorno escolar. Revisión crítica del documental "Niños pobres".

**Resumen**

Reino Unido tiene que hacer frente en la actualidad a una alta tasa de pobreza infantil. Ésto se ha convertido en un problema público, que ha llamado la atención dentro y fuera del panorama político. A continuación se presenta una reflexión crítica en torno a la pobreza infantil y sus efectos para la salud infantil y el contexto escolar, basada en el documental de la BBC "Niños pobres" o "Poor Kids", que pretende dar voz a un grupo de niños afectados por esta situación.

**Palabras clave:** Infancia, Exclusión social, Pobreza infantil, Contexto escolar, Salud infantil, Desigualdades.

Recibido 2018-10-19; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101118

## INTRODUCTION

Poverty is an actual situation in the UK which ultimately can not be avoided for anyone. It is a fact that exists and it is a problem for thousands of families. In 2010 the UK came 18<sup>th</sup> out of 22 European countries ranked by UNICEF for child poverty, with three millions and a half children living in this situation and the risk of increase 11% because of the current policies.

As a result, the Medias have echoed this, and lots of documentary shown this increasing situation, but maybe, one of the most interesting documentaries about this problem is "Poor Kids" from BBCs Channel.

The exit of this documentary, which has been nominated to lots of prices like "Broadcast Best Documentary Nominee - in 2012" , and has received lots of good critical since it was first shown in 2011, it is the way of transmitting the information.

## 1. TOPICS AND THEMES

This documentary is not about experts talking about child poverty, this documentary shows the evidence with the point of view of their protagonists. Four poor kids, from three different families and areas of the UK: Sam(11), Kayleigh(16), Courtney(7) and Paige(8). They give a since testimony of the problems that they have to face from day to day because of the economic situation of their families.

One of the most relevant points of the documental are the conditions under these three families live. As we can see damp houses, bad alimentation and lack of resources are problems with these kids have to deal and seriously affect to their health and education.

## 2. POVERTY RELATED ISSUES

We will proceed to study the most significant effects that has for a child live under this conditions, provided on the documentary, classifying all effects into two main groups, health and school problems.

### 2.1. Out of school issues

Firstly we are going to explore the Health problems related to poverty. Experts affirm that exists a clear relation between poverty and problems of health in Children, according to the organization Save the children, poor kids are two and a half more likely to suffer chronic and eventual illnesses. This seems to be clearly proved with the kid's experience related on the documentary. Asthma, eczema, depression and anxiety are some of the health problems that those kids suffer.

Bad alimentation, breath and psychological problems seem to be the most common illnesses that poor kids had to face. But, why does it happen?

According to Save the children's researches over one million homes in the UK are classified as "unfit to live in" and 47% of children with asthma are from the poorest. The relation is clear, as it is seen on the documentary, children from low-income families living in council homes often have to deal with mold and damp problems in their households. Many of them, like Courtney or Paige, sleep in beds and rooms that can not be considered a safe and healthy place for any child. Because of this they develop respiratory problems and asthma, and even had to be hospitalized occasionally.

In addition, nutritional inequalities related to poverty occur throughout childhood. Intakes of vitamins, minerals and dietary fibre and consumption of vegetables and fruit are much lower and consumption of white bread, processed meat and sugar are higher in poorer households compared to those that are more affluent (Dowler E, Turner S and Dobson B.)

This occurs because of the impossibility to afford good fresh food that force poor families to take cheaper food packs which used to be unhealthy. There is a good example of this on the documentary, Courtney's mother and Sam's father tell that one of the biggest problems from their day to day is how to feed their children when they do not receive free lunch at school.

One of the most important problem of health for poor kids are psychological problems. The anxiety of the household's situation, a low self-esteem and the problems that used to had those children at school (see on the next section), seems to be the principal cause for it. Like Kayleigh one in six children in poverty had considered suicide.

### 2.2. School related issues

Secondly we are going to explore the relation between poverty and poor education/school problems.

On one hand, some people think that poverty is only an excuse from poor kids to fail, but there is no evidence to support this claim and studies from sociologist and educators prove that it seems to be untrue.

On the other hand studies suggest that there is a clear relation between poor kids and poor educations, and exist clear evidences to prove the impact of poverty on children's school experiences cannot be explained, without taking into account the social, economic and educational context in which the schools are situated that clearly will affect the quality of their education.

Those examples give us an idea about poverty and education relation:

Paige experience demonstrates that poor children usually live in deprived areas. Studies suggest that there is considerable evidence of a link between areas with high levels of deprivation and lower levels of educational attainment. Wheeler et al. (2005) studied the relationship between poverty, affluence and area. They found that those areas with the highest proportions of young people with no qualification tend to have the fewest teachers available.

In addition, Courtney shows us the difficulties that poor children's usually suffer when they came to home and had to do the homework in a little moldiness, cold house, with no space for concentration and with a much stressed mum to support her education. Studies suggest that this is one of the principal problems for kid's education because parenting which is linked to the educational aspirations of parents, support and stimulation in the home, secure and stable home environments, is central to educational success.

Also Sam and his sister are a good example to show how these kids suffer more stress and problems of bullying at school than other children. Because of the difficulties that his father had to afford a uniform he has to wear her sister's old uniform, in consequence, school mates bullying him.

Children living in low-income families were more likely to be socially excluded, or to exclude themselves, within school. They expressed concerns about having the right clothes in order to be safe of bullying. (Willow, 2001)

### 3. CONCLUSION

To conclude, the situation of these kids is not an isolated case of these three families, nowadays it is a fact that poverty affects to more than 3 million children in the UK and it is an increasing situation.

Children under poverty are more likely to get ill and to fail at school as we can see; usually they think that they are marked for life as Kayleigh says on the documentary, and experiments fears and insecurity on growing experience as Courtney shows. For these reason it is important sensitize people, especially educators in order to try to compensate the situation that those children live at home, and broke the circle of poverty giving them the opportunity to enjoy a more dignified and better future.

#### Bibliografía

- Adelman L., Middleton, S. and Ashworth, K., (2003) Britain's Poorest Children: severe and persistent poverty and social exclusion, Save the Children, London, UK. [Online] [Accessed 20 of October] Available from: [http://www.lboro.ac.uk/microsites/socialsciences/crsp/downloads/publications/bpc/britains\\_poorest\\_children.pdf](http://www.lboro.ac.uk/microsites/socialsciences/crsp/downloads/publications/bpc/britains_poorest_children.pdf)
- Dowler E, Turner S and Dobson B(2001), Poverty bites: food, health and poor families, Child Poverty Action Group, London,UK.
- Frost, N, (1990) Official intervention and child protection: the relationship between state and family in contemporary Britain. From: Violence Against Children Study Group, Taking child abuse seriously: contemporary issues in child protection theory and practice. pp.25-40. London.UK
- Magdi M., and Middleton S., (2007) Severe child poverty in the UK, Save the Children. London,UK. [Online] pp. - . [Accessed 23 of October] Available from: <https://dspace.lboro.ac.uk/2134/2984>
- Wheeler, B., Shaw, M., Mitchell, R. and Dorling, D. (2005) The Relationship between Poverty, Affluence and Area, Joseph Rowntree Foundation, York, UK.
- Willow, C. (2001) Bread is Free: Children and Young People Talk about Poverty, CRAE and Save the Children, London, UK.

# La toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la formación de palabras. La derivación

**Autor:** Torres Cabrera, Genoveva (Doctora en Filología, Profesora universitaria de Lengua Española).

**Público:** Profesores de Enseñanza Obligatoria. **Materia:** Lengua Española. **Idioma:** Español.

**Título:** La toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la formación de palabras. La derivación.

## Resumen

Estamos convencidos del aprovechamiento de la toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua dirigida a los alumnos de la enseñanza obligatoria. Como numerosos nombres de lugar se han creado a través de muchos de los procedimientos de formación de nuevas palabras en español, el uso de los topónimos para trabajar ese contenido gramatical se convierte en un recurso didáctico muy eficaz, pues los alumnos estarán más motivados al trabajar con nombres que les son familiares.

**Palabras clave:** Lingüística Aplicada y Formación de Palabras.

**Title:** Toponymy as a didactic resource for the teaching of word formation. The derivation.

## Abstract

We are convinced of the use of toponymy as a didactic resource for teaching the language aimed at students of compulsory education. As many place names have been created through many of the procedures for forming new words in Spanish, the use of toponyms to work on that grammatical content becomes a very effective didactic resource, since students will be more motivated when working with names that are familiar to them.

**Keywords:** Applied Linguistics and Word Formation.

Recibido 2018-10-19; Aceptado 2018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101119

## INTRODUCCIÓN

Estamos convencidos del aprovechamiento de la toponimia como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua, pues los alumnos conocen los nombres de los lugares que les son cercanos, y si tenemos en cuenta uno de los pilares básicos de la teoría constructivista del aprendizaje, debemos partir de lo que le es familiar al alumno para ir avanzado hacia lo más alejado.

Nuestra propuesta toma como material didáctico el corpus toponímico de Fuerteventura (Canarias) realizado por el Cabildo Insular de esa isla en 1986.

## LOS NOMBRES EN LA TOPONIMIA DE NUESTRO CORPUS

La toponimia de Fuerteventura está formada por 4365 nombres de lugar, entre los que distinguimos 13 575 elementos y 8 400 unidades léxicas. Debemos aclarar que entendemos como *elemento* las palabras que contiene cada topónimo, con independencia de su carga semántica, y como *unidad léxica*, cada una de las formas autosemánticas incluidas en el topónimo, a saber, sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. Es obvio que todo nombre apelativo que forma parte de un topónimo se convierte en propio por ese mero hecho, pero la toponimia se sirve de la lengua común para crear sus nombres (también de los antropónimos, pero no los tenemos en cuenta de acuerdo con el objeto de este trabajo).

En el corpus que manejamos, como no podía ser de otra manera, son los nombres apelativos los que predominan (6660), lo que supone un porcentaje del 79,3% sobre el conjunto de unidades léxicas.

Esto corrobora la afirmación de M. Trapero (1995: 33-34) en el sentido de que son los nombres de uso común los que con más frecuencia se dan en la toponimia, y dentro de ella, en la llamada toponimia menor. Le sigue en orden de frecuencia el adjetivo, pero comprobamos que su índice de frecuencia, aunque respetable, está muy por debajo del nombre. El adverbio, con escasa presencia, aparece, sobre todo, por oposición a otro adverbio. Así, tenemos Villaverde de Abajo y Villaverde de Arriba. El verbo, categoría gramatical muy rara en la toponimia, se registra en Fuerteventura en contadísimos casos.

También I. Muntaner (1986: 337), en su trabajo sobre la toponimia del término de Sitges, concluye que son los nombres sustantivos los que predominan con mucho en la formación de topónimos, a los que asigna un porcentaje del 90%, frente a los adjetivos (9,2%) y adverbios (0,8%).

En cuanto a la estructura interna de las unidades léxicas, las voces que forman parte de los topónimos de Fuerteventura, en relación con los morfemas afijales y elementos compositivos, se agrupan en las siguientes clases de palabras: primitivas, derivadas –por medio de un sufijo, de dos y de tres; prefijadas y derivadas regresivas–, compuestas y un cuarto grupo en el que intervienen simultáneamente la prefijación y la sufijación. Constatamos, pues, que la lengua de la toponimia participa de muchísimas de las fórmulas establecidas para la formación de palabras en la lengua común.

Cabe destacar que las palabras primitivas duplican en frecuencia al de las palabras derivadas. No obstante, constituye la derivación, ya sea por medio de un sufijo, de dos, de tres o por medio de la regresiva y prefijal, un grupo bastante significativo. Las otras fórmulas registradas solo tienen una presencia testimonial.

### **LA DERIVACIÓN EN LA CREACIÓN DE LOS TOPÓNIMOS Y SU USO COMO MATERIAL DIDÁCTICO**

La derivación constituye uno de los recursos más fecundos de formación de nuevas palabras, ya no solo en español, sino en muchísimas lenguas. Como las lenguas romances son más pobres en raíces que la lengua madre, suplen esta carencia con una gran riqueza derivativa (Menéndez Pidal 1953: 225); pero no sólo ha gozado de gran vitalidad a lo largo de la historia de la lengua, sino que todavía hoy sigue siendo de gran rentabilidad (Alvar Ezquerro 1993: 50-51). Es, en palabras de M. Trapero (2000: 213), «la fuente de creatividad léxica más importante del español».

#### **LA DERIVACIÓN SUFIJAL**

De los varios procedimientos de la derivación, es la sufijación el más importante, pues, aunque las lenguas también recurren a la derivación por medio de prefijos cuando tienen necesidad de crear nuevas palabras, de manera especial lo hacen por medio de sufijos.

Este fértil recurso de la lengua para formar nuevos vocablos es igualmente productivo en la toponimia. Al decir esto, «no hacemos sino constatar un hecho de norma lingüística, cual es el aprovechamiento de las posibilidades que le brinda el sistema» (Trapero: 2000: 213). En este sentido, diversos estudios han demostrado la importancia de este procedimiento en la formación de topónimos (Muntaner 1986; Díaz Alayón 1987; Gordón 1988; Morera 1994; Trapero 1995, 2000; Santana 2000; Domínguez 1999).

Dentro de la derivación sufijal nos encontramos con palabras derivadas mediante un sufijo, con dos sufijos y con tres:

- Con un sufijo: Aguililla, El Agüita, Los Areneros.
- Con dos sufijos: Dormidero de los Verilitos, Higueral, Playa del Matorral.
- Con tres sufijos: La Calderetilla, Los Carnaderitos, Punta de la Carnicería.

#### **LA DERIVACIÓN PREFIJAL**

Existen diferentes teorías relativas a determinadas creaciones léxicas, en cuanto a su inclusión en el grupo de compuestos o en el de derivados, basadas en el criterio de la autonomía funcional de los elementos que constituyen esas palabras. En un primer momento, con anterioridad a la aparición del estructuralismo, se incluyeron los prefijos dentro de la composición, puesto que algunos funcionan como preposiciones. Sin embargo, después de Saussure, se cuestiona esta distribución. Se considera que los prefijos carecen de autonomía funcional y semántica, por lo que se incluyen en la derivación. Tal es el criterio seguido por nosotros.

A pesar de que la derivación sufijal constituye el procedimiento lexicogenésico más importante en la creación de nuevas palabras en español, la lengua también recurre a la derivación prefijal, aunque de forma menos frecuente. Esta misma circunstancia se da, asimismo, en la lengua de la toponimia.



Mostramos ejemplos de derivación prefijal sacados de nuestro corpus toponímico:

- Barranco Entremontañas
- Entrebarrancos
- Ladera de Enfrente de los Estancos
- Llano del Bizcocho

### LA DERIVACIÓN REGRESIVA

Por medio de la derivación regresiva o derivación postverbal se produce un fenómeno contrario a lo que normalmente ocurre en la sufijación, pues las palabras resultantes poseen un cuerpo formal inferior al que tenían en su forma primitiva; es decir, se produce un efecto de acortamiento fonológico (Miranda 1994: 148).

Ejemplos de topónimos de nuestro corpus que se han creado a través de este mecanismo de formación de palabras:

- Cerca los Rodríguez
- El Rodeo
- Los Estancos
- Playa de las Rajas
- Pozo de Cata
- Rosa del Taro (en la toponimia de Canarias, el término *rosa* se refiere a *roza*).
- Risco Azul

### PREFIJACIÓN + SUFIJACIÓN

Agrupamos en este apartado determinadas formaciones lexicogenésicas en las que intervienen la prefijación y la sufijación y entre las que se incluyen, también, las formaciones parasintéticas.

- Prefijo + un sufijo: Barranco de los Apartaderos, Ensenada del Chorro, Faro de la Entallada, La Asomada.
- Prefijo + dos sufijos: El Descansillo, La Enrocadiza, Los Entabladillos, Punta de la Resbaladiza.

### CONCLUSIONES

Debido a que numerosos nombres de la toponimia se han creado a través de muchos de los procedimientos de formación de nuevas palabras en español, el uso de los topónimos para trabajar ese contenido gramatical se convierte en un recurso didáctico eficaz, pues los alumnos estarán más motivados al trabajar con nombres que les son familiares.

Por otro lado, cualquier corpus toponímico puede aprovecharse para trabajar, además de los contenidos lingüísticos, otros relacionados con la geografía, la biología, la historia, pues la toponomástica comparte un territorio común con otras disciplinas, a pesar de que los estudios de los nombres de los lugares son, sobre todo, lingüísticos.

## Bibliografía

- Alvar Ezquerro, Manuel (1993): *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco Libros.
- Cabildo de Fuerteventura (1999-2007): *Toponimia de Fuerteventura*. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Díaz Alayón, Carmen (1987): *Materiales toponímicos de La Palma*. Santa Cruz de La Palma: Servicio de Publicaciones del Cabildo de La Palma.
- Domínguez Llera, Manuel (1999): *La toponimia de El Hierro. Estudio morfosintáctico*, tesis doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- Gordón Peral, M.ª Dolores (1988): «Formación de palabras», en *Toponimia de la sierra norte de Sevilla. Estudio lexicológico*. Sevilla: Universidad, 223-235.
- Menéndez Pidal, Ramón (1953): *Orígenes del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Miranda, J. Alberto (1994): *La formación de palabras en español*. Salamanca: Colegio de España.
- Morera, Marcial (1994): *El español tradicional de Fuerteventura. Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos*. Puerto del Rosario: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Fuerteventura.
- Muntaner I Pascual, Ignasi M.ª (1986): *Els noms de lloc del terme de Sitges i de les terres veïnes*. Sitges: Grup d'Estudis Sitgetans.
- Santana Martel, Eladio (2000): *La toponimia de Gran Canaria. Estudio morfosintáctico y estadístico*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Trapero, Maximiano (1995): Para una teoría lingüística de la toponimia. Estudios de toponimia canaria. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad.
- Trapero, Maximiano (2000): «La morfología derivativa como procedimiento de creación léxica: su especial importancia en la toponimia de Canarias. I: diminutivos y aumentativos», en Cristóbal Corrales y Dolores Corbella (coords.), *Estudios de dialectología dedicados a Manuel Alvar*. La Laguna: Instituto de Estudios Canarios, 207-236.

# La Psicomotricidad: mejorar los hábitos saludables de los alumnos de Infantil

**Autor:** Guirao Egea, María (Maestra en Educación Primaria, Infantil e Inglés, Profesora de Primaria, Infantil e Inglés).

**Público:** Maestros de Educación Infantil. **Materia:** Educación Física. **Idioma:** Español.

**Título:** La Psicomotricidad: mejorar los hábitos saludables de los alumnos de Infantil.

## Resumen

En el presente documento trata la psicomotricidad como el nexo que une el psiquismo, actividad física, y la adquisición de hábitos saludables en la etapa de Educación Infantil hasta fusionarlos e interrelacionarlos mutuamente. Para justificar este trabajo, se han elegido numerosos autores que nos permiten afirmar que el desarrollo psicomotor está regido por una serie de leyes biológicas vinculadas estrechamente con desarrollo cognitivo de los alumnos, siendo de gran importancia el contexto donde se desarrolla. Posteriormente, enumeraremos una serie de implicaciones prácticas para trabajar la psicomotricidad.

**Palabras clave:** Actividad, Salud, Psicomotricidad, Cognición, Infantil.

**Title:** Psychomotricity: improving healthy habits of Pre-School pupils.

## Abstract

The current document deals with psychomotricity as the link that joins the psyche, the physical activity and the acquisition of healthy habits in Pre-School Education stage until fusing and interrelating them mutually. To justify this task, several authors have been chosen in order to let us to affirm that the psychomotor development is regulated by a series of biological laws closely linked with the cognitive development of the pupils, being of great importance the context where it develops. Later on, we will enumerate series of practical implications to develop psychomotricity.

**Keywords:** Activity, Health, Psychomotricity, Cognition, Infants.

Recibido 2018-10-19; Aceptado 2018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101120

## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La actividad física ha estado siempre presente en el hombre, pero en los últimos años se ha apreciado un descenso notable en su práctica; principalmente preocupante en edades tempranas debido a un aumento del sedentarismo que encontrados en los niños y jóvenes que atañen directamente a problemas de salud. Actualmente, el estilo de vida saludable comienza a adquirirse paulatinamente en los primeros años de vida, por esta razón el alumnado en edades comprendidas entre 3 y 6 años se encuentra en un periodo crítico. Este documento refleja la importancia que tiene un programa de intervención psicomotriz en el aula de Educación Infantil y la vinculación de la psicomotricidad con el desarrollo general del niño y la adquisición de hábitos saludables. Como consecuencia de la realización del presente trabajo se observan los numerosos beneficios que aporta la actividad psicomotriz en edades tempranas a nivel físico, social y psicológico, haciéndose con ello primordial la concienciación de los niños para llevarlo a cabo e introducirlo en sus estilos de vida. Estos hábitos saludables, deben tomar un papel protagonista tanto el contexto escolar como familiar, siendo participes en el aprendizaje y desarrollo del niño.

Este artículo, por lo tanto, tiene como objetivo destacar el papel que tiene la psicomotricidad entendida como actividad física en la etapa de Educación Infantil a través de promover el desarrollo global de la persona, tanto en aspectos motores, cognitivos, afectivos y el desarrollo educación para la salud en el aula. Por esta razón, el contexto educativo proporciona un marco de intervención social que cuenta con personas que tienen una alta cualificación pedagógica: el profesorado. Entendiendo el contexto social en el que se desenvuelve los alumnos/as como básico para un correcto desarrollo físico y saludable.

## MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La práctica regular de la actividad física en Educación infantil está relacionada con una amplia variedad de beneficios para la salud en los alumnos de todos los niveles educativos, desde un punto de vista sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico (Ramírez, Vinaccia y Gustavo, 2004)

- La actividad física: desarrolla la condición física de los alumnos, mejoras en el riego sanguíneo y la respiración, la musculatura y la densidad ósea; además, reduce el índice de grasa corporal y ayuda a mantener un peso ideal.
- La salud: la práctica de actividad física reduce la aparición de estrés, ansiedad, ansiedad y mejora el autoconcepto y la autoestima. Rebaja el desarrollo de agentes de riesgo vinculados con enfermedades crónicas en la vida de las personas en edad adulta, como enfermedades cardiovasculares, hipertensiones, diabetes, colesterol alto, adiposidad o problemas óseos, ya que muchos de estas enfermedades pueden aparecer en edades tempranas.
- La socialización: mejora y facilita la adquisición de habilidades sociales
- El rendimiento académico y la cognición: mejora las cualidades del cerebro debido al alto flujo de sangre que recibe, mejorando la concentración y la autoestima.

Para obtener estos beneficios en los alumnos, la actividad física que deben practicar tiene que estar ajustada a unos valores predeterminados de duración, frecuencia e intensidad. Hay una gran relación de autores que han estudiado la contribución de los movimientos en el desarrollo infantil. Una de los principales ideas de los estudios realizados por los investigadores ha sido vincular la importancia que tienen las acciones motrices en el desarrollo cognitivo de los niños/as.

Por otra parte, Wallon (1988), desarrolla la idea de que la motricidad participa en los primeros años de vida en la elaboración de todas las funciones psicológicas de los niños/as. En sus trabajos sobre el desarrollo infantil, profundizó en el papel que tienen los adultos y del medio social en la evolución de la motricidad y la adquisición de hábitos saludables.

Además, siguiendo el trabajo realizado por Clenaghan y Gallahue (1985), que expone que el desarrollo motor de los alumnos tiene una evolución diferente según la edad en la que se encuentran:

- Fase de habilidades motrices básicas, nivel inicial: de 2 a 3 años
- Fase de habilidades motrices básicas, nivel elemental: de 4 a 5 años
- Fase de habilidades motrices básicas, nivel maduro: 6-7 años

Por lo tanto, podemos afirmar que es en la etapa de Educación Infantil es donde se adquiere y se desarrollan la competencia motriz básica de los alumnos/as a través del desarrollo de las denominadas Habilidades Motrices Básicas: correr, girar, lanzar, saltar, golpear, trepas, etc. Los discentes deben disponer de oportunidades suficientes para poder practicar, ejecutar e interiorizar las habilidades motrices básicas a lo largo de la etapa de Educación Infantil. Ciertamente, el aprendizaje y dominio de las mismas contribuye al desarrollo físico, cognitivo y social de los alumnos y proporciona las bases para una vida físicamente activa y saludable en su futuro.

Por otro lado, el término salud, ha sufrido diversas modificaciones a lo largo de los años, pasando de considerarse únicamente la ausencia de enfermedad a incorporar diversos elementos; físicos, psíquicos y sociales. Actualmente, como docentes, debemos valorar cuales son los niveles adecuados de actividad física que consideramos saludables. Durante las últimas décadas, los cambios sociales que se han producido en la sociedad actual han influido de una manera negativa sobre los hábitos y estilos de vida saludables, debido a la gran extensión de lo que llamamos sedentarismo. Vinculando este; con la inactividad física, la mecanización del trabajo, la reducción del juego en las calles y parques y el cambio en las dietas de los escolares.

Siguiendo las ideas de Casimiro (1999), la práctica de actividad física y un buen estado de salud depende de cuatro factores principales en la sociedad actual: el medio ambiente: entendido como nivel físico de la persona, económico y social; la biología humana: edad, sexo y herencia genética; Hábitos de vida sedentaria y no sedentaria.

El papel del docente de Educación Infantil es clave y como exponen (Mendoza, Sagrera & Batista; 1994), es importante considerar los centros educativo como lugares perfectos para desarrollar la actividad física orientada a la salud y hábitos saludables, ya que los alumnos forman parte de la misma desde los 3 hasta los 12 años de edad.



Aula de Psicomotricidad en Infantil

(Fuente: Hergón (2016). Recuperado de: [https://www.flickr.com/.](https://www.flickr.com/))

Por ello, cabe destacar la gran importancia que tiene la actividad física de poca intensidad en la etapa de Educación Infantil que es la asociada a los mayores beneficios para la salud. Esta actividad física debe ser alrededor de un cinco y un quince por ciento del tiempo total de un día aproximada. Por ello, intercambiar el tiempo en actividades sedentarias por actividad de intensidad ligera (por ejemplo, caminar en vez de ver la televisión) puede tener muchos beneficios en términos de salud de los alumnos. Hay que destacar por tanto, que en la edad de Infantil y primeros años de Primaria son clave para conseguir unos escolares más activos y por tanto unos adultos también más activos. Para que las personas adultas tengan la posibilidad de practicar con un cierto nivel de autonomía actividades físicas sean del índole que sean y de manera saludable, es necesario que durante su etapa escolar hayan adquirido un nivel de competencia motriz básico que les permita desarrollar con éxito diferentes actividades físicas, tanto dirigidas (deportes, actividades dirigidas, etc.) como no dirigidas (juegos, etc.). Por estas razones es tan importante inculcar una cultura de la actividad física saludable durante los primeros años de escolarización.

### IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Siguiendo las ideas de Bettelheim (1995), el cuento motor es una muy buena herramienta pedagógica de enseñanza, ya que mantiene la atención del niño, le divierte y desarrolla potencialmente su curiosidad además de fomentar el movimiento. Los objetivos que podemos conseguir mediante este tipo de actividades son los siguientes:

- Realizar actividades que implican movimiento para trabajar y desarrollar la coordinación, el equilibrio, el control y la orientación espacial.
- Ejecutar actividades que requieren de destrezas manipulativas.
- Conseguir que el alumno adquiera una imagen ajustada y positiva de de sí mismo, a través de su reconocimiento personal y la realización del cuento motor.

Por otro lado, Conde, Moreno y Viciano (2000), describen que las canciones motrices son mucho más motivadoras y están vinculadas a un aprendizaje significativo relacionado con sus intereses y necesidades. Las canciones nos dan la posibilidad usar una metodología globalizadora, e intentar que los alumnos desarrollen un aprendizaje a través de la actividad física vinculado con los elementos musicales del currículo. Esto genera a su vez una mejora global de sus habilidades motrices básicas, su personalidad, sus hábitos y del autoconcepto (Valenzuela, 2008). Los objetivos que podemos conseguir mediante este tipo de actividades son los siguientes:

- El desarrollo de dicha habilidad, hace referencia al conocimiento del propio cuerpo, y de sus diferentes segmentos corporales, y la imagen que tenemos de éste con respecto al entorno que nos rodea.
- El desarrollo de la actitud o educación postural, ésta se refiere a las posiciones y posturas que realizamos con el cuerpo.
- Se trata de la organización y estructuración del espacio, de establecer relaciones espaciales, percibir objetos y movimientos en el mismo, localizarse uno mismo, etc.

Siguiendo la idea de Castañer (2000), la expresión corporal es una rama de la actividad física que ayuda a los alumnos a tomar conciencia de su autoconcepto, ayudándoles a aprender desde un punto de vista motriz, a través de la expresión y sobre todo, mediante la exteriorización de ideas y sentimientos como forma de comunicación entre iguales y consigo mismos. Los objetivos que podemos conseguir mediante este tipo de actividades son los siguientes:

- Desarrollar la comunicación no verbal del alumnado.
- Mejorar el desarrollo integral del niño desde un punto de vista físico y de la salud.
- Vincular la adquisición de habilidades motrices con lo afectivo- emocional a través de las necesidades expresivas de los alumnos.
- Utilizar la Expresión Corporal y el juego como método de aprendizaje en los alumnos.

## CONCLUSIONES

Es importante mencionar que la inclusión de actividades físicas significativas para el alumnado desde edades tempranas en los centros escolares facilitará la puesta en práctica de ejercicio físico y la adquisición de hábitos saludables, siendo la Actividad Física un elemento favorecedor tanto para el cuerpo, la mente y la salud, a través del movimiento, concretamente, introducimos a los discentes en el mundo de la actividad física, lo cual favorecerá el gusto por ella y podrá aportarle múltiples beneficios a nivel cognitivo, personal y emocional, además de la influencia que tiene para el desarrollo de la personalidad.

Es muy importante en la etapa de Educación Infantil dedicar una sesión diaria específica, al desarrollo de la motricidad gruesa fomentando la actividad física y el estilo de vida saludable, aunque podemos exponer que actualmente en la sociedad, hay factores que limitan el desarrollo de la actividad física y la adquisición de hábitos saludables por parte del alumnado, tales como las instalaciones deportivas deficientes, el descenso del número de parques y su peligrosidad, los espacios libres de tráfico, la presencia de espacios naturales y por supuesto el sedentarismo.

## Bibliografía

- Bettelheim, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, España: Crítica.
- Casimiro, A. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona, España: INDE.
- Clenaghan, M. B., y Gallahue, D. (1985). *Movimientos fundamentales: su desarrollo y rehabilitación*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Conde, J. L., & Moreno, M. C y Viciana, V. (2000). *Propuesta metodológica para la enseñanza globalizadora de la educación corporal y musical en etapas de infantil y primaria: las canciones motrices*.
- Hergón, I. (2016). *Aprovechamos el colorido de la sala de psicomotricidad*. [Foto]. Recuperado de: <https://www.flickr.com>
- Mendoza, R., Sagraera, M. R. y Batista, J. M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionados con la salud (1986-1990)*. Madrid, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Gustavo, R. S. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de estudios sociales*, (18), 67-75.
- Valenzuela, A. P. (2008). Metodología de la enseñanza de las canciones motrices. *Revista digital Enfoques Educativos*, (15), 149-155.
- Wallon H. (1988). *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación*. Barcelona, España: Eumo

# El miedo en la infancia como alteración emocional. Estudio cualitativo exploratorio

**Autor:** Casado Campaña, M<sup>a</sup> Cristina (Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Educación Infantil. **Materia:** Psicología. **Idioma:** Español.

**Título:** El miedo en la infancia como alteración emocional. Estudio cualitativo exploratorio.

## Resumen

Se trata de un estudio cualitativo exploratorio sobre el miedo como alteración emocional en la infancia. Nos proponíamos llevar a cabo un análisis del miedo en la infancia temprana, desde el propio punto de vista infantil. Además, también se planteaba evaluar si existen o no diferencias notorias entre los miedos expresados por los niños y por las niñas, en cuanto a diferencias de género. Para todo ello, se ha llevado a cabo un estudio con niños de infantil de 4 años de edad pertenecientes a un centro público de Granada.

**Palabras clave:** infancia.

**Title:** Fear in childhood as emotional alteration. Exploratory qualitative Study.

## Abstract

It is a qualitative exploratory study on fear as an emotional alteration in childhood. We were proposing to carry out an analysis of the fear in early childhood, from the child's own point of view. In addition, it was also proposed to assess whether or not there were noticeable differences between the fears expressed by children and girls in terms of gender differences. For all this, a study has been carried out with children of 4 years of age belonging to a public center of Granada.

**Keywords:** childhood.

Recibido 2018-10-19; Aceptado 2018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101121

## INTRODUCCIÓN

La emoción nace cuando el individuo capta determinados estímulos de su entorno que le empujan a actuar. Esa reacción emocional presenta como principal característica que es de alta intensidad y de una duración media-corta (Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez, 2006).

Por su parte, Roca (2013) plantea que la emoción es una categoría comportamental que expresa lo que las personas sienten en todas las circunstancias de su día a día y lo que conlleva la respuesta adaptativa que emiten. La define por tanto como una alteración del estado de ánimo, que puede hacernos sentir placer o todo lo contrario, siendo por tanto de carácter placentero o displacentero y que va asociada a variaciones orgánicas, expresiones de la cara y respuestas motoras. Surge como fruto de reacciones a un medio externo o una respuesta interna del organismo (Rodríguez Alonso, 2016).

A partir de los principales ejes teóricos tratados hasta el momento, en la investigación se considera que la definición aportada por Pérez (2014) y de acuerdo con Angulo (2015), contiene principalmente los elementos esenciales que deben tratarse en el estudio de la emoción y que representan matices comunes encontrados en las definiciones expuestas con anterioridad. Se plantea entonces que las emociones son consideradas como procesos afectivos que surgen cuando el sujeto se relaciona con su entorno. Conllevan cambios a nivel fisiológico, motor o conductual expresivo y subjetivo, y tienen como base la valoración personal que el sujeto hace de la situación. Las emociones son experimentadas con gusto o disgusto, considerándose que van unidas a las necesidades y metas que tiene planteadas el individuo. Estos cambios presentan una intervención para nuestro funcionamiento biológico, psicológico y social (Angulo, 2015 y Rodríguez Alonso, 2016).

Kim y Pekrun (2014), citados por Cordero y Aguilar (2016, p.3) mencionan que a nivel educativo, las emociones influyen en la calidad del aprendizaje y en el rendimiento de cada persona.

Por su parte, Akbiyik, (2010) citado por Cordero y Aguilar (2016, p.4) señala que en el aprendizaje, las emociones positivas mejoran el rendimiento escolar y normal del niño. Los ambientes motivadores y favorecedores no solo nos

predisponen mejor a estudiar, sino que también hacen que esos conocimientos y habilidades perduren mucho más en nuestra memoria.

Por el contrario, los espacios educativos percibidos por el sujeto como agresivos o estresantes, dificultan su concentración y gran parte de la información aprendida desaparece (Akbiyik, 2010, p.4).

En cuanto a las alteraciones emocionales, podemos decir que son estados o situaciones que el sujeto capta como peligrosos, agobiantes y que pueden llegar a ser adversos para él. Entre ellas, las más frecuentes son la ansiedad, la ira, el estrés o incluso el miedo (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel, y Spielberger, 2001).

La complejidad a la hora de hablar sobre las emociones hace que también existan distintas clasificaciones en las que estas variaciones emocionales han sido agrupadas. Así, por ejemplo, nos encontramos con placenteras y displacenteras (Pérez, 2014). Las emociones displacenteras surgen ante experiencias que son dificultosas y duras para el sujeto, es decir cuando se obstaculiza una de sus metas o ante una situación amenazante o de pérdida, y que generalmente son vividas con desagrado (Piqueras et al. 2009; Pérez, 2014).

Las emociones positivas suponen una reflexión para el individuo más amplia y flexible, lo cual le facilita unas vías de resolución más ajustadas y adecuadas ante las dificultades que pueda experimentar a lo largo de su vida. También se relacionan con la satisfacción y bienestar de perspectivas personales y sociales, que ayudan a sobreponerse más rápido de las situaciones negativas. Además, se confirma que existe una relación bidireccional entre las relaciones sociales y el afecto positivo, el cual empuja a una conducta prosocial y a relacionarse con los demás (Fernández-Abascal, 2011).

Aunque los afectos positivos son transitorios, contribuyen también a la formación de procesos fuertes y permanentes, con gran repercusión para la maduración del individuo (Fredrickson, 2013).

En cuanto a las alteraciones emocionales consideradas como “displacenteras”, nos centraremos concretamente en el miedo.

Para comenzar, tenemos que tener claro y saber diferenciar entre los miedos y las fobias, ya que muchas veces podemos llegar a confundirlos.

Tanto el miedo como la fobia, suponen una respuesta biológica, comportamental y cognitiva, lógica y adaptativa ante situaciones de peligro. La diferencia entre ambos fenómenos se halla en el grado de acomodamiento entre la emoción y la circunstancia que la provoca (Zapata y Pla, 2017).

Según Méndez (1999, p. 25):

“Un miedo infantil se denomina fobia cuando es desproporcionado, el objeto temido no posee ninguna amenaza, es absurdo asustarse ante cosas inofensivas como la oscuridad o los ratones. La reacción es excesiva. Y es desadaptativo. La intensidad de la respuesta produce malestar, síntomas desagradables como náuseas diarrea mareos...”

En la edad de tres a seis años, padres, madres y/o docentes pueden racionalizar la situación mediante tres aspectos fundamentales: la interrelación de comunicación y diálogo; la racionalización del problema con lo cual los/as niños/as comprenden, interiorizan y superan el temor; y por último, el afecto que es el complemento de los pasos anteriores”.

En el miedo, la perturbación angustiosa del niño está reconocida coherentemente y conectada con el objeto, actividad o situación temida. Y por otra parte, la fobia podemos experimentarla tanto por ese estado de atormento que produce la actividad vivida, como por el deseo de evitarlo y no están justificados razonablemente. Entonces, la respuesta deja de ser adaptativa convirtiéndose en un obstáculo enfermizo para el sujeto. Se trata por lo tanto de una ansiedad inusual (su gravedad puede ir desde una ligera intranquilidad hasta una crisis de pánico) que aparece ante ciertas situaciones o frente a entidades generalmente no peligrosas, y que da lugar a que éstos sean evitados o se afronten con temor (Zapata y Pla, 2017).

Varios autores están de acuerdo en que los miedos nos ayudan a mantenernos alerta

(André, 2005; Delumeau, 2005; Marina, 2007), anunciando y preparándonos ante dificultades y situaciones negativas, capacitando al sujeto para afrontar tal circunstancia de manera positiva (Sassaroli y Lorenzini, 2002). Pero cuando este aviso no está del todo graduado, puede ser que aparezca en un momento impropio, al recordar alguna situación



difícil para el individuo. Por esta razón es importante que ese aviso o alerta se encuentre bien medida y organizada, ya que si no su deber de avisarnos ante el peligro desaparecería (André, 2005).

Es decir, el miedo es un componente de nuestra conducta de defensa, un mecanismo cuya misión es detectar situaciones de peligro y generar respuestas que nos ayuden a superar esas circunstancias adversas. El miedo forma parte de la vida cotidiana de las personas y las reacciones ante él son muy parecidas. En esencia, una conducta de defensa como el miedo está basada en un proceso cerebral programado por la evolución para enfrentarse al peligro de forma rutinaria (Yanes, 2008).

De acuerdo con Federico Pulido Acosta et al. (2016):

“el miedo es una emoción de marcado carácter negativo, que se inicia en el procesamiento de estímulos, desencadenando una cascada fisiológica y conductual y con una finalidad adaptativa” (p. 31).

Pero además, muchos de los miedos son beneficiosos y sanos para el individuo ya que ayudan a afrontar las dificultades y circunstancias angustiosas, en las que todos nos veremos alguna vez en la vida (Méndez, 2000).

Por su parte, García asegura que los seres humanos desde la infancia y a lo largo de todo su desarrollo, padecen y experimentan gran cantidad de miedos, los cuales irán apareciendo y desapareciendo en determinadas edades y etapas evolutivas (Rojas y Barreat, 2009).

Durante el desarrollo normal del niño aparecen diversos temores, hasta el punto de que el no padecer miedo en determinados períodos puede tener un significado patológico en el individuo (Zapata y Pla, 2017).

Los primeros miedos, como a los extraños, a la oscuridad, a la soledad, a la vista de un objeto nuevo o ante una situación nueva, suelen observarse durante el primer año de vida o poco más, y habitualmente llegan a desaparecer (Zapata y Pla, 2017).

Como señala Spitz, la llamada por él “angustia del octavo mes” en la cual el niño llora y se inquieta ante los extraños, mientras reconoce a su familia, es una señal de que ha evolucionado. La ansiedad, el miedo, son períodos necesarios en cierto modo para que el niño asimile y pueda adecuarse mejor a un ambiente lleno de dificultades. Espantarse ante un peligro y tomar las decisiones oportunas para eliminarlo o disminuirlo es necesario para la supervivencia (Zapata y Pla, 2017).

Los estudios realizados acerca de los miedos de los niños pequeños, indican que éstos centran sus temores, además de en situaciones simples como la oscuridad y el miedo a ser desatendidos o dejados solos, en creaciones estereotipadas del medio ambiente, tales como animales salvajes, ogros, monstruos o fantasmas (Zapata y Pla, 2017).

Los miedos tienen su base en los períodos psíquicos que se dan durante el desarrollo del individuo y que, de acuerdo con Rempelin, serían los siguientes (Zapata y Pla, 2017).

En la edad de orientación al mundo (2 meses a 1 año de edad), los miedos del niño están basados y atenuados por su elevada capacidad de percibir todo lo que les rodea. El comprender lo que expresa el rostro de los demás y la aparición de los estados de ánimo dan lugar a interpretaciones imaginarias, proporcionadas por la unión de sentimientos y percepciones (Zapata y Pla, 2017).

A la edad de la adquisición del lenguaje (1 a 2 1/2 años), los asientos psicológicos del miedo están formados, además de por la persistencia de esa percepción del primer año, por las representaciones fantásticas que aparecen desde los 18 meses en forma de juegos ilusorios o de representar algún papel (Zapata y Pla, 2017).

Además, como podemos constatar en la tabla 1, a la edad del juego en serio (3 1/2 a 5 1/2 años), los miedos siguen orientados a la impresión fisiognómica del niño, que no desaparece en su totalidad y que en determinadas situaciones tiende a reactivarse. A esto se añaden nuevos fenómenos. Por una parte, la comprensión difusa e imprecisa de la realidad, en la cual el sujeto trata de completar, inconscientemente, con la síntesis imaginaria, los espacios de la percepción. Es lo que se ha denominado mentalidad mágica, que se inicia a los 4 años y perdura hasta aproximadamente los 7 (Zapata y Pla, 2017).

**Tabla 1.** “Etapas características de los miedos durante el desarrollo”

Miedo a los extraños	8º mes
Miedo a la oscuridad	6-18 meses
Miedo a lo desconocido	6-18 meses
Miedo a ser mordidos	2 años
Fantasmas y brujas	3º y 4º año
Agoraclaustrofobias	5 años
Vértigos de altura	5 años

A medida que el niño va saliendo de su egocentrismo y va conociendo más a fondo su entorno, la frecuencia de sus miedos va disminuyendo claramente. Es decir, según va aumentando la edad del niño y éste va madurando, los miedos también van evolucionando y cambiando.

En cuanto a posibles diferencias que puedan existir entre los miedos femeninos y masculinos, varios estudios y exploraciones acerca de este tema con infantes, nos aportan información sobre los tipos de miedos más frecuentes en los niños y en las niñas, siendo estos tales como el miedo a que algún miembro de su familia muera, no poder respirar, que le apunten con una pistola, las alturas, morir, estar muy enfermo, las operaciones, la oscuridad, fantasmas, tiburones, los ladrones, arañas y serpientes (Gullone y King, 1993; Gullone y Lane, 2002; King, Gullone y Ollendick, 1990; Lane y Gullone, 1999).

Otros datos respecto al tema en cuestión han sido aportados por Lichtensteiny Annas (2000), quienes investigaron con 1.480 niños suecos de 2 a 10 años de edad, y por Byrne (2000), con 300 niños australianos 7 a 12 años. Los dos estudios mostraron que las niñas presentaron más miedos que los niños. Además, en cuanto a los tipos de miedos en los que se vieron más diferencias fueron tales como el miedo a los animales pequeños, a lo extraño o irreconocible y a la muerte. Un análisis en el cual no se reflejaron desigualdades por género fue el de Svensson y Lars-Goran (1999), ejecutado con niños suecos. Dichos autores dedujeron que la cultura sueca ha favorecido hace años la igualdad de género y que por lo tanto, los miedos de niños y niñas no muestran altercación alguna (Reyes y Reidl, 2010).

Por otra parte, a través del dibujo el sujeto puede representar la expresión natural de sus conocimientos, necesidades, sentimientos y/o emociones, siendo una válvula de escape para muchos de sus problemas y tensiones, un canal de comunicación, un proceso de organización del pensamiento y un regulador de opiniones (Rojas y Barreat, 2009).

En este trabajo nos proponemos un análisis del miedo en la infancia temprana y algunos de los tipos más característicos, así como identificar si hay o no diferencias evidentes entre los miedos mostrados por los niños y por las niñas.

Así, el objetivo general de este estudio es conocer los tipos de miedos más frecuentes desde la propia perspectiva infantil e investigarlos en la práctica del aula a través del dibujo; y como objetivo específico, pretendemos explorar si existen diferencias entre niños y niñas en cuanto a sus tipos de miedos.

Se esperan obtener varias respuestas en cuanto a los objetivos planteados (la mayoría de los niños suele tener miedo a fantasmas o seres imaginados), y que podrán o no ser constatadas con los puntos de vista de autores citados en este estudio como Heinz Remplein (1968) o Ricardo Zapata García (2017). También se esperan encontrar diferentes tipos de miedos infantiles, como pueden ser a la oscuridad, miedo a ser abandonados, miedo a las alturas, etc. Igualmente esperamos encontrar diferencias entre los miedos de los niños y de las niñas, en cuanto a qué les da miedo o cómo han realizado sus dibujos, ya que las niñas a veces suelen introducir más detalles o elementos a sus dibujos que los niños e incluso suelen presentar mayores niveles de miedos según los estudios previos (Byrne, 2000; Lichtenstein y Annas, 2000).

## MÉTODO

### Participantes

En este estudio han participado 22 alumnos de un centro público en la ciudad de Granada. Se trata de un grupo de niños correspondientes al primer ciclo de educación infantil, de 4-5 años de edad, de entre los que 10 son niños y 12 son niñas. Según la etnia, existen en el aula 2 gitanos y 2 marroquíes.

El porcentaje de padres en activo es de un 76%, siendo el 8% jubilados. El porcentaje de madres en activo es de un 55%. El 41% tiene algún miembro en paro, de los que solo el 34% cobra subsidio de desempleo. Son mayoritarios los empleados en el sector servicios, lo mismo en los padres que en las madres.

En cuanto al nivel de estudios paterno, es sensiblemente superior entre las mujeres que poseen una proporción mayor de estudios universitarios (48%). En la población masculina el porcentaje es del 40%. Solo el 2-3% de las madres y padres no ha acabado los estudios.

### Instrumentos

Para la recogida de datos del estudio se han utilizado dos estrategias; una de ellas es mostrar a través del dibujo aquello que más miedo dé al niño, ya que es una vía excelente por la que el niño puede expresar libremente sus sentimientos y emociones sin sentirse coartado ni dirigido. Y por otro lado, la realización de una pequeña entrevista personal con cada uno de los niños al finalizar sus dibujos, para obtener más información acerca de por qué les da miedo eso que han pintado. Ambas estrategias nos aportan gran información acerca de los miedos infantiles, además de ser una herramienta en la que los niños pueden interactuar y ser partícipes de la investigación, pudiendo expresarse libremente a través del dibujo.

### Procedimiento

Para conseguir los objetivos fijados, se llevó a cabo primeramente una asamblea inicial con los niños para introducirlos en el tema. En ella se les habló de la emoción del miedo, y finalmente se pidió que realizasen un dibujo en el que apareciera aquello que más miedo les daba en el mundo, realizando al final una pequeña entrevista personal con cada uno de los niños para que explicasen por qué les da miedo eso.

Reunidos los 22 alumnos a primera hora en el aula (9:00 h.), sentados en la alfombra y formando un gran círculo, se aprovechó el momento de la asamblea para hablarles un poco sobre las emociones y más concretamente sobre el miedo, introduciéndolos ya en el tema. Después, procedimos a preguntarles uno a uno qué cosas les daban miedo, obteniendo diferentes respuestas (arañas, zombis, extraterrestres, secuestradores, oscuridad, el coco, ballenas, etc...). Esto tuvo una duración de unos 15-20 minutos. Tras obtener todas sus respuestas, les presentamos al mago Lupo, una marioneta que nos ha ayudado en el proceso de esta sesión. Entonces, se les pidió a los niños que pensarán en aquello que más miedo les diera en el mundo pero que no lo dijeran, que lo pensarán en silencio, lo guardasen en su cabeza y que sentados cada uno en su sitio, lo dibujasen en un folio en blanco para luego decírselo al mago Lupo para que se los llevara lejos, y para que así todos esos miedos desapareciesen con su magia, ya que haría un hechizo para que eso que habían plasmado a través del dibujo no les diera miedo nunca más.

Para la realización del dibujo, se les dio aproximadamente 5-10 minutos, ya que algunos acababan antes que otros. Por lo general, han estado todos concentrados e inmersos en su propio dibujo, sin mirar al compañero de al lado, incluso ha habido varios niños que tapaban su dibujo para que nadie lo pudiera ver.

Una vez que iban acabando, entregaban el dibujo uno a uno y se llevó a cabo la entrevista personal, en la cual se les preguntó qué habían dibujado y por qué le daba miedo eso, como podemos ver en las siguientes preguntas tipo:

**Modelo utilizado para la entrevista personal:**

-¿Qué has dibujado, qué es lo que más miedo te da en el mundo?

-¿Por qué te da miedo?

## RESULTADOS

Tras realizar el estudio, se han podido obtener diferentes resultados en cuanto a los objetivos fijados de antemano.

En relación con el objetivo general, se han podido establecer diversas categorías de miedos (8 en total), de las cuales ya hablaban autores como Ricardo Zapata García (2017), como podemos observar en la tabla 2. Pero además, hemos podido obtener otras categorías diferentes a las ya observadas por dichos autores, tales como el miedo a los secuestradores y terroristas, o el miedo a la pintura del techo. Al realizar las entrevistas personales, los niños han mostrado diferentes respuestas, tales como: *“me dan miedo los secuestradores porque son malos y en la tele lo dicen”* o *“tengo miedo a las brujas porque se comen a los niños, como les pasaba a Hansel y Gretel”*.

Por tanto, en relación al objetivo planteado como general, se han descrito los diversos tipos de miedo que se detallan en la tabla 2.

**Tabla 2.** Tipos de miedos infantiles expresados.

CATEGORÍAS	NIÑOS	NIÑAS
Animales (arañas, avispas y ballenas)	3	6
Fantasmas y zombis	5	0
Secuestradores y terroristas	1	0
Olas del mar	0	1
Oscuridad	0	1
Pintura del techo	1	0
Montañas grandes	0	1
Brujas	0	3

Como podemos observar en la tabla 2, se han podido llegar a establecer un total de 8 categorías en cuanto a los tipos de miedos infantiles, diferenciando entre el miedo a los animales (en especial a los insectos), a los fantasmas y zombis, a secuestradores y terroristas, a las olas del mar, a la oscuridad, la pintura que puede caer del techo de su cuarto, a las montañas grandes y por último, a las brujas.

Así, la mayoría de los niños (9) muestra miedo por los animales, tal y como hemos podido constatar con las respuestas de los niños, tienen miedo especialmente a los insectos, apreciados en el dibujo 1.

**Dibujo 1.** Ejemplo que representa el miedo a las arañas.



Como vemos en este dibujo, un dato característico es que ha dibujado una araña con muchas patas y varios ojos, con trazos irregulares y no lineales.

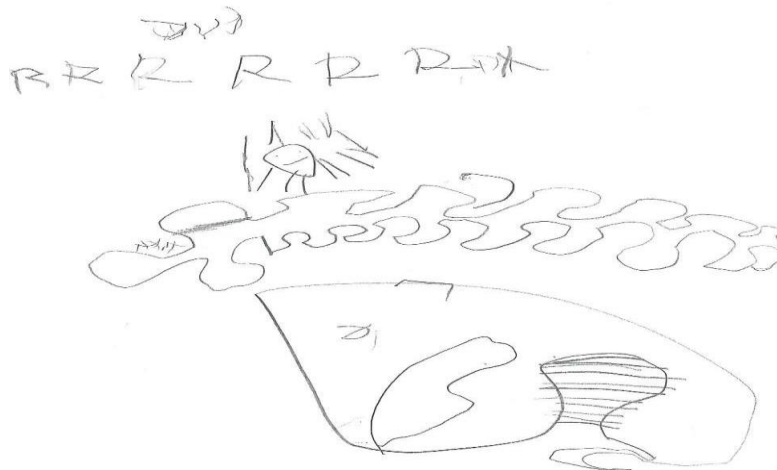
Muchos otros niños (5) tienen miedo a los fantasmas y los zombis; otros a las brujas (3), y una minoría muestra miedo por los secuestradores, la oscuridad, las olas del mar, la pintura que puede caer del techo de su cuarto, o a las montañas grandes. Estos últimos miedos los podemos observar en los dibujos 2 y 3.

**Dibujo 2.** Ejemplo que representa el miedo a los secuestradores y terroristas.



Como podemos apreciar y según las explicaciones aportadas por el autor del dibujo, observamos en él como la bolsa donde el secuestrador metería al niño para llevárselo, acción que le produce miedo al niño.

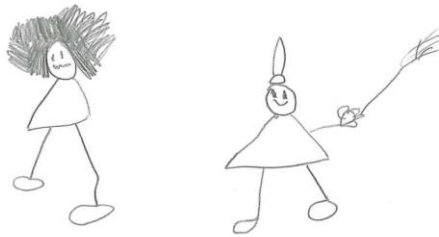
**Dibujo 3.** Ejemplo que representa el miedo a las olas del mar.



Como vemos en este dibujo, el niño ha representado las olas del mar mediante líneas curvas cerradas, dibujando además una ballena o pez en el fondo del mar. Además, otro detalle que podemos apreciar es que se ha dibujado a él sobre las olas.

Por otra parte y como ya ponía de manifiesto Ricardo Zapata García (2017) en su investigación con infantes, hemos podido observar que los miedos más frecuentes a estas edades tempranas suelen ser a creaciones estereotipadas del medio ambiente como son los fantasmas y las brujas, tal y como se aprecia en el dibujo 4.

**Dibujo 4.** Ejemplo que representa el miedo a las brujas.



En este dibujo podemos apreciar como el niño ha dibujado a dos brujas, una con cara enfadada y otra con gorro y escoba.

Por otro lado, y en relación con el objetivo específico de esta investigación, se han podido obtener diversos datos acerca de si existen o no diferencias entre los miedos de los niños y de las niñas, como podemos constatar en la tabla 2.

En dicha tabla se puede observar que en cuanto al miedo a los fantasmas y/o zombis son solamente los niños los que muestran ese miedo (5), tal como nos respondía uno de ellos: *“Me dan miedo los zombis porque quieren atacarnos pero yo los puedo matar y salvar a nuestra ciudad”*. Por otra parte, las niñas han mostrado más miedo hacia las brujas (3) o los animales (6), especialmente a las arañas. En cuanto a las demás categorías, en algunas son los niños los que muestran el miedo, como a los secuestradores o terroristas, y en otras como a las olas del mar, la oscuridad o las montañas, son las niñas las que muestran ese miedo.

Por tanto, podemos concluir que, siguiendo el objetivo específico de este estudio, sí que existen algunas diferencias entre los miedos mostrados por los niños y por las niñas, siendo los miedos a seres fantásticos como fantasmas y zombis más frecuentes en los niños, y los miedos a animales o brujas más frecuentes en las niñas.

A lo largo de la observación y con todas las respuestas y datos obtenidos a través de estos dibujos, se han podido constatar mucho de los miedos frecuentes de los que ya nos hablaban varios autores como Heinz Rempelin (1968) y Ricardo Zapata García (2017), y algunos otros miedos que no han sido citados por autores en este estudio, como el miedo a los secuestradores o terroristas, o a la pintura del techo de su cuarto.

## DISCUSIÓN

El concepto de miedo ha sido estudiado por múltiples autores a lo largo de los años, por ello podemos decir que es una variable muy importante para trabajarla desde la educación, ya que todos lo experimentamos alguna vez, y saber cómo combatirlo o cómo sobrellevarlo es una tarea que deberíamos tratar ya desde la primera infancia.

A partir de ello es posible apreciar lo importante que es educar desde los diferentes contextos educativos y familiares para promover habilidades emocionales que contribuyen al desarrollo saludable del niño. Sin embargo, la escuela tradicionalmente ha privilegiado la enseñanza de contenidos puramente académicos, de ahí la necesidad de fortalecer la educación emocional en las aulas. Estudios como los de Bisquerra (2012), Fernández-Berrocal, Berríos-Martos, Extremera y Augusto, (2012) han abordado esta temática planteando que ambos tipos de aprendizajes están inseparablemente interconectados y que se trata de una falsa dicotomía: no es necesario apostar por uno de ellos en detrimento del otro.

Comprender nuestros miedos y temores y saber cómo afrontarlos, nos llevará a una mejor adaptación al medio y a saber controlar mucho mejor todas nuestras emociones y/o sensaciones. Como señala Gabrielle Roth (2008), el miedo es una emoción vital y muy útil que nos activa nuestro estado de alerta, cataliza nuestras sensaciones y aumenta nuestra conciencia ante el peligro. Por tanto, es un instinto básico de supervivencia que nos pone en atención a lo que sucede, manteniéndonos en equilibrio con el medio.

En primer lugar nos marcamos como objetivo general conocer los tipos de miedos que tienen los niños en infantil. Bien, los resultados obtenidos y basados en dicho objetivo principal, nos muestran claros ejemplos que concuerdan con los tipos de miedos ya afirmados por varios autores como Heinz Remphein (1968), los cuales se dan más frecuentemente en la infancia, como son el miedo a los fantasmas o a seres imaginarios. Por el contrario, hemos podido obtener también algunas respuestas que no se encontraban entre las hipótesis planteadas en un principio, tales como el miedo a los terroristas o a la pintura que les puede caer del techo de su cuarto. Por lo cual, sí que podemos confirmar algunas de las hipótesis planteadas, en las cuales los niños muestran esos tipos de miedos de los que ya nos hablaba Ricardo Zapata García (2017) en uno de sus estudios sobre las fobias infantojuveniles, y en los que la mayoría de los niños muestran el miedo hacia los fantasmas y brujas o hacia la oscuridad, como podemos constatar en los dibujos 4 y 5.

Todos los datos obtenidos nos hacen darnos cuenta que el miedo nos acompaña en nuestra vida, manifestándose sobre nuestras relaciones y nuestro futuro. Pero también, muchos de nuestros miedos a los que nos enfrentamos, están basados en pensamientos que carecen de fundamento en la realidad y que están ligados básicamente a nuestra imaginación. Los niños en sus dibujos muestran claras evidencias de esa imaginación, siendo por ello los seres fantásticos a los que más miedo les tienen, cuestión que coincide con estudios realizados anteriormente.

Todo esto puede ser debido a que actualmente, en la situación en la que nos encontramos, no paran de suceder casos de secuestros, maltrato o ataques terroristas, y cada vez son más frecuentes, por lo que los niños lo pueden ver cada día en las noticias o escucharlo en la radio o en cualquier medio actual. Es decir, podemos ver cómo los medios de comunicación o los cuentos, influyen enormemente en la percepción de la realidad que puede tener el niño.

En cuanto al objetivo planteado como específico (ver si existen o no diferencias entre los miedos de los niños y de las niñas), también se han llegado a obtener resultados que evidencian ciertas diferencias y que van en la línea de los resultados de investigaciones aportadas por autores citados en este estudio, como Byrne (2000),

Gullone y King (1993), Gullone y Lane (2002), King, Gullone y Ollendick (1990), Lane y Gullone(1999) y Lichtenstein y Annas (2000). Por ejemplo, los miedos que tienen los niños se diferencian en general a los de las niñas en que éstos suelen mostrar más miedo hacia seres como zombis o personas como secuestradores o terroristas, que suelen verlos actualmente en la televisión o escucharlo en la radio. Esto puede ser porque a los niños suelen gustarle más las historias de zombis en las que son ellos los protagonistas que salvan el mundo,

Por el contrario, los miedos que han mostrado las niñas están más enfocados a los animales, especialmente a los insectos y a seres como las brujas.

Los miedos que no aparecen entre los más importantes en las investigaciones realizadas por los autores anteriormente mencionados, y que se presentaron en este estudio, son: los insectos, los animales salvajes y la pintura del techo de su cuarto.

En otro lugar, analizando bien todos los puntos tratados hasta ahora y viendo la información recopilada a lo largo de este trabajo, consideramos que puede y podría mejorarse proponiendo quizás algunos otros objetivos y utilizando algún método de recogida de datos más, aunque el dibujo y la entrevista personal han sido bastante eficaces y nos han ayudado a completar nuestro estudio.

También sería una gran ayuda y ventaja contar con más tiempo y espacio suficientes para lograr mejor lo pretendido. Además, se hubiera podido mejorar el estudio al realizarlo a más grupos de niños de diferentes edades, ya que en este sólo ha sido posible realizarlo a un grupo de niños que rondaban todos la misma edad. Podría ser también interesante realizar el estudio con niños de colegios diferentes (un privado y un público, de etnias distintas...) o a niños con alguna dificultad en especial, para ver todos los resultados que se pueden llegar a obtener acerca de los miedos infantiles y compararlos.

Sería interesante también estudiar cómo el papel del docente influye en el conocimiento y desarrollo de los miedos en la infancia, ya que el contexto tanto escolar como familiar tiene gran influencia en el desarrollo evolutivo del niño.

Pero, por lo general, creo que se han podido alcanzar los objetivos planteados en un principio y que se ha podido obtener gran información de interés acerca de los miedos o temores que tienen los niños a estas edades tempranas.

Consideramos importante trabajar las emociones y en este caso el miedo desde la educación infantil, relacionándolo con todas las demás áreas y no de manera aislada. En cuanto a las implicaciones que este estudio ha podido tener en la práctica docente, se han comprobado las hipótesis planteadas desde un principio y trabajarlas en un aula de educación

infantil ha sido una experiencia muy enriquecedora. Por ello, hemos podido ver y analizar si tendría o no importancia y significado tratar el tema de los miedos infantiles a lo largo de la docencia. Analizando bien cómo se ha ido desarrollando esta investigación, ha contribuido de manera muy positiva tanto a los niños como a la maestra del colegio, la cual ha podido conocer un poco más a sus alumnos y éstos a la vez han podido expresarse libremente realizando algo con lo que disfrutaban y les encanta, que es el dibujo. Además, como no se había trabajado aún el tema de los miedos en el aula, ha sido algo novedoso para todos y con lo que han podido descubrir y conocer un poco más todos sus sentimientos y emociones, conociéndose más entre ellos y dejando atrás la timidez o reparo en decir que tienen miedo a algo, ya que como hemos podido comprobar, todos tienen miedos y se ha tratado de manera normal y positiva.

Es conveniente tratar este tema desde la infancia y no dejarlo pasar en el contexto educativo del niño, dándole más importancia a la inteligencia emocional y en este caso a los miedos infantiles. También sería adecuado que los centros ofrezcan más información a las familias acerca de la importancia de trabajar con el niño el tema de los miedos, de manera totalmente normal y abierta, para que los pequeños sean conscientes de sus miedos y sepan que no es nada malo y que todos los tenemos.

#### Bibliografía

- Acosta, F. P., y Clavero, F. H. (2016). El miedo como predictor del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 29-44. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.27.num.2.2016.17112>
- Akbiyik, C. (2010). Can affective computing lead to more effective use of ICT in Education? *Educational*, 352, 181-185.
- André, C. (2005). *Psicología del miedo*. Barcelona: Kairós.
- Angulo, L. (2015). Estrategia del Cuestionario Infantil (CIE). Santa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas (UCLV).
- Arboleda, G. M. L. y Bustamante, A. R. (2016). Desarrollo, sentimientos sociales y diálogo transformativo: una propuesta para la comprensión del proceso de DDR en Colombia. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(1), 81-88. doi: <http://dx.doi.org/10.21501/23823410.1896>
- Bisquerra Alzina, R. y Punset, E. (2011). *¿Cómo educar las emociones?* Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Buss, K. A. y Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69(2), 359-374.
- Byrne, B. (2000). Relationships between anxiety, fear, self-esteem, and coping strategies in adolescence. *Adolescence*, 35, 201-215
- Cassinda-Vissupe, M. D., Angulo-Gallo, L. y Guerra-Morales, V. M. (2017). Características de la expresión emocional en los escolares primarios y su manejo desde la perspectiva del personal docente-educativo. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN*, 21(1), 1-16.
- Cordero, J. y Aguilar, J. (2016). Reconocimiento multimodal de emociones en un entorno inteligente basado en crónicas. *Gráficas el Portatítulo*, 525-541.
- Delumeau, J. (2005). *El miedo en occidente*. México: Taurus.
- Fernández-Abascal, E.G. (Coord.). (2011). *Emociones Positivas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*, 47, 1-53. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012-407236-7.00001-2>
- García, Jorge (s.f). *Miedos Infantiles*. Recuperado el 12 de Abril de 2017, de [http://www.cyberpadres.com/serpadre/tupsicologo/miedos/fn\\_miedo.htm](http://www.cyberpadres.com/serpadre/tupsicologo/miedos/fn_miedo.htm)
- Gullone, E. y King, N. J. (1993). The fears of youth in the 1990s: contemporary normative data. *The Journal of Genetic*



*Psychology*, 154, 137-153.

- Gullone, E. y Lane, B. (2002). The fear survey schedule for children-II: A validity examination across response format and instruction type. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 9, 55-67.
- Herrera Clavero, F., Ramírez M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2006). *Programa de Desarrollo Personal*. Madrid: Pirámide.
- Kim, C. y Pekrun, R. (2014). Emotions and motivation in learning and performance. In Handbook of research on educational communications and technology. *Springer New York*. 65-75 doi: <http://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5>
- King, N. J., Gullone, E. y Ollendick, T. H. (1990). Fears in Children and Adolescents With Chronic Medical Conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 173-177. Recuperado de [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp1902\\_10](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15374424jccp1902_10)
- Lane, B. y Gullone, E. (1999). Common fears: a comparison of adolescents' selfgenerated and fear survey schedule generated fears. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 194-204. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00221329909595392>
- Lawrence, E. S. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Javier Vergara Editor.
- Lichtenstein, P. y Annas, P. (2000). Heritability and prevalence of specific fears and phobias in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 927-937.
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Méndez, F. X. (1999). *Miedos y temores en la infancia: Ayudar a los niños a superarlos*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, F. (2000). *Miedos y temores en la infancia. Ayudar a los niños a superarlos*. Madrid: Pirámide.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A. y Spielberger, C. D. (2001). *Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-2)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morales, M. I. C. y Franco, L. (2010). Salud, ira y estrategias de afrontamiento en agentes de policía. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 9(1), 43-60.
- Moreno, B. y Joselyn, S. (2017). *Técnicas cognitivo conductual para reducir la ansiedad ocasionada por los padres a estudiantes de primaria y mejorar el rendimiento académico*. Machala: Universidad Técnica de Machala. Recuperado de: <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10439>
- Pérez Díaz, Y. (2014). *Particularidades de la regulación de emociones displacenteras en adolescentes con diagnóstico de hipertensión arterial esencial*. Las Villas, Asturias, España: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Pulido Acosta, F. (2016). *Miedo, inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Granada: Universidad de Granada.
- Remplein, H. (1968) *Psicología evolutiva* (2ª ed.). Labor: Barcelona.
- Reyes Pérez, V., y Reidl Martínez, L. M. (2010). Diferencias en el miedo reportado por niños y niñas de 9 a 12 años de edad. *Suma Psicológica*, 17(2), 163-168.
- Roca, M. (2013). *Psicología Médica: Una mirada desde la salud humana*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez Alonso, L. (2016). *Características de la ansiedad, depresión e ira en jóvenes hospitalizados con traumatismo craneoencefálico*. Las Villas, Asturias, España: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
- Rojas, M., y Barreat, Y. (2009). Programa de intervención dirigido a modificar la conducta de miedo en niños/as. *Educere*, 13(45), 509-517.
- Roth, G. (2008). Enseñanzas de una chamana urbana. En Ediciones Urano, S.A. (Eds.), *El poder de amar. Mapa de las emociones: El miedo*. (pp. 82-84). España: Planeta.
- Sassaroli, S. y Lorenzini, R. (2002). *Miedos y fobias. Causas, características y terapias*. Barcelona: Paidós.
- Spitz, R. (1972). *El primer año de la vida del niño*. Aguijar: Barcelona.
- Svensson, L. y Lars-Goran, O. (1999). Fears in Swedish Children: A Normative Study of the Fear Survey Schedule for Children -Revised. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 28, 23-36.
- Yanes, J. (2008). *El control de estrés y el mecanismo del miedo*. Madrid: Edaf.
- Zapata, R. y Pla, J. (2017). Fobia infantojuvenil. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 29, 29-31.

# Estimulación del lenguaje oral

**Autor:** Martínez Sáez, Cristina (Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y especialista en Audición y Lenguaje, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Educación Infantil. **Materia:** Lenguaje. **Idioma:** Español.

**Título:** Estimulación del lenguaje oral.

## Resumen

Se trata de un artículo donde se habla de la importancia de la estimulación del lenguaje en los niños y niñas de 3 a 6 años, con la fundamentación de distintos autores que apoyan dicha importancia. Se plantea, además una propuesta de intervención para la estimulación del lenguaje para llevar a cabo en el aula de Educación Infantil, así como, la coordinación necesaria con el equipo docente y las familias, con propuestas de actuación e intervención.

**Palabras clave:** Lenguaje oral, estimulación, infantil, actividades de intervención.

**Title:** Stimulation of oral language.

## Abstract

It is an article that talks about the importance of language stimulation in children from 3 to 6 years old, with the foundation of different authors who support this importance. It also proposes an intervention proposal for the stimulation of language to be carried out in the classroom of Early Childhood Education, as well as, the necessary coordination with the teaching team and families, with proposals for action and intervention

**Keywords:** Oral language, stimulation, children, intervention activities.

Recibido 2018-10-20; Aceptado 2018-10-25; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101122

## 1. INTRODUCCIÓN

Según **Monfort (1992)** el lenguaje es una de las capacidades más características y complejas del ser humano, que permite la comunicación entre personas, el desarrollo y la organización de experiencias evocando la realidad. El lenguaje está formado por un sistema de signos y sirve para expresar ideas y sentimientos.

El principal factor en el desarrollo del lenguaje es la evolución madurativa del individuo, es decir, su edad cronológica. Pero existen otra serie de factores que podemos clasificarlos como:

- **Factores biológicos.**

- **Cognitivos:** el desarrollo cognitivo del sujeto va a condicionar va a acondicionar la adquisición del lenguaje y viceversa.
- **Físicos:** es necesario que no existan problemas físicos en el sistema nervioso central, en el aparato fonador o en el aparato auditivo, ya que puede impedir un desarrollo adecuado del lenguaje.

- **Factores ambientales.**

**Vigotsky** destaca la influencia de los factores ambientales para la adquisición y desarrollo del lenguaje, destacando los siguientes aspectos:

- **Interacciones sociales:** factor de indudable importancia en la evolución de la capacidad lingüística. El lenguaje infantil es un fiel reflejo del entorno social en el que el niño se desenvuelve. El ambiente desfavorecido que presenta este supuesto condiciona la correcta adquisición del lenguaje oral de los niños.
- **Refuerzo y motivación:** el niño verá favorecido su desarrollo lingüístico cuanto mayor sea la cantidad y la calidad de sus interacciones sociales, y si en ellas, se le escucha, se le valora y se le motiva a expresarse.
- **Modelos:** las personas que interactúan verbalmente con el niño son modelos para poder imitar.

- **Expectativas:** va a depender de lo que los padres y personas significativas para el niño esperen de él. Si a pesar de ir creciendo se le sigue hablando como a un bebé, no se verá favorecido el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, tal y como dicen **Zamorano y Celdrán (2006)** considerar el lenguaje como un área más, dentro del currículum, es algo incompleto, pues es el elemento globalizador más importante de todas las vivencias y experiencias del niño, por lo que la escuela debe poner todos sus esfuerzos en ofrecer al niño situaciones comunicativas e interactivas con el entorno y con los otros, a través del papel compensador de la escuela.

## 2. OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad para articular correctamente los fonemas
- Ampliar el vocabulario del alumnado
- Que el alumnado sea capaz de utilizar el lenguaje oral de forma satisfactoria.
- Dominar el orden de las palabras dentro de una frase.
- Desarrollar una actitud positiva ante el lenguaje oral.

## 3. MOMENTOS QUE FAVORECEN LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Son los muchos los momentos durante la jornada escolar, donde podemos realizar actividades con intencionalidad educativa para estimular el lenguaje oral, como por ejemplo:

- **En la asamblea**, favorecemos el desarrollo de la comprensión y expresión oral mediante diálogos espontáneos, conversaciones sugeridas, votación y discusión de propuestas y resolución de conflictos.
- **En el trabajo por rincones**, considerado una estrategia metodológica que facilita la superación del lenguaje egocéntrico característico de estas edades al enfrentarse con distintos puntos de vista.
- **La organización del espacio-clase** a través de grupos o equipos lo que favorece el intercambio comunicativo.
- **En la hora del cuento**, en la que además de favorecer la observación, la escucha y comprensión, se le da la oportunidad al niño de expresar oralmente lo ocurrido en el cuento.

## 4. ACTIVIDADES PARA LA ESTIMULACIÓN DEL LENGUAJE

Aunque a los 4 o 5 años los niños ya han adquirido los aspectos más importantes del lenguaje, puede decirse que el dominio del mismo se consigue más adelante cuando controla los diferentes componentes lingüísticos, para los cuales vamos a proponer distintas actividades para su desarrollo:

- a) **Actividades para desarrollar el componente fonológico**, centrado en la producción correcta de los sonidos.
  - Juegos de soplo: pompas de jabón, matasuegras, inflar globos, molinillos, pedorretas...
  - Juegos de motricidad bucofonatoria y de expresión facial: cuentos de la señora lengua, expresiones de emociones...
  - Juegos de discriminación auditiva y ritmo: onomatopeyas, sonidos de animales, poesías y canciones acompañadas de gestos...
  - Juegos de articulación: decir palabras que empiecen por el fonema trabajado, palabras encadenadas, veo-veo, lotos fonéticos,...
- b) **Actividades para desarrollar el componente semántico**, cantidad de vocabulario que conoce, utiliza y dota de significado.
  - Juego “¿Qué hay en mi saco”, donde los niños irán nombrando los objetos.
  - Juegos de analogías verbales, “Los pájaros van por el aire, los peces por el...”
  - Completar frases, “Mi mano tiene cinco...”

- Decir objetos que podemos encontrar en una estancia determinada.
  - Juegos de adivinanzas.
  - Clasificación de imágenes atendiendo a distintas categorías.
  - Juegos de contrarios.
  - Juegos de absurdos visuales, “mesa-silla-plátano”
  - Juego de la verdad o la mentira, después de contar una historia.
  - Describir qué hacen los personajes de una lámina.
- c) **Actividades para el desarrollo del componente sintáctico**, referido a cómo combina el léxico el niño para formar una frase.
- Ordenar secuencias temporales
  - Formar frases con pictogramas
  - Ampliación del enunciado añadiendo elementos poco a poco.
  - Lectura de frases a través de imágenes.
  - Expresar a través de imágenes las diferentes categorías gramaticales en cuanto a género (masculino/femenino), número (plural/singular), artículos (el/la), preposiciones (de).
  - Ordenar palabras/imágenes desordenadas en una oración.
- d) **Actividades para el desarrollo del componente pragmático**, reglas del uso del lenguaje en cada contexto.
- Conversaciones sobre temas de su interés.
  - Trabajar las normas de cortesía.
  - Horario de la clase a través de pictogramas para poder estructurar el discurso con las preguntas ¿qué vamos a hacer hoy?, ¿Qué hemos hecho ya?...
  - Inventar historias a partir de personajes.
  - Cuento encadenado.
  - Juego “Qué harías si fueras...”
  - Juego del telegrama. Transmitir una orden a un niño al oído y éste a su compañero, así sucesivamente para que el último la realice.

## 5. RECURSOS

Objetos del entorno para su descripción y clasificación, fotos de imágenes reales, pictogramas, tarjetas de vocabulario, láminas de acciones, imágenes para describir, imágenes para dialogar, globos, espejos, pajitas, secuencias temporales, lotos fonéticos, cuentos de imágenes, recursos TIC (P.E.L.O), marionetas, títeres, audios de distintos sonidos, videos con onomatopeyas y de expresiones faciales, entre otros.

## 6. COORDINACIÓN CON EL EQUIPO DOCENTE Y LAS FAMILIAS

Las programaciones docentes serán elaboradas por el equipo de ciclo y deberán incluir, entre otros aspectos, las decisiones de carácter general sobre la metodología para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura, por lo que debemos incluir en este apartado dichas decisiones tomadas en equipo que luego se verán reflejadas en las programaciones de aula y en cada una de las unidades didácticas.

Por otro lado, resulta fundamental la coordinación con las familias entendida ésta como primer agente de socialización del niño, para poder orientarles y establecer pautas de actuación común y conseguir el correcto desarrollo del lenguaje oral de los niños. Algunas de estas pautas son, entre otras:

- Ser un buen modelo del lenguaje: hablar claro y lentamente.
- Motivar al niño a que se interese por la comunicación, que hable aunque no lo haga bien.
- Hablar al niño de frente de forma que éste pueda ver sus ojos y su boca.
- Ayudar al niño a asociar objetos, figuras o acciones con las palabras adecuadas.
- Repita de manera correcta lo que el niño acaba de decir erróneamente.
- Utilizar un lenguaje simple adecuado al nivel madurativo del niño.
- Ampliar frases telegráficas del niño añadiendo más elementos.
- Dar tiempo para que el niño se exprese.<sup>7</sup>
- Leerle con frecuencia cuentos.
- Valorar y recompensar los esfuerzos lingüísticos del niño.

Esta coordinación se llevará a cabo a través de reuniones periódicas, entrevistas, entrega de artículos relacionados con el lenguaje oral de sus hijos.

## 7. EVALUACION

Evaluar, según Santos Guerra, M.A (2007), significa “valorar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión sobre el mismo”.

La evaluación del proceso de aprendizaje será global, continua y formativa y la observación directa y sistemática la principal técnica de evaluación. Partimos de la idea de que todas las actividades de aprendizaje realizadas para el desarrollo del lenguaje oral nos van a proporcionar información para la evaluación.

Por otro lado, los maestros evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente con la finalidad de mejorarlos y adecuarlos a las necesidades de los alumnos. Dicha evaluación se realizará, al menos, una vez por trimestre y con carácter global al final del curso.

De este modo, la evaluación ha de realizarse en tres momentos diferenciados que nos ayudarán a modificar y perfeccionar progresivamente la práctica educativa.

- **Evaluación inicial** : se desarrolla al inicio del proceso educativo para analizar y conocer con exactitud cuáles son nuestras circunstancias concretas y con qué condiciones tenemos que contar.
- **Evaluación continua**: nos permitirá ir viendo sobre la marcha si las decisiones tomadas son adecuadas o si producen dificultades para poder subsanarlos.
- **Evaluación final** : se realiza al terminar el proceso para averiguar el grado de consecución de los objetivos y compararlo con lo que esperábamos inicialmente y hacer propuestas de mejora.

Para recoger los datos obtenidos en el proceso de evaluación se utilizará instrumentos de evaluación tales como anecdóticos, escalas de estimación o registros de información.

## 8. CONCLUSIÓN

Como maestros hemos de tener en cuenta que un adecuado desarrollo del lenguaje posibilitará el que el sujeto realice aprendizajes posteriores, por lo que debemos tratar el tema con un interés prioritario.

Se debe tener muy presente el carácter compensador de la escuela, sobre todo ante un aspecto tan relevante como es la lengua. El bagaje lingüístico que cada uno de los niños trae al llegar al colegio puede ser muy distinto dependiendo de su ambiente familiar, de sus condiciones personales y de la cantidad y calidad de experiencias que haya tenido hasta ese momento, por lo que la escuela a de dar una respuesta educativa ajustada a cada una de estas situaciones, trabajando de forma habitual en el aula el diálogo, la conversación y la estimulación del lenguaje en todas sus vertientes.

### Bibliografía

- **LOE:** Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación, modificada por la **LOMCE**, Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa.
- Gallardo, J y Gallego, J (2007). Manual de logopedia escolar. Málaga: Aljibe
- Monfort, M y Juarez, A (2007). El niño que habla. Madrid: CEPE
- Zamorano, F y Celdrán, M (2006). Programa de prevención los trastornos del lenguaje en educación infantil y primer ciclo de primaria. Publicaciones CEPE

# Aprender matemáticas mediante los cuentos.

## Propuesta para niños de 3-4 años

**Autor:** Cid Duran, Beatriz (Maestro. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** 1º de segundo ciclo de Educación Infantil. **Materia:** Matemáticas. **Idioma:** Español.

**Título:** Aprender matemáticas mediante los cuentos. Propuesta para niños de 3-4 años.

### Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad diseñar un proyecto de aula que promueva el aprendizaje de contenidos matemáticos utilizando el cuento como recurso didáctico en el aula de 3-4 años. Primeramente se estudiaron los principios metodológicos que fundamentan el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la concreción de este en el ámbito de las matemáticas y se analizaron los cuentos cómo recurso educativo para trabajar dicha área. Seguidamente se elaboró la propuesta que consta de 11 sesiones divididas en dos bloques de actividades donde se abordan los distintos contenidos matemáticos.

**Palabras clave:** Matemáticas, cuentos, Educación Infantil, propuesta de aula, juego.

**Title:** Learn mathematics by stories. Proposal for 3 and 4 year-old children.

### Abstract

This draft for the Degree Final Project is intended to create a class project that promotes learning mathematic contents using children's stories as a teaching resource in the 3-4-year-old kids' classroom. At the beginning, were studied the methodological principles that base the process of education-learning, the concretion of that process in the mathematics' area and was completed by the analysis of the stories as educational resource in that area. Secondly, the proposed was drafted including 11 sessions divided in two blocks of activities where the mathematical contents where approached in an enjoyable and experiential way.

**Keywords:** Mathematics, stories, Early Childhood education, class proposal, games.

Recibido 2018-10-21; Aceptado 2018-11-07; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101123

## 1. INTRODUCCIÓN

La Educación, pilar básico de la sociedad, tiene la necesidad de ser adaptada a los nuevos requisitos que exige una sociedad cambiante. Es por ello que, desde hace unos años, se cuestiona constantemente la efectividad de la enseñanza tradicional, promoviendo la introducción de nuevas concepciones sobre el aprendizaje y las prácticas educativas (Gallardo, 2013) donde el niño<sup>19</sup> es el principal protagonista de este proceso.

Partiendo de la premisa anterior, las matemáticas como ciencia antigua, han sido adaptadas a los cambios generacionales –dejando atrás una docencia fundamentada en la memorización, la repetición y el uso de fichas– para impulsar una enseñanza basada en competencias (Gallardo, 2013), cuyas actividades fomenten experiencias educativas reales y significativas para los alumnos.

El período que comprende la etapa de Educación Infantil es de vital importancia teniendo en cuenta que en ella se establecen las bases del desarrollo que influirán en los aprendizajes posteriores (Barrero, Vergara-Moragues y Martín-Lobo, 2015). Entre estos, se debe considerar cuán importante es la aportación de los aprendizajes matemáticos sobre el desarrollo integral del niño, así como su contribución al conocimiento del entorno (Björklund, 2014 citado en Barrero *et al.*, 2015) posibilitando la modificación o la creación de mejoras en él (Farias y Pérez, 2010). En este sentido, Alsina (2012a) señala la necesidad de entender las matemáticas como una herramienta que permite ver el mundo y crear representaciones para resolver situaciones de la vida real. No obstante, se debe considerar que el contexto, por sí solo, es

---

<sup>19</sup> En base a los dictámenes de la Real Academia Española (2005), a lo largo del presente trabajo se empleará el género neutro para referirse a ambos sexos, evitando desdoblamientos innecesarios y repetitivos que dificulten la lectura del texto.

insuficiente para el aprendizaje de las matemáticas. Es aquí donde la figura del maestro cobra vital importancia ya que, para que se produzcan estos aprendizajes, se debe tener en cuenta la forma en que se van a plantear las actividades. Según Alsina (2012a) un docente debe considerar que:

Las matemáticas forman parte de nuestro entorno [...]; deben servirnos para desenvolvernos mejor en este entorno, más que para resolver correctamente las actividades propuestas en un cuaderno; [...] y debemos plantearnos cuáles son las necesidades de los niños y niñas de las primeras edades para aprender matemáticas (p. 23).

A partir de estas consideraciones, se manifiesta la necesidad de buscar recursos didácticos que promuevan la comprensión de los procesos matemáticos (Fernández, 2001). Concretamente, se destaca la importancia del juego y los cuentos como recursos educativos por excelencia en la Educación Infantil, puesto que son herramientas de aprendizaje significativo que despiertan motivación e interés por sí mismas, además de contener un carácter lúdico (Padiá y Sáenz-López, 2013). Por consiguiente, Marín (2007) afirma que a partir del cuento se estimula la observación, la intuición, la imaginación y el razonamiento, condiciones indispensables para el desarrollo del pensamiento lógico matemático.

Por todo lo expuesto anteriormente se justifica la necesidad de la realización del presente trabajo, con la finalidad de promover la mejora del desarrollo de la competencia matemática a través del cuento en la etapa de Educación Infantil.

Para desarrollar este trabajo, tras la revisión bibliográfica de documentos, se establece el objetivo general del trabajo y los objetivos específicos que lo fundamentarán. Posteriormente se procede a la realización del marco teórico en el que, primeramente, se analizan los principios fundamentales en los que se basa el proceso de enseñanza – aprendizaje en la sociedad actual. Por otro lado, se estudia el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en infantil y se complementa con el análisis legislativo en este ámbito. Finalmente se concreta la aplicación de dicho proceso en el aula y se analiza el uso de los cuentos como recurso lúdico-educativo y su aportación significativa en el ámbito de la matemática infantil. Todo ello se realizará con el fin de elaborar un proyecto didáctico cuyo objetivo es que los niños y niñas de primer curso de segundo ciclo de Educación Infantil despierten interés y curiosidad por los contenidos matemáticos, y que adquieran los conocimientos correspondientes a través del goce y disfrute de las matemáticas proporcionadas a través del cuento. Finalmente se establecerán las conclusiones y consideraciones finales del presente trabajo de Fin de Grado.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. OBJETIVO GENERAL

Diseñar un proyecto de aula que promueva el aprendizaje de contenidos matemáticos utilizando el cuento como recurso didáctico en el aula de 3-4 años.

### 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Definir los principios metodológicos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante el estudio de las teorías actuales.
- ✓ Estudiar la importancia del desarrollo de la capacidad matemática desde la Educación Infantil.
- ✓ Analizar el marco legislativo actual con la finalidad de conocer los objetivos y contenidos que recoge el currículo respecto a las habilidades lógico-matemáticas a través de la legislación estatal y autonómica.
- ✓ Considerar el cuento como recurso didáctico y eje transversal de transmisión de conocimientos matemáticos de forma lúdica.
- ✓ Elaborar un enfoque didáctico para acercar las matemáticas a los alumnos de 3 y 4 años.
- ✓ Diseñar actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje de contenidos matemáticos a partir del cuento como eje transversal.

3. MARCO TEÓRICO

En los últimos años conviven en las aulas distintos enfoques educativos. Algunos centros optan por continuar con los métodos de enseñanza tradicionales –basados en la memorización y en la repetición de contenidos– en cambio, otros han optado por adecuar su método de enseñanza al momento social actual. Estos últimos enfocan el aprendizaje desde la concepción de que el niño no es un mero receptor de conocimientos sino que es un ser activo capaz de elaborar su propio



conocimiento, de construirlo, otorgándole el protagonismo en su proceso de aprendizaje y relegando al docente el papel de guía y acompañante (Córnick, 2004). Como consecuencia, la concepción constructivista deviene un referente básico que sirve de referencia al sistema educativo desde 1990 (Coll, 2008). Asimismo, el aprendizaje significativo, la motivación y la manipulación son principios básicos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza – aprendizaje de la realidad educativa actual.

### **3.1. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN LOS QUE SE FUNDAMENTA EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

#### **3.1.1. El constructivismo**

La concepción constructivista conceptualiza el aprendizaje escolar como un proceso activo de construcción en el que el alumno modifica, enriquece o construye sus esquemas de conocimiento sobre la realidad. Por consiguiente, comprende la enseñanza como una ayuda en la construcción de este proceso (Coll, 2008) guiada por una práctica educativa docente.

Por otro lado, destaca el papel que la actividad mental del alumno tiene en los aprendizajes y concibe que este se produce cuando se es capaz de elaborar una representación mental sobre el contenido que se está aprendiendo (Solé y Coll, 2006). Esta acción implica incorporar de forma significativa un nuevo concepto a nuestro mapa cognitivo. Para que se lleve a cabo, es necesario romper el equilibrio del que parte la psique humana, provocando un desequilibrio dado por la falta de conocimiento válido e insuficiente para resolver el problema que se ha planteado. Posteriormente, la mente intenta adaptarse al nuevo acontecimiento reequilibrando las estructuras mentales (Mauri, 2006) a través de incorporar la imagen mental del nuevo conocimiento.

Entre los modelos destacados en este ámbito pedagógico, Jean Piaget es considerado el principal representante del constructivismo (Romero, 2009). A través de la teoría del desarrollo cognitivo formula la construcción de esquemas de la realidad a partir de dos procesos clave: asimilación y acomodación.

Pese a que la construcción de los significados la lleva a cabo el alumno de forma individualizada, se debe considerar esta como un proceso compartido donde la intervención de profesores y compañeros es indispensable en la adquisición de aprendizajes. Vygotsky señala la importancia que la interacción social tiene en la construcción de los aprendizajes que el niño realiza. Afirma que en la Zona de Desarrollo Próximo<sup>20</sup> la persona tiene mayor capacidad de resolver un problema con la ayuda de otros que si lo hace de forma individual, produciéndose “el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento” (Onrubia, 2006, p. 105).

En síntesis, se destaca que la concepción constructivista en el ámbito educativo termina con un currículum cerrado aplicado durante años para dar paso a un nuevo planteamiento que proporciona obertura y flexibilidad, promoviendo una reflexión crítica de las funciones y objetivos en los que se deben basar las nuevas propuestas pedagógicas en la educación actual (Solé y Coll, C., 2006).

#### **3.1.2. El aprendizaje significativo**

Romero (2009) indica que la construcción del conocimiento surge de integrar los nuevos conceptos a los esquemas que ya se poseen, pero para que este proceso sea satisfactorio es necesario que se produzca un aprendizaje significativo.

David Ausubel formuló la Teoría del Aprendizaje Significativo definiendo está como el proceso a través del cual el nuevo conocimiento se relaciona de manera no arbitraria y substantiva con el conocimiento previo que el niño ya posee (Moreira, 2012). Además, es necesario tener en cuenta tres procesos cognitivos importantes en este tipo de aprendizaje (ver Figura 1).

---

<sup>20</sup> “Distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero o experto” (Vygotsky, 1979, citado por Onrubia, 2006, p. 104).

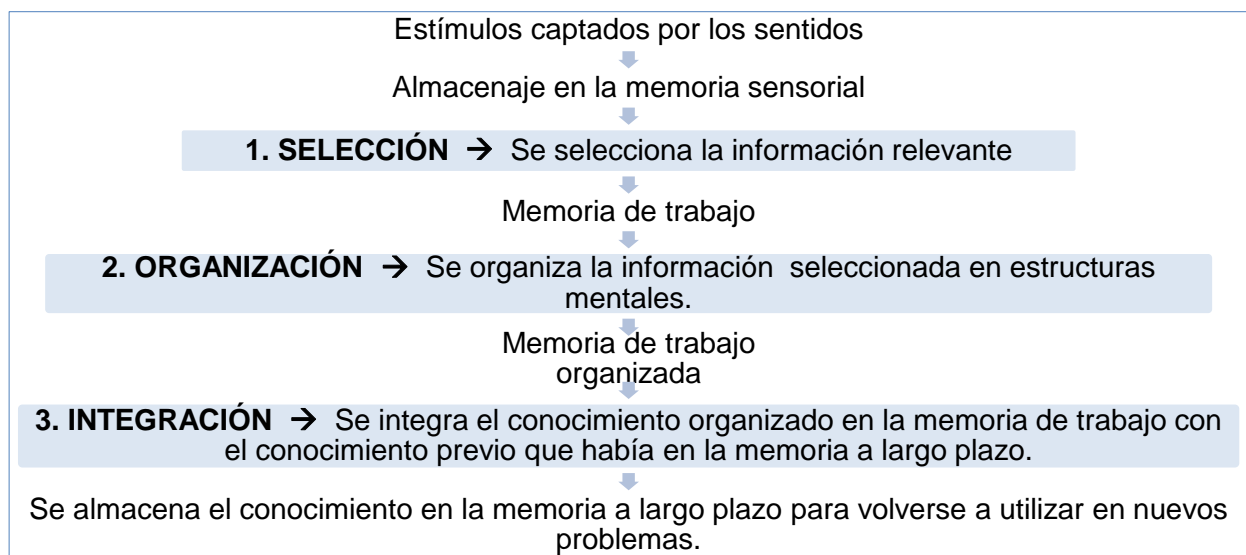


Figura 1. Los tres procesos cognitivos implicados en el aprendizaje significativo. Fuente: Adaptación de Mayer (2009).

Enseñar para promover un aprendizaje significativo significa ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan al niño interiorizar el conocimiento para utilizarlo posteriormente cuando se le presente un problema de la misma índole (Mayer, 2009), de forma que la enseñanza se produzca a través de comprender el aprendizaje y saberlo aplicar en un contexto distinto.

### 3.1.3. La motivación

Moreira (2012) señala que para que el aprendizaje sea significativo, es indispensable que haya una predisposición, una motivación por aprender.

La motivación es un “estado interno que inicia y mantiene una conducta orientada a un objetivo” (Mayer, 2009, p. 253) y que integra cuatro componentes (ver Figura 2).

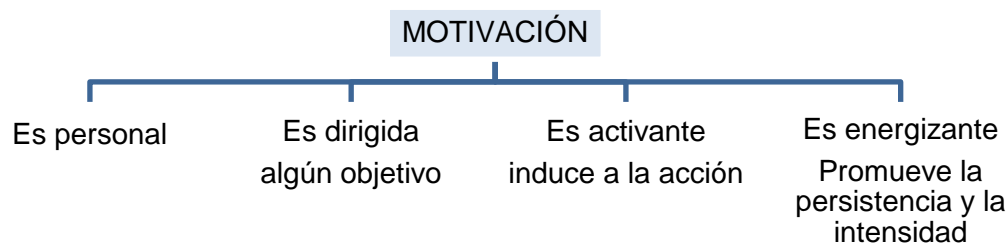


Figura 2. Componentes de la motivación. Fuente: Adaptación de Mayer (2009).

Por otro lado, Farias y Pérez (2010) destacan cuatro tipos de motivación:

- ✓ Motivación de competencia: el estudiante muestra interés por lo que está estudiando.
- ✓ Motivación de control: se produce cuando el alumno tiene la opción de escoger entre diferentes opciones cómo resolverá la tarea, ofreciéndole la posibilidad de controlar la situación y determinar el ritmo y la forma de aprendizaje.
- ✓ Motivación intrínseca: ocurre cuando capta la atención del estudiante a través del interés.
- ✓ Motivación extrínseca: el aprendizaje adopta un segundo plano ya que se utiliza como intermediario para llegar a otro fin.

En conclusión, Farias y Pérez (2010) determinan que la motivación es un factor cognitivo que estimula y promueve el interés sobre los alumnos para que lleven a cabo aprendizajes satisfactorios.

### 3.1.4. La manipulación

Explorar, manipular y experimentar son acciones que permiten al niño desarrollar habilidades que contribuirán en su desarrollo integral (Alsina y Martínez, 2016) y sirven de instrumento para elaborar representaciones mentales (Berdonneau, 2008).

Los materiales manipulativos contribuyen en la adquisición de aprendizajes, sobre todo en etapa de Educación Infantil, puesto que los niños se encuentran en el estadio pre-operacional y, todavía, no son capaces de operar mentalmente con los objetos si estos no están presentes (Universidad Internacional de la Rioja, 2017). Del mismo modo, Alsina y Martínez (2016) consideran que manipular materiales es una forma de aprender que contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje.

## 3.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Los cambios ocurridos desde finales del s.XX en la concepción educativa han influido en la forma de enseñar y aprender matemáticas, centrandó estas en los requisitos que demanda la sociedad y el alumnado, aunque también se tienen presentes las necesidades de la escuela y las de los profesores (Planas y Alsina, 2009).

Planas y Alsina (2009, p.20) definen “la educación matemática como un proceso cíclico que debe producirse en todas las etapas y en cada secuencia didáctica de enseñanza y aprendizaje que se considere completa”. El alumno debe superar las fases de contextualización, descontextualización y recontextualización, del mismo modo que en cada una de estas debe superar las fases de cognición, metacognición y revisión de la cognición (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Naturaleza cíclica de la Educación Matemática*

Secuencia de enseñanza del contenido matemático	Secuencia de aprendizaje del contenido matemático
<p><b>1. Fase de contextualización</b></p> <p>En contexto cercano al alumno.</p> <p>Acción del profesor: Proporcionar situaciones en contexto para introducir o ampliar contenido matemático.</p>	<p><b>1. Fase de cognición</b></p> <p>Aprendizaje del contenido matemático a través de la implicación en fases de contextualización, descontextualización y recontextualización.</p>
<p><b>2. Fase de descontextualización</b></p> <p>Mediante estructuras generales, distintas al contexto de uso.</p> <p>Acción del profesor: Favorecer el descubrimiento de estructuras matemáticas particulares del entorno.</p>	<p><b>2. Fase de metacognición</b></p> <p>Aprendizaje del contenido anterior mediante la reflexión sobre los significados construidos en torno a él.</p>
<p><b>3. Fase de recontextualización</b></p> <p>Reconocerlo y aplicarlo en situaciones no conocidas anteriormente.</p> <p>Acción del profesor: Ofrecer nuevas situaciones para generalizar el contenido aprendido.</p>	<p><b>3. Fase de revisión de la cognición</b></p> <p>Aprendizaje del contenido anterior implicándolo en un ciclo de contextualización no abordado.</p>

Fuente: Adaptación de Planas y Alsina (2009).

### 3.2.1. Las matemáticas en Educación Infantil

Las primeras tomas de contacto con las matemáticas que un niño tiene en los primeros años se denominan matemáticas intuitivas. Estas se llevan a cabo a través de experiencias informales y constituyen la base para el posterior aprendizaje de las matemáticas formales (Alsina, 2015). Cuando los niños llegan a la escuela infantil es necesario

establecer conexiones entre las matemáticas intuitivas que el alumno ya posee y las que están aprendiendo en el centro educativo.

La educación matemática en la etapa de infantil posee una serie de contenidos (ver Tabla 2) y procesos que deben ser abordados en este periodo puesto que son la génesis que fundamenta la base para la adquisición de conocimientos posteriores.

Tabla 2. *Contenidos matemáticos*

<b>Contenidos matemáticos</b>
<b>Razonamiento lógico-matemático:</b> asociación, clasificación, selección, orden y seriación (cualidades sensoriales).
<b>Numeración y cálculo:</b> cantidades.
<b>Geometría:</b> estructuración del espacio (formas y posiciones).
<b>Magnitudes:</b> atributos medibles (longitud, masa, tiempo).
<b>Estadística y probabilidad:</b> datos.

Fuente: Adaptación de Alsina (2012a y 2012b) y Berdonneau (2008).

Alsina (2012a) expone que para operar con los contenidos que recoge la Tabla 2, existen tres capacidades matemáticas que se repiten en cada uno de ellos: identificar, relacionar y operar.

Por otro lado, para abordar los distintos contenidos matemáticos es necesario utilizar los procesos matemáticos siguientes como herramientas para conseguir los contenidos recogidos en la Tabla 2 (Alsina, 2011):

- ✓ Resolución de problemas
- ✓ Razonamiento y demostración
- ✓ Comunicación
- ✓ Conexiones
- ✓ Representación

Asimismo, para estructurar la adquisición de los contenidos y procesos matemáticos, el docente debe tener en cuenta la existencia de tres etapas en el aprendizaje matemático (ver Tabla 3) que se producen entre los 0 y los 6 años.

Tabla 3. *Etapas del aprendizaje matemático*

	<b>Tipo de actividad</b>	<b>Responde</b>	<b>Finalidad</b>
<b>1ª etapa</b>	Actividad motriz global. Implicación de todo el cuerpo.	Necesidad de movimiento.	Conocimiento y control de su propio cuerpo frente al entorno.
<b>2ª etapa</b>	Actividad motriz restringida. Extremidades superiores, sobre todo dedos y manos.	Repetición para profundizar y descubrir.	Desarrollo motricidad fina y movimientos ordenados.
<b>3ª etapa</b>	Representación mental. Fase de abstracción.	Afianzar conceptos.	Establecer conexiones para elaborar conceptos.

Fuente: Adaptación de Berdonneau (2008)

### 3.3. LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE INFANTIL

La legislación española en materia de educación responde a las directrices marcadas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Esta no deroga la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sino que modifica el texto. En consonancia, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, regulan las enseñanzas mínimas del segundo ciclo y establecen el currículo de la Educación Infantil.

A nivel autonómico, en Catalunya, que es la comunidad donde se va a llevar a cabo esta propuesta, la Generalitat implanta el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, haciendo efectiva su competencia en materia de educación.

#### 3.3.1. Las matemáticas en la legislación educativa Infantil

El Real Decreto 1630/2006 considera el periodo de la Educación Infantil como una etapa con identidad propia que pretende promover y potenciar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años a través de contribuir en el desarrollo de sus capacidades. Esta etapa se divide en dos ciclos, comprendiendo el primero de cero a tres años y, el segundo, de los tres a los seis años. Asimismo, el artículo tercero del citado Real Decreto 1630/2006, entre los objetivos señalados para la etapa, destaca promover el desarrollo de capacidades que les permitan “iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo” (p. 474).

El currículo de Educación Infantil presenta los aprendizajes divididos en tres áreas<sup>21</sup>, aunque se debe tener en cuenta que en esta etapa deben plantearse las distintas propuestas a partir de un enfoque globalizado (Alsina, 2012a). En los anexos de dicho currículo, en el área de Conocimiento del entorno, se cita como cuarto objetivo iniciarse en las habilidades matemáticas a través de la manipulación de elementos y colecciones, identificando distintas cualidades de estos y estableciendo agrupaciones, clasificaciones, cuantificaciones y orden. Asimismo, en el área de lenguajes se reconoce el lenguaje matemático para representar las propiedades y posibles relaciones entre objetos a través del lenguaje oral, siendo este un instrumento fundamental de aprendizaje.

### 3.4. LAS MATEMÁTICAS DENTRO DEL AULA

Para conseguir un correcto proceso de enseñanza – aprendizaje de la matemática en las aulas es necesario partir del planteamiento de situaciones del propio contexto, que promuevan el pensamiento y el razonamiento, así como la búsqueda de estrategias y soluciones que permitan ser comprobadas y representadas por los estudiantes, teniendo en cuenta la necesidad de interrelación de contenidos y procesos matemáticos (Alsina, 2012a). Del mismo modo, los contextos permitirán al alumnado descubrir las funciones de las matemáticas (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Funciones de las matemáticas.*

<b>Función formativa</b>	Los contextos permiten transformar de forma progresiva situaciones concretas a situaciones abstractas.
<b>Función instrumental</b>	Los contextos son herramientas que fomentan la motivación, el interés y dan significado a las matemáticas.
<b>Función aplicada</b>	Potencian la generalización de conceptos contribuyendo a formar personas más competentes en el ámbito matemático.

Fuente: Adaptación de Alsina, Novo y Moreno (2016).

<sup>21</sup> Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno y Lenguajes: comunicación y representación.

Por otro lado, el rol del profesor debe ser preparar actividades y propuestas que motiven a los alumnos, despertando en ellos la curiosidad y el interés por realizarlas, con la finalidad de aprender matemáticas de forma práctica y enriquecedora partiendo del contexto que les rodea (Castro y Castro, 2016). El adulto debe ayudar a los alumnos a construir nuevos aprendizajes a partir de los conocimientos previos que poseen, asociarlos con los nuevos y, además, promover la reflexión y la toma de conciencia de lo que están aprendiendo.

Castro y Castro (2016, p. 35) señalan que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje “se debe involucrar a los niños en la toma de decisiones; en el planteamiento de conjeturas; en la resolución de problemas; en el uso de razonamiento inductivo y deductivo, y en comunicar sus ideas, hallazgos y conclusiones”.

Del mismo modo, promover experiencias con material manipulativo permitirá establecer relaciones y facilitar la representación mental y verbal que ayudará en la consecución de objetivos de aprendizaje y en la construcción del pensamiento abstracto (Gutiérrez y Castro, 2016).

Finalmente, se debe destacar la importancia que el lenguaje verbal ofrece en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La expresión oral y la comunicación entre individuos potencian la estructuración de los aprendizajes que se realizan (Berdonneau, 2008). Asimismo, Berdonneau (2008, p. 34) destaca tres usos específicos del lenguaje en las matemáticas: nombrar objetos; definir propiedades y enlazar actos, establecer conclusiones y organizar un razonamiento.

### 3.5. EL CUENTO COMO RECURSO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Las matemáticas se pueden abordar a través de la intradisciplinariedad, realizando conexiones dentro de la propia matemática pero también ofrece la posibilidad de ser planteada desde un enfoque interdisciplinar, en el cual se utilizan otras disciplinas para abordar los aprendizajes matemáticos (Alsina, 2011). Además, el autor indica que relacionar la literatura con las matemáticas ayuda a extrapolar los contenidos matemáticos a situaciones reales variadas.

Primeramente, se debe partir del cuento como recurso educativo fundamental en la Educación Infantil, cuyo objetivo principal es contribuir en la formación de las conexiones mentales “fomentando la capacidad de entender y razonar, la inteligencia y la memoria” (Marín, 2007, p. 11). Asimismo, contribuye en el desarrollo de capacidades intelectuales básicas: abstraer, intuir, imaginar, observar y razonar.

Por consiguiente, no todos los cuentos son válidos como herramienta educativa y, para ello, es necesario que tengan unas características concretas (Padial y Sáenz-López, 2013, p. 38):

- ✓ **Forma lingüística:** debe promover una memorización simple.
- ✓ **Duración:** breve (10-15 minutos), con estructura sencilla y pocos personajes.
- ✓ **Maestro:** deberá vivenciar el cuento, gesticular, moverse.
- ✓ **Variación:** que aborden distintas temáticas.
- ✓ **Interdisciplinares.**
- ✓ Que estimulen la dinámica de grupo, el diálogo, las preguntas y respuestas, etc.

Marín (2007) señala que, en relación a las matemáticas en la etapa infantil, el cuento aporta beneficios puesto que:

- ✓ Muestra los contenidos matemáticos relacionados en un contexto.
- ✓ Promueve establecer conexiones entre contenidos y procesos matemáticos.
- ✓ Contribuye en el desarrollo de las competencias básicas (pensar y razonar, comunicarse, modelar, planteamiento y resolución de problemas, representar y utilización del lenguaje formal en las operaciones).
- ✓ Motiva al aprendizaje.

Por ende, los cuentos que se utilizan para el aprendizaje de las matemáticas deben cumplir ciertas características, destacando cuán importantes son la primera y la segunda y siendo recomendadas que se cumplan todas las siguientes (Alsina, 2011):

- ✓ Desarrollo de un conflicto claro y evidente.
- ✓ Deben promover la anticipación desde el principio.
- ✓ Estructura que permita establecer relación causa-efecto.

- ✓ Estructuras repetitivas con patrones matemáticos.
- ✓ Organización espacio-temporal precisa que permita establecer una consecución.
- ✓ Uso de opuestos.

Saá (2002, p. 256) tras realizar un análisis sobre distintos cuentos señala que “si se sabe descubrir la matemática implícita en los cuentos [...] serán un buen recurso para tratar de forma globalizada muchos contenidos matemáticos [...]”. Pero para que estos sean adquiridos correctamente es necesario abordarlos teniendo en cuenta las necesidades del alumno, promoviendo actividades que fomenten el descubrimiento, la observación y la experimentación y que permitan romper los esquemas mentales iniciales para potenciar la construcción autónoma de su propio aprendizaje. Asimismo, su planificación debe partir de un aprendizaje significativo, permitiéndole relacionar los contenidos que ya posee con los nuevos.

Por otra parte, en la Educación Infantil es necesario que las propuestas que se presenten despierten el interés de los niños –partiendo de la premisa que los cuentos son un elemento motivacional por sí mismo– y que tengan una función lúdico-educativa que les permita disfrutar de lo que están aprendiendo. Todo ello partiendo de una metodología fundamentada en la manipulación como principal forma de descubrir el mundo que le rodea.

En conclusión, el cuento se convierte en un recurso educativo esencial en la etapa de Educación Infantil ya que promueve un aprendizaje significativo a través de la construcción de aprendizajes, siendo un elemento motivacional para el alumno que posibilita distintas situaciones de descubrimiento basadas en la manipulación, la observación y la experimentación con la realidad.

A partir de lo expuesto en el marco teórico se fundamenta la necesidad de promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas a través de los cuentos. A partir de esta finalidad se lleva a cabo la Propuesta de aula dirigida a alumnos de 3-4 años.

#### **4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

En la etapa de Educación Infantil se abordan los contenidos de aprendizaje de forma globalizada, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos y potenciando la autoconstrucción del aprendizaje a través de la experimentación, la manipulación y el contacto directo con el entorno próximo. Todo ello desde una perspectiva lúdica, donde el juego se convierte en el eje principal de adquisición de conocimientos.

Las matemáticas forman parte de la vida del individuo desde el nacimiento. Situaciones cotidianas como la ruta de casa a la escuela, las distintas estructuras del parque o ir a comprar al supermercado están llenas de contenidos matemáticos. Asimismo, existe gran variedad de recursos para trabajar estas y, teniendo en cuenta que los cuentos son el recurso por excelencia en la etapa infantil, se diseña el presente proyecto.

##### **4.1. TÍTULO**

Había una vez... las matemáticas.

##### **4.2. PRESENTACIÓN**

“Había una vez... las matemáticas” es una propuesta diseñada para los alumnos de 3 y 4 años, pertenecientes al primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, donde se pretende el acercamiento a contenidos matemáticos de forma lúdica a través del cuento. Las experiencias que les ofrecerá este les motivarán a interesarse y a descubrir las matemáticas de una forma distinta, a disfrutar con ellas.

##### **4.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

###### **4.3.1. Características del entorno y del centro**

El centro donde se va a desarrollar la propuesta está ubicado en la localidad de Llançà, un pueblo de la provincia de Girona de 4796 habitantes (Idescat, s.f.). La escuela se encuentra situada en la zona de “La Vila”, donde se halla el

complejo educativo formado por el Instituto de Secundaria, la Escuela Infantil de primer ciclo y la citada escuela, y equipamientos deportivos como los dos campos de fútbol y el pabellón de deportes. Además, a 200 metros se encuentra el núcleo urbano del pueblo.

La escuela es de titularidad pública y contiene una línea educativa desde primer curso de segundo ciclo de Infantil hasta sexto de primaria y está dividida en dos plantas. En la planta baja conviven los distintos cursos de Infantil además de tener la sala polivalente y la biblioteca. En el primer piso se encuentran las aulas de Educación Primaria y las aulas de informática e idiomas. Asimismo la escuela dispone de un patio para Educación Infantil y otro dividido en tres niveles para los cursos de primaria.

Gran parte de las familias que asisten a esta escuela proceden de un nivel socio-económico medio y su actividad mayoritaria se divide entre el sector servicios y la pesca. La escuela registra un porcentaje bajo de familias inmigrantes puesto que, tras la crisis económica de los últimos años, varias familias emigraron. Además de la nacionalidad española, en la escuela conviven otras nacionalidades, destacando la marroquí y la sudamericana, aunque estas llevan varios años en el pueblo y están totalmente integradas.

#### **4.3.2. Características del grupo – aula**

Este proyecto va destinado a alumnos del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. El grupo está formado por 25 alumnos que tienen entre 3 y 4 años, 16 de los cuales proceden de la Escuela Infantil de primer ciclo del pueblo. En el aula hay 14 niñas y 11 niños. La lengua vehicular en la escuela es el catalán y, aunque 6 alumnos tienen el castellano como lengua materna y 4 el árabe, tienen un nivel bueno de comprensión de la lengua catalana.

En el aula, la maestra, acompañada por el especialista de audición y lenguaje y la profesora de pedagogía terapéutica realizan un seguimiento de un niño derivado al Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) desde la Escuela Infantil ante la posible presencia de necesidades educativas específicas, pero por el momento no hay un diagnóstico realizado.

### **4.4. OBJETIVOS DEL PROYECTO**

#### **4.4.1. Objetivo General**

Desarrollar contenidos y habilidades matemáticas básicas partiendo del cuento como recurso educativo a través de la observación y la manipulación de elementos.

#### **4.4.2. Objetivos Específicos**

Despertar el interés y la curiosidad por los conocimientos matemáticos a partir del argumento de un cuento.

Establecer un primer contacto con los contenidos matemáticos para contribuir en el desarrollo de la competencia matemática.

Iniciarse en las habilidades y procesos matemáticos a través de la manipulación y experimentación directa con los elementos.

Adquirir vocabulario propio del área de matemáticas y utilizarlo en situaciones cotidianas.

Desarrollar la creatividad y la imaginación, así como la reflexión y el esfuerzo para realizar tareas individuales y grupales.



#### 4.5. COMPETENCIAS

El desarrollo de las competencias básicas en este proyecto se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 5. *Competencias básicas*

<b>Competencia en comunicación lingüística</b>	Utilización de las habilidades lingüísticas para identificar, reconocer y operar con los contenidos matemáticos, establecer relaciones entre ellos y formular interpretaciones partiendo de la narración de un cuento.
<b>Competencia matemática</b>	Los alumnos trabajarán distintas capacidades para adquirir los conceptos de lógica, medida, geometría, numeración, cálculo y resolución de problemas.
<b>Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico</b>	Las actividades partirán de situaciones reales cotidianas que promoverán el contacto con el entorno a través de la observación, la manipulación y la experimentación con este.
<b>Competencia social y ciudadana</b>	Se promoverán actitudes de respeto, colaboración y participación activa en las distintas actividades.
<b>Competencia cultural y artística</b>	Los cuentos serán la base de las distintas actividades, permitiendo apreciar su gran valor educativo y lúdico.
<b>Competencia para aprender a aprender</b>	Se favorecerá la curiosidad y el interés por conocer y descubrir.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.6. CONTENIDOS CURRÍCULARES

En la Tabla 6 se desarrollan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se trabajarán en el proyecto.

Tabla 6. *Contenidos*

<b>Contenidos conceptuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y conocimiento de las cualidades de los objetos: forma, tamaño, color, material.</li> <li>- Identificación de las magnitudes: volumen, longitud, capacidad, masa y tiempo.</li> <li>- Reconocimiento y descripción de las distintas posiciones y formas básicas.</li> <li>- Iniciación en el conteo hasta el número 4.</li> </ul>
<b>Contenidos procedimentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de estrategias y habilidades de resolución de problemas.</li> <li>- Observación, exploración y manipulación de los distintos materiales.</li> <li>- Análisis de los datos que se le ofrecen y operar con ellos.</li> </ul>
<b>Contenidos actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación activa en todas las propuestas.</li> <li>- Colaboración y aportación en las actividades grupales.</li> <li>- Iniciativa y autonomía en las tareas individuales.</li> <li>- Respeto por los demás y por el material.</li> <li>- Muestra de curiosidad e interés por las distintas actividades.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.7. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Para llevar a cabo este proyecto, se partirá de una metodología que considere al niño como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, a través de una participación activa, del respeto a sus necesidades y al momento de desarrollo en que se encuentra. Asimismo, partiendo de la importancia que el constructivismo, el aprendizaje significativo, la motivación

y la manipulación adquieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos (señalado en el marco teórico de este Trabajo de Fin de Grado), serán estos los principios metodológicos en los que se basará este proyecto.

Por otro lado, se destaca la figura del maestro como el guía que acompañará al niño en este proceso, ofreciéndole distintas propuestas individuales y colectivas que promuevan el interés y la curiosidad por descubrir y aprender matemáticas mediante el cuento. Además del maestro, se tendrá en cuenta que en las sesiones de matemáticas se dispone de un Técnico en Educación Infantil que actuará como refuerzo en el aula.

#### 4.8. GUIÓN DE TRABAJO EN EL AULA

El proyecto se va a implementar en el segundo trimestre del curso, durante los meses de enero, febrero y marzo. Se realizará en la propia aula de 3-4 años, teniendo en cuenta que esta está dividida por espacios, siendo estos el espacio de lenguaje, de las matemáticas, de manipulación/ciencia, de juego libre y de la biblioteca, además de encontrar la zona central del aula dividida en cinco grupos de mesas y sillas.

Para realizar el proyecto, las actividades se han dividido en dos bloques (ver Anexo 1). El bloque 1 parte del cuento popular “Ricitos de Oro” (ver Anexo 2) y el bloque 2 tiene como punto de partida el cuento de “La Pequeña Oruga Glotona” de Eric Carle (2002). Ambos bloques seguirán un formato de introducción al cuento, desarrollo de actividades y actividad/producto final.

#### 4.9. ACTIVIDADES

“Había una vez... las matemáticas” es un proyecto de 38 actividades que se realizan en 11 sesiones. Estas han sido creadas con la finalidad de ofrecer un acercamiento a las matemáticas en las primeras edades abordando contenidos y procesos matemáticos de una forma lúdico-didáctica, partiendo del cuento como eje transversal de este proceso de aprendizaje.

La distribución se realiza teniendo en cuenta que el horario escolar establecido marca tres periodos de clase de matemáticas a la semana de 40-45 minutos. Es por ello que cada semana se realizará una sesión recogida en el proyecto, dividiendo las 3-5 actividades que componen dicha sesión entre los tres periodos de clase de matemáticas de la semana correspondiente.

Las distintas actividades son de creación propia y se han programado teniendo en cuenta el momento madurativo de los destinatarios ya que, entre los 3 y los 4 años, la capacidad de concentración en una misma acción es bastante limitada y, por ende, necesitan actividades de corta duración, que llamen su atención y les produzcan disfrute además de motivarles al aprendizaje. Es por ello que se propone un número elevado de actividades, las cuales se pretende que sean dinámicas e interesantes para los alumnos. Asimismo, la división de estas en dos bloques se realiza teniendo en cuenta que 5-6 semanas es una duración adecuada para trabajar las distintas posibilidades que puede ofrecer un cuento en dicha edad, de forma que posibilite un aprendizaje pausado pero que, al mismo tiempo, no se haga incómodo. Además, puesto que en la actualidad existe una gran variedad de cuentos infantiles, la elección ha partido de seleccionar un cuento popular –Ricitos de Oro– y otro de autor –La pequeña Oruga Glotona (Carle, 2002)–.

##### 4.9.1. Sesión 1: Introducción al cuento. Los personajes.

---

###### Actividad 1: Había una vez... Ricitos de Oro.

---

###### Objetivos:

- **Conocer y familiarizarse con el cuento popular “Ricitos de Oro”.**
- **Escuchar atentamente el relato.**
- **Participar activamente en las preguntas que se realizan.**

###### Agrupamiento:

grupo-clase.

###### Duración:

40-45 minutos

**Recursos:** cuento Ricitos de Oro (Martí, 2015) (ver explicación completa en Anexo 2).

###### Descripción:

---

Tras la asamblea matinal, la maestra les preguntará si conocen el cuento de Ricitos de Oro. Les hará preguntas sobre los personajes que aparecen, dónde ocurre la historia, qué ocurre, entre otras, para averiguar sus conocimientos previos. A medida que los niños aporten respuestas, se irán anotando en la pizarra a través de dibujos, por ejemplo, dibujar a los protagonistas, dibujar tres sillas, tres camas o tres platos de sopa. Tras el debate, les explicará el cuento apoyándose en las imágenes del libro.

Al finalizar la narración del cuento se volverá a las respuestas que se recogieron previamente en la pizarra y se analizará si eran correctas o si el cuento no sucedía así. Para ello, se repetirán las preguntas hechas en la primera parte. Además, para mejorar el aprendizaje y la comprensión, la maestra propondrá comparaciones entre el texto y la realidad, por ejemplo, Ricitos de Oro tiene el pelo rizado como quién de la clase. ¿Y quiénes lo tienen liso? ¿Y del mismo color? Los osos salen a pasear por el bosque, ¿quién ha ido de paseo al bosque hace poco? ¿Alguien ha visto un oso alguna vez? ¿Dónde? ¿Y qué más animales hay en el zoo?

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 3.

### **Actividad 2: Los personajes del cuento.**

#### **Objetivos:**

- Identificar las distintas formas básicas.
- Iniciarse en la noción de medida y establecer relaciones de tamaño.
- Cooperar en la elaboración de un trabajo conjunto.

#### **Agrupamiento:**

4 grupos

#### **Duración:**

40-45 minutos.

#### **Recursos:** 4 murales con la silueta de mamá osa, papá oso,

osito y ricitos de oro; piezas de cartón de distintas formas y tamaños.

#### **Descripción:**

Los niños se distribuirán en 4 grupos y la maestra otorgará un personaje del cuento a cada grupo. Les proporcionará un mural con la silueta del personaje realizada con distintas formas geométricas (ver Anexo 4). En una mesa en el centro pondrá varias piezas de cartón con formas cuadradas, redondas, triangulares y rectangulares de distintos tamaños y colores. Pedirá a cada grupo que rellene la silueta de su personaje con las piezas necesarias. Cada niño del grupo deberá ir a buscar una pieza y colocarla de uno en uno y si la pieza no encaja deberá devolverla y pasará el turno al siguiente. Los compañeros podrán indicarle cómo debe ser la pieza que necesitan diciéndole la forma y el tamaño. Al finalizar, se colgarán los personajes en el rincón de cuentos del aula.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 3 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

### **Actividad 3: Mi familia.**

#### **Objetivos:**

- Identificar las distintas formas básicas.
- Establecer relaciones entre las distintas formas para hacer una composición.
- Elaborar un trabajo de forma individual.

#### **Agrupamiento:**

Individual.

#### **Duración:**

20-25 minutos.

#### **Recursos:** siluetas de distintos miembros (ver Anexo 5).

#### **Descripción:**

La maestra ofrecerá una caja con las formas básicas de cartón de distintos colores y los niños deberán formar su propia familia pegando las formas en un folio con la silueta de los distintos miembros. Al finalizar, cada niño mostrará a los compañeros su familia.

**Evaluación:** la adquisición de los contenidos propuestos en los objetivos de la presente actividad se determinará

---

tras realizar el cuestionario recogido en el Anexo 3.

---

#### **Actividad 4: Familias iguales.**

---

##### **Objetivos:**

- Reconocer y agrupar los distintos colores semejantes.
- Identificar distintas posiciones respecto al entorno (al lado, cerca, delante, etc.).
- Establecer relaciones de cantidad (muchos – pocos).
- Participar activamente en la actividad respetando a sus compañeros.

##### **Agrupamiento:**

Grupo – clase.

##### **Duración:**

20-25 minutos.

##### **Recursos:**

Folios de la familia de cada alumno de la actividad nº3.

##### **Descripción:**

Tras realizar la actividad 3, la maestra propondrá distintas agrupaciones de niños según las familias que hayan creado. Por ejemplo, los niños que hayan creado toda la familia con formas azules que se sitúen al lado de la pizarra; los niños que hayan realizado al papá de un solo color que se sitúen cerca del rincón de lenguaje, etc. Los niños se irán agrupando atendiendo a las cualidades que dice la maestra e irán formando distintos grupos de más o menos alumnos. Tras cada agrupamiento, la maestra preguntará si hay muchos o pocos alumnos que hayan seguido la consigna indicada.

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 3.

---

#### **4.9.2. Sesión 2: Los personajes (II).**

---

#### **Actividad 5: Hacemos un collage.**

---

##### **Objetivos:**

- Identificar y agrupar las formas básicas (círculo, triángulo, rectángulo, cuadrado).
- Participar activamente en una labor común.

##### **Agrupamiento:**

4 grupos.

##### **Duración:**

40-45 minutos

**Recursos:** murales de las formas necesarias (ver Anexo 6) y gomets.

##### **Descripción:**

La maestra propondrá elaborar un mural con la casa de los tres osos. Para ello se dibujará una gran casa con el tejado en forma de triángulo, la parte de debajo de la casa con forma de cuadrado, los troncos de los árboles con forma de rectángulo y la copa de los árboles con forma de círculo. Se realizarán cuatro grupos en los que un grupo realizará el tejado, otro la casa, otro las copas de los árboles y el último los troncos de los árboles.

Se proporcionará a los grupos distintos tipos de gomets con las cuatro formas a trabajar y de distintos tamaños y colores. Cada grupo deberá coger los gomets correspondientes a su forma y pegarlos en su parte de mural. Al finalizar, se unirán las distintas partes del mural (el tejado, la casa y los árboles) y se pegará este en el espacio de cuentos.

**Evaluación:** a través de contestar el registro de evaluación del Anexo 7 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

---

#### **Actividad 6: ¡Vaya desorden!**

---

##### **Objetivos:**

- Reconocer distintas formas y colores.
-

- Agrupar colecciones según las indicaciones.
- Cooperar en una labor grupal.

**Agrupamiento:** 5 grupos.                      **Duración:** 40-45 minutos                      **Recursos:** 6 cajas, 25 fiambreras (5 de cada color), 20 bolas (5 de cada color), 80 piezas (5 de cada forma y distinto color).

**Descripción:**

La maestra traerá una caja llena de bolas de collar y piezas de formas básicas y propondrá distintos criterios de clasificación.

**Desarrollo de la actividad:**

1º: La maestra pondrá una caja encima de cada grupo de mesas (5 cajas), cada alumno cogerá una pieza de la caja y se pedirá que los alumnos que han cogido una bola se agrupen en la mesa 1, los que han cogido un cuadrado que se agrupen en la mesa 2, los que han cogido un triángulo en la mesa 3, los que han cogido un círculo en la mesa 4 y los que han cogido un rectángulo en la mesa 5. Se repetirá esta acción 4-5 veces para poder clasificar todas las piezas de la caja.

2º: en cada mesa, se repartirán 5 fiambreras, una de color blanco, otra amarilla, roja, verde, azul y morado. Se pedirá a cada grupo que clasifique sus piezas por colores.

3º: El grupo de los círculos cerrará sus fiambreras y las guardará en el armario de material ya que esas piezas no se necesitarán, y cada miembro de este se sumará a un equipo, formando así cuatro equipos.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 7.

**Actividad 7: Engalanamos a los personajes**

**Objetivos:**

- Realizar seriaciones alternando 2 colores.
- Continuar una seriación ya propuesta.
- Participar en un trabajo común.

**Agrupamiento:** 4 grupos                      **Duración:** 40-45 minutos.                      **Recursos:** bolas y piezas de distintos colores y formas, cuerda, bases de cartón (ver Anexo 8).

**Descripción:**

A partir de los agrupamientos de la actividad 6 (excepto el círculo), se propondrá que el grupo de las bolas realice un collar para Mamá Osa, el grupo de los rectángulos una corbata para Papá Oso, el grupo de los cuadrados una camiseta de cuadros para Osito y el grupo de los triángulos una falda para Ricitos de Oro (ver modelos en Anexo 8). Un alumno de cada grupo pondrá dos piezas y cada niño deberá añadir dos piezas más siguiendo la serie. El siguiente propondrá dos piezas más y se realizará la misma acción 6 veces. Tras finalizarla, la maestra proporcionará una cuerda al grupo que haga el collar para que lo enhebre, pegamento y una base de cartón con forma de corbata al grupo de rectángulos, uno con forma de camiseta al grupo de cuadrados y uno con forma de falda al grupo de triángulos para que peguen las formas. Finalmente se pondrán los objetos elaborados a los personajes realizados en la actividad 2.

**Evaluación:** la adquisición de los contenidos propuestos en los objetivos de la presente actividad se determinará tras realizar el cuestionario recogido en el Anexo 7.

### 4.9.3. Sesión 3: Las sillas.

---

#### Actividad 8: En busca de las sillas perdidas.

---

##### Objetivos:

- Identificar y agrupar materiales según tamaño y material de construcción.
- Usar el conteo para determinar el número de elementos de una colección.
- Relacionar cantidades según indicaciones.
- Representar cantidades con símbolos no convencionales.
- Participar activamente de forma individual y colectiva.

##### Agrupamiento:

Varios agrupamientos.

##### Duración:

40-45 minutos.

##### Recursos:

Almacén de la escuela, varios tipos de sillas (distintos tamaños y materiales), pizarra y tizas.

##### Descripción:

Se propone a los niños ir al almacén del colegio a ver qué tipo de sillas hay, para poder encontrar una silla grande, una mediana y una pequeña para el cuento de Ricitos de Oro. Una vez allí se comprueba que hay sillas de madera, de metal y de plástico y se proponen distintas agrupaciones.

##### Desarrollo de la actividad

1. Agrupar las sillas por el material de fabricación (madera, metal y plástico).
2. Una vez hechas estas agrupaciones, se propone hacer tres grupos y que cada uno agrupe las sillas que le corresponden según sean pequeñas, medianas o grandes.
3. La maestra realizará preguntas respecto a la cantidad de sillas de cada tamaño que tienen y un miembro de cada grupo deberá anotarlo en la pizarra con “palitos” (símbolos no convencionales). Entonces la maestra preguntará a los niños en qué grupo hay más sillas, de qué material hay más sillas, qué grupo contiene menos sillas, etc.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 9 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

---

#### Actividad 9: ¿Quién se sienta aquí?

---

##### Objetivos:

- Recordar y enumerar conceptos de medida.
- Intervenir en un diálogo aportando respuestas y respetando los turnos de palabra.
- Participar activamente en un juego grupal.

##### Agrupamiento:

Grupo – clase.

##### Duración:

20-25 minutos

##### Recursos:

sillas de los alumnos.

##### Descripción:

La maestra hace preguntas a los niños para recordar qué había en la casa cuando Ricitos de Oro entró. Se recuerda que había 3 sillas, una grande, una mediana y una pequeña. Se pregunta que se puede hacer con las sillas y, finalmente, se propone jugar al juego de las sillas. Los alumnos que se vayan quedando sin silla, no se eliminarán, jugarán en otro corro paralelo.

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 9.

---

#### Actividad 10: La gran decisión.

---

##### Objetivos:

- Describir las cualidades de los objetos según tamaño, color, material.
-

- Comparar distintos elementos con la finalidad de seleccionar uno.
- Cooperar en la labor grupal para conseguir un objetivo.

**Agrupamiento:** 3 grupos.                     
**Duración:** 20-25 minutos.                     
**Recursos:** Almacén de la escuela, varios tipos de sillas (distintos tamaños y materiales).

**Descripción:**

A partir de las 9 agrupaciones de sillas de la actividad 9, se pedirá a cada alumno que coja una y se agrupen todos los que tienen una silla pequeña, otro grupo de sillas medianas y un grupo de sillas grandes. Entonces, cada grupo de sillas deberá explicar a los compañeros qué sillas tienen, con la finalidad de escoger una silla pequeña entre todos, una silla mediana y una grande para llevar a la clase.

**Evaluación:** A través de contestar el registro de evaluación del Anexo 9 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

**Actividad 11: ¡Ya tenemos sillas!**

**Objetivos:**

- Promover el desarrollo de la creatividad para realizar una actividad.
- Iniciarse en el conocimiento de la longitud como concepto de medida.
- Participar en la elaboración de un objetivo grupal respetando a los compañeros.

**Agrupamiento:** 4 grupos.                     
**Duración:** 40-45 minutos.                     
**Recursos:** 3 sillas seleccionadas en la actividad 10, varias telas y pañuelos de distintos tamaños, distintos tipos de papel de colores y formas, fondo comedor.

**Descripción:**

Tras llevar al aula las tres sillas escogidas en la actividad 10, se propondrá a los niños decorarlas. Para ello se ofrecerán telas de distintos colores y tamaños (cortas y largas). Los niños se dividirán en 4 grupos: 3 decorarán las sillas, 1 decorará el fondo donde irán las sillas colocadas.

Se harán distintas sugerencias para decorarlas, por ejemplo poner cojines, cubrirlas con distintas telas, realizar adornos con papel como lazos o estrellas u otras formas. También se pueden cubrir primero con una gran tela para después ponerles los adornos, o colgar distintos pañuelos de las patas.

El fondo será un comedor previamente dibujado por la maestra (ver Anexo 10) y los niños lo pintarán.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 9.

**4.9.4. Sesión 4: El restaurante.**

**Actividad 12: Había una vez... Ricitos de Oro 1,2 y 3.**

**Objetivos:**

- Recordar una secuencia de hechos a través de una narración.
- Identificar y utilizar una secuencia a través de números ordinales.
- Participar activamente en la narración.
- Respetar los turnos de palabra.

**Agrupamiento:** Grupo-aula.                     
**Duración:** 40-45 minutos.                     
**Recursos:** Marionetas de Ricitos de oro y de los 3 ositos, viñetas de la secuencia y folio para pegarlas.

**Descripción:**

---

En el inicio de esta sesión se repite la actividad 1, aunque el cuento se explica a través de marionetas. Durante la narración, la maestra pregunta qué va a pasar antes de cada escena para ver si los niños recuerdan las escenas principales.

Tras la narración, la maestra proporcionará a cada niño tres viñetas de la secuencia de la historia (ver Figura 9, Anexo 11). Deberán pegarlas en un papel que llevará los números 1, 2 y 3 (ver Figura 10, Anexo 11) y luego pintarlas.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 12 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

---

### Actividad 13: Restaurante “Los Osos”.

---

#### Objetivos:

- Seleccionar elementos según las necesidades de cada papel asignado.
- Potenciar la creatividad para elaborar distintos materiales.
- Participar activamente en una actividad grupal.

#### Agrupamiento:

3 grupos.

#### Duración:

40-45 minutos

**Recursos:** tarjetas personajes, objetos de cocina del juego simbólico, material reciclado, tijeras y pegamento.

#### Descripción:

La maestra preguntará cómo han llegado los platos a la mesa con la sopa y se propone simular un restaurante en el rincón de juego simbólico. Este se dividirá en dos partes: la cocina y las mesas. Para otorgar los papeles a los alumnos, se utilizarán unas tarjetas donde habrá el dibujo de un camarero, un cocinero y una persona comiendo (ver Anexo 13). Cada niño cogerá una y representará ese personaje. Cada grupo se reunirá en un lado del aula y se preparará la escena con la ayuda de la maestra.

#### Desarrollo de la actividad:

- ✓ *Cocineros:* prepararán una cocina con sartenes y comida. También se pondrán un delantal y un gorro. La maestra les ayudará preguntando qué deben realizar, qué utensilios necesitan, cómo se repartirán el trabajo, quién elaborará cada plato, entre otras.
- ✓ *Camareros:* se pondrán una servilleta en el brazo y cogerán bandejas. Además deberán preparar las mesas. La maestra les preguntará cuántos cubiertos necesitan, cómo los colocarán o cómo servirán.
- ✓ *Clientes:* con material reciclado elaborarán sombreros, corbatas, pajaritas, lazos, faldas y cualquier complemento que se les ocurra para ir bien engalanados a comer.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 12.

---

### Actividad 14: Inauguración Restaurante “Los Osos”.

---

#### Objetivos:

- Identificar y relacionar colecciones utilizando el número para asignar elementos y correspondencias según cantidad.
- Reconocer y relacionar posiciones respecto a otros objetos.
- Participar activamente en una actividad grupal.

#### Agrupamiento:

3 grupos.

#### Duración:

40-45 minutos.

**Recursos:** Material señalado y elaborado en la actividad nº13.

#### Descripción:

Tras la preparación de la actividad 13, la maestra propondrá llevar a cabo la escenificación por turnos (ver ejemplo

---



en Anexo 14).

**Desarrollo de la actividad:**

1º: saldrán a escena los camareros. Pondrán las distintas mesas teniendo en cuenta cuántos clientes tendrán a comer. Las mesas se montarán para tres comensales. Se harán preguntas sobre distintas cantidades, por ejemplo, cuantas cucharas necesitan, vasos, platos, etc. Se darán indicaciones para colocar los utensilios todos iguales, etc.

2º: los cocineros entrarán y prepararán la comida. Se harán preguntas sobre distintas cantidades (mucho – poco) y dónde se situarán las cosas (Posiciones: dentro – fuera, encima – debajo, etc.).

3º: entrarán los clientes y se sentarán en las mesas. Se les preguntará si todos tienen cuchara, o platos, si quieren mucha sopa o poca, etc.

Al finalizar la actividad se sugerirá dejar los escenarios en el rincón de juego simbólico para poder jugar en otros momentos.

**Evaluación:** la adquisición de los contenidos propuestos en los objetivos de la presente actividad se determinará tras realizar el cuestionario recogido en el Anexo 12.

**4.9.5. Sesión 5: Preparación teatro.**

**Actividad 15: Repasamos la historia.**

**Objetivos:**

- Recordar y describir una secuencia de sucesos a partir de hechos anteriores o posteriores.
- Participar activamente en las distintas respuestas.
- Respetar el turno de palabra y escuchar atentamente a los compañeros.

**Agrupamiento:**                      **Duración:**                      **Recursos:** Cuento Ricitos de Oro (Martí, 2015).

Grupo-aula.                              20-25 minutos.

**Descripción:**

La maestra propondrá a los niños preparar el teatro del cuento de Ricitos de Oro para representarlo frente a los alumnos de 4-5 y 5-6 años. En asamblea se repasará el relato del cuento a través de preguntas a los niños para elaborar un esquema con secuencias (ver detalles en Anexo 16).

**Evaluación:** Se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 15.

**Actividad 16: Yo soy...**

**Objetivos:**

- Recordar y notificar distintas cantidades según las indicaciones.
- Aportar respuestas para la realización satisfactoria de la actividad.
- Respetar los turnos de palabra.

**Agrupamiento:**                      **Duración:**                      **Recursos:** -----

5 grupos.                                  20-25 minutos

**Descripción:**

Tras realizar la actividad 15, la maestra propondrá a los alumnos que cada grupo prepare la representación de una secuencia. Para ello realizará preguntas sobre las distintas escenas para averiguar cuántos personajes hay en cada una y qué deben hacer. Por ejemplo: ¿Cuántos personajes hay en la casa? ¿Y Ricitos de Oro dónde está? ¿Y quién cuenta la historia? ¿Cuántos ositos hay paseando? ¿Y dentro de la casa cuántas personas hay? ¿Cuántas sopas

---

prueba Ricitos? o ¿Cuántas personas hay en el comedor?

A través de estas preguntas se irán realizando los distintos grupos y otorgando los distintos papeles.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 15.

---

### Actividad 17: ¡Manos a la obra!

---

#### Objetivos:

- Promover el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la autonomía.
- Identificar y reconocer distintas características de los elementos de una colección y organizarlos según estas.
- Determinar distintas cantidades y relacionarlas entre ellas.
- Cooperar para la consecución de un fin común.

#### Agrupamiento:

5 grupos.

#### Duración:

40-45 minutos

**Recursos:** material de los distintos rincones del aula, material reciclado para elaborar los complementos y tarjetas narradores (ver Figura 9, Anexo 11 y Figura 13, Anexo 18).

#### Descripción:

Después de repartir los papeles de los personajes, los distintos grupos se dividirán por el aula para preparar el material necesario para la actuación.

Desarrollo de la actividad:

- ✓ *Grupo 1:* Preparará la cocina en una mitad del rincón de juego simbólico, con los distintos utensilios necesarios (cazuelas, cucharón, platos, gorro y delantal de cocineros).
- ✓ *Grupo 2:* Preparará la mesa y las sillas en el centro del aula. Pondrán la mesa con los cubiertos, los platos, los vasos y las servilletas.
- ✓ *Grupo 3:* Preparará la habitación en el rincón de cuentos. Pondrá tres camas, con telas para taparse, cojines, una lamparita y una alfombra.
- ✓ *Grupo 4:* Elaborarán los distintos complementos para disfrazarse de los personajes (orejas de osos, peluca de rizos, vestido de Mamá Osa y corbata de Papá Oso (ver ejemplos en Figura 14, Anexo 18).
- ✓ *Grupo 5:* estará formado por los distintos narradores de cada escena y con la ayuda de la maestra colorearán distintas tarjetas para ayudarse en la explicación del cuento.

**Evaluación:** a través de contestar el registro de evaluación del Anexo 15 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

---

### Actividad 18: ¡Acción!

---

#### Objetivos:

- Representar una narración de forma grupal siguiendo una secuencia pactada.
- Respetar los turnos de palabra.
- Participar activamente en la consecución de un proyecto común.

#### Agrupamiento:

Grupos de 5.

#### Duración:

40-45 minutos.

**Recursos:** todos los elaborados y recopilados en la actividad 17.

#### Descripción:

Se ensayarán en el aula varias veces las distintas escenas de la actividad 16.

Esta actividad se repetirá durante las tardes de la semana 2 y 3 del mes de marzo para que los alumnos interioricen los respectivos papeles en la obra de teatro, facilitando momentos de ensayo fuera del horario de

---

---

actividades matemáticas. Para ello, se debe tener en cuenta que las frases de los protagonistas serán cortas y claras y que el papel relevante de la representación lo tendrán las acciones representadas.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 15 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

---

#### 4.9.6. Sesión 6: ¡Acción!

---

##### Actividad 19: Cinco y... ¡Acción!

---

###### Objetivos:

- Representar una narración de forma grupal siguiendo una secuencia pactada.
- Respetar los turnos de palabra.
- Participar activamente en la consecución de un proyecto común.

###### Agrupamiento:

Grupo-clase.

###### Duración:

40-45 minutos.

**Recursos:** todos los elaborados y recopilados en la actividad 17.

###### Descripción:

Tras el ensayo durante las semanas 2 y 3 del mes de marzo, el viernes de la semana 3 se llevará a cabo la representación del cuento en la propia aula frente a los alumnos de 4-5 años y 5-6 años.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 17.

---

#### 4.9.7. Sesión 7: Introducción al cuento. La Oruga.

---

##### Actividad 20: Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona.

---

###### Objetivos:

- Conocer y familiarizarse con el cuento popular "La Pequeña Oruga Glotona".
- Escuchar atentamente el relato.
- Participar activamente en las preguntas que se realizan.

###### Agrupamiento:

grupo-clase.

###### Duración:

25-30 minutos

**Recursos:** cuento La Pequeña Oruga Glotona (Carle, 2002).

###### Descripción:

Tras la asamblea matinal, la maestra les preguntará si conocen el cuento de La Pequeña Oruga Glotona. Les hará preguntas sobre qué es una oruga, qué relación tiene con las mariposas, qué ocurre en la historia, por ejemplo, para averiguar sus conocimientos previos. A medida que los niños aportan respuestas, se irán anotando en la pizarra a través de dibujos, por ejemplo, dibujar las fases de la oruga y las frutas y los alimentos que come. Tras el debate, les explicará el cuento apoyándose en las imágenes del libro.

Al finalizar la narración se volverá a las respuestas que se recogieron previamente en la pizarra y se analizará si eran correctas o si el cuento no sucedía así. Para ello, se repetirán las preguntas hechas en la primera parte.

**Evaluación:** a través de contestar el registro de evaluación del Anexo 19 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

---

##### Actividad 21: Mi oruga glotona.

---

###### Objetivos:

---

- 
- Crear una composición personal sobre un elemento indicado partiendo del círculo.
  - Participar de forma autónoma respetando el material.

**Agrupamiento:** Individual. **Duración:** 10-15 minutos. **Recursos:** 25 folios tamaño A4, lápices y lápices de colores.

**Descripción:**

Después de realizar la actividad 20, la maestra proporcionará a cada niño un papel en blanco para que dibujen cómo sería su oruga glotona. Los dibujos se mostrarán a los compañeros y se irán colgando en la pared del espacio de cuentos.

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 19.

---

**Actividad 22: Jugamos con plastilina.**

**Objetivos:**

- Seguir las indicaciones para elaborar clasificaciones según tamaño y/o color.
- Realizar seriaciones siguiendo el modelo indicado.
- Participar activamente en las propuestas.

**Agrupamiento:** Varias agrupaciones. **Duración:** 40-45 minutos. **Recursos:** plastilina de color verde claro y verde oscuro, utensilios para plastilina.

**Descripción:**

Se ofrecerá a los niños distintos trozos de plastilina, de 2 tonos de verde. Primero se dejará que la manipulen libremente y realicen sus propias creaciones, proporcionándole distintos utensilios. Después se le propondrá realizar figuras como churros, caracoles o soles, para finalmente pedirles que realicen una bola. A partir de esta se darán distintas indicaciones de forma que vayan realizando clasificaciones según el color y/o el tamaño o seriaciones.

Desarrollo de la actividad: Por ejemplo, partimos la bola en dos y realizamos dos bolas más pequeñas. Nos juntamos con un compañero que tenga las bolas del mismo color/diferente que las nuestras. Nos juntamos con otros dos y hacemos una fila donde el primero tenga la bola de color oscuro, el segundo de color claro, el tercero de color oscuro y el cuarto de color claro. Después nos juntamos con otro grupo de 4 y hacemos una fila de verde claro y otra de verde oscuro. Luego las intercalamos.

**Evaluación:** la adquisición de los contenidos propuestos en los objetivos de la presente actividad se determinará tras realizar el cuestionario recogido en el Anexo 19.

---

**Actividad 23: ¡Empaquetamos!**

**Objetivos:**

- Clasificar elementos según tamaño, color y forma.
- Realizar seriaciones según indicaciones alternando colores.
- Utilizar el conteo para determinar el nº de elementos de una colección.
- Representar cantidades a través de símbolos convencionales/no convencionales.
- Participar activamente de forma individual y colectiva.

**Agrupamiento:** 5 grupos. **Duración:** 40-45 minutos. **Recursos:** piezas de distintos colores y tamaños, 5 cajas grandes, 20 cajas pequeñas, 25 boles, gomets redondos de colores y distintos tamaños, folios A4.

**Descripción:**

---

En grupos de 5 alumnos se realizarán clasificaciones y seriaciones.

**Desarrollo de la actividad:**

La maestra traerá 5 cajas con distintas piezas de distintos colores y tamaños (círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos), se repartirá una caja por grupo y 4 cajas pequeñas de forma que deberán separar las distintas piezas según su forma. Una vez clasificadas por formas, se precintarán las cajas con cuadrados, rectángulos y triángulos y se guardarán para otro día, dejando la caja de círculos abierta. Con esta se repartirán boles de forma que en cada bol se deberán poner los distintos colores sin mezclarlos. Entonces se deberá tomar nota de los círculos que tenemos de cada color y de cada tamaño, contándolos e indicando en un papel por grupo el nº de rayitas seguido de un gomet del color y tamaño representado. Se harán preguntas sobre de qué color hay más o si hay muchos o pocos. Finalmente se propondrá realizar distintas seriaciones con los colores y tamaños de círculos.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 19 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

**4.9.8. Sesión 8: La oruga y la mariposa.**

**Actividad 24: Mercado de 2ª mano.**

**Objetivos:**

- Identificar y seleccionar materiales atendiendo a sus características y posibilidades.
- Fomentar el desarrollo de la creatividad.
- Participar en la elaboración de un proyecto en grupo.

**Agrupamiento:**

5 grupos.

**Duración:**

40-45 minutos

**Recursos:** distintos materiales aportados por las familias y, si es necesario, complementados por la maestra, pegamento, pintura, papel de colores.

**Descripción:**

Previa colaboración de las familias, los niños traerán al aula distintos materiales para elaborar distintas orugas. En clase se presentarán los materiales y entre todos se seleccionarán aquellos que permitan hacer distintas creaciones de orugas, por ejemplo cajas de quesitos, tapas de botes, tapones de garrafas o hueveras. A partir de los elementos seleccionados, en grupos de 5 se realizarán distintas propuestas de orugas para posteriormente ser expuestas en el pasillo de infantil (ver ejemplos en Anexo 20).

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 21.

**Actividad 25: De huevo a mariposa.**

**Objetivos:**

- Reconocer cualidades según color y forma.
- Descubrir la secuencia de evolución de la oruga.
- Escuchar y observar atentamente una secuencia de hechos.
- Participar aportando respuestas respetando los turnos de palabra y a los compañeros.

**Agrupamiento:**

Grupal.

**Duración:**

20-25 minutos

**Recursos:** muñeco huevo, muñeco oruga y muñeco mariposa.

**Descripción:**

Se realizará la actividad 20 explicando el cuento de la Pequeña Oruga Glotona (Carle, 2002) mostrando interés en el proceso de transformación desde el huevo a la mariposa. Se acompañará la narración con tres muñecos que representen las distintas transformaciones (un huevo, una oruga y una mariposa). Posteriormente se pondrá el vídeo

---

Metamorfosis de la mariposa (Londoño, 2010). La maestra irá dando indicaciones a los alumnos para que se fijen en los colores, en las formas y en el proceso de transformación. Una vez terminado este, se harán preguntas a los alumnos sobre los distintos estados por los que pasa la transformación.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 21.

---

### Actividad 26: Mi mariposa.

---

#### Objetivos:

- Reconocer formas, tamaños y colores.
- Elaborar un objeto a partir de una forma base (triángulo).
- Desarrollar autonomía en la elaboración de una propuesta.

#### Agrupamiento:

Individual.

#### Duración:

20-25 minutos

**Recursos:** recortes de papel con forma de triángulos de distintos colores y tamaños, 25 folios A4 con la silueta de la mariposa y rotuladores de colores.

#### Descripción:

Se ofrecerán cajas con papeles cortados en triángulos de distintos colores y tamaños y un folio A4 con la silueta de una mariposa (ver Anexo 22). Se animará a que los niños construyan su mariposa uniendo distintos triángulos de tamaños y colores (si es necesario, la maestra puede realizar una muestra previa y enseñársela a los alumnos). Los trabajos se expondrán en el espacio de cuentos junto a los de la actividad 21, mostrando así 1º la oruga y 2º la mariposa.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 21 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

---

### Actividad 27: Metamorfosis de la mariposa.

---

#### Objetivos:

- Representar una secuencia de hechos a través de la elaboración de materiales.
- Potenciar la creatividad a través del uso de distintas técnicas y materiales.
- Elaborar conjuntamente un material.

#### Agrupamiento:

4 grupos.

#### Duración:

40-45 minutos

**Recursos:** pasta de sal, pinturas, barro, periódicos, pegamento, distintos tipos de papel de colores.

#### Descripción:

Se propondrá representar el proceso de reproducción de la oruga. Para ello se realizarán 4 grupos.

#### Desarrollo de la actividad:

*Grupo 1:* elaborarán el huevo de donde nacerá la oruga con pasta de sal y pintura.

*Grupo 2:* realizarán la oruga a través de moldear barro y pintarla.

*Grupo 3:* construirán la crisálida con papel de periódico y pegamento. Luego la pintarán.

*Grupo 4:* fabricarán la mariposa con distintos tipos de papel de colores y pegamento.

Tras finalizar las distintas construcciones se repasará el proceso de metamorfosis y se colocará en el espacio de ciencia.

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 21.

---

#### 4.9.9. Sesión 9: La fruta.

##### Actividad 28: ¿Qué come la oruga?

**Objetivos:**

- Recordar una secuencia de hechos.
- Descubrir distintas cualidades de las frutas.
- Participar activamente en una conversación respetando los turnos de palabra.

**Agrupamiento:** Grupo-aula.      **Duración:** 15-20 minutos      **Recursos:** cuento de la Pequeña Oruga Glotona (Carle, 2002).

**Descripción:**

En asamblea se preguntará a los niños qué comía la oruga. Se hablará de las distintas frutas, de sus colores, sus sabores, su forma y se propondrá hacer una excursión al mercado para observarlas mejor y comprar alguna para hacer distintas actividades.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 23 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

##### Actividad 29: Preparamos la lista de la compra.

**Objetivos:**

- Favorecer el conocimiento del número mediante la identificación, la relación y la ordenación de características cuantitativas.
- Participar en un fin común respetando los turnos.

**Agrupamiento:** Grupo-aula.      **Duración:** 20-25 minutos      **Recursos:** cuento de la Pequeña Oruga Glotona (Carle, 2002), pizarra, tizas, papel, lápiz.

**Descripción:**

Para poder comprar lo necesario en la excursión, se deberá elaborar la lista de las frutas que debemos comprar. En asamblea la maestra preguntará qué frutas comía la oruga en el cuento y cuántas se comía. Para asegurar que se recuerdan las cantidades indicadas se volverá a explicar el cuento y cada vez que se hable de una fruta se dibujará esta en la pizarra y al lado se pondrán tantas rallas como frutas come la oruga. Después se contarán las rallas y al lado de estas se pondrá el nº correspondiente de frutas. Finalmente se trasladará la lista a un papel a través de poner una imagen de la fruta y el número correspondiente para llevarla al mercado.

**Evaluación:** la adquisición de los contenidos propuestos en los objetivos de la presente actividad se determinará tras realizar el cuestionario recogido en el Anexo 23.

##### Actividad 30: Excursión al mercado

**Objetivos:**

- Observar y analizar las distintas características de las frutas.
- Reconocer una cantidad a través de la representación del número cardinal.
- Disfrutar de la actividad participando de forma activa.

**Agrupamiento:** Grupo-aula.      **Duración:** 40-45 minutos      **Recursos:** cestos para poner las frutas.

**Descripción:**

Se saldrá de excursión al mercado que hay delante de la plaza de la escuela para observar las frutas y comprar las necesarias. La maestra irá realizando preguntas para fomentar la observación y analizar las distintas características de

---

cada una de ellas (color, forma, sabor).

Por turnos se interpretará la lista de la compra. Un alumno leerá la fruta y la cantidad y se lo dirá a otro que será quién lo pida al frutero. Se realizará la misma acción hasta comprar todas las frutas.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 23.

---

#### **Actividad 31: Preparamos las frutas.**

---

##### **Objetivos:**

- Utilizar el conteo para conocer el nº de elementos de una colección.
- Identificar y agrupar distintos elementos según la cantidad.
- Participar activamente respetando los turnos de acción.

##### **Agrupamiento:**

Grupo-aula.

##### **Duración:**

20-25 minutos

**Recursos:** frutas compradas en la actividad 30, pelador de fruta y cuchillo (para la maestra), platos.

##### **Descripción:**

Esta actividad se realizará en el comedor de la escuela. La maestra cortará las distintas frutas en trozos una a una. Se pondrán cuatro mesas y a cada una se le otorgará el nº1, 2, 3 y 4. Tras cortar cada fruta, los niños irán contando en cuantos trozos se ha cortado y la clasificarán en la mesa que le corresponda según su nº de trozos. Tras finalizar se contarán cuantas frutas hay en cada mesa y se ordenarán de más trozos a menos trozos.

**Evaluación:** A través de contestar el registro de evaluación del Anexo 23 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

---

#### **Actividad 32: Hacemos pinchos de fruta.**

---

##### **Objetivos:**

- Realizar una seriación a partir de un modelo alternando forma y color.
- Participar en una actividad común.

##### **Agrupamiento:**

5 grupos.

##### **Duración:**

20-25 minutos

**Recursos:** Frutas cortadas en la actividad 31, palos de pincho y bandejas.

##### **Descripción:**

Con los trozos de fruta que se han realizado en la actividad 31, se propone hacer 5 grupos para hacer 5 tipos de pinchos distintos. La maestra ofrecerá una muestra con una seriación de trozos de fruta alternando dos frutas y dos colores para que los niños la reproduzcan. Finalmente se pondrán todos los pinchos en bandejas y se comerán en el desayuno.

**Evaluación:** Se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 23.

---

#### **4.9.10. Sesión 10: Supermercado.**

---

#### **Actividad 33: ¡Montamos una tienda!**

---

##### **Objetivos:**

- Identificar distintas posiciones respecto a sí mismo y en relación al entorno.
  - Atender a las indicaciones y preguntas para realizar una acción.
  - Mostrar interés y disfrute por participar en la actividad.
-



**Agrupamiento:** 5 grupos.     
**Duración:** 40-45 minutos     
**Recursos:** Alimentos del juego simbólico, telas, mesas y cajas.

**Descripción:**

Se propondrá crear una tienda en el espacio de juego simbólico. Por grupos, los alumnos preparan los distintos alimentos que se pondrán. La maestra irá preguntando dónde se coloca cada cosa y entre todos las situarán atendiendo a distintas posiciones propuestas. Por ejemplo dónde se pone la caja registradora, la balanza, dónde se colocan las frutas, los alimentos o los detergentes.

Tras realizar las colocaciones se dejará a los niños que jueguen libremente en él, teniendo en cuenta que lo harán en pequeños grupos mientras el resto de compañeros está en otros espacios.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 24.

**Actividad 34: ¿Cuánto cuesta?**

**Objetivos:**

- Reconocer y asociar distintas monedas a un valor.
- Representar cantidades a través de los números cardinales (Del 1 al 4).
- Participar en la elaboración de un fin común.

**Agrupamiento:** Grupo-aula.     
**Duración:** 40-45 minutos     
**Recursos:** cartulina, lápices de colores y rotuladores.

**Descripción:**

En asamblea se debatirá qué precio se pone a cada alimento, promoviendo que este sea una fruta una moneda, dos frutas dos monedas y tres frutas tres monedas, para potenciar la asociación de un elemento con su valor. Después se elaborarán las distintas monedas para pagar en la tienda. Se asignarán valores dependiendo del color, por ejemplo, las monedas de 1 rojas; las monedas de 2 verdes y las monedas de 3 amarillas. También se elaborarán los carteles con los precios de cada cosa. Finalmente se preparará todo en la tienda y en pequeños grupos se dejará a los niños que experimenten libremente con la acción de comprar y vender de forma libre, teniendo en cuenta que se realizará por turnos mientras los demás compañeros realizan otros espacios.

**Evaluación:** se cumplimentará el registro de evaluación recogido en el Anexo 24 para realizar la valoración del logro de los objetivos.

**Actividad 35: ¡Vamos a comprar!**

**Objetivos:**

- Identificar y representar acciones que se llevan a cabo en una situación concreta utilizando la clasificación, las magnitudes, el número y el conteo.
- Utilizar el conteo para comprar y vender.
- Respetar los turnos, el material y a los compañeros.

**Agrupamiento:** 5 alumnos.     
**Duración:** 40-45 minutos     
**Recursos:** todos los elaborados en las actividades 33 y 34.

**Descripción:**

Se repartirán los distintos papeles en la tienda y alternando estos con las labores en otros espacios, los distintos alumnos jugarán en ella efectuando compras y ventas, utilizando las monedas y la balanza (ver ejemplo en Anexo 25).

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 24.

#### 4.9.11. Sesión 11: Proyecto final: maqueta del cuento de la Pequeña Oruga Glotona

---

##### Actividad 36: Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona

---

###### Objetivos:

- Reconocer distintas cantidades y enumerarlas a través del uso del conteo.
- Iniciarse en el conocimiento de los días de la semana.
- Participar activamente respetando los turnos y a los compañeros.

###### Agrupamiento:

###### Duración:

**Recursos:** Construcciones elaboradas en la actividad 27, alimentos del espacio de juego simbólico.

###### Varios agrupamientos.

40-45 minutos

###### Descripción:

Se volverá a explicar el cuento de la Pequeña Oruga Glotona utilizando los materiales elaborados en la actividad 27. Mientras se explica este, cuando se enumeren los distintos elementos que la oruga se va comiendo, la maestra irá proponiendo a cada niño que vaya a la tienda del espacio simbólico a buscar el alimento y lo ponga delante de la oruga. De esta forma se irán a buscar los 25 elementos que la oruga se comió en el cuento. Durante este proceso, con los alumnos se contarán y enumerarán las distintas frutas así como su cantidad y los días de la semana en que se las come. Tras finalizar el cuento, se dejarán todos los alimentos nombrados al lado del proceso de transformación de la oruga, en representación del argumento del cuento.

**Evaluación:** a través de contestar el registro de evaluación del Anexo 26 se evaluará el alcance de los objetivos propuestos en la presente actividad.

---

##### Actividad 37: La comida de mi oruga.

---

###### Objetivos:

- Reconocer elementos y cantidades trabajados anteriormente.
- Realizar una actividad de forma autónoma siguiendo un modelo previamente trabajado.

###### Agrupamiento:

###### Duración:

**Recursos:** folios con alimentos (ver Anexo 27), lápices de colores.

Individual.

40-45 minutos

###### Descripción:

La maestra repartirá a los alumnos un folio con distintos alimentos y cada alumno deberá colorear en el suyo los distintos alimentos que se come la oruga cada día. Para realizarlo tendrá de modelo el montaje realizado en la actividad 36. Finalmente se añadirá esta hoja a los trabajos expuestos en la pared del espacio de cuentos realizados en la actividad 21 y 26.

**Evaluación:** se analizará el logro de los objetivos a través de la observación sistemática y la cumplimentación del registro de evaluación situado en el Anexo 26.

---

##### Actividad 38: Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona para todos.

---

###### Objetivos:

- Representar la secuencia de un relato numerando las distintas acciones.
- Recordar cantidades de elementos ya trabajados.
- Enumerar y reconocer distintas posiciones respecto al entorno.
- Participar en una labor grupal.

###### Agrupamiento:

###### Duración:

**Recursos:** Elementos utilizados en la actividad nº27 y en la nº36.

Grupo-aula.

40-45 minutos

###### Descripción:

---

Entre todos los alumnos se trasladará a la biblioteca de la escuela la maqueta realizada en la actividad nº 27, correspondiente al proceso de transformación de huevo a mariposa, juntamente con las frutas elegidas en la actividad nº36. Una vez allí, la maestra hará preguntas sobre la secuencia y los hechos del cuento, (por ejemplo, en qué estado nace la oruga, en que se convierte luego y finalmente en que se transforma) y los alumnos irán montando la maqueta en orden. A continuación preguntará sobre qué fruta se come el lunes, el martes y así todos los días de la semana y los alumnos irán poniendo las frutas según el orden que se las comió. Se utilizarán conceptos relacionados con la posición.

Finalmente, la maqueta quedará montada en la biblioteca de la escuela para exponer el trabajo realizado sobre el cuento de la Pequeña Oruga Glotona.

**Evaluación:** se evaluará la consecución de los objetivos propuestos a través de la cumplimentación del cuestionario recogido en el Anexo 26.

#### 4.10. CRONOGRAMA

Las actividades del proyecto “Había una vez... las matemáticas” se llevarán a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo, coincidiendo con el segundo trimestre escolar. En el siguiente cronograma se recoge la distribución en el tiempo de las sesiones y bloques.

Tabla 7. Cronograma

Bloque	Mes	Enero				Febrero				Marzo				
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1	Había una vez... Ricitos de Oro	1												
1	Los personajes del cuento	2												
1	Mi familia	3												
1	Familias iguales	3												
1	Hacemos un collage		1											
1	¡Vaya desorden!		2											
1	Engalanamos a los personajes		3											
1	En busca de las sillas perdidas			1										
1	¿Quién se sienta aquí?			2										
1	La gran decisión			2										
1	¡Ya tenemos sillas!			3										
1	Había una vez... Ricitos de Oro 1, 2 y 3				1									
1	Restaurante “Los Osos”				2									
1	Inauguración Restaurante “Los Osos”				3									
1	Repasamos la historia					1								
1	Yo soy...					1								
1	¡Manos a la obra!					2								

Día de la semana en que se llevan a cabo

1	¡Acción!						*													
1	Cinco y... ¡Acción!							3												
2	Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona								1											
2	Mi oruga glotona								1											
2	Jugamos con plastilina								2											
2	¡Empaquetamos!								3											
2	Mercado de 2ª mano									1										
2	De huevo a mariposa									2										
2	Mi mariposa									2										
2	Metamorfosis de la mariposa									3										
2	¿Qué come la oruga?										1									
2	Preparamos la lista de la compra										1									
2	Excursión al mercado										2									
2	Preparamos las frutas										3									
2	Hacemos pinchos de fruta										3									
2	¡Montamos una tienda!											1								
2	¿Cuánto cuesta?											2								
2	¡Vamos a comprar!											3								
2	Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona																		1	
2	La comida de mi oruga																		2	
2	Había una vez... La Pequeña Oruga Glotona para todos																		3	

\*Esta actividad se realizará durante todas las tardes de la semana 2 y 3 de febrero.

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.11. EVALUACIÓN

El Real Decreto 1630/2006 recoge en el artículo 7 que “En el segundo ciclo de la Educación Infantil, la evaluación será global, continua y formativa. La observación directa y sistemática constituirá la técnica principal del proceso de evaluación.” (p. 475). En base a estas directrices, la evaluación del proyecto se realizará en dos vertientes: la evaluación del proceso de aprendizaje, centrada en los alumnos, y la evaluación del proyecto que permitirá analizar la labor del docente frente a este y las posibles mejoras que se puedan introducir en él.

##### 4.11.1. Evaluación del proceso de aprendizaje

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumno se divide en tres momentos: la evaluación inicial, la continua o formativa y la sumativa o final.

- ✓ La evaluación inicial tiene lugar al comienzo de los dos bloques del proyecto y su finalidad es recopilar información sobre los conocimientos previos que tiene el alumno en referencia a los distintos contenidos y habilidades matemáticas. Esta se llevará a cabo en la actividad nº1 y en la nº20 (ver Anexo 3 y 19), siendo estas las actividades de introducción al cuento.

- ✓ La evaluación continua se realizará a través de la observación sistemática durante el desarrollo de cada actividad y la correspondiente cumplimentación de los registros de observación al finalizar cada sesión (ver Anexos 3, 7, 9, 12, 15, 17, 19, 21, 23, 24 y 26). A través de esta se podrá observar el proceso de aprendizaje que está realizando el alumno. Además, también se observará y evaluará la actitud que el alumno tiene frente al aprendizaje, a sus compañeros y al material (ver Tabla 8) en las distintas actividades.

Tabla 8. *Registro de observación de contenidos actitudinales en las actividades.*

EVALUACIÓN ACTITUDES				
Alumno/a:.....	Fecha:.....			
	Sí	A menudo	A veces	No
¿Participa activamente en la actividad?				
¿Coopera en la realización de un fin común?				
¿Muestra iniciativa en las actividades individuales?				
¿Muestra iniciativa en las actividades grupales?				
¿Respeto los turnos de palabra?				
¿Respeto el material?				
¿Respeto a sus compañeros?				
¿Respeto a la maestra?				
¿Muestra interés y disfrute por las distintas propuestas?				

Fuente: elaboración propia.

- ✓ La evaluación final se llevará a cabo tras finalizar la propuesta para comprobar si se han conseguido los objetivos propuestos y si las actividades programadas se han adaptado al nivel de desarrollo en que se encuentran los alumnos. Para ello, el docente responderá sobre cada alumno el cuestionario recogido en la Tabla 9.

Tabla 9. *Cuestionario de evaluación final*

EVALUACIÓN FINAL			
Alumno/a:.....	Fecha:.....		
	Conseguido	Parcialmente conseguido	No conseguido
¿Es capaz de disfrutar del cuento como recurso de aprendizaje?			
¿Muestra interés por aprender y descubrir conocimientos matemáticos?			
¿Se interesa por conocer los distintos contenidos matemáticos?			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógico-matemática</li> <li>- Magnitudes</li> <li>- Geometría</li> <li>- Numeración y cálculo</li> </ul>			
¿Identifica y recurre a distintas habilidades o procesos			

---

matemáticos?

- Resolución de problemas
- Razonamiento y demostración
- Comunicación
- Establece conexiones
- Realiza representaciones

¿Utiliza vocabulario propio del lenguaje matemático en situaciones concretas?

¿Es capaz de utilizar el vocabulario del lenguaje matemático en situaciones generales/cotidianas?

¿Participa activamente en las actividades individuales desarrollando la creatividad y la imaginación?

¿Coopera en la realización de actividades grupales para conseguir un fin común?

¿Muestra esfuerzo y dedicación para adquirir las distintas metas propuestas?

Observaciones:

---

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.11.2 Evaluación del proyecto y la labor docente

Tras finalizar la puesta en práctica del proyecto “Había una vez... las matemáticas” el docente deberá realizar una valoración de la adecuación de este, de las actividades y de la práctica docente que se ha llevado a cabo (ver Anexo 28).

### 5. CONCLUSIONES

En el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado se ha destacado la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas desde edades tempranas y como este condiciona el desarrollo posterior. Como docentes, se debe fomentar el desarrollo de contenidos y habilidades matemáticas que ayuden a los alumnos a desarrollarse de forma integral. No se debe olvidar que en la etapa de Educación Infantil el aprendizaje debe basarse en experiencias reales, observables, manipulables y que ofrezcan al niño la posibilidad de participar en ellas. Para ello, deben proponerse experiencias que tengan un gran contenido lúdico y fomenten el disfrute. El cuento es un elemento indispensable en las primeras edades por su aportación en cuanto a valores, contenidos y, sobre todo, fuente de goce y, es por este motivo que se convierte en un recurso esencial para abordar la enseñanza de las matemáticas.

El objetivo principal de este trabajo consistía en “Diseñar un proyecto de aula que promueva el aprendizaje de contenidos matemáticos utilizando el cuento como recurso didáctico en el aula de 3-4 años”. Este objetivo se ha cumplido mediante la ejecución de cada uno de los objetivos específicos mencionados en este trabajo, respecto a los cuales se pueden introducir las conclusiones que se indican a continuación.

Como primer objetivo se establecía *definir los principios metodológicos en los que se fundamenta el proceso de enseñanza – aprendizaje mediante el estudio de las teorías actuales*. A partir de la puesta en práctica de este se concluye que es necesario abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje entendiendo al alumno como protagonista y constructor de su propio proceso, promoviendo el aprendizaje significativo basado en los contenidos previos que ya tiene y partiendo de la motivación que el aprendizaje le puede suponer si es atractivo y le despierta curiosidad e interés. Además, se debe tener en cuenta que la manipulación de los elementos es indispensable para afianzar conocimientos y explorar el mundo que le rodea, sobre todo en la etapa infantil.

El segundo objetivo destacaba la necesidad de *estudiar la importancia del desarrollo de la capacidad matemática desde la Educación Infantil*. Se puede concluir que la matemática forma parte de la vida del individuo desde las primeras edades y que es en esta etapa que se establecen las bases para posteriores conocimientos. Es por ello que se deben introducir los contenidos y los procesos matemáticos partiendo del conocimiento de las distintas etapas en la adquisición del aprendizaje matemático.

*Analizar el marco legislativo actual con la finalidad de conocer los objetivos y contenidos que recoge el currículo respecto a las habilidades lógico-matemáticas a través de la legislación estatal y autonómica* es el tercer objetivo, y del que se concluye que la puesta en práctica de la enseñanza de las matemáticas está fundamentada y determinada en la legislación vigente, siendo en esta etapa el momento idóneo de establecer un primer contacto con las habilidades matemáticas.

El cuarto objetivo se centraba en *considerar el cuento como recurso didáctico y eje transversal de transmisión de conocimientos matemáticos de forma lúdica*. A partir de este se concluye que el cuento es un importante recurso para utilizar en el aprendizaje de las matemáticas ya que posibilita el acercamiento a la materia permitiendo generalizar los contenidos y aplicarlos al contexto real, así como siendo en sí mismo una herramienta motivadora que despierta interés y disfrute.

El proyecto “Había una vez... las matemáticas” ha sido la puesta en práctica del objetivo específico que marcaba *elaborar un enfoque didáctico para acercar las matemáticas a los alumnos de 3 y 4 años*. En este se recogen las distintas sesiones que forman el proyecto así como la metodología y su puesta en funcionamiento. Es por ello que se puede concluir que dicha elaboración ha cumplido el objetivo de acercar las matemáticas a los alumnos del primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

El último objetivo específico consistía en *diseñar actividades lúdicas que favorezcan el aprendizaje de contenidos matemáticos a partir del cuento como eje transversal*. Este se ha alcanzado partiendo de dos cuentos, uno para cada bloque, que han permitido descubrir y conocer contenidos y procesos matemáticos partiendo de la literatura infantil.

Con este Trabajo de Fin de Grado se ha pretendido ofrecer un acercamiento a las matemáticas en infantil a partir de un recurso lúdico-educativo por excelencia como es el cuento. Se muestra la necesidad de despertar el interés y promover el disfrute de las matemáticas desde edades tempranas, favoreciendo un desarrollo posterior adecuado y contribuyendo en la adquisición de la competencia matemática.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Desde pequeña, la asignatura de matemáticas se convirtió en un suplicio para mí. No entendía porque debíamos aprendernos esas fórmulas, esas operaciones que, de ningún modo, mostraban una utilidad en la vida real. La frase típica “¡Profesor pero para ir a comprar el pan no necesitamos saber estas cosas tan complicadas!” me acompañaba año tras año. Durante mis estudios, tuve la mala experiencia de topar con distintos profesores que no disfrutaban de impartir esa asignatura, y eso mismo me transmitieron a mí. De modo que tras realizar un bachillerato tecnológico con previsión de hacer una ingeniería, las matemáticas se volvieron una pesadilla para mí y opté por cambiar mi camino, y dirigirlo hacia mi vocación, los niños.

Este grado me ha ofrecido la posibilidad de profundizar sobre la enseñanza en la etapa 3-6 y ha despertado en mí cuestionamientos sobre mi labor y cómo quiero que sea esta. He descubierto que para transmitir conocimientos es necesario partir de una educación personalizada, centrada en el alumno y en sus posibilidades de construcción. Como docentes debemos despertar en ellos el interés por aprender, por descubrir, así como la capacidad crítica y la necesidad de cooperar.

Este trabajo es fruto de los distintos aprendizajes que he adquirido en el grado. La elección del tema la tuve clara desde que realicé la asignatura de Didáctica de las Matemáticas. El profesor Jesús Macías me transmitió ese disfrute, esa pasión necesaria que yo había perdido en mi etapa de estudiante. Su forma de abordar la asignatura y de transmitirla me hizo plantearme la necesidad de cambiar la concepción que tenía sobre ella y evitar que mis futuros alumnos pasarán por lo mismo. Mi meta era transmitir ese interés, ese goce por las matemáticas, convirtiendo estas en una fuente de aprendizaje a través del disfrute.

Mi trayectoria en el mundo educativo me ha demostrado que los cuentos son un recurso fundamental que ofrece multitud de oportunidades y que podía ser el eje conductor de mi propuesta de enseñanza de las matemáticas. Durante la

realización de este trabajo he descubierto los fundamentos en los que debe basarse una enseñanza significativa, partiendo siempre de la consideración del niño como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y delegando al maestro el papel de guía o acompañante de este proceso. Para ello, es necesario que el docente se cuestione constantemente su práctica y este motivado para seguir avanzando y mejorar en su labor.

El Trabajo de Fin de Grado ha sido una gran satisfacción personal y profesional, además de la culminación de un periodo de grandes aprendizajes unidos en un mismo proyecto que me gustaría poder llevar a cabo algún día en la escuela. Por otro lado, me ha supuesto un reto ya que, aunque tenía bastante claro el enfoque, la parte teórica me costó bastante centrarla y definirla. El marco teórico me ha ayudado a profundizar sobre el tema y a definir qué tipo de docencia quiero impartir cuando sea maestra pero, sobre todo, me ha enseñado que en esta profesión es necesario seguir investigando y seguir formándose para ser cada día mejor profesional.

**“No podemos olvidar jamás que si queremos enseñar, quienes primero tenemos que estar aprendiendo constantemente somos los maestros” (Bona, 2015, p. 30).**

#### Bibliografía

- Alsina Pastells, À. (2011). *Aprender a usar les matemàtiques: Els processos matemàtics: propostes didàctiques per a l'Educació Infantil*. Vic: Eumo.
- Alsina Pastells, À. (2012a). Hacia un enfoque globalizado de la educación matemática en las primeras edades. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 80, 7-24.
- Alsina Pastells, À. (2012b). Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(1), 1-14.
- Alsina Pastells, À. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años: Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Alsina Pastells, À. y Martínez, M. (2016). La adquisición de conocimientos matemáticos intuitivos e informales en la Escuela Infantil: el papel de los materiales manipulativos. *RALAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(2), 127-136.
- Alsina Pastells, À., Novo Martín, M.L. y Moreno Robles, A. (2016). Redescubriendo el entorno con ojos matemáticos: Aprendizaje realista de la geometría en Educación Infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 5(1), 1-20.
- Barrero, M., Vergara-Moragues, E., y Martín-Lobo, P. (2015). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 22-31.
- Berdonneau, C. (2008). *Matemáticas activas (2-6 años)*. Barcelona: Graó.
- Bona, C. (2015). *La nueva educación*. Barcelona: Plaza Janés.
- Carle, E. (2002). *La Pequeña Oruga Glotona*. Madrid: Kókinos.
- Castro, E., y Castro, E. (2016). Matemáticas en Educación Infantil. En E. Castro y E. Castro, E., *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil* (p. 19-42). Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (2008). Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que ha de construirse? En E. Barberà, A. Bolívar, J.R. Calvó, C. Coll, J. Fuster, M.C. García... y J.M. Yábar, (5ªed.) *El constructivismo en la práctica* (pp. 11-32). Barcelona: Graó.
- Córnick, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción pedagógica*, 13(2), 154-161.
- Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona, 16 de septiembre de 2008, núm. 5216, pp. 68256-68272.
- Fariás, D., y Pérez, J. (2010). Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria*,



3(6), 33-40.

- Fernández, J. (2001). El cuento en el aprendizaje de la Matemática: Una propuesta abierta de Investigación-Acción. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(4), 8-11.
- Gallardo, I. (2013). Construcción del conocimiento en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(63), 1-13.
- Gutiérrez, J., y Castro, E. (2016). Enseñanza y aprendizaje. En E. Castro y E. Castro, (1ªed.) *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación infantil* (pp. 43-66). Madrid: Pirámide.
- Idescat - Institut d'estadística de Catalunya (s.f.). *Web de l'estadística oficial de Catalunya*. Recuperado el 14 de febrero de 2018 de <http://www.idescat.cat/emex/?id=170926#h1ffff81fffff>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- Marín, M. (2007). El valor matemático de un cuento. *Sigma: Revista de Matemáticas*, 31, 11-26.
- Martí, M. (2015). *Ricitos de Oro*. Madrid: Combel.
- Mauri, T. (2006). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (16ªed.). *El constructivismo en el aula* (pp. 65-100). Barcelona: Graó.
- Mayer, R. (2009). *Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Moreira, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 9-20.
- Onrubia, J. (2006). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (16ªed.). *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, *por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil*. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 5 de enero de 2008, núm. 5, pp. 1016-1036.
- Padial, R., y Sáenz-López, P. (2013). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 2, 32-47.
- Planas, N., y Alsina, À. (2009). Introducción. Buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas. En N. Planas, À. Alsina, C. Alsina, M. Alsina, A. Aubanell, C. Aymerich... X. Vilella (1ªed.). *Educación matemática y buenas prácticas* (pp. 9-29). Barcelona: Graó.
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Recuperado el 8 de Febrero de 2018, de <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MF0uD6DVTIDBg>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de enero de 2007, núm. 4, pp. 474-482.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-7.
- Saá, M. (2002). *Las matemáticas de los cuentos y las canciones*. Madrid: EOS.
- Solé, I., y Coll, C. (2006). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala (16ªed.). *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Universidad Internacional de la Rioja. (2017). *Tema 4: Papel Activo del alumno en el aprendizaje interdisciplinar*. Material no publicado.
- Alsina Pastells, Á. (2012). *Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años*. Barcelona: Octaedro.
- Arteaga Martínez, B. y Macías Sánchez, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. Logroño: UNIR Editorial.
- Barberà, E. (2008). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2008). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Canals, M.A. (2009). *Primers nombres i primeres operacions*. Barcelona: Rosa Sensat.
- López, M., y Alsina, Á. (2015). La influencia del método de enseñanza en la adquisición de conocimientos matemáticos en educación infantil. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 1(4), 1-10.

- Lahora, C. (2007). *Actividades matemáticas con niños de 0 a 6 años*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Argüeso, M.J. (22 de marzo de 2013). Plantillas para hacer corbatas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://sgaguilarmjargueso.blogspot.com.es/2013/03/plantillas-para-hacer-corbata.html>
- Carmona Galán, M.C. (29 de mayo de 2014). *Juegos simbólicos: Tienda*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://miblogdeinfantil345.blogspot.com.es/2014/05/juegos-simbolicos-tienda.html>
- Colorearya. (2012). Dibujos pintar mariposa [Figura]. Recuperado el 8 de marzo de 2018 [http://www.colorearya.com/picture.php?/11660-dibujos%20pintar%20mariposa%20\(51\)](http://www.colorearya.com/picture.php?/11660-dibujos%20pintar%20mariposa%20(51))
- Delgado, L. (4 de noviembre de 2015). *Materiales didácticos. ¿Por qué utilizar materiales para generar aprendizajes?*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://materialparagestionaprendizajes.blogspot.com.es/>
- Dibujos.net. (2016). Camarero eficiente [Figura]. Recuperado el 2 de marzo de 2018 de <http://galeria.dibujos.net/profesiones/otras-profesiones/camarero-eficiente-pintado-por--10819073.html>
- Gil, C. (6 de junio de 2014). *Original vestido de flecos*. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://creativasmamis.blogspot.com.es/2014/06/original-vestido-de-flecos.html>
- Haro, O. (s.f.). Una bonita corbata para papá [Figura]. Recuperado el 7 de marzo de 2018 de <http://actividadesinfantil.com/archives/10322>
- José, M. (1 de octubre de 2014). *Reserva anticipada: El Restaurante de los sentidos*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://descuaua.wordpress.com/2014/10/01/reserva-anticipada-el-restaurante-de-los-sentidos/>
- Londoño Moreno, S. (25, noviembre, 2010). Metamorfosis de la mariposa.wmv. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GuHYB6O2b24>
- Melodijolola. (s.f.). DIY: Orugas con cartones de huevos. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de <http://www.melodijolola.com/ninos/diy-orugas-con-cartones-de-huevos>
- Reciclantes. (Junio de 2012). *Reciclantes en la IV Feria de Reciclaje de Mendillorri: multitaller*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://reciclantes.blogspot.com.es/2012/06/reciclantes-en-la-iv-feria-de-reciclaje.html>
- Sebastiano, B. (s.f.). Ricitos de oro y los tres ositos [Figura]. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de [http://www.midisegni.it/Esp/cuento\\_tres\\_osos.shtml](http://www.midisegni.it/Esp/cuento_tres_osos.shtml)
- Sherman, P. (s.f.). Ready to eat [Figura]. Recuperado el 4 de marzo de 2018 de [https://www.wpclipart.com/cartoon/Black\\_n\\_White/Black\\_n\\_White\\_2/ready\\_to\\_eat.png.html](https://www.wpclipart.com/cartoon/Black_n_White/Black_n_White_2/ready_to_eat.png.html)
- Summonpress (s.f.). Disfraces para niños de animales [Figura]. Recuperado el 7 de marzo de 2018 de <https://manualidades.cosasdepeques.com/tipo-manualidad/disfraces-ninos/disfraces-para-ninos-de-animales>
- Supercoloring (s.f.). Dibujos para colorear [Figura]. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de <http://www.supercoloring.com/es>
- Toonsted. (2016). Dibujos animados vector ilustración interior living comedor – ilustración de stock [Figura]. Recuperado el 8 de marzo de 2018 de <https://sp.depositphotos.com/123084102/stock-illustration-cartoon-vector-illustration-interior-living.html>
- Vicu. (2013). Cocinero italiano [Figura]. Recuperado el 4 de marzo de 2018 de <http://galeria.dibujos.net/profesiones/cocineros/cocinero-italiano-pintado-por-vicu-9799771.html>

# Resolución de los problemas de conducta en el aula de Educación Infantil

**Autor:** Casado Sobrino, Claudia (Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Maestros/as de Educación Infantil. **Materia:** Problemas de conducta. **Idioma:** Español.

**Título:** Resolución de los problemas de conducta en el aula de Educación Infantil.

## Resumen

Dentro del marco de la Educación Infantil, en la actualidad son múltiples los problemas de conducta que se pueden dar en el aula, así como en el Centro Educativo, los cuales se caracterizan por un quebrantamiento explícito e implícito en lo que el docente considera un comportamiento adaptado al alumno/a. Así, podremos ver lo que en la mayoría de los casos es considerado un quebrantamiento de la conducta. Para estos problemas más comunes que pueden darse en el aula de Educación Infantil veremos algunas posibles soluciones a lo largo de este artículo.

**Palabras clave:** Conducta, Educación Infantil, aula, solución, problema.

**Title:** Resolution of behavior problems in the classroom of Early Childhood Education.

## Abstract

Within the framework of Early Childhood Education, there are currently multiple behavior problems that can occur in the classroom, as well as in the Educational Center, which are characterized by an explicit and implicit break in what the teacher considers a behavior adapted to the student. However, we can see what in most cases is considered a breach of behavior. For these most common problems that can occur in the classroom of Early Childhood Education we will see some possible solutions throughout this article.

**Keywords:** Behavior, Early Childhood Education, classroom, solution, problem.

Recibido 2018-10-21; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101124

## INTRODUCCIÓN

Para comenzar, decir que son varias las conductas que pueden darse en el aula de Educación Infantil, que pueden ser consideradas como poco apropiadas o no adaptadas al comportamiento común del alumnado. Así, la consideración de lo que son las conductas problemáticas en el alumnado es muy variable y dependerá del maestro/a que considere la gravedad de estas. Según Ashen y Poser (1977), los criterios sobre la valoración de las conductas consideradas problemáticas que tienen los maestros/as dependen de algunos factores condicionantes como pueden ser la asiduidad de la conducta, su intensidad, la edad del maestro/a, la información psicológica que posea, su sistema de valores, del nivel de perturbación que produzca en el aula, entre otros múltiples aspectos. Pero, sobre lo que sí existe una clara evidencia es de que las conductas consideradas como negativas por el profesorado son aquellas que alteran la convivencia del aula, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje no pueda llevarse a cabo de un modo adecuado. Este es el motivo por el que se hace necesario intervenir sobre la conducta problemática para poder modificarla, eliminarla o reducirla, con el objetivo de poder favorecer el aprendizaje y que pueda llevarse a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con un cierto equilibrio emocional, tanto para el maestro/a como para el conjunto del alumnado.

## LAS CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN EL AULA

Desde un amplio punto de vista, el docente tiende a agrupar unas conductas inapropiadas con otras, como por ejemplo, dentro de un comportamiento disruptivo, formarían parte de estas algunas conductas como el hacer ruidos, romper objetos, malos modos, o molestar a los compañeros/as, por ejemplo. Un estudio llevado a cabo por Peiró y Carpintero (1978), lleva a establecer siete factores, con distinto grado de influencia según la gravedad de las mismas y con una denominación genérica que abarca un total determinado. Estos autores establecen los siguientes:

- Conductas moralmente inadecuadas o hábitos no aceptados por la sociedad.
- Dificultad de integración social o de relacionarse con los demás.

- Agresividad.
- Provocación y desafío al docente.
- Modificación o alteración de las normas del aula.
- Conductas contra los compañeros/as del aula.

Ahora bien, es necesario que no solo sean consideradas las conductas que resultan ser un problema como aquellas entendidas y que son valoradas de este modo por el maestro/a sino también debe considerarse aquellas que no son detectadas de forma explícita pero que se dan en el marco escolar, consideradas conductas encubiertas o autocogniciones, que dan lugar a trastornos emocionales o de conducta. Algunas de estas autocogniciones consideradas por Curwin y Mendler (1983), son aquellas en las que el menor afirma: “los compañeros/as no me dejan jugar”, “no tengo amigos”, “los niños/as no me tratan bien”, o “nada me sale bien”, como algunos ejemplos. Pues bien, todas estas conductas al final terminan alterando el ritmo del aula, así como el clima y el ambiente. Ahora bien, algunas de las conductas y problemas, debemos tener en cuenta, que pueden ser consideradas anómalas por unos docentes y por otros pueden ser consideradas como normalizadas. Por ello se han establecido clasificaciones sobre las conductas problemáticas en el alumnado por diferentes autores. En el caso de Carrascosa (1998), especifica que los comportamientos de indisciplina en el aula que interfieren en el estudio son: Comportamientos de motricidad gruesa: estar fuera del asiento, saltar, ... Comportamientos ruidosos: golpes, palmadas, tirar objetos... Comportamientos verbales: silbar, reír, hablar... Comportamientos de orientación: girar la cabeza, observar a los otros compañeros/as... Comportamientos de rebeldía: no seguir las normas, oponerse... Rabieta: enfados violentos, pérdida de control, gritos,... Molestar a los compañeros/as: tirar objetos de los demás, interferir en la tarea de los otros,... Comportamientos destructivos: romper material, uso inadecuado de los elementos,... Establece también unos comportamientos ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno: Robo, palabras o gestos obscenos. Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en la clase: agresiones, aislamiento, amenazas... Aquellos comportamientos de indisciplina asociados a una inmadurez orgánica: En este caso serán aquellos de hiperactividad, demora, holgazanería.

Es importante resaltar que se han considerado los comportamientos de amenaza y acoso escolar (Olweus, 1998) como uno de los que más afectan y con unos mayores efectos en los Centros Educativos.

Son múltiples las clasificaciones de los conflictos que se han determinado, o de las conductas problemáticas, además de las anteriormente mencionadas, de hecho algunos autores que han llevado a cabo clasificaciones de este tipo también han sido Casamayor (1998), y Monjas (1992). Ahora bien, sea cual sea la clasificación que tomemos en cuenta, en lo que coinciden todos los autores es en los problemas de disciplina con que se les relaciona. Otro de los rasgos comunes que podemos ver en todas las clasificaciones es que no se respeta ni a los compañeros/as ni a los maestros/as, haciendo que el clima de aula se vea afectado, así como la convivencia escolar.

Ahora bien, en la mayoría de las clasificaciones se tiene muy en cuenta el comportamiento corporal del alumnado, es decir, lo que podemos ver de un modo explícito, pero en pocas ocasiones se tiene en cuenta lo que los niños/as piensan, sus creencias, ideas, valores, ... Aspecto a considerar también influyente. Igualmente, tampoco podemos obviar el lado afectivo, esto es, la cantidad de emociones y sentimientos que se encuentran relacionados con las conductas, tanto en el caso del alumnado que las desarrolla como aquellos que se ven afectados.

Todos estos conflictos, se desarrollan durante todo el progreso educativo del alumnado, desde Educación Infantil. Sin embargo no quiere decirse que todos ellos (según las clasificaciones que hemos visto) afecten a Educación Infantil.

Sin embargo, autores como Pelechano (1980), ya determinaron que la prevención de estas conductas y el desarrollo de las mismas ya debían abordarse desde el inicio de la Educación Infantil, y esto se hará mediante unas técnicas de modificación de conducta que posteriormente analizaremos. Así pues, ¿Cuáles son los objetivos de la prevención y resolución de problemas?

## OBJETIVOS DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Según Caballo (1991), la resolución de problemas mediante las técnicas de conducta tiene como fin el cambiar el comportamiento considerado como inadecuado en el alumnado y tienen las siguientes posibilidades:

**Eliminar conductas:** Algunas de ellas deben ser eliminadas dado que causan daño personal.

**Reducir conductas:** Estas podrán ir encaminadas a reducir su frecuencia, intensidad o duración.

**Mantener conductas:** Hay comportamientos adecuados que los menores llevan a cabo a los que con frecuencia no se les da la suficiente importancia y tienen riesgo de que se eliminen con el tiempo, por lo que deberán reforzarse.

**Incrementar conductas:** Algunos de los comportamientos que empiezan a darse deben fortalecerse para que se incrementen y mantengan en el tiempo.

Conocido todo ello, nos podremos preguntar ¿cómo podemos dar solución a estos problemas en el aula?

## **SOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL: ORIENTACIONES METODOLÓGICAS**

Para la solución de los problemas que puedan surgir en el aula de Educación Infantil, siguiendo a Blackman y Silberman (1973), y teniendo en cuenta las aportaciones de Miltenberger (2013), lo primero de todo será poder **identificar el problema**. Una vez que detectemos cuál es la situación que está originando el conflicto, se deberá reflexionar sobre los pensamientos ante esta situación, las emociones y sentimientos, así como los motivos que la pueden estar ocasionando.

Una vez identificado el problema, deberemos generar las **soluciones adecuadas**. Aquí, deberán buscarse una amplia gama de soluciones posibles, teniendo en cuenta, como afirma Becoña (1993) que cuando se plantean posibles soluciones a un problema, no hay que evaluar su efectividad en el momento. Esto podremos hacerlo con ayuda de los alumnos, por ejemplo a la hora de la asamblea podremos hablar sobre lo que ocurre y que por ellos mismos puedan proponer posibles soluciones. Esto va a contribuir al desarrollo de la reflexión en los alumnos/as, además de ayudar a mejorar el clima en el aula y la puesta en práctica de la posible solución.

Posteriormente, deberemos determinar las **posibles consecuencias** de cada una de las propuestas para poder establecer cuál puede ser la mejor, por ello el maestro/a de Educación Infantil deberá realizar preguntas a los alumnos/as, usando la técnica de interrogación.

Una vez ya tomada la solución, deberemos **aplicarla**. Posterior a la aplicación de la misma, analizaremos la eficacia que ha tenido. Para ello será importante que durante el proceso sea evaluado el comportamiento del alumno, alumnos/as y del propio docente. Además, en esta fase también podrá darse el autorreforzamiento de la conducta misma del alumno/a utilizando frases como: “Soy capaz de hacerlo”, “Me ha salido bien”. De esta manera se reforzará la percepción que tiene el propio alumno/a sobre su capacidad para enfrentarse al conflicto y poder solucionarlo. En el caso de no resolverse la situación con la propuesta llevada a cabo, deberemos analizar lo que hemos realizado, de nuevo en conjunto con los alumnos/as, y proponer una nueva solución.

Desde la Acción Tutorial, el docente que lleve a cabo la solución de conflictos en el aula, deberá tener en cuenta una serie de orientaciones. El maestro/a de Educación Infantil, deberá utilizar ejemplos para ayudar a los niños/as a comprender lo que está sucediendo, así como sobre la importancia de su solución, ya que va a provocar una mejora en la convivencia del aula, creando un clima donde se respete a los demás, y al aprendizaje. Dejaremos que los alumnos/as también den su propia opinión al respecto, respetando siempre su punto de vista y favoreciendo que muestren sus sentimientos y emociones, así como que se de la empatía tanto con la causa del problema como con los que lo sufren.

El docente deberá servir como guía, dirigiendo las iniciativas. Deberemos dejar que los alumnos/as propongan de forma libre las soluciones, y posterior a la presentación de las soluciones podemos hacer un pequeño ensayo, a modo de teatro sobre lo que podrá pasar aplicando esa solución.

Resulta además aconsejable, que el docente incluya el reforzamiento social, llevando a cabo comentarios positivos sobre lo que los menores van diciendo como posibles soluciones, así como cuando la posible solución se esté llevando a cabo en el aula.

Finalmente, todo lo llevado a cabo deberá poder tener un carácter global, pudiendo llevarlo al contexto del Centro Educativo, así como al familiar y a todos los ámbitos en los que el menor se desenvuelva. Sin embargo, esto puede resultar complicado ya que las situaciones que puedan darse como conflictivas en otros entornos, pueden tener una raíz diferente, así como unas consecuencias diferentes, pero lo que va a resultar favorecedor y podrá darse en todos los contextos será la observación, por lo que deberemos hacer especial hincapié en ella, así como en la reflexión, estableciendo relaciones entre las causas y consecuencias.

Ahora bien, todo ello supone una previa planificación del docente, ya que al igual que cualquier acción educativa, deberá programarse.

### PAUTAS PREVIAS PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Antes de llevar a cabo la acción en el aula, será necesario programarla, así como conocer las diferentes técnicas que pueden ser utilizadas y van encaminadas al cambio, así, podemos determinar las que veremos a continuación, siguiendo a Olivares y Méndez (2010).

Para comenzar, debemos identificar cuál es la conducta sobre la que vamos a intervenir, para ello podremos realizar una lista con las conductas problemáticas y determinar sobre las que vamos a intervenir. Una vez identificada, en el caso de intervenir más personas (como familias, otros docentes, etc.) deberemos consensuar lo que vamos a realizar.

Además, como ayuda, podremos usar la técnica del control estimular, pudiendo ver qué es lo que puede estar ocasionando esta situación. De esta manera, estableceremos la técnica apropiada. Es necesario tener siempre presente que un problema no implica una única solución.

Así pues, ¿cuáles son las técnicas que pueden llevarse a cabo?

### TÉCNICAS PARA MANTENER O DISMINUIR CONDUCTAS

A continuación, vamos a establecer algunas de las técnicas que se pueden utilizar en el aula para poder instaurar o disminuir conductas. Para ello vamos a seguir a autores como Caballo (1991), Labrador, Cruzado, y Muñoz (1993), Méndez y Olivares (1997).

**Refuerzo positivo.** Se trata de reforzar la conducta que se desea, teniendo una consecuencia que para el menor le resulte agradable. Si en el momento de implementarla la conducta incrementa, o se mantiene, entonces podremos afirmar que se está reforzando la conducta de un modo positivo. Al reforzador empleado, lo denominaremos reforzador positivo. Estos pueden ser materiales (caramelo, moneda, etc.) o sociales (sonrisa, comentario positivo, etc.). Un ejemplo de refuerzo positivo, es el Principio de Premack.

**Principio de Premack.** Se trata de administrar, como consecuencia de una conducta de alta tasa de ocurrencia, otra que queremos aumentar en frecuencia, por ejemplo, después de una actividad relacionada con la tarea del aula, el alumno/a puede dedicar un tiempo a algo que le resulte agradable, como el moldeamiento con plastilina. Cuando este Principio comience a resultar positivo, será conveniente aumentar el tiempo dedicado a la conducta que se quería implementar.

**El modelado.** Denominado por Bandura (1983) como aprendizaje vicario o imitación. Se trata de la imitación de conductas del modelo de referencia.

**Encadenamiento.** Se trata de ir uniendo conductas con el fin de la obtención de un comportamiento adecuado. Por ejemplo, las normas de aula servirán para la consecución de una adecuada convivencia.

Estas son solo algunas de las técnicas que pueden utilizarse en Educación Infantil, pero no las únicas, ya que existe un amplio abanico. Podrán también utilizarse juegos para lograr un buen comportamiento, usar también algunas tablas para anotar las buenas conductas, la técnica del semáforo, así como el tiempo fuera, refuerzo diferencial o la extinción.

### ALGUNAS DIFICULTADES QUE PUEDEN DARSE

Debemos tener en cuenta que las técnicas planteadas no tienen por qué ser las más válidas en todos los casos, ni las que deban llevarse a cabo, puesto que en las expuestas, se trata de algunas determinadas por diversos autores, pero existe diversidad de opiniones sobre su validez, así como críticas a las mismas.

Pues bien, la puesta en marcha de algún tipo de plan para dar solución a un problema de aula, puede suponer multitud de dificultades, siendo las que exponemos a continuación algunas de ellas.

La actitud del docente será fundamental. Dependiendo de la motivación que este posea, hará que la puesta en marcha del plan adquiera una mayor o menor eficacia. Además, el llevar a cabo un buen plan, requiere de imaginación, así como una formación adecuada en la temática. Por supuesto, el maestro/a deberá considerar que el implicarse en la solución de un problema que se da en el aula, así como el desarrollo de un buen clima de convivencia, es tan válido e importante

como el desarrollo de otro aspecto de la vida académica del aula, de hecho se encuentra recogido en los Objetivos Generales de la Educación Infantil.

Además, deberá llevarse a cabo un adecuado seguimiento del plan de modificación de conducta, teniendo en cuenta las dificultades que se estén dando, la eficacia. Otra de las dificultades puede ser la evaluación del mismo.

Las personas implicadas en el proceso puede que no lleven a cabo lo acordado, o bien no lo realicen de un modo adecuado o acordado (familias, alumnos/as, docente, el propio alumno). En este sentido, puede darse que las conductas que traten de eliminarse en el aula, en casa se estén reforzando.

En cuanto a los reforzadores materiales o sociales, puede que el alumno/a no le dé el valor suficiente, o las técnicas utilizadas no sean las adecuadas.

## CONCLUSIÓN

Una vez vistas algunas conductas problemáticas que pueden darse en el aula de Educación Infantil, así como las posibles técnicas que pueden emplearse, es necesario añadir que estas pueden variar así como las técnicas, aunque defendidas por diversos autores y tendencias, puede que no resulten eficaces ante un problema que se dé en nuestra aula. Siempre tendremos presente que cada alumno/a es único y singular, así como cualquier situación que pueda surgir, por lo que será necesaria la reflexión y análisis de forma particular de cada una de ellas.

## Bibliografía

- Ashen, A. y Poser, G. (1977). *Problemas menores de la conducta infantil*. Barcelona: Fontanella.
- Bandura, A. (1983). *Principios de modificación de conducta*. Sígueme.
- Becoña, E. (1993). *Programa para dejar de fumar*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela (2ª y 3ª ed. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 4ª ed., Sevilla: Comisionado para la Droga).
- Blackman, G.J. y Silberman, A. (1973). *Cómo modificar la conducta infantil*. Buenos aires: Kapelusz.
- Caballo, V.E. (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1983). *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.
- Labrador, F.J., Cruzado, J.A., y Muñoz, M. (1993). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Méndez, F.J., y Olivares, J. (1997). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Miltenberger, R.G. (2013). *Modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M.I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social»*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.
- Olivares, J. y Méndez, F.X. (2010). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Peiró J.M. y Carpintero H. (1978). Conductas escolares problemáticas. *Análisis y modificación de conducta*, 7, 33-53.
- Pelechano, V. (1980). *Métodos básicos de aprendizaje*. Valencia: Alfaplús.

# La alimentación en Educación Infantil

**Autor:** López Maestre, Rosa María (Graduada en Educación Infantil, Profesora de Educación Infantil).

**Público:** Grado de Educación Infantil. **Materia:** Hábitos saludables en infantil. **Idioma:** Español.

**Título:** La alimentación en Educación Infantil.

## Resumen

Este trabajo de fin de grado tiene como tema principal la alimentación en la edad temprana y va dirigido a alumnos de cuatro años del segundo ciclo de Educación Infantil, de un colegio público en Cartagena. Para llevarlo a cabo en el aula se han diseñado una serie de actuaciones puntuales, con la intención de que los alumnos aprendan, sean conscientes y apliquen en su vida cotidiana, una alimentación saludable. Este tema es fundamental que se trabaje en la escuela, junto a la familia, ya que ambos son el entorno más cercano del niño.

**Palabras clave:** Diseño de actividades, alimentación, saludable, edad temprana.

**Title:** Feeding in Infant Education.

## Abstract

This end of grade project has as main theme, the nutrition for young kids, and is aimed to four years old students of a public school in Cartagena. In order to put it into practice in the classroom, we have designed a series of specific actions, with the intention that the students will learn, be aware and apply in their daily life a healthy eating habits. These issues are essential to be worked at school and with the families, as both are the closest to the child's environment.

**Keywords:** Design activities, food, healthy, early age.

Recibido 2018-10-21; Aceptado 2018-11-07; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101126

## 1. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

El principal objetivo de este trabajo es que los alumnos desde una edad temprana, conozcan y pongan en práctica una alimentación correcta. Para ello, trabajaremos el concepto de la alimentación a través de diferentes actuaciones puntuales en el aula. Otros objetivos, que se han marcado con este trabajo de fin de grado, son que los alumnos adquieran buenos hábitos alimenticios, y que disfruten de la comida saludable.

Como afirma (OMS, 2011) "Una alimentación inadecuada en la primera infancia es uno de los principales factores de riesgo de mala salud a lo largo de la vida". Ya que en esta etapa, están sentando las bases para el futuro en todos los ámbitos, y si desde pequeños adquieren unos hábitos alimenticios inadecuados, posteriormente cuando estos niños sean adultos, será difícil cambiarlos.

Mediante el estudio Aladino (Alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad), se investigó sobre la obesidad en la etapa infantil y cabe destacar el siguiente resultado. Un 50,2% de niños que tiene ordenador o videoconsolas en su habitación, padecen obesidad y un 48,9% tiene un peso normal, mientras que los que no dedican tanto tiempo a los videojuegos, un 56,2% de niños mantiene un peso adecuado frente a un 43,2% que tienen sobrepeso. (Estrategia, 2011). Este resultado debe servir de aviso, de que todos los niños deben disfrutar en su tiempo libre de diversas actividades lúdicas y educativas, en vez de llevar una vida sedentaria desde los primeros años de vida. También se debe concienciar a las familias de estas cifras, para que ayuden a sus hijos a llevar una vida saludable.

Otro resultado que se debe señalar de este estudio, es que aquellos alumnos que van al comedor escolar, tienen un porcentaje menor de obesidad ya que se les ofrece un menú variado y equilibrado, a diferencia de aquellos que comen en sus casas, y considero que se debe dar a las familias una información necesaria, para que esto no ocurra. Por lo tanto, la escuela es un agente fundamental y debe participar en ello para concienciar a los alumnos y a las familias de una correcta alimentación.

Se ha de señalar, la incorporación transversal de la Educación para la Salud en el currículo, ya que este tema, es muy importante que se imparta también en las escuelas y se investigue sobre él, con el fin de evitar posteriores enfermedades y a la vez, enriquecer a los alumnos de todas las propiedades y beneficios que conlleva una alimentación saludable.



Por otra parte, se debe comentar, un error muy común que es clasificar los alimentos en saludables y no saludables, pero a la hora de llevar al aula este proyecto no debemos enseñarles a los alumnos que hay dos tipos de alimentos, sino que el consumo excesivo de alimentos que no nos proporcionan los nutrientes que necesitamos, no son los adecuados, y en consecuencia, nos perjudican la salud.

En este trabajo, en un momento puntual, se va a utilizar un recurso que se considera acertado para transmitir cualquier tema a los alumnos, y son los títeres. Según el titiritero y pedagogo italiano (Dolci, 2007) “Los títeres tienen mucho para ofrecer a la educación, porque a veces nos olvidamos de que su única utilidad no es el espectáculo”.

Cabe destacar, que en otra de las actividades del proyecto, se va a llevar a cabo el método científico, ya que está comprobado que es una técnica muy efectiva para llevarla al aula.

Para realizarla, se requerirá el huerto escolar, ya que podemos plantar alimentos de origen vegetal que son saludables, como afirma (FAO, 2016) “Los huertos de “aprendizaje” que producen diversos alimentos nutritivos e incluyen objetivos educativos pueden ayudar a los estudiantes, personal escolar y las familias a enlazar el cultivo de alimentos y una dieta adecuada”.

Como señaló (Magaña, 2002) “Lo fundamental para que los alumnos tengan un futuro saludable es que tengan información, prevención y educación”, así que, como buenos docentes, debemos luchar porque esto se desarrolle en la escuela. Y se debe utilizar esta etapa educativa, para asentar los buenos hábitos alimenticios, ya que posteriormente, los alumnos mantendrán aquellos que hayan recibido desde pequeños. Según manifiesta (Gálvez, 2011) “Debemos aprovechar las horas de comida en la escuela, principalmente en Educación Infantil, como momentos plenamente educativos donde los niños/as adquieran los hábitos de una alimentación sana”

Concluir con el fin de este trabajo, que es que los alumnos sean conscientes de los beneficios que nos aporta, en todos los ámbitos, una correcta alimentación a lo largo de la vida y por lo tanto, la pongan en práctica. Esto se resume en la frase “conseguir que las opciones más saludables sean las más fáciles de elegir” (Nutbean, 1986, pág. 4). Por todo esto, veo necesario trabajar este tema mediante una serie de actividades puntuales en el aula.

## 2. PRESENCIA DE LOS TEMAS EN EL CURRÍCULUM

El tema que se trata en este trabajo, está recogido en el currículo de segundo ciclo de educación infantil, en el decreto número 254/2008, de 1 de agosto, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

### ➤ Objetivos de la etapa:

- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, entre ellas las de higiene, alimentación, vestido, descanso y protección.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Iniciarse en los hábitos de trabajo y experimentar satisfacción ante las tareas bien hechas.

### ➤ Áreas, objetivos y contenidos de área y criterios de evaluación:

#### • **1ª Área: conocimiento de sí mismo y autonomía personal**

##### A) Objetivos:

- Participar en juegos colectivos respetando las reglas establecidas y valorar el juego como medio de relación social.
- Realizar, de manera cada vez más autónoma, actividades habituales y tareas sencillas para resolver problemas de la vida cotidiana, aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa y desarrollando estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionados con la seguridad, la higiene y el fortalecimiento de la salud, apreciando y disfrutando de las situaciones cotidianas de equilibrio y bienestar emocional.
- Conseguir una coordinación visual y manipulativa adecuada, por medio de la exploración de objetos, aplicada a las tareas cotidianas y a la representación gráfica.

B) Contenidos:

- Bloque 2: Juego y movimiento.
  - Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad, y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.
- Bloque 3: La actividad y la vida cotidiana.
  - Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento, satisfacción por la realización de tareas y conciencia de la propia competencia.
- Bloque 4: El cuidado personal y la salud.
  - Acciones y situaciones que favorecen la salud y generan bienestar propio y de los demás.
  - Práctica de los hábitos saludables: higiene corporal alimentación sana descanso y control postural.
  - Aceptación de las normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.

C) Criterios de evaluación:

- Manifestar confianza en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas.
  - Conocer y aceptar las normas que rigen los juegos.
  - Realizar autónomamente y con iniciativa actividades habituales para satisfacer necesidades básicas, consolidando progresivamente hábitos de cuidado personal, higiene, salud y bienestar.
- **2ª Área: conocimiento del entorno.**

A) Objetivos:

- Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.
- Iniciarse en las habilidades matemáticas, manipulando funcionalmente elementos y colecciones, identificando sus atributos y cualidades y estableciendo relaciones de agrupamientos, clasificación, orden y cuantificación.
- Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunas de sus relaciones, cambios y transformaciones, desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.

B) Contenidos:

- Bloque 1: Medio físico: elementos, relaciones y medida.
  - Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos.
  - Establecimiento de relaciones de agrupamiento de elementos y colecciones.
  - Aproximación a la cuantificación de colecciones. Utilización del conteo como estrategia de estimación y uso de cardinales referidos a cantidades manejables.
- Bloque 2: Acercamiento a la naturaleza.
  - Curiosidad, respeto, y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas. Interés y gusto por las relaciones con ellos, rechazando actuaciones negativas.
  - Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.
- Bloque 3: Cultura y vida en sociedad.
  - Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.

C) Criterio de evaluación:

Identificar y reconocer los grupos sociales más significativos de su entorno, así como algunas características de su organización y los principales servicios comunitarios que ofrece.

- **3ª Área: lenguajes: comunicación y representación.**

A) Objetivo:

- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación funcional de representación, aprendizaje y disfrute, de expresión de ideas y sentimientos, y valorar la lengua oral como un medio de relación con los demás y de regulación de la convivencia.

B) Contenidos:

- Bloque 1: Lenguaje verbal.
  - Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.
  - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas, tanto tradicionales como contemporáneas como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna.

C) Criterios de evaluación:

- Utilizar la lengua oral con claridad y corrección, del modo más conveniente para una comunicación positiva con sus iguales y con las personas adultas, según las intenciones comunicativas.
- Escuchar y comprender mensajes orales diversos que les permitan participar de forma activa en la vida del aula.
- Mostrar una actitud de escucha atenta y respetuosa, haciendo uso de las convenciones sociales (guardar turno de palabra, escuchar, mantener el tema...) y aceptando las diferencias.

➤ Competencias básicas:

Se dan una serie de competencias, como la **competencia en comunicación lingüística**, ya que permite al alumno a expresar de forma oral ideas, pensamientos, vivencias, experiencias y opiniones con un vocabulario adecuado a su edad; comprender mensajes y pequeños textos literarios leídos por adultos; y participar en situaciones de comunicación oral respetando las normas sociales del intercambio lingüístico.

La **competencia matemática**, debido a que pueden conocer y usar los elementos matemáticos básicos (números, medidas...) en situaciones de la vida cotidiana y de juego; asociar objetos según un criterio dado; y clasificar según diferentes criterios.

La **competencia en autonomía e iniciativa personal**, porque posibilita el llegar a actuar con autonomía en hábitos básicos de alimentación, aseo, descanso; tomar la iniciativa en la resolución de tareas y problemas de la vida cotidiana; y cumplir con responsabilidad las tareas.

La **competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico**, ya que está relacionada con poder realizar observaciones y explorar el entorno físico y natural; formular preguntas; establecer interpretaciones y opiniones propias sobre los acontecimientos que se producen en el entorno; anticipar posibles resultados; manifestar curiosidad e interés por conocer, cuidar y conservar el medio físico que rodea al alumnado y asumir responsabilidades en tareas relacionadas con el cuidado de su entorno.

Y por último, la **competencia de aprender a aprender**, ya que implica desarrollar la habilidad para observar, manipular, y explorar; recoger y organizar información; ser consciente de lo que se sabe y de lo que se necesita aprender; valorar el trabajo bien hecho; aceptar los errores; y sentir curiosidad, plantearse preguntas, manejar diversas respuestas posibles ante un problema.

Cabe destacar, que el tema principal de este trabajo, está relacionado con un plan innovador que se lleva a cabo en el centro y es el **“Plan de salud”**.

La finalidad de este plan es que los alumnos de infantil adquieran una serie de hábitos alimenticios y cuidados saludables, que expresen las emociones y que se trabaje la salud física.

Mediante este proyecto, se trabaja en el aula diferentes ramas de la salud, empezando por una alimentación correcta enseñándoles la pirámide nutricional para que conozcan la cantidad de alimentos que deben ingerir a lo largo del día, los hábitos de limpiarse las manos antes de comer o después de ir al baño.

Los encargados de llevarlo a cabo en el centro y de proponer ideas para que cada año se mejore este plan, son los profesores y por otro lado, los padres, ya que reciben dicha información y se les invita a participar en él.

Las ventajas de este plan, serían que todas las aulas de infantil se ha creado un rincón de la salud; están pensando en establecer el día de la fruta en todo el ciclo; ahora reciclan en clase mediante diferentes contenedores; se ha creado un huerto escolar; y la mayoría de actividades del plan de la salud obtienen un nivel de consecución alto.

Sobre los inconvenientes, que se han encontrado es que este plan no se realiza en todas las aulas por igual, sino que hay unos profesores más volcados en él, que otros; y otro inconveniente sería que encuentran dificultad para trabajar la salud en el aula, por falta de recursos.

### 3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Este trabajo se ha podido llevar a cabo en un centro público, de la localidad de Cartagena. En concreto ha ido dirigido a un aula de Educación Infantil de cuatro años.

Los alumnos que componen esta aula son diecinueve, y en el mismo nivel hay otra aula de cuatro años que está compuesta por veinte niños.

El aula en la que se ha trabajado, es bastante amplia. En la clase se agrupa a los alumnos en cuatro equipos de unos cinco alumnos, cada grupo de un color, para que les resulte fácil diferenciarlos.

Dentro del aula, donde vamos a desarrollar este proyecto, se trabaja por rincones, para que los alumnos desarrollen todos sus conocimientos.

Al fondo encontramos el rincón de las letras, donde los niños encuentran muchos libros adecuados para su edad, para que se introduzcan desde pequeños en el mundo de la literatura. En este rincón hay puzzles de su edad, con la finalidad de que al jugar con ellos, los niños mejoren la concentración, la imaginación y la psicomotricidad, entre otras. También hay imágenes representativas de la unidad que están dando, y vocales de tamaño grande, para que puedan repasarlas con el dedo.

Situado a la derecha, está el rincón informático, hay un ordenador, en el que se pone la música o juegos didácticos y este rincón sirve para introducir a los niños desde pequeños en el mundo informático.

A la izquierda, un rincón de lógica-matemática, que está destinado a que los niños jueguen con los bloques, y distintas figuras. A través de este rincón, el alumno puede realizar agrupaciones, clasificaciones y series, con la finalidad de facilitar su relación con el medio.

Por otro lado, está el rincón simbólico en el cual, hay una cocinita con un horno, y diferentes alimentos e instrumentos de la cocina. También hay en este rincón una lavadora, un teléfono y bebés de juguete, para permitir que los alumnos imiten y aprendan distintos roles de la vida cotidiana.

Además cuenta con el rincón del artista, situado a la entrada del aula, en el que podemos encontrar diferentes colores de plastilina y pintura para los alumnos. Aquí es donde guardan también los lápices de colores y rotuladores, que pueden usar a lo largo del día.

Se debe señalar, que hay un aseo en la clase, y es exclusivamente para los niños y niñas de esta clase. Cada uno conoce el que debe usar, ya que hay dos imágenes, para que diferencien el de niñas y el de niños. Dentro hay unos lavabos a su altura y dos retretes pequeños.

Por último, la asamblea, situada en el centro de la clase. Es un rincón muy importante. Allí los niños se sientan al comenzar el día y la profesora con la ayuda de los alumnos pone la fecha, ven los alumnos que han faltado, repasan lo que dieron el día anterior...

Cabe destacar, la existencia de un huerto escolar al salir del aula, que utilizaremos en una de las actividades. En definitiva, el aula está bastante equipada.

A la hora de poner en práctica las actividades puntuales, no se ha tenido ningún problema en su desarrollo, porque las condiciones eran favorables, ya que el espacio era el deseado, es un grupo reducido, y cuentan con diversos materiales que ponen a disposición de los maestros.

En cuanto a los participantes, el grupo de alumnos al que va destinado este trabajo es diverso, ya que hay un niño que no asiste nunca a clase por una grave enfermedad; otro niño diagnosticado con TEA (Trastorno del Espectro Autista) que venía de otro centro y se incorporó hace apenas un mes a la clase; y otro alumno diagnosticado con un retraso madurativo ligero.

Encontramos también cuatro niños que tienen una lengua materna extranjera, por lo tanto, les cuesta comprender las consignas y por último hay otros cuatro alumnos que van a logopedia, porque tienen dificultades en el habla, pero entienden los conceptos muy bien. En esta clase también hay un alumno de etnia gitana, dos de origen africano, dos de países del este, un alumno de Siria y otro de Ecuador.

En general están todos bastante integrados, debido a que cuando algún niño necesita ayuda su compañero se la presta, apenas hay conflictos porque se han adaptado todos bastante bien, cooperan entre sí, se respetan los unos a los otros, son muy autónomos y han aceptado al alumno nuevo de manera muy positiva.

Por lo tanto, a la hora de realizar las actividades no se tuvo dificultad con ellos, simplemente había que captar la atención del niño que presenta TEA, para que comprendiera lo que estaba pasando y no distrajera al resto del grupo.

En cuanto al nivel socioeconómico y cultural de las familias es medio-bajo, ya que hay muchas familias que se encuentran sin trabajo, o con empleos temporales. Suelen participar en días puntuales en los que el centro lleva a cabo algún proyecto como el carnaval, el otoño... y se les invita a acudir al centro.

En este caso, también se requerirá de la participación de las familias, para poder evaluar una serie de hábitos que deberían practicar los alumnos, en torno a la alimentación, mediante una encuesta y así se podrá reflexionar sobre dichos resultados.

#### **4. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES PUNTUALES**

Todas las actividades de este trabajo van dirigidas a un aula de Educación Infantil de cuatro años, al comenzar el tercer trimestre.

Durará tres semanas, del cuatro al veintidós de abril de dos mil dieciséis, ya que es el tiempo necesario para explicarles el tema y realizar las actividades.

En primer lugar, agruparemos a los alumnos en asamblea, para explicarles el tema que vamos a trabajar, en este caso, la alimentación y realizaremos una serie de preguntas para conocer sus ideas previas, como, cuáles son sus comidas favoritas, si conocen de dónde proceden algunos alimentos, si saben dónde podemos ir a comprarlos, si identifican que alimentos contienen más grasas que el resto, o conocen las propiedades de algún alimento, si suelen comer frutas y verduras...etc.

##### **4.1. PRIMERA ACTUACIÓN PUNTUAL**

En cuanto a la primera actividad que llevaremos a cabo en este proyecto, será la del “Teatrillo de alimentos”. Se realizará el cinco de abril de dos mil dieciséis, con el aula de cuatro años.

Esta pertenece al área tres del lenguaje: representación y comunicación, al bloque uno, lenguaje verbal: acercamiento a la literatura. Con el contenido, de escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas como fuente de placer y aprendizaje.

###### **4.1.1. Los objetivos que queremos conseguir son:**

- Escuchar un cuento mediante títeres.
- Utilizar la dramatización para contar una historia.
- Conocer a través del teatro de marionetas, los alimentos saludables y sus propiedades.
- Comprender el cuento mostrando actitudes de valoración, disfrute e interés hacia él.

#### 4.1.2. Los contenidos que se trabajan en esta actividad:

- Escucha y comprensión de cuentos a través de títeres.
- Trabajamos la dramatización en educación infantil.
- Los alimentos saludables y sus propiedades.
- Interés por compartir sensaciones y emociones provocadas por el texto.

#### 4.1.3. Descripción de la actividad.

Como fase inicial, con el fin de motivar a los alumnos hacía la actividad, nos llevamos al aula diferentes frutas, como la piña, naranja, manzana y melón, para que pudieran tocarlos y conocer que textura tiene cada una. Para esto los situamos en la asamblea y fuimos pasándoles los alimentos haciéndoles una serie de preguntas como: ¿cómo creéis que tiene la piel esa fruta?, ¿la piel es áspera, suave, o rugosa?, ¿pesa más o menos que el melón?, ¿de qué color es?, ¿entonces de que fruta se trata? (Ver anexo 1).

Posteriormente, pasaremos al núcleo de la actividad, que consiste en llevar a cabo un teatro de marionetas, en el cual, los personajes son diferentes alimentos que podemos encontrar en nuestra dieta y es imprescindible concienciar a los más pequeños de todos los beneficios que tienen, de manera lúdica y divertida para que sea más motivador para ellos. Para realizar esta actividad, los alumnos se colocarán en la asamblea, formando un semicírculo, para que todos puedan ver y escuchar el cuento perfectamente. (Anexo 2).

Los personajes que aparecen son una niña y diferentes frutas como, la fresa, el plátano, la pera y la piña, estos son títeres de dedo, hechos con fieltro. Mediante ellos se les contará un cuento, con el cual se quiere transmitir que coman más frutas porque aportan muchas propiedades. (Ver anexo 3).

*“¡Buenos días niños! Me llamo María y os voy a contar una historia, ¿os apetece?”*

*Mirar, hoy he ido al mercado con mi mamá y hemos ido a comprar a la frutería. ¿Alguien sabe lo que me he encontrado en la frutería? muchos tipos de frutas, y mi mamá me ha dicho que elija la que yo quiera para merendar, pero... había un problema... ¿Queréis saber cuál es...? Resulta que no sabía que fruta escoger, y ellas mismas me ayudaron a decidirme, ¿queréis saber que me dijeron...?”*

*Pues escuchar, se me acercó una fruta muy graciosa y me dijo...*

*La piña: yo soy la piña, la reina de las frutas, tengo mucha fibra y vitamina, y ayudo a tu barriguita.*

*Le respondió María: muchas gracias señora piña, pero no sé si merendar otra fruta, como las fresas.*

*La fresa le dijo: hola María, he escuchado que buscabas fresas, y quería decirte que somos un alimento delicioso, te aportamos vitaminas, y ayudamos a tu vista y a tus huesos.*

*María le dijo a la fresa: ¡anda, que maravilla! ¡Cuántas cosas buenas! Encima están muy ricas las fresas, pero... ¿y las peras?*

*La pera le dijo: hombre, tomar peras es muy bueno porque ayudan a la digestión, si te la comes con la piel tiene mucha fibra y puedes ir mejor al baño. También son necesarias para tener los huesos fuertes y protegen al corazón.*

*María le respondió a la pera: tenéis muchas cosas buenas para mi salud, pero a mí me gusta tomar trocitos de pera por las mañanas en el desayuno. Voy a ver si escojo para merendar algún plátano.*

*El plátano le dice a María: querida amiga, si comes plátanos tendrás mucho hierro, potasio, estarás más feliz, y te aportamos vitaminas.*

*Le respondió María: muchas gracias señor plátano, pero ahora no sé qué hacer, todas sois buenas para mi cuerpo y estáis muy ricas.*

*Chicos, ¿me llevo todas las frutas a mi casa? Pues como me gustan tanto y son tan buenas para mí, ¡me las compro todas! Y espero que vosotros comáis también frutas y verduras, para poder crecer mucho y estar fuertes, sin olvidaros de que hay que beber mucha agua. Colorín colorado, el cuento de las frutas ha acabado.”*



Figura 1. El teatrillo de alimentos.

Por último, se irán a sus equipos y se les repartirá un folio en blanco y lápices de colores, para que dibujen lo que más les ha gustado del cuento de las frutas. (Anexo 4).

Los materiales que se han utilizado han sido diferentes frutas naturales, fieltro de diferentes colores, aguja e hilo para coserlos, ojos de plástico para decorarlos, pistola de silicona caliente, un teatro de marionetas, folios y lápices de colores.

La duración de esta actividad será de una hora y media, ya que vamos a recoger las ideas previas y enseñarles las frutas diferenciando unas de otras, nombrando sus cualidades y esto durará una hora aproximadamente; posteriormente se les contará el cuento que dura unos diez minutos; y por último, harán un dibujo libre sobre lo que más les ha gustado, que será alrededor de veinte minutos.

#### **4.1.4. Conocimientos anteriores necesarios.**

Los conocimientos que necesitan son muy básicos, ya que a esa edad ya conocen las frutas con las que se va a trabajar, y deben saber normas básicas de respetar el turno de palabra, sentarse de manera correcta y mantenerse en silencio.

#### **4.1.5. Dificultades al realizar la actividad.**

Antes de realizar la actividad, se prevé una dificultad, y es el hecho de que hay niños muy inquietos que pueden distraer a los demás. Para evitar que esto suceda, se sentará a los niños que más hablan separados y cerca de la maestra en prácticas.

#### **4.1.6. Atención a la diversidad del alumnado.**

Cabe destacar, que se atenderá a la diversidad, ya que el niño que presenta NEE (Necesidades Educativas Especiales) estará sentado cerca de la tutora y junto a la maestra de apoyo. Este niño suele estar atento a la hora de escuchar cuentos, ya que le gustan mucho y al ser marionetas, todo lo que sea visual le gusta, puede mantener la atención observando el teatrillo. Aun así, se irá parando para ver si lo está entendiendo y sino explicárselo para que nadie se pierda.

#### **4.1.7. Evaluación de la consecución de los objetivos.**

Para evaluar en concreto esta actividad, se va a llevar a cabo una observación directa durante toda la actividad y al finalizar el cuento, se les va a realizar una serie de preguntas a través del personaje principal, para poder evaluarlos y así saber si lo han entendido. Por ejemplo, ¿qué frutas quería comer para merendar?, ¿al final me lleve todas?, ¿cuál era la fruta que tenía potasio?, ¿qué he dicho que debemos comer para estar grandes y fuertes?, ¿y el agua hay que tomar mucha o poca?

## **4.2. SEGUNDA ACTUACIÓN PUNTUAL**

La segunda actividad que se va a realizar sobre este proyecto va a ser la de conocer algunos establecimientos de alimentación como la panadería, pescadería, carnicería y frutería, centrándonos en esta última, para hacer otra parte de la actividad y poder manipular frutas naturales con un fin. Se va a realizar los días doce y trece de abril de dos mil dieciséis, en el aula de cuatro años.

Esta actividad al estar compuesta por dos partes, pertenece a dos áreas; en primer lugar se trabaja el área de conocimiento del entorno, bloque uno, medio físico: elementos, relaciones y medida; y en la segunda parte, se trabaja el área de lenguajes: comunicación y representación, el bloque tres de lenguaje artístico, el contenido de expresión plástica.

#### 4.2.1. Los objetivos que se pretenden alcanzar por medio de esta actividad son:

- Conocer los nombres de los diferentes establecimientos relacionados con la alimentación.
- Identificar las profesiones de las personas que venden alimentos.
- Iniciar el uso del conteo.
- Agrupar en sus correspondientes establecimientos los alimentos.
- Manipular un alimento de origen vegetal como la fruta.
- Expresar un dibujo por medio de trozos de fruta.

#### 4.2.2. Los contenidos que se van a trabajar para conseguir los objetivos anteriores son:

- Nombres de los establecimientos: panadería, pescadería, carnicería y frutería.
- Diferentes profesiones: panadero/a, charcutero/a, pescadero/a y frutero/a.
- Uso del conteo de alimentos.
- Agrupaciones de alimentos en sus establecimientos.
- Manipulación de frutas reales.
- Dibujos hechos con trozos de fruta.

#### 4.2.3. Descripción de la actividad.

La primera parte de la actividad, se denomina “Visita al mercado”, y para esta, se ha elaborado un mural donde aparecen cuatro establecimientos de alimentación y una gran cantidad de alimentos, los cuales podemos encontrar en ellos. Estos alimentos han sido recortados de revistas, se han plastificado y se les ha puesto un velcro, para que puedan pegarlo y despegarlo del mural. (Anexo 5).

Los alumnos también han participado en la creación del mural, eligiendo de las revistas los alimentos, y se han encargado de colorearlo según sus gustos. (Ver anexo 6).

La finalidad es que el alumno identifique el alimento, y determine a que sitio corresponde.

Este mural se colocará en la pizarra para que este a la vista de todos los alumnos, y ellos se colocaran delante en semicírculo y por equipos. Los equipos serán de unos cinco alumnos y podrán ayudar al compañero de su equipo cuando salga a colocar el alimento. En primer lugar, se les preguntará de qué alimento se trata, posteriormente cuando lo coloquen le preguntaremos cómo se llama ese establecimiento y finalmente si conoce la profesión de esa persona. Cabe destacar, que en cualquier momento pueden pedir la ayuda de su equipo y para evitar el fomento de la competencia, no habrá ganadores ni perdedores, si algún equipo va más retrasado, podrán ayudarlos otros equipos hasta que este el mural completo. (Ver anexo 7).



Figura 2. Mural de los establecimientos.



La segunda parte de esta actividad se realizará al día siguiente, una vez hayamos recordado lo que se trabajó el día anterior. Para esta nos centraremos en la frutería y llevaremos al aula frutas naturales. Esta parte la llamaremos “Taller de alimentos saludables”.

La finalidad de esta actividad es que manipulen la fruta y hagan un dibujo con ella. Al ser tan pequeños, se les pondrá una guía de diferentes dibujos que pueden hacer con ella, por si no se les ocurre nada. Para prepararlos para la actividad, se le proporcionará un gorrito de cocinero a cada alumno. (Ver anexo 8)

He de señalar, que este gorro de cocinero, lo elaborará la maestra en prácticas, mediante cartulina y bolsas de plástico. (Ver anexo 9)

Antes de comenzar recordaremos el hábito de lavarnos las manos antes de tocar alimentos, también que hay que remangarse bien para no ensuciarse y que estos trozos de fruta no pueden comerse porque vamos a jugar con ellos a crear diferentes figuras.

Primero se colocarán todos sentados en la asamblea, se les enseñará la fruta que vamos a trabajar y con su ayuda contaremos los trocitos que necesitamos para cada dibujo, mientras que estamos cortando y preparando la fruta. (Ver anexo 10).

Cuando estén todos sentados en sus equipos, colocarán las manos detrás hasta que esté todo preparado y la maestra en prácticas indique que pueden comenzar. Posteriormente se les facilitará la fruta para que hagan sus creaciones, y cuando lo terminen, se intercambiarán las imágenes de los otros equipos para que todos los alumnos puedan hacerlas todas. . (Ver anexo 11).

En esta parte de la actividad los alumnos se agruparán en tres grupos y la realizarán por parejas para fomentar la cooperación y el compañerismo. Para esta actividad, contaremos con la ayuda de la maestra tutora. Su duración será de una hora aproximadamente.

Los materiales que se han necesitado para realizar las dos partes de esta actividad han sido; papel continuo, ceras, rotuladores, recortes de revistas, plastificadora, velcro, fotografías, trozos de frutas naturales, manteles de seda y platos de plástico.

#### **4.2.4. Conocimientos anteriores necesarios.**

Para poderla llevar a cabo sin problema, los alumnos deben poseer como conocimiento previo lo que es cada alimento para poder colocarlo, ya que es algo básico que la mayoría de alumnos a esa edad ya conoce, y los demás conceptos se irán adquiriendo durante la actividad.

#### **4.2.5. Dificultades al realizar esta actividad.**

Una posible dificultad que se contempla antes de llevar a cabo esta actividad, es que en la primera parte de esta, los alumnos se bloquen, porque no sepan el lugar al que corresponde ese alimento, pero se ha establecido, para evitar que esto pase, que cada equipo pueda ayudar.

En la segunda parte, una posible dificultad sería que al repartir la fruta no supieran que imagen formar, y por lo tanto se les proporcionará una guía, la cual no es obligatorio seguir, ya que si no estaríamos cortándoles la creatividad al alumnado.

#### **4.2.6. Atención a la diversidad del alumnado.**

En cuanto a la diversidad del alumnado, intentaremos estar cerca del alumno que necesita más atención, ya que habrá dos personas responsables en clase y se animará a los alumnos a que ayuden a este niño a que resuelva el problema. Se ha de señalar, que para la segunda parte de la actividad, situamos al niño que tiene problemas de comunicación, en el grupo más reducido, ya que uno era de cuatro personas, y dos de seis.

#### **4.2.7. Evaluación de la consecución de los objetivos.**

La evaluación de esta actuación puntual se va a llevar a cabo durante toda la actividad, ya que se va a observar al alumnado y se les realizará preguntas como se ha explicado anteriormente, sobre el alimento, el sitio donde lo podemos encontrar... etc. Con el fin de que una vez terminadas todas las actuaciones, se evaluará a los alumnos mediante una escala de estimación, para conocer lo que han adquirido y si han disfrutado de las actividades.

### 4.3. TERCERA ACTUACIÓN PUNTUAL

La tercera actividad de este proyecto es la de plantar alimentos de origen vegetal en el huerto escolar. Esta actividad la llevaremos a cabo durante las tres semanas, del cuatro al veintidós de abril de dos mil dieciséis, con el aula de cuatro años. Se denomina: “Plantamos nuestros alimentos de origen vegetal”.

Esta actividad pertenece al área de conocimiento del entorno, bloque dos, acercamiento a la naturaleza. Con los contenidos de identificación de los seres vivos y observación de algunas características en ellos.

#### 4.3.1. Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Identificar las plantas como seres vivos.
- Observar cambios en las plantas a lo largo del tiempo.
- Respetar y cuidar los elementos del medio natural.
- Conocer el origen de los alimentos vegetales: zanahoria, rabanillo, perejil.

#### 4.3.2. Los contenidos que se van a tratar:

- Las plantas como seres vivos.
- Cambios propios de las plantas.
- Actitud de respeto y cuidado hacia el medio ambiente.
- El origen de los alimentos vegetales como la zanahoria, el rabanillo, y el perejil.

#### 4.3.3. Descripción de la actividad.

En esta actividad, plantaremos diversos alimentos de origen vegetal, como el rabanillo, el tomillo y el perejil, para que conozcan su procedencia.

Para empezar esta actividad, se ha preparado una maqueta simulando un pequeño huerto elaborado con plastilina. Esto se llevará a clase para enseñarlo y así puedan observar, que de la tierra pueden nacer alimentos que necesitamos para comer.



Figura 3. Maqueta del huerto.

Al enseñarles el huerto se les va a preguntar si conocen los vegetales que aparecen, y si alguno lo desconoce, se le explicará de qué se trata. También se les dirá si saben en qué comidas usamos estos alimentos, y si pueden distinguir entre aquellos que pertenecen al grupo de las frutas, y los que son verduras. (Ver anexo 12).

Se les comentará que nosotros también vamos a plantar alimentos y debemos cuidarlos. Una vez hayamos plantado nuestras semillas, iremos observando y midiendo su crecimiento. (Ver anexo 13).

Comenzaremos planteando a los alumnos una serie de hipótesis.

- ¿De qué color son las plantas?
- *Verdes*
- ¿Qué necesitan las plantas para vivir?
- *Agua*
- ¿Creéis que si las regamos más, crecerán más rápido?

- Si
- ¿Si les da más el sol, crecerá más o menos que a la sombra?
- *Crecen igual al sol y a la sombra*

Todo esto lo comprobaremos, regando unas más que otras, y poniendo unas plantas al sol y otras a la sombra, para poder analizar los resultados y contrastar las hipótesis que tenían al principio. También podrán observar que lo que necesita la planta para vivir no es solo agua, sino el sol y la tierra, de dónde sacan sus nutrientes para alimentarse.

Esta actividad ocupará las tres semanas del proyecto, ya que las plantas necesitan tiempo para crecer. Cada dos días las vamos a regar y vamos a recoger los datos al medirlas, para poder ver los resultados. (Ver anexo 14).

Por lo tanto, cada día en la rutina de la asamblea, al poner la fecha, saldremos al huerto a ver si ha habido algún cambio, para recogerlo en nuestro cuaderno mediante gomets. El día de la plantación se pondrá un gomet azul; si ha germinado le pondremos un gomet verde; así cada día si hay cambios; y si ocurre algún contratiempo, lo señalaremos con un gomet amarillo. (Ver anexo 16).

Los materiales que hemos necesitado para su elaboración han sido tierra, semillas de diferentes alimentos, agua, regadera, rastrillo, guantes, metro, botellas de plástico, caja de fresas, plastilina de diferentes colores, un calendario y cuaderno de campo para apuntar los cambios o anotaciones.

Cabe destacar, que desde el primer día que plantamos la semilla, se ha ido recogiendo una muestra cada vez que ha habido algún cambio, para que puedan observar el proceso por el que va pasando la planta.



Figura 4. Crecimiento del rábano.

Finalmente, cuando hayan crecido, los alumnos podrán observar el resultado, verán el origen de algunos alimentos y estableceremos entre todos una conclusión.

#### 4.3.4. Conocimientos anteriores necesarios.

Para empezar con la actividad, sin que necesiten ningún conocimiento previo, pero sepan de qué trata, se les enseñará la maqueta del huerto, para enfocarlos y orientarlos en la actividad y se les explicará lo que se va a hacer posteriormente. También deberán conocer los nombres de algunos alimentos, y si no los conocen, la maestra podrá ayudarlos. Y por último, se tendrá en cuenta que estos conocimientos anteriores, van a ser los que se modifiquen si son erróneos, una vez comprobado, o se asienten aquellos que sean correctos.

#### 4.3.5. Dificultades al realizar la actividad.

La dificultad que podría haber, sería que los alimentos tardaran mucho en salir, y por lo tanto, dure esta actividad más de lo programado, o que alguna se estropee por agentes externos y no podamos ver el resultado.

#### 4.3.6. Atención a la diversidad del alumnado.

En nuestra diversidad de alumnado, es el alumno que presenta TEA, el que más se puede dispersar. Pero al ser la actividad visual, el alumno suele estar atento, ya que cuando más se despista es cuando estamos preguntando al grupo en general, y por lo tanto, cuando lo veamos distraído le haremos preguntas para mantener su atención. Cuando vayamos al

huerto a plantar las semillas o a regarlas, llevaremos a este alumno, que requiere nuestra ayuda, al principio de la fila y de la mano.

#### 4.3.7. Evaluación de la consecución de los objetivos.

Al evaluar la consecución de los objetivos en esta actividad, lo haremos mediante el método científico. Por lo tanto, al terminarla, se les realizará una batería de preguntas para ver lo que han aprendido y así verificaremos las hipótesis, y veremos el resultado.

- ¿Qué hemos plantado?
- *Rabanitos, perejil y tomillo*
- ¿Podemos añadir estos vegetales a las comidas?
- *Si*
- ¿Los rábanos son frutas o verduras?
- *Son verduras*
- ¿Han crecido igual al sol que a la sombra?
- *No*
- ¿Qué ha pasado con las que no hemos regado?
- *Se murieron*
- ¿Qué necesitan entonces las plantas para vivir?
- *Agua, sol y tierra*

Por lo tanto, una vez que se ha conocido el resultado, finalmente estableceremos una conclusión, que se puede resumir en que se ha conocido de forma unánime el crecimiento de las plantas; lo que necesitan para vivir; para qué sirven algunas de ellas; que las podemos encontrar en nuestra cocina; y que somos conscientes de que hay que cuidar el medio ambiente.

## 5. REFLEXIÓN SOBRE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Estas actividades se han podido desarrollar en el aula, durante el periodo de prácticas.

Antes de comenzar con el proyecto, situamos a los alumnos en la asamblea y les comentamos el tema que íbamos a tratar. Al preguntarles sobre sus hábitos alimenticios, fue muy sorprendente, el conocer que muchos de ellos no desayunaban antes de ir al colegio, otros comen todo triturado, o incluso que hay algunos alumnos que todavía usan biberón. Les aconsejamos que; es importante desayunar antes de ir al colegio para tener fuerzas y energía; hay que comer de todo porque ya son mayores; y por lo tanto, hay que beber en vasos, no en biberones.

Posteriormente, les explicamos que durante varias semanas vamos a trabajar y hacer actividades relacionadas con la alimentación.

Al día siguiente, después de hacer la asamblea comenzamos con la primera actuación puntual, **“El teatro de alimentos”**.

Como fase inicial, les presentamos las diferentes frutas que luego aparecerían en la actividad y se las dejamos para que las fueran pasando mientras les hacíamos preguntas. Algunos alumnos si conocían y diferenciaban las texturas de cada fruta, pero otros, solo distinguían las suaves, ya que las ásperas y rugosas no las diferenciaban.

Lo que si tenían adquirido era la diferencia de tamaños entre ellas, porque les preguntábamos si la piña y la fresa tenían el mismo tamaño y sabían diferenciar y agrupar, las grandes y las pequeñas.

Otra pregunta que les hicimos fue si eran frutas o verduras, y la mayoría conocía que eran frutas, aunque para despistarlos nos llevamos un tomate y todos nos confirmaron que era fruta también, pero les explicamos que pertenecía al grupo de las verduras, junto a la lechuga, la berenjena etc.

Una vez habíamos visto y trabajado las frutas reales, se les contó el cuento de **“María y las frutas”**. Durante el cuento, estuvieron muy atentos, incluyendo el niño que presenta NEE, porque era una actividad muy visual y le encantan este tipo

de actividades, pero una vez que les realice a todos las preguntas para ver si habían estado atentos, el alumno ya perdió un poco el interés, y para evitarlo, algunas preguntas fueron dirigidas para él.

Se ha de destacar, que los dibujos que realizaron después de la actividad, fueron muy realistas, ya que la mayoría de dibujos representaban los personajes o las frutas, tal y como eran. Algunos niños dibujaron el teatrillo, con las marionetas y sus características, y otros las frutas del comienzo de la actividad, pero en general, hicieron unos dibujos muy bonitos sobre la actividad, demostrando que habían estado atentos a ella.

En mi opinión, pienso que he conseguido el objetivo que me propuse, y lo sé porque una vez acabó el cuento, procedí a preguntarles mediante los personajes, una serie de preguntas para ver si habían entendido el cuento y si habían captado lo que les quería transmitir, y entre todos respondieron bastante bien a todas las preguntas, levantando la mano y respetando el turno de palabra. De forma unánime comprendieron que hay que incluir la fruta en la dieta, ya que nos aportan muchos beneficios.

Una dificultad que tuve fue, el cambio de voces, a la hora de contar el cuento, para que fuera más realista y atractivo para ellos, y, por lo tanto, lo solucioné poniendo una voz más aguda para la niña, y más grave para las frutas que iban apareciendo en el cuento.

Cabe destacar, que la respuesta de algunas preguntas que se les hacía durante el cuento, con el fin de mantenerlos atentos a la actividad, no fue la esperada, ya que los niños son muy impredecibles, y tuve que improvisar para seguir el hilo del cuento. En cuanto a mi conocimiento sobre la actividad, no hubo ningún problema, ni tuve que recurrir a otros recursos, ya que intenté que el cuento fuera sencillo para que los alumnos lo entendieran y, por lo tanto, no tuve que buscar cosas más específicas, como, por ejemplo, que clase de vitaminas lleva cada alimento.

Si tuviera que cambiar algo de esta actividad, lo que haría sería hacer los títeres más grandes, que sean de mano y no de dedo, para que sean más vistosos para los alumnos.

Al acabar esta actividad, estuve hablando con mi tutora para ver que le había parecido y dijo que había estado muy bien, ya que le había gustado mucho, porque era un cuento adaptado para la edad de cuatro años y que las tres partes de la actividad habían estado bien estructuradas, y en general, había quedado muy completa.

También pidió si podían quedarse los títeres allí en el aula, para que los alumnos pudieran jugar con ellos, y en muchas ocasiones, los he visto jugando, contándose el cuento unos a otros, e incluso cambiando la versión y narrando otro cuento diferente entre ellos, mediante estos títeres.

La segunda actuación puntual, que realizamos fue la de **“Visita al mercado y taller de alimentos saludables”**.

Mediante esta actividad han aprendido los diferentes establecimientos en los que encontramos los alimentos en la vida cotidiana. Aquí les costó trabajo nombrar a los profesionales de los establecimientos, pero si conocían el establecimiento del que se trataba y sabían ubicar el alimento, es decir, sabían que el filete de ternera pertenece a la carnicería, pero no conocían que la persona que atiende es el carnicero.

Dos aspectos que se trabajan también a través de esta actividad son; el principio del conteo, ya que con nuestra ayuda contaremos los alimentos que hay en cada establecimiento; y la clasificación, puesto que están agrupándolos según donde corresponda; destacando que en esta parte los alumnos no tuvieron ninguna dificultad, debido a que lo tienen dominado.

Algunos alumnos, necesitaron la ayuda de sus compañeros, ya que había alimentos que dudaron del sitio al que correspondían, como por ejemplo, las rosquillas, la lechuga y el jamón. Cabe destacar, que para comprobar la reacción de los alumnos, también se incluyeron las imágenes de una botella de agua y un rollo de papel higiénico. Al verlos dudaron de dónde podían colocarlos, pero luego se rieron y dijeron que esos allí no iban.

Al día siguiente, realizamos el taller de alimentos saludables. Consideré necesario dividir la actividad en dos partes, y en dos días diferentes para que no resultara pesado, y estuve en lo cierto, ya que al terminar la primera parte, ya estaban cansados.

He de señalar, que hubo una dificultad que no se tuvo en cuenta, ya que mientras partíamos la tutora y yo las frutas, los alumnos al tener que esperar, se empezaron a distraer, y por lo tanto, les invite a que contaran los trozos de fruta que teníamos que cortar para hacer los dibujos. De este modo, se concentraron en la actividad y así evite que se dispersaran.

La distribución de los alumnos fue la adecuada, ya que los repartimos en tres equipos, dos de seis y uno de cuatro, en el que se encontraba el alumno con TEA. Trabajaron por parejas, unos ayudando a los otros, y a pesar, de que había algunos

alumnos que querían cogerlos ellos solos, al final se pusieron de acuerdo, y la realizaron todos correctamente. Mi intención fue sentar a los alumnos más avanzados al lado de los que menos, para que pudieran ayudarse mutuamente, y funcionó como lo esperado.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta, fue que al crear los gorros de cocinero, desconocía el tamaño que debían tener, por lo que pedí consejo a mi tutora, y me recomendó que en la actividad se los fuera ajustando a cada uno, ya que cada uno tenía una medida diferente.

Se debe hacer referencia a que todos los alumnos respetaron las normas de no comer nada, porque era antihigiénico, ya que habían estado manipuladas las frutas.

En caso de volver a plantear esta sesión en otra ocasión, haría más corta la primera parte de la actividad, ya que fueron demasiados alimentos, y cuando va pasando el tiempo, su interés va decayendo. De la segunda parte, también cambiaría algo, y es que prepararía los trozos de fruta un poco antes, para que no tuvieran que esperar a que estén todos cortados.

En conclusión, considero que he logrado los objetivos propuestos, ya que los alumnos aprendieron conceptos nuevos, y disfrutaron creando imágenes representativas mediante la fruta.

Por último, la tercera actuación puntual **“Plantamos nuestros alimentos de origen vegetal”**. Esta actividad, la empezamos al iniciar el proyecto, para que tuviera tiempo la planta de crecer y así poder ver los resultados al acabarlo.

Bajo mi punto de vista, se han podido lograr los objetivos que se marcaron previamente; ya que han experimentado el cambio de la planta a lo largo del tiempo; reconocen que son seres vivos; e identifican que de ellas obtenemos muchos alimentos de origen vegetal, como por ejemplo el rabanillo, que es la planta a la que hemos hecho el seguimiento.

La dificultad que hemos podido observar, ha sido que como plantamos diferentes especies de plantas, los niños se motivaban más al ver el crecimiento de los rabanitos, ya que cada tres días habían cambiado, mientras que la menta, el tomillo, o el perejil, tardan mucho más. Pero esto nos sirvió para explicarles que no todas crecen por igual, y que había que tener paciencia y seguir cuidándolas. Otra dificultad fue, que, a la hora de plantarlas y después regar, todos los niños querían hacerlo, por lo tanto, para solucionar el conflicto, lo hacían todos los alumnos un poquito cada uno.

Cabe destacar, que se sorprendieron mucho al ver que la planta a la que no regamos para ver qué pasaba, se había muerto, ya que su hipótesis era, que no le pasaría nada, al igual que la que pusimos a la sombra, que creció, pero muy poco en comparación a la que pusimos al sol.

Un inconveniente que surgió, fue que un día de viento, estropeo la planta de los rabanitos, pero la seguimos regando y poco a poco se recuperó.

En cuanto a mi conocimiento sobre la materia, no tuve gran problema para elaborar la actividad, ya que este tipo de tarea lo hemos estudiado y llevado a la práctica este curso en la asignatura de naturales, por lo tanto, ya tenía algo de idea. Lo que desconocía era el tiempo que tardaba cada planta en nacer y reproducirse. Esta información me la proporciono mi tutora, por lo que me aconsejó que nos centráramos en los rábanos, ya que crecen mucho más rápido, y así poder ver la evolución.

Pero he de señalar, que a pesar de que estaban creciendo con gran rapidez, no me dio tiempo a ver el resultado de la planta, y esto fue una dificultad con la que no había contado, pero se solucionó llevando al aula unos rábanos ya crecidos, para enseñarles cómo acabará el crecimiento de la planta y contarles que es un alimento que podemos añadir a nuestras comidas. (Ver anexo 15).

De esta actividad no cambiaría nada, ya que está muy completa, desde que planteamos las hipótesis; lo llevamos a cabo; fue observado cada cierto tiempo; elaboramos un calendario para apuntar los cambios y hacerle un seguimiento; y hemos podido ver el resultado de manera directa, a pesar de la falta de tiempo, para establecer conclusiones.

En resumen, fue una actividad creativa, que sorprendió a los alumnos, ya que tenían unas ideas previas erróneas sobre la planta como ser vivo. Desconocían los factores que deben intervenir para que esa planta crezca, y se han concienciado que hay que cuidar el medio ambiente, para que las plantas puedan vivir.

## 6. EVALUACIÓN

En el Real Decreto 1630/2006 se establece que en la etapa de Educación Infantil, la evaluación debe llevarse a cabo de manera global, continua y formativa.

Por lo tanto, para evaluar estas actuaciones puntuales, realizamos una escala de estimación numérica, con una serie de ítems, con el fin de comprobar si hemos podido alcanzar los objetivos que nos marcamos previamente y señalamos en qué grado lo han logrado. Esta la rellenaríamos al finalizar el proyecto, y se la pasaríamos a todos los alumnos, después de una observación sistemática a lo largo de todas las actividades.

En esta escala de estimación numérica, se valorará del 1 al 5, la consecución de los objetivos de este trabajo de fin de grado.

1= No lo comprende; 2= Se está iniciando; 3= Está desarrollándolo; 4= Lo comprende bien, con ayuda; y 5= Lo comprende bien, sin ayuda.

Tabla 1

Escala de estimación para evaluar a los alumnos

	1	2	3	4	5
1. Reconoce las frutas que hemos trabajado			X		
2. Diferencia entre las texturas de las frutas				X	
3. Se lava las manos antes de manipular alimentos				X	
4. Disfruta de los cuentos mediante títeres					X
5. Conoce los nombres de los establecimientos				X	
6. Identifica las profesiones relacionadas con la alimentación					X
7. Es capaz de representar un dibujo mediante fruta			X		
8. Disfruta manipulando un alimento					X
9. Utiliza correctamente el conteo					X
10. Identifica las plantas como seres vivos		X			
11. Conoce que la planta cambia a lo largo del tiempo					X
12. Relaciona que muchos alimentos proceden de las plantas					X
13. Reconoce los alimentos saludables trabajados					X

Mediante esta escala de estimación, tendremos constancia de los conocimientos que han adquirido a través de las tres actuaciones puntuales que se han realizado.

Al recopilar todas, se ha llegado a la conclusión de que la mayoría de alumnos han alcanzado la máxima puntuación, es decir, que lo comprenden bien sin ayuda.

## 6.1. OTRO MÉTODO DE EVALUACIÓN

Por otro lado, para conocer la alimentación de los alumnos de esta clase de Educación Infantil fuera del colegio, elaboramos una breve encuesta y se la facilitamos a los padres, para que contestasen las preguntas sobre la alimentación de sus hijos. Esta será anónima, ya que lo que nos interesa es conocer el resultado en general.

Elegimos realizar una encuesta, porque es una técnica cuantitativa que mediante ella podemos hacer preguntas sobre lo que queremos conocer.

El tipo de pregunta que hemos escogido es de respuesta cerrada, ya que los encuestados tienen que elegir entre las respuestas que se le ofrecen, que en este caso es sí o no.

A la hora de salida se les entregará a todos los padres el papel impreso con la encuesta y se les explicará que es aconsejable que la contesten con la mayor sinceridad, para que podamos saber de qué manera se alimentan los alumnos y así llegar a una conclusión en nuestro estudio.

### Encuesta: "¿Comemos de manera saludable?"

1. *¿Come varios tipos de fruta y verdura, al menos cinco raciones al día?*
  - a) Sí
  - b) No
2. *¿Toma pescado rico en grasa (salmón, sardinas, caballa) como mínimo tres veces por semana?*
  - a) Sí
  - b) No
3. *¿Suele tomar comidas equilibradas en lugar de comida rápida?*
  - a) Sí
  - b) No
4. *¿Bebe al menos 8 vasos de agua al día?*
  - a) Sí
  - b) No
5. *¿Intenta reducir la ingesta de bollería industrial?*
  - a) Sí
  - b) No
6. *¿Mantiene un peso estable y adecuado a su estatura y edad?*
  - a) Sí
  - b) No
7. *¿Toma tres raciones de productos lácteos al día?*
  - a) Sí
  - b) No

De este modo, posteriormente podremos llevar a cabo un recurso estadístico, mediante una gráfica de barras, una vez que tengamos resueltos todos los cuestionarios, de los alumnos de la clase en la que se ha realizado el trabajo.

Estos resultados los vamos a interpretar dependiendo del número de "sí" que obtengan en la encuesta, es decir, cuanto más números de "sí" reúna cada alumno, mejor puntuación tendrá, y por lo tanto, su dieta será más saludable.

Estos valores van a ser los siguientes, dependiendo del número de afirmaciones.

Bajo = 0 a 2

Medio = 2 a 5

Alto = 5 a 7



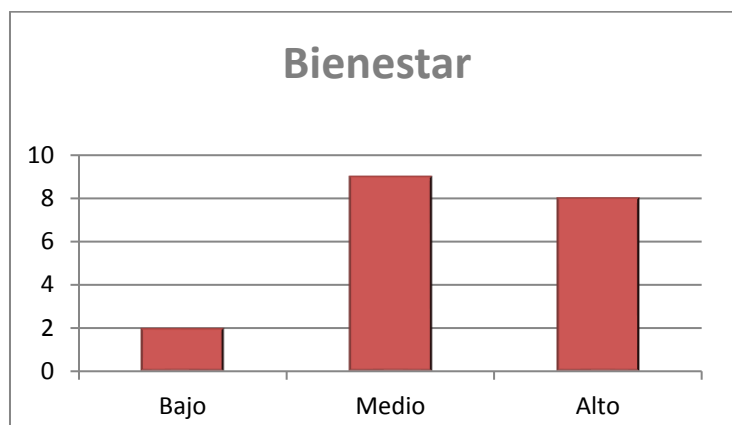


Figura 5. Resultado de la encuesta.

Como se puede observar en la gráfica; dos alumnos muestran un nivel bajo, ya que presentan diversas carencias en su dieta; nueve alumnos han recibido la puntuación del nivel medio, este valor ha sido el más cuantioso, debido a que no todos reunían todas las condiciones que se requerían para llevar una correcta alimentación; y, el nivel alto, el cual debería haber sido el más numeroso, pero han sido ocho alumnos los que tienen un buen grado de bienestar. Por lo tanto, y a la vista de los resultados, concluimos, que la alimentación de los alumnos debería ser más saludable, y en consecuencia, los profesores tendrán que implicarse más en este tema, junto a las respectivas familias del alumnado.

## 7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO

Mediante la puesta en práctica de estas actuaciones puntuales, he ido adquiriendo nuevos conocimientos en relación al tema tratado en el aula, aplicado a esta etapa de Educación Infantil.

El tema de la alimentación, se había impartido ya anteriormente en la edad de tres años, pero de manera muy general, para que se fueran introduciendo en él.

Por lo tanto, cuando lo pusimos en práctica este año, tenían algo de idea, pero una vez que ya hemos abarcado el tema a fondo, y hemos evaluado lo que han adquirido, llego a la conclusión de que gracias a este proyecto han alcanzado los objetivos que nos propusimos al comienzo.

He podido conocer los hábitos alimenticios de los niños, para asentar los saludables y modificar aquellos erróneos, que podrían perjudicarles a lo largo del tiempo, mostrándoles de manera divertida y cercana a ellos, los alimentos saludables, que era la finalidad de este trabajo.

Otra de las cosas que he aprendido, ha sido que los niños a pesar de ser pequeños, están preparados para trabajar cualquier tema que podamos adaptar a su edad, como por ejemplo, llevar a cabo el método científico con una planta. No se les debe subestimar, ya que si se lo explicas y lo observan, ellos aprenden todos los conceptos.

He de señalar, que al comenzar este proyecto, informamos a las familias, porque es un tema que debe trabajarse tanto en el aula, como fuera de él, y tenían que tener constancia que lo estábamos llevando a cabo, para que el niño recibiera esos conocimientos en todo su entorno. También solicitamos su ayuda, para que trajeran recortes de revistas de diferentes alimentos, y colaboraran en la encuesta sobre la alimentación de los alumnos. Por su parte, ellos estuvieron muy involucrados y participativos.

Por otro lado, comentar que me ha sorprendido la actitud de los alumnos ante este trabajo, ya que desde que lo comenzamos hasta el final, estuvieron muy motivados a la hora de hacer las actividades y con ganas de aprender. Esto creo que es porque salieron de la rutina de cada día, de hacer tantas fichas, y por lo tanto, estaban expectantes por hacer algo nuevo. Y si tuviera que decir algo que me haya decepcionado, diría que como consecuencia de la falta de tiempo, el no poder ver terminar el crecimiento de la planta del rábano, fue algo que no me esperaba y se tuvo que improvisar, como se ha comentado anteriormente en la reflexión de la actividad.

Cabe destacar que, este trabajo de fin de grado, se relaciona en todo momento con la materia que hemos dado en el grado, debido a que, está relacionado en concreto, con la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza I y II, que vimos en tercero y cuarto curso. Lo que estudiamos en la teoría de esta materia, lo he podido llevar a la práctica con éxito. Otra asignatura que también me ha servido de ayuda ha sido la que impartimos en el primer curso, Diagnóstico y Observación en el aula de Educación Infantil, ya que nos enseñó a evaluar mediante diferentes técnicas, como las que se usan en este trabajo, la encuesta y la escala de estimación.

A modo de conclusión, decir que el investigar sobre un tema; planificar actividades; y luego poder desarrollarlo en el aula, es algo muy satisfactorio y productivo, ya que a la hora de ponerlo en práctica te das cuenta de pequeños detalles que no has tenido en cuenta, o surge cualquier cambio y tienes que saber improvisar.

De esta manera, es como verdaderamente aprendes a llevar a cabo un proyecto en el aula y sirve de gran ayuda, para coger experiencia y de este modo, poder desenvolverte mejor el día de mañana con los alumnos, como futura maestra de Educación Infantil.

### Bibliografía

- Álvarez Fernández, L., Cruz Sánchez, J., & López Polvillo, M. (2012). La evaluación en educación infantil. La evaluación como proceso de enseñanza-aprendizaje. <http://aprendemosaevaluar.blogspot.com.es/2012/05/71-la-evaluacion-en-educacion-infantil.html>
- Dolci, M. (2007). Títeres: "Entre la fantasía y la realidad". LARED21 <http://www.lr21.com.uy/economia/277894-titeres-entre-la-fantasia-y-la-realidad>
- Estrategia NAOS. (2011). Estudio de prevalencia de obesidad infantil "Aladino". Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado de: <http://www.diba.cat/documents/713456/1561316/Presentaci%C3%B3%ALADINO.pdf?version=1.0>
- Evaluación de bienestar. (2016). Interlife. Recuperado de <http://www.interlife.es/wp-content/uploads/documentos/Evaluacion.pdf>
- Gálvez Páez, M. (2011). Propuesta de mejora en los hábitos alimenticios infantiles. Aula del pedagogo. Recuperado de <http://www.auladelpedagogo.com/2011/02/propuesta-de-mejora-en-los-habitos-alimenticios-infantiles/>
- Magaña, M. (2002). XIII Congreso de la sociedad española de la medicina del adolescente. Salud en la escuela y adolescencia. <http://www.spapex.org/adolescencia02/pdf/intromesa1.pdf>
- Nutbeam, D. (1986). Glosario de promoción a la salud. Separata técnica de la revista salud entre todos. Consejería de la Salud, Sevilla (v.o."Health promotion glossary" Health Promotion: an international journal, 1 (1) 113-127).
- Organización Mundial de la Salud. (2011). ¿Cuál es la alimentación recomendable para el niño en sus primeros años de vida? <http://www.who.int/features/qa/57/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2016). Alimentación escolar. Recuperado de: <http://www.fao.org/school-food/es/>
- Real Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Real Decreto número 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

# Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos y Mobile Learning como modelo metodológico en Educación Primaria

**Autor:** Castro Navarro, Joaquin (Graduado en Magisterio de Educación Primaria con Mención en Pedagogía Terapéutica, Maestro de Educación Primaria).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Ciencias de la Naturaleza. **Idioma:** Español.

**Título:** Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos y Mobile Learning como modelo metodológico en Educación Primaria.

## Resumen

Proponemos una metodología educativa en la que convergen tres metodologías emergentes como son Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos y Mobile Learning, con el propósito de realizar una reflexión personal sobre el posible potencial que puede tener la convergencia de las ventajas que ofrece cada modelo de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, unimos el concepto de aula invertida, la realización de proyectos y el uso de la tecnología para plantear procesos de aprendizaje adecuados a la realidad del aula en la que nos encontremos.

**Palabras clave:** Aula invertida, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje móvil, Trae Tu Propio Dispositivo (BYOD), Innovación Metodológica,.

**Title:** Flipped Classroom, Project Based Learning and Mobile Learning as methodological model in Primary Education Schools.

## Abstract

We propose an educational methodology in which three emerging methodologies converge, such as Flipped Classroom, Project Based Learning and Mobile Learning, with the purpose of realize a personal reflection on the potential that the convergence of the advantages offered may have about each model of teaching and learning. In this way, we combine the concept of an inverted classroom, the realization of projects and the use of technology to propose appropriate learning processes to the reality of the classroom in which we find ourselves.

**Keywords:** Flipped Classroom, Project Based Learning, Mobile Learning, Bring Your Own Device (BYOD), Methodological Innovation.

Recibido 2018-10-21; Aceptado 2018-10-31; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101127

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

El presente trabajo de innovación educativa se basa en la realización de una revisión bibliográfica, reflexión personal y propuesta de realización práctica sobre la unificación de tres modelos metodológicos en educación primaria. De esta manera estableceremos como objetivo general, desarrollar un modelo metodológico en educación primaria que abarque los siguientes modelos de enseñanza y aprendizaje: Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Mobile Learning (de aquí en adelante M-Learning). Como resultado de este conjunto de modelos metodológicos, sugerimos el siguiente nombre: **Flipped Project Mobile Learning (FPML)**.

Esta propuesta irá dirigida a cualquier docente que crea en la innovación educativa y que confíe en los aspectos positivos que contienen los tres modelos de enseñanza y aprendizaje que vamos a desarrollar.

Por otro lado, orientaremos este modelo metodológico a partir de los cursos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria y al área de Ciencias de la Naturaleza.

Orientamos a estos tres cursos nuestra propuesta debido a que consideramos que los alumnos necesitan un grado de maduración algo más alto que en los cursos anteriores y un conocimiento y experiencias previas, en cursos anteriores, con flipped classroom, ABP y M-Learning por separado para que tengan más facilidades y garantías de poder adquirir actitudes, competencias, conocimientos y destrezas, a través de un modelo de enseñanza y aprendizaje Flipped Project Mobile Learning.

Este enfoque metodológico se podría desarrollar en cualquier área de conocimiento, pero elegimos el área de Ciencias de la Naturaleza debido a las grandes posibilidades de conectar proyectos con la vida real, y debido a que este enfoque metodológico puede contribuir eficazmente a que los alumnos desarrollen esos proyectos que les permitan conocer, entender, analizar y reflexionar sobre el medio que les rodea y así poder interactuar con su mundo de una manera sostenible, respetuosa, crítica y activa.

FPML irá también dirigido a cualquier tipo de centro de educación primaria que apueste por un modelo de enseñanza y aprendizaje que aporte más protagonismo a los alumnos y que también apueste por la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dotando de recursos materiales como la integración de dispositivos móviles en sus aulas.

Para dar lugar a esta integración de recursos consideraremos varios aspectos a tener en cuenta:

- Contexto socioeconómico del centro educativo. En cuanto a los recursos económicos, materiales y personales con los que cuenta un centro para implementar este modelo.
- Contexto socioeconómico de las familias. En base al contexto social, cultural y económico en las que vivan las familias para disponer de los recursos necesarios y así facilitar y fomentar el aprendizaje de sus hijos.
- Características de los alumnos. Es un factor determinante que todo docente debe tener en cuenta para adecuarse a las diferentes capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y, en definitiva, formas de aprender que tienen los alumnos.
- Formación del profesorado. Ningún tipo de innovación y emprendimiento educativo será posible y eficaz en el tiempo si no existe un plan de formación del profesorado que no sustente la acción pedagógica docente. Por lo tanto, consideramos que una de las claves para poner en práctica esta propuesta, es la formación del docente.

Estos aspectos nos hacen ver la importancia que tiene el contexto en el que vamos a desarrollar nuestra acción educativa y en el cual debemos poner nuestro grano de arena para contribuir a formas innovadoras, motivadoras y eficaces de compartir aprendizajes con los verdaderos protagonistas de la educación, los alumnos.

Cabe destacar que no existe ninguna fórmula mágica que garantice el cumplimiento de los objetivos que nos queramos proponer en relación con nuestros alumnos, pero sí existen formas de trabajar que inciten, emocionen y motiven a los docentes y discentes a conseguir sus metas y es por ello que realizamos esta propuesta metodológica.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Una de las controversias a las que nos enfrentamos los docentes en nuestra labor educativa diaria y que afecta a nuestra metodología de enseñanza, tiene que ver con los deberes que ordenamos hacer a los alumnos fuera del colegio. En el año 2015 se llevó a cabo una campaña de concienciación sobre el tiempo que destinan los niños a realizar su trabajo diario en la escuela y en casa.

El experimento se trataba de la interacción de varios participantes anónimos con una pantalla en la que iban recibiendo mensajes, estos mensajes eran emitidos por niños de manera anónima. Las interacciones desembocaban en conversaciones sobre el horario laboral de ambos interlocutores. En estas interacciones, observamos cómo el horario “laboral” al que se someten los niños es normalmente de 8 horas en el colegio, sumado a 3 horas en casa en días de diario, añadiendo que los fines de semana también invierten tiempo en realizar tareas escolares.



Enlace YouTube: “Lo haces y punto”

<https://www.youtube.com/watch?v=pYLAgECaMF8>

Este experimento, llevado a cabo bajo la iniciativa de Eva Bailen, pone de manifiesto lo que Alfie Kohn apunta en cuanto a que “los perjuicios de las tareas escolares son más pesados que los beneficios en términos de estrés, frustración, conflicto familiar, pérdida de tiempo para practicar otras actividades y una posible disminución en el interés por el aprendizaje” (Khon, 2006, p. 2).

En este sentido, el esfuerzo y aprovechamiento invertido en los deberes ha demostrado tener mayor influencia en el rendimiento académico que el tiempo dedicado a estos (Trautwein, Lüdtke, Kastens, y Köller, 2006). Por lo que, más que el tiempo dedicado a los deberes, lo realmente importante es la calidad del tiempo dedicado para obtener un mayor rendimiento académico. Este hecho hace necesario que los docentes reflexionen y empaticen con el tiempo libre de los niños, ya que la educación integral del alumno debe contemplar algo más que los procesos de aprendizaje escolar, tales como el juego, la actividad física, tareas en el hogar, actividades sociales y culturales, etc.

Para esta problemática, proponemos varios aspectos a considerar en el modelo metodológico que estamos desarrollando y en general para todos los colegios de educación infantil y primaria, en base a algunas apreciaciones recogidas en el documento “Las tareas escolares después de la escuela” (Consejo escolar de la Comunidad de Madrid, 2017):

- Disminuir (no eliminar) la realización de tareas académicas fuera del horario lectivo. Con ello hacemos referencia a que las tareas académicas sean compatibles con otras actividades diferentes.
- Proponer tareas que atiendan a la diversidad, teniendo en cuenta los ritmos y capacidades de cada alumno.
- Proponer tareas que permitan a los alumnos realizarlas por ellos mismos sin ayuda del adulto, a la vez que sean dinámicas, cortas y de su interés.
- Cooperación entre los diferentes docentes que imparten clase en el aula para ajustar los deberes diarios a una cantidad y tiempo de ejecución que se estime oportuno.
- Fomentar en el alumnado diferentes actitudes hacia el trabajo, como son el esfuerzo, la curiosidad, ganas de aprender, la responsabilidad, etc.

Estos aspectos que hemos citado hacen referencia a la manera de enseñar que lleva a cabo el docente con sus alumnos y desde este punto de vista proponemos el modelo Flipped Classroom como parte de nuestra metodología de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a esta problemática, ya que esta metodología nos permite enfocar la práctica directa con el contenido en el tiempo de clase, dejando para fuera del horario escolar, diferentes tareas sobre el contenido teórico proporcionados por el profesor y cuyas características sean tareas cortas, dinámicas y visuales.

Por otro lado, en la enseñanza tradicional el estilo que seguían y siguen teniendo muchos docentes, tiene que ver con un estilo transmisivo que podemos resumir en “las tres pes”: *presentación, práctica y prueba* (Trujillo, 2015), en el que el profesor transmite el conocimiento a sus alumnos en el tiempo de clase, los alumnos practican esos conocimientos en casa y finalmente se hace una prueba en la que normalmente se reproducen los contenidos presentados y practicados previamente para verificar que tales conocimientos se han memorizado.

Con la combinación de Flipped Classroom y ABP, perseguimos invertir ese proceso de enseñanza tradicional, de tal forma que los contenidos teóricos sean visualizados por parte del alumno fuera del horario lectivo teniendo en cuenta los aspectos comentados anteriormente y el trabajo en clase sea eminentemente práctico y experiencial mediante proyectos de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar procesos y estrategias mentales más allá de los de comprender y memorizar.

Para que la combinación de estas dos metodologías tenga sentido en el mundo que nos rodea actualmente, no nos podemos olvidar del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por lo tanto, la tercera parte de nuestra combinación de metodologías tiene que ver con el uso de la Pizarra Digital Interactiva (PDI) y el uso de dispositivos móviles en las aulas a partir del modelo Mobile Learning, a través del cual podamos ofrecer a los alumnos unas estrategias de enseñanza que estén en consonancia con sus características, intereses y sus necesidades presentes y futuras.

### 3. OBJETIVOS

En base a todo lo expuesto anteriormente, lo que pretendemos conseguir con este trabajo es plantear una metodología novedosa con la combinación de diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje emergentes para dar respuestas a las áreas problemáticas que hemos tratado en el apartado anterior.

Los objetivos que nos proponemos son los siguientes:

#### 3.1. Objetivos generales

- 3.1.1. Desarrollar un modelo metodológico en educación primaria que abarque tres modelos de enseñanza y aprendizaje: Flipped Classroom, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y M-Learning.
- 3.1.2. Proponer una aplicación práctica de dicho modelo metodológico a alumnos de educación primaria, a través del área de Ciencias de la Naturaleza.

#### 3.2. Objetivos específicos

- 3.2.1. Analizar diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje emergentes para introducir sus puntos fuertes en un solo modelo metodológico.
- 3.2.2. Proponer actividades y proyectos innovadores mediante el uso de TICS y mediante la manipulación de objetos reales.
- 3.2.3. Desarrollar una política sobre el uso de los dispositivos móviles, y sobre nuestra actitud y comportamientos en internet.

### 4. MARCO TEÓRICO

#### 4.1. Flipped classroom. El aula invertida

El término “aula invertida” fue acuñado originalmente por Johnson Anderson y Walvoord en 1998. Con este término pretendían trasladar a los estudiantes un modelo de aprendizaje en el que estos tuvieran un primer acercamiento con los contenidos antes de la clase, fomentando así la comprensión del contenido mediante un aprendizaje activo dentro de clase (Walvoord y Johnson Anderson, 1998).

Posteriormente, en el año 2007, este modelo fue popularizado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams. Estos profesores de química decidieron invertir lo que sus alumnos realizaban en clase, de tal manera que asignaron a los alumnos el visionado de presentaciones y videos en casa sobre el contenido que estaban tratando, para posteriormente realizar tareas prácticas en clase bajo la supervisión del profesor (Bergmann y Sams, 2014).

Estos mismos autores tratan el término “flipped classroom” como un modelo pedagógico que toma determinados aspectos del aprendizaje y los traslada fuera del aula, utilizando el tiempo de clase para potenciar la práctica de conocimientos y el desarrollo de otras habilidades, destrezas, actitudes, etc., además de la propia experiencia del profesor, enriqueciendo la interacción entre profesor y alumno (Bergmann y Sams, 2012).

Por lo tanto, se trata de un modelo pedagógico cuyo objetivo principal es mejorar y aprovechar la calidad del tiempo de aprendizaje dentro del aula.

En este sentido, cabe destacar una serie de datos provenientes de una encuesta que realizaron los autores del libro “Flipped classroom. 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje”, a 700 profesores cuya pregunta clave iba dirigida a saber cuál era el porcentaje de tiempo de clase que destinaban los profesores a trabajar diferentes estrategias didácticas. Los resultados de la encuesta fueron que el 58% del tiempo se emplea en trabajar, exponer y explicar nuevo contenido, el 36% corresponde a la práctica de lo aprendido, y solamente el 6% se destina al trabajo cognitivo de orden superior o metacognición (Santiago, Díez y Andía, 2017).

Con estos resultados, nos preguntamos cómo podemos hacer que los alumnos lleguen realmente a un aprendizaje profundo y significativo si se destina tan poco tiempo al trabajo metacognitivo de los estudiantes. Para este problema, pensamos que la metodología flipped classroom puede ser una solución perfecta, a través de la cual poder dedicar más tiempo de clase a tareas que tengan que ver, entre otros aspectos, con el desarrollo de pensamiento crítico y la creación y

aplicación de conocimiento en situaciones contextualizadas, que es donde reside el aprendizaje profundo del contenido que se imparte. Pero, si queremos que esto suceda es importante tener en cuenta el cambio de mentalidad del docente, el cual ya no toma el rol de transmisor de contenidos mediante clases magistrales, sino que adquiere un rol de guía o facilitador que ayuda al alumnado, propone problemas y proyectos para resolver entre todos, organiza debates, crea contenidos para los alumnos, resuelve dudas, etc.

De esta manera, consideramos esta metodología como un modelo de enseñanza y aprendizaje cuyos elementos esenciales son la tecnología y las actividades que se realizan en clase, así como un modelo que se centra en el alumno y en el desarrollo de competencias, combinando metodologías constructivistas y socioconstructivistas junto con la instrucción directa, mediante videos, presentaciones, lecturas recomendadas, etc.

A continuación, exponemos las ventajas y desventajas más significativas a la hora de implementar esta metodología en las aulas de educación primaria:

VENTAJAS	DESVENTAJAS
El aprendizaje se adapta mucho mejor a los ritmos de trabajo de cada estudiante.	Algunas escuelas y/o estudiantes pueden no tener acceso a la tecnología necesaria para llevar a cabo flipped classroom, especialmente en contextos familiares y escolares más desfavorables económicamente.
Los alumnos pueden repetir, dentro de una secuencia de aprendizaje, la visualización de contenidos teóricos y teórico-prácticos, tantas veces como les sea necesario para obtener el conocimiento.	Como docente no tienes la garantía 100% de que todos los alumnos visionarán el contenido que propones fuera del centro escolar.
Los alumnos puedan pausar el proceso de aprendizaje para que se adapten a su estilo de aprendizaje y velocidad de absorción.	Requiere una preparación minuciosa de materiales y dinámicas, lo que implica mayor carga de trabajo para el profesor.
El docente aumenta considerablemente el tiempo que puede interactuar con los alumnos de manera individual y en pequeños grupos, para una personalización mayor del aprendizaje.	Pasar mucho tiempo frente a una pantalla puede acarrear problemas como sobrepeso, deterioro del sueño, ansiedad o depresión, entre otros.
Este modelo promueve la interacción social y la resolución de problemas en el grupo de alumnos.	Es probable que a algunos padres no les guste la idea de la clase invertida, por lo que el docente deberá estar preparado para argumentar los beneficios de esta metodología.

**Cuadro 1. Ventajas y desventajas de implementar flipped classroom en las aulas. Recuperado de <http://www.claseinvertida.com/?p=3507>**

Si bien las desventajas muestran dificultades reales con las que nos podemos encontrar en cualquier centro educativo, la clave de la implementación de este modelo reside en analizar previamente el contexto social, cultural, escolar y económico en el que vamos a actuar, de tal manera que se aplique este modelo de forma responsable, adecuada y coherente con ese contexto y sobre todo con los alumnos a los que van a ir destinados todos nuestros esfuerzos.

## 4.2. Aprendizaje basado en proyectos

Fernando Trujillo define el aprendizaje basado en proyectos como una “metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI, mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real” (Trujillo, 2015, p. 13).

En esta definición, podemos señalar como frase clave el “dar respuestas a problemas de la vida real”, y es que consideramos fundamental que los alumnos se sumerjan en situaciones de aprendizajes que estén contextualizados a su realidad cotidiana, y contextualizadas también a las competencias que deberán adquirir de cara a su realidad futura. No son pocos los casos en los que las actividades de enseñanza y aprendizaje se realizan desde una perspectiva didáctica y metodológica abstracta, alejada y descontextualizada de los intereses y necesidades de los alumnos de la sociedad en la que vivimos y es por ello que hablamos de adquirir y desarrollar competencias contextualizadas al siglo XXI.

Por otro lado, Larmer y Mergendoller (2011), definen esta metodología como un “plato principal” a través del cual nos podremos alimentar de los diferentes contenidos curriculares y competencias clave necesarias para el siglo en el que vivimos. Así, con la expresión “plato principal” nos pretenden decir que siempre que se utilice el Aprendizaje Basado en Proyectos, lo deberíamos tratar como metodología protagonista a lo largo de cualquier unidad didáctica o contenido que queramos trabajar, y no tratarlo como “postre” para aplicar y practicar los contenidos previamente estudiados. De esta manera, estos autores hacen referencia a algo muy importante en esta metodología, ya que no es lo mismo trabajar con proyectos que trabajar por proyectos, es decir, no es lo mismo que los alumnos realicen un proyecto en el que solo apliquen lo que han aprendido desde un enfoque tradicional del proceso de aprendizaje, a que los alumnos aprendan el contenido curricular dentro del proyecto que llevan a cabo.

Larmer y Mengendoller introducen en el artículo referenciado anteriormente una serie de características que debe tener esta metodología como plato principal. Estas son (Larmer y Mengendoller, 2011, p. 2 y 3):

- Tiene la intención de enseñar contenido significativo.
- Requiere pensamiento crítico, resolución de problemas, colaboración y varias formas de comunicación.
- Requiere investigación y creación de algo nuevo como parte del proceso de aprendizaje.
- Los proyectos están organizados alrededor de una pregunta guía.
- Crea la necesidad de comprender contenidos, habilidades y competencias esenciales.
- Permite la participación activa y toma de decisiones de los alumnos.
- Incluye procesos de evaluación y reflexión.
- Implica la interacción directa o indirecta con público externo al aula, ya sea en persona u online. Con esto, nos referimos a la participación de otras personas en el proceso de realización del proyecto y/o la existencia de una audiencia a la que se dirige el producto final o conclusiones del proyecto realizado, para así dotarlo de mayor autenticidad.

Podemos decir que, aunque el aprendizaje colaborativo difiere del aprendizaje por proyectos, las características que hemos señalado están relacionadas con la metodología colaborativa, en tanto que cada alumno construye su propio conocimiento desde las interacciones que se producen en el aula con los demás compañeros. Por lo tanto, incidimos en la importancia de trabajar proyectos teniendo en cuenta el desarrollo individual e integral de cada alumno a partir de situaciones de aprendizaje que suponga la colaboración e interacción entre ellos.



A continuación, presentamos una infografía elaborada por Aula Planeta, que nos muestra cómo podríamos plantearnos el proceso de un aprendizaje basado en proyectos en 10 pasos:

## El aprendizaje basado en proyectos

El trabajo por proyectos sitúa a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración.



Imagen 1. El aprendizaje basado en proyectos. Aula planeta. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/infografias/el-aprendizaje-basado-en-proyectos/>

Como podemos observar en la imagen y después de la revisión bibliográfica que hemos realizado, podemos afirmar que existen una serie de aspectos que están incluidos siempre que hablamos sobre esta metodología, aspectos como (Trujillo, 2015, p. 37):

- Impulso inicial del proyecto mediante un evento introductorio que motive a los alumnos a querer saber más y que genere la pregunta guía que dirija el proyecto.
- Planificación de las fases que incluirá el proyecto, así como la planificación de evaluación continua y final mediante rúbricas.
- Investigación, búsqueda y análisis de información para contestar la pregunta guía.
- Trabajo práctico donde se apliquen los conocimientos y capacidades adquiridos en la fase inicial de investigación.
- Evaluación y reflexión sobre aquello que hemos aprendido a lo largo del proyecto.
- Presentación del producto final ante una audiencia y posterior difusión a la comunidad educativa.
- Reflexión final sobre lo aprendido y sobre el proceso que hemos seguido para alcanzar el objetivo final.

Estos aspectos sobre el proceso a seguir en el uso de esta metodología nos invitan a pensar que la importancia de esta manera de aprender radica en el proceso de elaboración del proyecto (donde se genera realmente el aprendizaje significativo) y no tanto en el producto final como hemos venido asistiendo a lo largo de décadas mediante metodologías de enseñanza y aprendizaje más tradicionales.

Para ese proceso de elaboración, es fundamental pensar en los recursos humanos, materiales, económicos y tecnológicos que van a ser necesarios para poder llevar a cabo satisfactoriamente el proyecto que se quiera trabajar. Por lo tanto, como hemos señalado anteriormente, debemos adecuar esos recursos que necesitamos a las características culturales y socioeconómicas del contexto en el que nos encontramos, para que el proceso de aprendizaje tenga la igualdad de oportunidades como uno de sus principios fundamentales.

En este sentido, si la situación contextual del centro y de las familias es favorable, sería muy interesante para esta metodología la introducción y cohesión de otro modelo de aprendizaje basado en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) como es el modelo M-Learning, a través del cual los alumnos dispondrán de dispositivos tecnológicos móviles que les sirva como herramienta para buscar, discriminar, seleccionar y analizar información; interactuar y comunicarse entre unos alumnos y otros; crear contenidos y compartirlos; etc.

Una de las máximas del aprendizaje basado en proyectos es formar a los alumnos para el siglo XXI, y es por ello que no podemos olvidarnos del uso de las TIC en educación, ya que las hemos integrado tanto en todos o casi todos los aspectos de nuestra vida, que es y será muy importante el desarrollo de competencias digitales en nuestros alumnos. Por ello, el siguiente apartado va destinado al análisis del modelo de enseñanza y aprendizaje basado en M-Learning.

### 4.3. Mobile learning

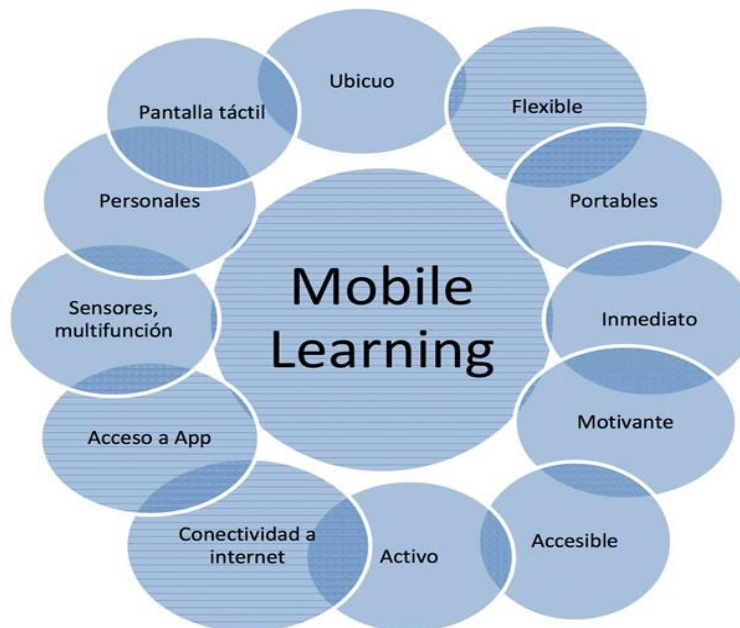
Cada vez es más visible la existencia de un nuevo horizonte educativo en el que todas las escuelas integren las tecnologías de la información y la comunicación en sus aulas debido al gran potencial que tienen para generar climas de enseñanza y aprendizaje efectivos tratando diversas habilidades, capacidades y destrezas, como son: buscar, filtrar, analizar, entender, tomar decisiones, reflexionar, crear, comunicar, compartir, etc. Y es que, la sociedad en la que vivimos está obligando a un cambio de paradigma educativo en cuanto a la forma de enseñar de los docentes y la forma de aprender de los alumnos, ya que a diferencia de la educación del siglo XX, la información y el conocimiento ya no es poseído y emitido exclusivamente por el docente, sino que en nuestro tiempo los estudiantes pueden tener acceso inmediato a cualquier tipo de información mediante el uso de recursos tecnológicos, y esta diferencia marca un antes y un después respecto al rol del docente, que pasa de un rol protagonista en la enseñanza a un rol más orientado a ser guía de los verdaderos protagonistas del aprendizaje, los alumnos.

A lo largo de los últimos años se está demostrando cada vez más, que una de las variantes más exitosas en la integración de las TIC en las aulas, es el aprendizaje a través de dispositivos móviles o también llamado Mobile Learning (M-Learning) definido por la Unesco como un “aprendizaje que comporta el uso de tecnología móvil, sola o en combinación con otro tipo de TIC, a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar” (Unesco, 2013, p. 6).

Esta definición nos acerca al concepto de *aprendizaje ubicuo* al que hace referencia María Luisa Sevillano García a través del libro “Dispositivos digitales móviles en educación” (Sevillano y Vázquez-Cano, 2015), haciendo alusión al uso de los dispositivos móviles en docentes y alumnos como instrumento complementario en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, sacando provecho de la posibilidad de disponer de enormes cantidades de información y al mismo tiempo de poder producir y compartir información y conocimiento en cualquier momento y lugar. El hecho de que exista esta ubicuidad de recursos tecnológicos que aportan infinidad de información en el contexto formativo de los alumnos, empuja a que las instituciones académicas tengan que explorar nuevas metodologías de enseñanza que entiendan e integren esta nueva realidad educativa, y para que esta integración sea realmente efectiva consideramos la formación técnica, didáctica y pedagógica del profesorado como eje principal y fundamental para que las metodologías emergentes sean llevadas a cabo de la manera más eficaz y ajustada a las características, necesidades e intereses de los alumnos del siglo XXI.

Dicho esto, es preciso considerar las diferentes características que poseen los dispositivos móviles, para que estas características se conviertan en ventajas y su uso revierta en una verdadera experiencia de aprendizaje para los alumnos, teniendo en cuenta que, según las conclusiones que fueron expuestas en el marco de debate de la Semana del Aprendizaje Móvil organizada por la UNESCO (Unesco, 2011, p. 9), “los dispositivos móviles por sí mismos no son útiles como herramientas educativas, por lo que es necesario que se estudien maneras pedagógicas que permitan hacer uso de la interacción y colaboración entre usuarios orientadas al aprendizaje”.

A continuación, mostramos una imagen con las características más importantes de los dispositivos móviles como recurso de aprendizaje.



**Imagen 2. Características del aprendizaje móvil. (GATE, 2013, p. 4)**

Las ventajas e inconvenientes que podemos considerar en cuanto al uso de dispositivos móviles en el aula son (Sánchez, Olmos, García-Peñalvo y Torrecilla, 2016, p. 270-273):

- **Ventajas:**
  - Flexibilización del proceso educativo.
  - Mayor personalización del aprendizaje.
  - Uso de contenido multimedia.
  - Incentiva el trabajo colaborativo y la comunicación entre el alumnado.
  - Permite una accesibilidad más rápida a la información a través de la red.
  - Potencial para atender a las necesidades educativas especiales.
- **Inconvenientes:**
  - Posibilidad de barreras técnicas y problemas de funcionamiento.
  - Dependencia de la conectividad a la red para poder hacer uso de todas sus posibilidades.
  - Posibilidad de problemas de compatibilidad entre distintos modelos y sistemas operativos.
  - Mayor estímulo de distracción en los alumnos.
  - Los alumnos menos avanzados tecnológicamente pueden quedar aislados o excluidos del grupo.
  - Mayor reticencia de los docentes en el uso de dispositivos tecnológicos en comparación con los alumnos.
  - Conlleva una carga más de trabajo para el docente que requiere por su parte la formación técnico-pedagógica y la elaboración de nuevos materiales didácticos.
  - Posibilidad de problemas de seguridad y protección de datos.

Cabe destacar que estos inconvenientes pueden ser en parte corregidos o minimizados si existe

una organización y planificación global dentro del centro educativo que tenga en cuenta las dificultades y potencie las ventajas para así lograr una mayor eficacia en la integración de las TIC en su proyecto educativo. En este sentido, en el apartado 5 de este documento dedicado al desarrollo práctico del contenido propondremos una serie de políticas de uso de dispositivos móviles, orientado a alumnos de los últimos cursos de educación primaria a partir del modelo BYOD (Bring Your Own Device) o el modelo “trae tu propio dispositivo”, a través del cual podremos tener un ejemplo de la existencia de normas en un centro, en relación al uso de los dispositivos móviles de los alumnos.

Y ahora nos preguntamos, ¿cómo podemos orientar el uso de estos dispositivos para un aprendizaje eficaz en los alumnos? Para ello, a continuación, mostramos una serie de principios didácticos que podríamos tener en cuenta al aplicar este modelo de enseñanza y aprendizaje (GATE, 2013, p. 13-15):

- El punto de partida siempre debe ser pedagógico. Se trata de usar la tecnología como medio para conseguir los objetivos didácticos y pedagógicos que se planteen.
- Es necesario una planificación docente previa para integrar los dispositivos móviles en aquellas actividades que creamos convenientes.
- Confirmar que realmente la experiencia mobile learning tiene sentido y aporta ventajas sobre otros modelos de aprendizaje teniendo en cuenta el contexto en el que nos situamos.
- Confirmar que todos los alumnos disponen de un dispositivo móvil y que estos dispositivos cumplen una serie de funcionalidades (conectividad a internet, antivirus, cámara de foto y video, microsoft office, etc.) para poder aprovechar todo su potencial.
- Tener en cuenta la conectividad dentro del centro educativo y la existencia de conectividad en casa de los alumnos.
- Debe tomarse como apoyo al resto de metodología de aprendizaje.
- Necesidad de establecer un seguimiento continuo de cómo está transcurriendo la experiencia, para constatar que la experiencia cumple su propósito educativo.
- Debe fomentarse el aprendizaje a través de actividades contextualizadas.
- Es importante considerar el grado de movilidad o ubicuidad, por lo tanto, es conveniente el grado de concentración y proponer cuestiones sencillas.
- Aprovechar las facilidades que aporta el mobile learning para la comunicación e interacción entre alumnos profesores y familias.
- Conviene llevar a cabo una implantación gradual de este modelo de aprendizaje a partir de pequeños experimentos e ir comprobando su adecuación y eficacia.
- Fomentar actividades orientadas a la acción, al uso activo del alumno.
- Es básico contar con una buena nube de almacenamiento, para guardar información, gestionar trabajos y proyectos, etc.

En el próximo apartado veremos cómo podríamos integrar estos principios didácticos sobre el uso de dispositivos móviles en el ámbito educativo dentro de la metodología Flipped Classroom y Aprendizaje Basado en Proyectos.

#### **4.4. Integración de metodologías: Flipped Project Mobile Learning (FPML)**

El boom tecnológico en el que nos hemos visto envueltos en los últimos años y el avance constante que seguimos presenciando en relación a la tecnología móvil y tablets sumado al desarrollo de la banda ancha móvil, ha hecho que las TIC estén al alcance de todos en mayor o menor medida y que sean aceptadas por toda la sociedad, produciendo así un cambio importante en los hábitos cotidianos de los seres humanos. Este hecho, trasladado al ámbito educativo, parece abocarnos a establecer diferentes maneras de enseñar y de aprender por parte de profesores y alumnos, maneras de enseñar que impulsen la utilización de dispositivos móviles y acceso a redes a partir de metodologías de aprendizaje que

se centren en el desarrollo de las competencias clave e inteligencias múltiples de los alumnos como protagonistas de su propio aprendizaje.

En este marco, cada vez es más frecuente en las aulas las prácticas metodológicas en las que convergen más de un método de aprendizaje, combinando así diferentes métodos como pueden ser el Aprendizaje Basado en Números, Gamificación, Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Aprendizaje Cooperativo, etc.

En nuestro caso, como hacíamos alusión anteriormente en el apartado sobre la contextualización del proyecto, proponemos la convergencia de tres modelos de enseñanza y aprendizaje integrados bajo el nombre de Flipped Project Mobile Learning (FPML), a través del cual pretendemos dotar al alumnado de un proceso de aprendizaje en el que realmente se aproveche el tiempo de dicho proceso, en el que proporcionemos situaciones y climas de aprendizaje contextualizados, motivadores y creativos, en los cuales se desarrollen las habilidades y capacidades de los alumnos de manera individual y personalizada pero a su vez favoreciendo el trabajo cooperativo, siendo clave la competencia de aprender a aprender a partir de la cual, los alumnos desarrollarán su capacidad de buscar información y convertirla en conocimiento para resolver problemas y aplicarlo a situaciones de la vida real, de manera autónoma y responsable.

A continuación, se expone los diferentes principios didácticos y pedagógicos que proponemos a la hora de tener en cuenta al aplicar esta metodología en el aula:

- ❖ Se proporciona un entorno de **aprendizaje flexible**, donde el docente crea un espacio adaptado a los alumnos para que estos puedan elegir cuándo y dónde aprender la teoría relacionada con los proyectos que se lleven a cabo (Hamdan, McKinght, McKinght y Arfstrom. 2013).
- ❖ La **intencionalidad del contenido** a través de videos, presentaciones, lecturas, etc., busca, además de desarrollar la comprensión conceptual, la fluidez de su procesamiento (Hamdan, McKinght, McKinght y Arfstrom. 2013).
- ❖ El **rol del profesor** radica en observar continuamente a los alumnos proporcionándoles feedbacks relevantes tanto de su trabajo como de su proceso, gracias a la fluidez del sistema de aprendizaje (Hamdan, McKinght, McKinght y Arfstrom. 2013).
- ❖ Es aconsejable la **existencia de un aula virtual** de aprendizaje en forma de Learning Management System (LMS), que permita a los alumnos la interacción online entre compañeros, el acceso a los contenidos teóricos y a diferentes actividades de aprendizaje de una manera más directa, y a su vez permita a los docentes una gestión y evaluación más personalizada de los alumnos. Ejemplos de plataformas LMS son: Edmodo, Google Classroom, Moodle, Classdojo, etc.
- ❖ En el modelo Mobile Learning con alumnos menores de edad es aconsejable también la existencia y control por parte del tutor de aula, de un **sistema de gestión de dispositivos móviles** o Mobile Device Management (MDM) que permita asegurar, monitorizar y administrar los dispositivos móviles de los alumnos.
- ❖ En esta metodología de aprendizaje será necesario **fomentar el aprendizaje social y cooperativo** que plantee al estudiante la realización de sus propias tareas y las tareas en grupo, a partir de las cuales se desarrollará su capacidad de responsabilidad individual y colectiva, toma de decisiones, resolución de conflictos, etc. (Trujillo, 2015).
- ❖ Fomentar la **interdependencia positiva**, lo cual se resume en el lema “nadar o hundirnos juntos” e implica que los alumnos entiendan realmente lo que es trabajar en equipo, en el cual uno no tiene éxito a menos que todo el equipo consiga el éxito en el aprendizaje. (Trujillo, 2015).
- ❖ Será muy importante **contar con la participación de los alumnos** en la creación y planteamiento de los proyectos que llevaremos a cabo, para que de esta manera ellos se vean directamente involucrados en su proceso y finalización. Proyectos que deberán incluir los contenidos curriculares y los estándares de aprendizaje evaluables del área en el que se desarrolla el aprendizaje, además de desarrollar las 7 competencias clave que establece el currículo como competencias que deben ser trabajadas en todas las asignaturas (Trujillo, 2015).
- ❖ Será fundamental contar con un **entorno escolar y familiar** que favorezca el trabajo individual autónomo y grupal que los alumnos llevarán a cabo dentro del centro escolar y fuera de este con la ayuda de las TIC.

- ❖ El **sistema de evaluación** será continuo y contemplará cada una de las fases de los proyectos que se lleven a cabo, finalizando con una autoevaluación de cada uno de los alumnos que les permita desarrollar su capacidad de metacognición y actitud crítica con el trabajo que desarrolla individualmente y en grupo.
- ❖ Usar la **tecnología como medio** para conseguir los objetivos didácticos y pedagógicos que se planteen, teniendo en cuenta la conectividad dentro del centro educativo y la existencia de conectividad en casa de los alumnos (GATE, 2013).

Estos principios didácticos y pedagógicos podrán servirnos de guía para aplicar esta metodología en nuestra aula, pero se hace necesario recordar que, en el caso de no haber estado en contacto con esta metodología de aprendizaje, debemos introducirla paulatinamente previo análisis del contexto en el que nos encontramos y los recursos con los que disponemos.

Por otro lado, proponemos una serie de fases a desarrollar para aplicar esta metodología de manera correcta, en base a los diferentes pasos recomendados para llevar a cabo las metodologías Aprendizaje Basado en Proyectos y Flipped Classroom (Aula Planeta y Margulieux, Majerich y McCracken, 2013):

1. El docente selecciona o produce el material digital en relación a los contenidos que quiere trabajar. En el caso de seleccionar videos, el docente se puede dirigir a diferentes páginas web y plataformas online como YouTube, Vimeo, Dailymotion, Khan Academy, Ted-Ed, etc. Por otro lado, si el docente prefiere producir su propio video puede utilizar cualquier software o plataforma online de edición de videos como son el caso de Doceri, Movie Maker, Movie Studio, Edpuzzle, Movenote, etc.

Cabe destacar también, que es recomendable producir actividades para asegurar el visionado o lectura del material y diagnosticar su comprensión del material. Para estas actividades podemos utilizar plataformas digitales como "Lesson Plan" de Symbaloo Edu, Blubbr o Quizlet.

2. Punto de partida. Formulación de la pregunta inicial, detección de ideas previas y formación de equipos colaborativos.
3. Distribución a los alumnos del material digital seleccionado o producido por el docente. En este caso, sería interesante contar con un aula online en forma de plataforma Learning Management System, en la que los alumnos puedan disponer del contenido y actividades de la asignatura en cualquier momento y en cualquier lugar a través de un dispositivo móvil u ordenador. También podríamos utilizar el correo electrónico o sistemas de almacenamiento en la nube como Google Drive o Dropbox.
4. Resolución de dudas sobre el contenido teórico visto fuera del aula.
5. Definición del producto final o proyecto a desarrollar por los alumnos. Organización y planificación. En esta fase definiremos cuáles serán los objetivos que nos proponemos y cuál será el producto que debemos elaborar para dar sentido al proyecto. Cada grupo de trabajo deberá asignarse roles y planificar el proceso de realización del producto.
6. Búsqueda y recopilación de información. Para la búsqueda y selección de información, los dispositivos móviles serán una potente herramienta que los alumnos podrán utilizar para captar la información que les sea útil en el proyecto que llevarán a cabo. En este caso, se recomienda la guía del docente en relación a la curación de contenidos o filtrado de información para dotar a nuestro proyecto de una mayor calidad documental.
7. Análisis y síntesis de información. Pondremos en práctica habilidades como el contraste de ideas, debate entre compañeros, toma de decisiones, resolución de conflictos, puesta en común...
8. Producción del proyecto. Tiene que ver con el desarrollo y ejecución del producto final en la que se aplicarán los nuevos conocimientos y se pondrán en práctica las diferentes competencias clave que estemos trabajando. En esta fase también es interesante el uso de dispositivos móviles, que nos permita realizar proyectos más atractivos a través de la gamificación, realidad aumentada, programación, etc. Por otro lado, estos dispositivos también nos ofrecen una infinidad de recursos para crear y compartir contenidos de cualquier tipo, por lo que su uso es muy recomendable en esta y en cualquier metodología de aprendizaje. Más adelante, en el desarrollo de la propuesta de proyecto podremos observar un ejemplo de cómo utilizaríamos estos dispositivos en el aula.

9. Presentación del proyecto y respuesta colectiva a la pregunta inicial. La presentación del proyecto puede ser pública, lo cual lo dotará de un valor añadido al salir fuera de las paredes del colegio.
10. Evaluación y autoevaluación del proceso de aprendizaje colectivo e individual dentro del proyecto.

Sobre esta metodología podemos destacar su flexibilidad a la hora de llevar a cabo el proceso de realización de cada proyecto debido a que las posibilidades que nos ofrecen los recursos que tenemos a nuestro alcance a través de las TIC y nuestra propia creatividad son ilimitadas.

En el próximo apartado de este documento, podremos observar un ejemplo de cómo podríamos trabajar en educación primaria la metodología FPML.

## 5. DESARROLLO DEL PROYECTO

### 5.1. Introducción al proyecto

Como hemos mencionado anteriormente, en este apartado abordaremos cómo podríamos llevar a la práctica todo lo expuesto anteriormente, relativo a la metodología de enseñanza y aprendizaje Flipped Project Mobile Learning. Destacamos que, para que un enfoque metodológico determinado tenga éxito y sea realmente significativo para el alumnado se hace fundamental contar con una buena organización y planificación por parte del docente, de manera que permita al alumno tener una clara visualización de qué es lo que se le está pidiendo para poder asumir y realizar con éxito un determinado proceso de aprendizaje. Por ello, la planificación del docente tendrá en cuenta aspectos como el contenido o contenidos que se van a impartir; temporalización del proyecto; recursos económicos, materiales y humanos que se van a necesitar; metodología y organización de clase; objetivos de aprendizaje y competencias que se van a desarrollar; descripción clara y concisa del desarrollo del proyecto que se va a llevar a cabo; y por último y no menos importante, establecer cómo evaluaremos el proceso de aprendizaje que ha seguido el alumno para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos o no. Cada uno de estos apartados serán tratados más adelante como componentes del proyecto educativo que vamos a exponer a modo de ejemplo de FPML.

Por otro lado, en relación con el uso de dispositivos móviles por parte de los alumnos en el centro escolar, la Comisión Europea viene alertando sobre el incremento y diversificación de acciones que tienen que ver con el ciberacoso, cyberbullying, grooming o sexting, los cuales definen comportamientos agresivos e inapropiados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Luengo Latorre, 2011). Por ello, es muy importante ser conscientes como institución educativa y hacer conscientes a los alumnos de los problemas que pueden acarrear el mal uso de las TIC, por lo que es preciso y recomendable contar en el centro educativo con una serie de políticas de uso de este tipo de dispositivos para evitar en la medida de lo posible el uso no apropiado de estos y fomentar así la educación en valores dentro y fuera del mundo digital, procurando un uso de dispositivos educativo, responsable y respetuoso con las personas que tenemos a nuestro alrededor.

A continuación, exponemos una tabla con las políticas de uso que deberían firmar las familias y los alumnos, en base a un previo análisis bibliográfico (Centro Criptológico Nacional, 2013; y Unesco, 2013), para el desarrollo adecuado y correcto del proyecto metodológico mediante el modelo Mobile Learning, Bring Your Own Device, que expondremos en el apartado 5.2.

¿CÓMO HACER USO DE TU TÁBLET?	
Uso en el colegio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El dispositivo estará apagado cuando el profesor entre en clase.</li> <li>• Utilizar solo las aplicaciones que indique el profesor.</li> <li>• Las aplicaciones de mensajería y redes sociales solo se utilizarán cuando el profesor lo indique.</li> <li>• Respetar la autoridad del profesor en relación con los tiempos de uso del dispositivo.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solo se podrán utilizar los dispositivos en la hora de recreo si hay autorización del docente y es para uso didáctico.</li> <li>• Recordar y aplicar las normas de Netiqueta.</li> <li>• La Tablet es un recurso más que utilizaremos para aprender.</li> </ul>
<b>Uso en casa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respetar la autoridad de los padres en cuanto al tiempo y el modo de uso del dispositivo.</li> <li>• Actualiza tu dispositivo en casa y no en clase.</li> </ul>
<b>Responsabilidad de la integridad del dispositivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsabilidad de la integridad del dispositivo es fundamentalmente del alumno y su familia.</li> <li>• Utiliza una clave que puedas recordar para entrar en tu Tablet.</li> <li>• Una vez finalizado su uso, cierra correctamente los espacios web que se hayan visitado y apaga el dispositivo.</li> <li>• Ponle tu nombre a tu dispositivo para evitar la pérdida del mismo.</li> <li>• Guárdalo en tu mochila cuando no lo utilices.</li> </ul>
<b>Prohibido...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descargar aplicaciones sin permiso del profesor.</li> <li>• Utilizar la cámara y vídeo dentro del colegio sin permiso del profesor.</li> <li>• Realizar una actividad contraria a la que indica el profesor cuando estamos trabajando con el dispositivo.</li> <li>• Realizar ataques contra dispositivos de otros compañeros.</li> </ul>
<b>Incidencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si tienes algún problema con tu dispositivo comunícaselo al profesor.</li> </ul>
<b>Si no haces buen uso...</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Amonestación verbal.</li> <li>2. Información al tutor y familia.</li> <li>3. Retirada del dispositivo durante 1 día.</li> <li>4. Retirada del dispositivo durante una semana.</li> <li>5. En caso de ataque grave a otro compañero, retirada directa indefinida en el tiempo.</li> </ol>

**Cuadro 2: Política de uso de dispositivos móviles en el centro escolar. (Centro Criptológico Nacional, 2013; y Unesco, 2013)**

En cuanto al modelo de gestión de dispositivos que utilizaremos, nos apoyaremos en el modelo BYOD (Bring Your Own Device) a través del cual cada alumno traerá su propio dispositivo móvil al aula. Para su correcta implementación en el centro educativo sugerimos el seguimiento de una serie de criterios dirigidos a toda la comunidad educativa que esté relacionada con el centro (INTEF, 2016, p. 10):

- Para que el apoyo técnico que proporcione el centro sea lo más sencillo posible, para evitar cualquier inquietud de los padres sobre la posible desigualdad social que se pueda generar por la posesión de los dispositivos, y para que los padres puedan obtenerlos a un precio atractivo al comprarlos al por mayor, se decide que todos los dispositivos han de ser idénticos.
- El centro invierte en la mejora de la banda ancha y actualiza la red Wi-Fi para hacer frente al aumento del tráfico de datos.
- Un equipo programa y supervisa la implementación de BYOD en el centro. Se ofrecen cursos de formación y talleres de ayuda tecnológica y pedagógica a los docentes. Igualmente, a todos ellos se les informa de que se les requerirá el uso de tabletas en sus clases. Se acuerda monitorizar el progreso y evaluar el impacto de la iniciativa.



- El centro podrá ofrecer ayudas a las familias que tengan dificultades para costear estos dispositivos. En estos casos el centro podrá ceder un dispositivo al alumno durante el curso y será devuelto al centro cuando finalice el mismo.

En el próximo apartado, veremos cómo pondríamos en práctica todas estas consideraciones con los alumnos a través de un proyecto al que llamaremos “Cuidamos nuestro cuerpo y mente”.

El tema elegido se justifica por su vinculación con el bloque de contenido “el ser humano y la salud” y por contribuir al conocimiento del ser humano y su entorno. De esta manera, nuestra intención será fomentar en los alumnos la actividad física, el juego, dieta variada y equilibrada, higiene, hidratación, y en general unos hábitos que aporten una buena salud general para los jóvenes desarrollen un estilo de vida activo y saludable.

Asimismo, el proyecto que vamos a plantear irá dirigido al 4º curso de Educación Primaria y lo trabajaríamos de una manera interdisciplinar desde el área de Ciencias de la Naturaleza y también desde las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Educación Artística a la vez que trabajaríamos contenidos propios de ambas áreas como son la expresión oral y escrita, elaborar carteles con diversas informaciones, manejar plataformas digitales para la creación de imágenes digitales, etc.

## 5.2. Proyecto: “Cuidamos nuestro cuerpo y mente”

- **Cuidamos nuestro cuerpo y mente:** según datos científicos actuales, existen factores de riesgo de algunas enfermedades crónicas que pueden desarrollarse durante la infancia y la adolescencia, enfermedades como la obesidad, diabetes, algunos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares, etc. (González-Gross, Gómez, Valtueña, Ortiz, Fuentes y Meléndez, 2010). Es por ello, que se denota la importancia de dedicar tiempo y esfuerzo en ayudar a los niños desde edades tempranas, a que sean conscientes y proactivos en cuidarse a sí mismos y adoptar un estilo de vida activo y saludable para así gozar de una buena salud física, psíquica y emocional tanto en la infancia y adolescencia como en edades adultas.
- **Comunidad Autónoma:** antes de comenzar a desarrollar los diferentes apartados que componen la planificación del proyecto, es importante señalar que la presente propuesta irá dirigida a un colegio de la Comunidad de Madrid, por lo tanto, para su planificación nos apoyaremos en el DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- **Curso y área al que va dirigido:** este proyecto irá dirigido al curso de 4º de Educación Primaria y al área de Ciencias de la Naturaleza.
- **Conocimientos previos de los alumnos:** antes de la realización de este proyecto se habrán impartido tres unidades didácticas dentro del bloque de contenidos “el ser humano y la salud”. Estas unidades didácticas son el aparato circulatorio, el aparato respiratorio y el aparato reproductor, a través de las cuales se han adquirido la identificación de las principales características y la explicación de las funciones de dichos aparatos del cuerpo humano.
- **Temporalización:** el proyecto tendrá una duración de 3 semanas, en las que impartiremos 6 sesiones de 60 minutos cada una en el área de Ciencias de la Naturaleza, 5 sesiones en el área de Lengua Castellana y Literatura y 3 sesiones en Educación Artística. Además de estas sesiones, el producto final en forma de conferencia en el salón de actos del colegio, tendrá una duración de 45 minutos y para ello se seleccionará la última hora lectiva de un día determinado.
- **Contenido:** para el desarrollo de este proyecto nos situamos en el bloque de contenidos “el ser humano y la salud”, a través del cual nos adentraremos en el contenido “salud y enfermedad”. Trabajaremos los siguientes contenidos:
  - ✓ Conocimiento de diferentes hábitos saludables.
  - ✓ Conocimiento de enfermedades a causa de hábitos de vida no saludable.
  - ✓ Relación de alimentos saludables con prevención de diferentes enfermedades.
  - ✓ Identificación de los tipos de nutrientes que contienen los alimentos.
  - ✓ Valoración del deporte y el estado emocional en relación a la salud

- **Objetivos de aprendizaje:** los objetivos contemplarán el desarrollo cognitivo, social y afectivo del alumnado y estarán diseñados para ser viables y alcanzables a dicho alumnado. Se propondrán los siguientes:
  - ✓ Conocer diferentes hábitos para cuidar nuestra salud.
  - ✓ Conocer algunas enfermedades a causa de hábitos de vida no saludable.
  - ✓ Relacionar la alimentación saludable con la prevención de diferentes enfermedades.
  - ✓ Identificar diferentes tipos de nutrientes de los alimentos.
  - ✓ Valorar la realización de deporte y buen estado emocional en relación a la salud.
- **Competencias clave:** con la consecución de este proyecto desarrollaremos cada una de las 7 competencias clave que establece el currículo básico de educación primaria, de la siguiente manera:
  - ✓ Competencia lingüística: la importancia que daremos a aspectos como, la claridad de exposición en los intercambios comunicativos, la estructura del discurso y la redacción, el uso del debate, la capacidad de síntesis y el aumento significativo de vocabulario específico propio del área, contribuirán al desarrollo de esta competencia.
  - ✓ Competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología: propiciarán el desarrollo de esta competencia, la utilización de técnicas y herramientas matemáticas como escalas, tablas, representaciones gráficas, porcentajes, etc.
  - ✓ Competencia digital: buena parte de la metodología de enseñanza y aprendizaje que llevaremos a cabo recaerá sobre el uso de las TIC, tanto en el aula como fuera de ella.
  - ✓ Valores sociales y cívicos: para desarrollar esta competencia es clave el conocimiento del ser humano y nuestra relación con el entorno que nos rodea. Estos aspectos serán objeto de estudio del proyecto que llevaremos a cabo y se trabajarán de forma que se favorezca el conocimiento de uno mismo y las relaciones personales positivas tanto dentro como fuera del aula.
  - ✓ Aprender a aprender: favorecerán el desarrollo de esta competencia, la constante utilización de técnicas metodológicas para aprender, para trabajar en equipo, para organizar, memorizar y recuperar la información mediante resúmenes, mapas conceptuales, etc. Además de fomentar el enfoque constructivista, a través del cual trataremos de concienciar al alumnado sobre su responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.
  - ✓ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: trabajaremos esta competencia enseñando a tomar decisiones y fomentando las capacidades creativas del alumnado estableciendo espacios en los cuales puedan surgir ideas y podamos plantear llevarlas a cabo.
  - ✓ Conciencia y expresiones culturales: trabajaremos esta competencia fomentando el interés por aprender mediante el trabajo del profesor para la “conquista” de la motivación de los alumnos, dando siempre a entender que todo aprendizaje educativo y social es cultura y que cada persona tiene su propio patrimonio cultural, el cual siempre se podrá ampliar a lo largo de nuestra vida.
- **Metodología:** la metodología que utilizaremos para llevar a cabo este proyecto contemplará un enfoque activo del aprendizaje en la que utilizaremos varios modelos metodológicos dentro de los cuales destacarán el Aprendizaje Basado en Proyectos, Flipped Classroom y M-Learning, haciendo uso de la metodología FPML expuesta a lo largo de este documento.

El aula, que está compuesta por 25 alumnos, estará organizada la mayor parte del tiempo por grupos de 5 alumnos, es por ello que la modalidad de trabajo cooperativo e interactivo también constituirá un elemento importante para llevar a cabo nuestros objetivos. Además, nos basaremos en una metodología experimental que contemple la observación y manipulación directa de diferentes recursos naturales y experimentales con el fin de observar, desencadenar preguntas y buscar respuestas para introducir a los alumnos en el estudio de las ciencias

Por otro lado, la actitud del docente a lo largo del proyecto tendrá que ver con una posición de planificador, evaluador y guía sobre el proceso de desarrollo del trabajo por parte de los alumnos, de tal manera que ofrezca planteamientos adecuados y coherentes con los alumnos que tiene delante, resolución de dudas, aclaración de

conceptos y contenidos, feedbacks adecuados y relevantes sobre los productos realizados y propuestas de evaluación continua de manera individualizada.

- **Recursos:** Para llevar a cabo la práctica diaria del aula haremos uso de una serie de recursos didácticos, los cuales podemos definir como “conjunto de ayudas de tipo personal, material y organizativo que facilitan el diseño y desarrollo de la intervención educativa”.

Por lo tanto, los recursos didácticos que contemplaremos son:

- ✓ **Personales:** alumnos, los cuales llevan a la realidad la práctica educativa; el orientador del centro, que colabora en la elaboración del proyecto educativo y proyecto curricular de etapa, así como en la atención individualizada a los alumnos; equipo docente que imparte clase en el grupo; el docente que lleva a cabo la guía del aprendizaje de los alumnos; la jefatura de estudios; y por último, las familias, las cuáles son vitales para favorecer el buen desarrollo personal y académico y con las que mantendremos una estrecha relación y comunicación, con el objetivo de tener una visión más global de los diferentes ámbitos de cada alumno, para así adecuarnos mejor a sus características y necesidades educativas.
  - ✓ **Materiales:** los recursos materiales con los que contaremos en el aula serán: una pizarra digital interactiva; ordenador; proyector; mobiliario; dispositivos digitales móviles de los alumnos; punto limpio de orgánico, papel y envases; biblioteca de aula con libros de consulta como diccionarios o enciclopedias, libros propios de literatura infantil y juvenil, periódicos y revistas. Material curricular de profesorado como el propio currículo, libro de texto del profesor, guía didáctica de Ciencias de la Naturaleza, así como diferentes soportes que facilitan la práctica educativa en formato impreso, audiovisual o informático. Contamos con material específico del área de Ciencias de la Naturaleza como representación del cuerpo humano, material para experimentos de tipo físico y químico, etc.
  - ✓ **Organizativos:** en relación a los recursos organizativos tendremos en cuenta aquellos aspectos temporales, metodológicos y espaciales que van a determinar nuestra práctica educativa en el centro y aula. En relación al espacio, utilizaremos el propio aula, la cual estará organizada en 5 grupos de 5 alumnos, también contaremos con diferentes espacios del centro, el salón de actos y cualquier espacio que proporcione conectividad a los alumnos para poder tener disponibilidad de los contenidos propios de la metodología flipped classroom que llevaremos a cabo.
  - ✓ **Digitales:** utilizaremos diferentes recursos digitales para buscar, analizar y recuperar información, así como para la creación y evaluación de contenidos. Recursos como Edmodo, Symbaloo Edu, Canva, Piktochart, QR Code RW, Kahoot, Prezi, Navegador Web, Instagram, Pinterest, formularios de Google, etc.
- **Desarrollo del proyecto:** en el proceso de realización del proyecto “Cuidamos nuestro cuerpo y mente” tendremos en cuenta las diferentes fases que hemos señalado en el apartado 4.4, para aplicar la metodología Flipped Project Mobile Learning.

La planificación del trabajo que llevaremos a cabo será la siguiente:

- ✓ **Trabajo docente previo al proyecto:**

El trabajo previo al inicio del proyecto por parte del profesor será fundamental para que el proceso de realización del mismo sea adecuado, coherente, provechoso y del interés de todos los alumnos que componen el aula. En este sentido, el docente deberá buscar material informacional en múltiples formatos que se adecuen al nivel de conocimiento de los alumnos y al currículo establecido. El docente también elaborará en este caso diferentes actividades didácticas y recursos digitales para captar la atención y motivación de los alumnos, y para que puedan aprender de manera atractiva, estas actividades y recursos tendrán que ver con la elaboración de códigos QR, la elaboración de itinerarios de aprendizaje en formato digital, elaboración de cuestionarios y rúbricas para poder valorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, etc.

A continuación, expondremos las sesiones que llevaremos a cabo para la realización de este proyecto, puntualizando que en el apartado “flippeamos” realizaremos una pequeña descripción de las tareas que se envían para realizar fuera del horario escolar, en relación a la adquisición de conceptos y conocimientos teóricos predominantemente en formato audiovisual para trabajar los mismos de una manera más práctica dentro del aula.

## CIENCIAS DE LA NATURALEZA

### ✓ Sesión 1:

#### ✚ Actividad 1 (20 minutos): ¿Qué contiene la caja sorpresa?

Cada grupo dispondrá de una caja sorpresa y cada caja contendrá 4 hojitas con los siguientes códigos QR y preguntas de reflexión:



<https://goo.gl/images/gDSYnx>

<https://goo.gl/images/5waMze>

<https://goo.gl/images/QmauFg>

<https://goo.gl/images/po2Hf4>

- ✓ ¿Crees que la imagen da ejemplo de vida saludable? ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que la persona de la foto puede tener o podrá tener una enfermedad determinada? ¿Cuál y por qué?
- ✓ ¿Debemos juzgar a las personas por su físico?
- ✓ ¿Qué entendemos por hábitos de vida saludable?
- ✓ ¿Qué enfermedades conocemos?
- ✓ ¿Sabemos cuáles son los tipos de nutrientes que contienen los alimentos?
- ✓ ¿Crees que es importante realizar actividad física habitualmente?

La actividad nos permitirá introducir a los alumnos en el tema, fomentar su imaginación y pensamiento crítico y detectar sus ideas previas.

#### ✚ Actividad 2 (15 minutos): Nos miramos a nosotros mismos.

Cada alumno responderá a un cuestionario sobre sus propios hábitos.

Este cuestionario nos permitirá evaluar cómo son los hábitos de cada alumno, detectar situaciones anómalas y ayudará a los alumnos a tener una actitud autocrítica y reflexionar sobre la adecuación o no de sus hábitos de vida saludable.

#### ✚ Actividad 3 (25 minutos): ¿Planteamos un proyecto?

En esta actividad dejaremos a los alumnos un periodo de 10 minutos para pensar sobre las siguientes cuestiones:

- Plantea una pregunta para resolver un problema social en relación a los hábitos de vida saludable.
- Plantea un proyecto para resolver el problema de la pregunta inicial.

Estableceremos como pregunta inicial del proyecto, la siguiente: **¿Cómo podemos concienciar a los demás sobre la importancia de mantener adecuados hábitos de vida saludable?**

Después explicaremos el proyecto que llevaremos a cabo, el cual se compondrá de los siguientes apartados:

1. Decálogo en forma de infografía sobre hábitos de vida saludable.
2. Seguimiento del "PROYECTO PATATA" a través del cual podremos reflexionar sobre la existencia de microbios en nuestro alrededor y la importancia del lavado de manos.
3. ART FOOD con superalimentos. Analizaremos las propiedades de 25 alimentos beneficiosos para la salud (5 alimentos por grupo) y realizaremos platos artísticos con estos alimentos que posteriormente daremos a probar en un recreo.

4. FRASES EMOCIONALES. Elaboración por grupos de 5 alumnos, de una imagen digital en la que se incluyan 3 frases sobre inteligencia emocional. Esto se llevará a cabo en el área de Educación Artística.
5. ELABORACIÓN Y PRÁCTICA DE GUIÓN DE CONFERENCIA. Se llevará a cabo en el área de Lengua Castellana y Literatura.
6. CONFERENCIA “Cuidamos nuestro cuerpo y mente”. Será el producto final que englobará todo el trabajo realizado durante el proceso de realización del proyecto.

❖ **FLIPPEAMOS I:**

Entre la sesión 1 y la sesión 2 enviaremos a los alumnos a través de la plataforma Edmodo los siguientes enlaces:

- I. Video explicativo sobre cómo realizar el proyecto “Patata” para realizarlo en casa, utilizando como material, 3 patatas, 3 botes de cristal y un rotulador. El proceso que deben llevar a cabo será:
  - Lavarnos las manos.
  - Pelar y lavar las 3 patatas.
  - Una de las patatas (limpia) la pondrán directamente dentro de un bote de cristal y lo tapan con su tapa.
  - A continuación, deberán tocar cosas de la casa como el ordenador, el mando de la tele, sillas, mesas, etc., para después tocar otra patata (sucia) con las manos y ponerla en otro bote de cristal y acabar tapando este.
  - Finalmente, deberemos tocarnos las suelas de los zapatos, el suelo y toser dentro del bote que nos falta para después poner la patata (muy sucia) dentro del mismo.
  - Después de este proceso, deberán escribir en los botes cual es cada patata para poder identificarlas y las dejarán en un lugar fresco y seco de la casa.
  - Cada alumno tendrá una hoja de observación para poder hacer un seguimiento de la evolución de cada patata.
- II. Itinerario “Lesson Plan” sobre hábitos de vida saludable compuesto de 3 videos cortos sobre alimentación, actividad física y hábitos de higiene, y una serie de preguntas sobre cada uno de los videos.



<http://lessonplans.symbaloo.com/start?accessCode=43599> (elaboración propia)

✓ **Sesión 2:**

- ✚ **Actividad 1 (10 minutos):** Comentario y resolución de dudas, de manera oral y en gran grupo sobre el itinerario de aprendizaje realizado en casa previamente, relativo a fomentar hábitos saludables de alimentación, actividad física e higiene personal.
- ✚ **Actividad 2 (25 minutos):** Búsqueda y selección de información.

Buscamos y seleccionamos información a través de las tablets, acerca de hábitos de vida saludable y en relación a las siguientes categorías:

- Alimentación.
- Higiene personal.
- Actividad física.

- Descanso.
- Emociones.

Para la realización de este apartado del proyecto dividiremos los grupos de 5 alumnos en parejas y tríos, con lo cual cada grupo de 5 alumnos deberá realizar 2 decálogos sobre hábitos de vida saludable en relación a los videos y enlaces web que previamente se han compartido a los alumnos.

✚ **Actividad 3** (25 min): Realización de decálogos I.

Realización de infografía en formato digital a través de la plataforma *canva* o *piktochart*, en la cual se realice un decálogo sobre uno de los siguientes temas (un tema por pareja o trío):

- 10 hábitos de vida saludable.
- 10 hábitos de alimentación sana.
- 10 hábitos de higiene.
- 10 hábitos para una mente sana.

Después de la valoración por parte del profesor de cada una de las infografías, en la sesión final comentaremos el resultado de estas y subiremos a las redes sociales Instagram y Pinterest, 4 decálogos elegidos por mayoría en el aula.

❖ **FLIPPEAMOS II:**

- I. Enlace video “Stop a la obesidad infantil y juvenil TEDxYouth@Valladolid”

<https://www.youtube.com/watch?v=5EVXsevomac>

- II. Enlace web “el estilo de vida, causa de mucha de las enfermedades.

[https://www.heraldo.es/noticias/suplementos/salud/2014/07/12/el\\_estilo\\_vida\\_causa\\_muchas\\_las\\_enfermedades\\_298993\\_1381024.html](https://www.heraldo.es/noticias/suplementos/salud/2014/07/12/el_estilo_vida_causa_muchas_las_enfermedades_298993_1381024.html) . Sobre los enlaces I y II los alumnos deberán apuntar ideas (al menos 4) que resuman el contenido del video y del artículo y señalar diferentes enfermedades a las que hacen referencia tanto en el video como en el artículo.

- III. Enlace web <http://www.cuerpamente.com/guia-alimentos> para la realización de la actividad ART FOOD.

✓ **Sesión 3:**

✚ **Actividad 1** (15 min): Comentario en gran grupo sobre el video y el artículo enviados para la preparación de esta sesión, en la que los alumnos expondrán las ideas que han extraído de estos enlaces.

✚ **Actividad 2** (30 min): Elaboración de un mapa conceptual en la pizarra sobre las enfermedades a causa de no tener un estilo de vida saludable, elaborado entre el profesor y los alumnos. Mientras el profesor lo va escribiendo en la pizarra, los alumnos deberán hacer el mapa conceptual en sus cuadernos.

✚ **Actividad 3:** (15 min): ART FOOD.

Comenzamos este pequeño proyecto sobre alimentación sana introduciéndonos a través de nuestras tablets en la web <http://www.cuerpamente.com/> y en la sección “guía de alimentos” de esta página. De manera oral en gran grupo, cada alumno deberá elegir uno de los alimentos saludables que expone la página (eligiendo cada alumno un alimento diferente). Después de la elección, cada alumno deberá elaborar un listado sobre las propiedades y beneficios del alimento y deberá traer ese alimento en la sesión 5.

❖ **FLIPPEAMOS III:**

- I. Enlace video “las emociones” <https://www.youtube.com/watch?v=d24yIX8u5eE> a través del cual, los alumnos podrán apreciar el concepto de emoción y conocer las diferentes emociones básicas.

- II. Enlace video “solo respira, los niños nos enseñan cómo manejar las emociones” <https://www.youtube.com/watch?v=lnDifgPuhHI> .

III. Cada alumno deberá realizar un pequeño resumen con las ideas principales de ambos videos, ya que en la siguiente sesión diferentes alumnos al azar deberán exponer qué han entendido al respecto.

✓ **Sesión 4:**

✚ **Actividad 1** (15 min): Comprobamos la visualización previa de los enlaces enviados.

Diferentes alumnos al azar expondrán brevemente qué han entendido sobre los videos enviados por el docente antes de esta sesión y se resolverán dudas.

✚ **Actividad 2** (20 min): Dinámica de emociones.

La actividad contendrá las siguientes partes:

- 5 minutos de relajación con música guiada para relajar cuerpo y mente.
- Árbol de emociones. Cada grupo de 5 alumnos tendrá en sus mesas un conjunto de pósitos de colores. Cada alumno deberá coger un pósito por cada emoción básica (las cuales hemos visto previamente en el video) y a cada emoción asignarle un color diferente, de tal manera que se relacione la emoción con el color. Después, en el reverso de cada pósito escribirán qué situación les hace sentir cada emoción. Esos pósitos serán pegados en una pared de clase formando un árbol.
- A continuación, comentaremos el contenido de algunos pósitos y realizaremos una reflexión sobre la importancia de las emociones.

✚ **Actividad 3** (25 min): Concienciamos a los demás sobre la importancia de las emociones.

Cada grupo de trabajo de 5 alumnos deberá buscar en internet dos frases sobre inteligencia emocional que puedan llamar la atención a los demás compañeros del colegio para aplicarlo en sus vidas. De igual manera, cada grupo deberá crear una frase relacionada con la inteligencia emocional. Finalmente, en la asignatura de Educación Artística elaborarán una imagen digital en la que se incluyan las 3 frases señalando los autores de dichas frases, para posteriormente subirlas al blog del centro y a la cuenta de Instagram y Pinterest de nuestra aula.

✓ **Sesión 5:**

✚ **Actividad 1** (10 min.): Comentario Proyecto Patata.

Comentamos entre todos la experiencia del proyecto patata y reflexionamos sobre la importancia del lavado de manos.

✚ **Actividad 2** (50 min.): ART FOOD

En esta sesión, cada alumno traerá a clase un alimento beneficioso para la salud, el cual fue elegido en la sesión 3. Cada grupo de 5 alumnos, deberá realizar al menos 2 platos creativos con los ingredientes que aportan cada uno de los 5 alumnos del grupo. Después realizaremos fotos del producto final y los daremos a probar a los demás alumnos del colegio en la hora del recreo.

✓ **Sesión 6:**

✚ **Actividad 1** (30 min.): Valoración y autoevaluación del proyecto llevado a cabo, y respuesta colectiva a la pregunta inicial del proyecto.

Para estas valoraciones cada alumno deberá rellenar la ficha que incluye el anexo 3 de este documento. Posteriormente comentaremos entre todos la respuesta a la pregunta inicial del proyecto.

✚ **Actividad 2** (30 min.): Ensayo oral de los alumnos que participarán en la conferencia.

✓ **Producto final. Conferencia:**

El producto final del proyecto será una conferencia que será similar al formato de las conferencias TED, la cual tendrá lugar en el salón de actos del colegio, tendrá una duración de 45 minutos e irá dirigido a familias y alumnos del colegio.

Los temas que se tratará en esta conferencia serán:

- Hábitos de vida saludable.
- Enfermedades a causa de no tener un estilo de vida saludable.
- ¿Por qué hacer actividad física?
- Beneficios de una alimentación saludable.
- Gestión de nuestras emociones.

Los temas serán trabajados por bloques, cada grupo de trabajo se ocupará de elaborar el guion de un tema determinado y dos de esos alumnos deberán participar como oradores en la conferencia.

El equipo docente de 4º, 5º y 6º de E. Primaria trabajarán en conjunto para realizar una conferencia por grupo-aula en el salón de actos del colegio. Al ser el colegio de línea 2, habrá 6 conferencias a lo largo del curso y para cada conferencia podrán asistir los alumnos y familias del colegio.

#### LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

##### Guion:

Durante 2 sesiones cada grupo de trabajo elaborará, con la ayuda del profesor, el guion del tema determinado que deben exponer en la conferencia.

##### Práctica oral:

Después, durante 3 sesiones cada grupo practicará su contribución a la charla que se impartirá en la conferencia.

#### EDUCACIÓN ARTÍSTICA

##### Elaboración de imágenes sobre inteligencia emocional:

Se dedicará 30 minutos de una sesión a la elaboración de imágenes relativas a la actividad 3 de la sesión 4.

##### Elaboración de la presentación prezi que apoyará el discurso de la conferencia:

Para la elaboración de esta presentación destinaremos 2 sesiones. En la primera sesión cada grupo deberá elaborar un boceto con sus ideas de presentación, en relación al contenido del discurso. En la segunda sesión elaboraremos la presentación prezi, realizando una convergencia de los diferentes bocetos.

##### Elaboración de carteles para publicitar la conferencia:

Destinaremos una sesión a que cada grupo diseñe y elabore un cartel en formato digital, a través de la plataforma digital "canva" o "piktochart", para informar a alumnos y familias de la conferencia que vamos a impartir. Estos carteles, se imprimirán y se colgarán en diferentes puntos del colegio.

##### ➤ **Evaluación:**

Las características del proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Primaria, según establece el artículo 12 del Capítulo II de la Orden 3622/2014, de 3 de diciembre, manifiesta que tendrá carácter continuo, global, sistemático, informativo, formativo y orientador.

Se evaluará, atendiendo a dos cuestiones primordiales: los criterios de evaluación, como referentes específicos para evaluar el aprendizaje del alumnado, concretados con mayor especificidad con los estándares de aprendizaje, los cuales exponen lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer, y que deben ser observables, medibles y evaluables con el fin de graduar el rendimiento y los logros alcanzados. A continuación, exponemos los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se evaluarán de manera general.

##### Criterios de evaluación:

- Identificar y valorar hábitos saludables para prevenir enfermedades y mantener una conducta responsable, así como, identificar y adoptar hábitos de higiene, cuidado y descanso.



Estándares de aprendizaje evaluables:

- Conoce algunas enfermedades que afectan a los aparatos y sistemas del organismo Humano.
- Identifica y valora hábitos de vida saludable para prevenir enfermedades.
- Valora la gestión adecuada de emociones como parte de nuestra salud física y mental.

En referencia a los procedimientos de evaluación que requiere la metodología Flipped Project Mobile Learning, estos se basarán en una evaluación continua que abarque la observación; recogida de información mediante rúbricas de evaluación; análisis de la misma y valoración específica y general, tanto por parte del profesor como del alumno, del proceso y finalización del proyecto llevado a cabo.

Todo ello en base a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que a los que hemos hecho referencia anteriormente.

De esta manera, para el proyecto de aprendizaje que hemos diseñado tendremos en cuenta las siguientes pautas de evaluación del alumnado:

- Evaluación inicial:
  - ✓ Cuestionario individual sobre hábitos de vida cotidiana.
- Evaluación del proceso:
  - ✓ Rúbrica de evaluación del proceso, la cual permitirá valorar aspectos como la visualización del contenido teórico en la modalidad flipped classroom, la participación y actitud en clase, trabajo en equipo, la búsqueda de información, iniciativa, conocimientos adquiridos, etc. (Ver anexo 4).
  - ✓ Criterios de evaluación sobre actividades.
    - Decálogos.
      - Búsqueda, selección de la información. Se valorará también el hecho de referenciar la bibliografía o webgrafía consultada.
      - Contenido del decálogo coherente al tema del mismo.
      - Creatividad para crear o transformar ideas.
      - Diseño de la infografía y manejo de TICs.
    - Proyecto patata.
      - Realización del proyecto teniendo en cuenta las pautas descritas.
      - Realización de la ficha de observación del experimento, atendiendo a cuestiones como adecuación ortográfica y coherencia entre descripción y fotografía del producto
    - Art food.
      - Síntesis de información sobre alimentos beneficiosos para la salud.
      - Conocer y valorar diferentes alimentos beneficiosos para la salud.
      - Creatividad grupal en la elaboración de los platos.
    - Elaboración del guion y práctica oral de la conferencia.
      - Participa activamente en la elaboración del guion.
      - Iniciativa, toma de decisiones y creatividad en el proceso de elaboración del guion.
      - Coherencia, corrección y adecuación gramatical y ortográfica en la redacción del guion.
      - Valoración de la práctica oral teniendo en cuenta aspectos como el conocimiento del tema, entonación, pronunciación, ritmo y vocabulario empleado.

- Evaluación final:
  - ✓ Valoración del producto final.
  - ✓ Valoración y autoevaluación del proyecto por parte de los alumnos (ver anexo 3).

La evaluación numérica de cada alumno se definirá en los siguientes términos:

- Rúbrica de evaluación continua: 4 puntos.
- Actividades: 5 puntos (1 punto por cada actividad).
- Valoración y autoevaluación del proyecto: 1 punto.

Estas pautas de evaluación tendrán como aspecto fundamental la retroalimentación de los aspectos positivos, negativos y a mejorar durante todo el proceso de aprendizaje, por parte del docente hacia los alumnos, fomentando también la retroalimentación y crítica constructiva entre los propios alumnos. Para ello tendremos dos tipos de canales de comunicación, los cuales serán la comunicación directa en el aula y la comunicación online a través de nuestra aula virtual en la plataforma Edmodo.

## 6. CONCLUSIÓN

La riqueza de la metodología de enseñanza y aprendizaje que estamos tratando en este documento, permite que un mismo proyecto se pueda trabajar en multitud de maneras diferentes, realizando el proyecto de manera disciplinar o interdisciplinar, abarcando uno o varios contenidos curriculares, estableciendo diferentes métodos de evaluación (con rúbricas, con escalas de valoración, con examen final, sin examen final...), etc. Por ello esta metodología de trabajo se puede adaptar a los distintos niveles, características, intereses y necesidades de nuestros alumnos; lo cual es fundamental para lograr un aprendizaje enriquecedor y significativo para ellos.

Por otro lado es importante destacar que los alumnos de hoy en día no necesitarán asimilar cantidades ingentes de información en su memoria como se ha venido haciendo durante muchas décadas mediante una metodología de enseñanza eminentemente memorístico, sino que ante la revolución y globalización del uso de las tecnologías de la información y comunicación y todo lo que ello supone, lo que realmente se valorará y les hará ser más competentes serán la adquisición de aptitudes, actitudes y habilidades como la capacidad de resolver problemas, ser creativos, innovar, tomar decisiones, trabajar en equipo, capacidad de esfuerzo y superación, etc.

En relación al uso de las TIC en el aula, también es importante indicar que estos tipos de recursos, los debemos tratar como otro tipo de recursos más y no como el centro de nuestro quehacer diario en la escuela, ya que el aprendizaje experiencial y manipulativo con objetos de la vida real seguirá siendo fundamental para un correcto desarrollo físico, cognitivo y psíquico de los niños.

Finalmente, como hemos venido apuntando a lo largo del documento, después de tener una visión más cercana de esta metodología de trabajo, podemos señalar que la fusión de la metodología de aprendizaje basado en proyectos, flipped classroom y mobile learning permitirá a los alumnos alcanzar las competencias clave para desenvolverse de una manera más activa, participativa, crítica y creativa en el mundo que le rodea.

## Bibliografía

- Aula Planeta (2015). Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos. Recuperado el 25 de mayo de 2018 de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la Vuelta a tu clase. Madrid. SM.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education. Eugene. ASCD.
- Cabero, J. (2014). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación: siguiendo el debate. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Julio\\_Almenara/publication/275653731\\_Reflexiones\\_sobre\\_la\\_brecha\\_digital\\_y\\_la\\_educacion\\_siguiendo\\_el\\_debate/links/56a7413f08ae0fd8b3fdf10f/Reflexiones-sobre-la-brecha-digital-y-la-educacion-siguiendo-el-debate.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julio_Almenara/publication/275653731_Reflexiones_sobre_la_brecha_digital_y_la_educacion_siguiendo_el_debate/links/56a7413f08ae0fd8b3fdf10f/Reflexiones-sobre-la-brecha-digital-y-la-educacion-siguiendo-el-debate.pdf)
- Camacho, M. y Lara, T. (2011). M-learning en España, Portugal y América Latina. Recuperado de <http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/04/scopeom003.pdf>
- Centro de recursos de consumo, mercado central de Alicante (2014). Programa de educación para la salud. Hábitos de vida saludable en familia. Recuperado de <http://umhsaludable.umh.es/files/2014/06/Programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-salud.-H%C3%A1bitos-de-vida-saludable-en-familia.pdf>
- Centro Criptológico Nacional. (2013). Guía de seguridad de las TIC (CNN-STIC-457). Gestión de dispositivos móviles: MDM (Mobile Device Management). Recuperado de [https://www.ccn-cert.cni.es/publico/seriesCCN-STIC/series/400-Guias\\_Generales/457/457-Gestion\\_dispositivos\\_moviles\\_MDM-nov13.pdf](https://www.ccn-cert.cni.es/publico/seriesCCN-STIC/series/400-Guias_Generales/457/457-Gestion_dispositivos_moviles_MDM-nov13.pdf)
- Consejo escolar de la Comunidad de Madrid. (2017). Las tareas escolares después de la escuela (pp. 144 - 155). Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 175, de 25 de julio de 2014.
- GATE, Vicerectorado de planificación académica y doctorado (2013). Guía para la implantación del mobile learning. Recuperado el 22 de de 2018 de [http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia\\_implementacion\\_movil.pdf](http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia_implementacion_movil.pdf)
- Gonzalez-Gross, M.; Gómez, J. J.; Valtueña, J; Ortiz, J. C.; Fuentes, F. y Meléndez, A. (2010). Guía práctica para un estilo de vida activo y saludable. Universidad Politécnica de Madrid. Coca Cola España.
- Hamdam, N., McKnight, P. E., McKnight, K. y Arfstrom. K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped learning network. Recuperado de <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf>
- INTEF (2016). Diseñando el aula del futuro. Bring Your Own Device (BYOD): una guía para directores y docentes. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Recuperado de <http://dpto.educacion.navarra.es/boletin/docs/053byod.pdf>
- Kohn, A. (2006). The truth about homework. Needless assignments persist because of widespread misconceptions about learning. Education week. Recuperado de <http://faculty2.ric.edu/mkniseley/eled469/kohn-homework.pdf>
- Larmer, J. y Mergendoller, J. (2011). The main course, not dessert. How Are Students Reaching 21st Century Goals? With 21st Century Project Based Learning. Buck Institute for Education. Recuperado de [https://www.bie.org/object/document/main\\_course\\_not\\_dessert](https://www.bie.org/object/document/main_course_not_dessert)
- Luengo Latorre, J. A. (2011). Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso. Madrid. Defensor del menor en la Comunidad de Madrid. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013909.pdf>
- Margulieux, L., Majerich, D., y McCracken, M. (2013). C21U's Guide to Flipping Your Classroom. Georgia Institute of Technology-Center for 21st Century Universities. Recuperado de [http://c21u.gatech.edu/sites/default/files/Flipped%20Classroom%20Guide\\_final.pdf](http://c21u.gatech.edu/sites/default/files/Flipped%20Classroom%20Guide_final.pdf)
- Oficina de Seguridad del Internauta. (2012). Netiqueta, la educación en internet también importa. Recuperado de <https://www.osi.es/es/actualidad/blog/2012/11/14/netiqueta-la-educacion-en-internet-tambien-importa>
- Sánchez, J. C., Olmos, S., García, F. J. y Torrecilla E. M. (2016). Bloque 3: Las tabletas digitales en educación formal: características principales y posibilidades pedagógicas. En A. I. Callejas, J. V. Salido y O. Jerez, Competencia digital y

tratamiento de la información. Aprender en el siglo XXI. IV congreso internacional de competencias básicas (pp. 269-280). Ciudad Real. Universidad de Castilla La Mancha.

- Sánchez-García, J. y Toledo-Morales, P. (2017). Tecnologías convergentes para la enseñanza: Realidad Aumentada, BYOD, Flipped Classroom, 15, 1-15. Recuperado de [http://www.um.es/ead/red/55/sanchez\\_toledo.pdf](http://www.um.es/ead/red/55/sanchez_toledo.pdf)
- Santiago, R; Díez, A. y Andía, L. A. (2017). Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje. Madrid. Outer Edu.
- Soto, F. y Rodríguez, J. (2004). Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital. Consejería de Educación y Cultura, Murcia, 14 - 26.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C. and Köller, O. (2006). *Effort on homework in grades 5-9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork*. Child development, 77 (4), pp. 1094-1111.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, primaria y secundaria*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Unesco (2011). First Unesco Mobile Learning Week. Material no publicado. Recuperado el 27 de mayo de 2018 de [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/UNESCOMobile\\_Learning\\_Week\\_INTEF\\_dic\\_2011.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/UNESCOMobile_Learning_Week_INTEF_dic_2011.pdf)
- Unesco (2013). Directrices para las políticas de aprendizaje móvil. París. Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219662S.pdf>
- Vazquez-Cano, E.; Sevillano, M. L. (2015). Dispositivos móviles digitales en educación: el aprendizaje ubicuo. Madrid. Narcea.
- Walvoord, B.; Anderson, J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco. Jossey-Bass.

# Percepción de alumnos, familias y docentes sobre el papel que las tareas escolares desempeñan en Educación Primaria

**Autor:** de las Morenas Martín, Arántzazu (Maestro Educación Primaria).

**Público:** Profesionales de la Educación. **Materia:** Investigación aplicada. **Idioma:** Español.

**Título:** Percepción de alumnos, familias y docentes sobre el papel que las tareas escolares desempeñan en Educación Primaria.

## Resumen

Las tareas escolares suponen actualmente una enorme polémica que enfrenta a alumnos, familias y escuelas. En este documento realizaremos una investigación aplicada cuyo objeto será la obtención de las diferentes perspectivas que alumnos, familias y docentes tienen sobre el papel que las tareas escolares desempeñan en Educación Primaria. Dirigiremos nuestro estudio a centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Tras el análisis de resultados, extraeremos conclusiones comprobando si el tiempo dedicado en España a las tareas supera la media de la OCDE, si estas aumentan las desigualdades sociales o si generan estrés en los alumnos.

**Palabras clave:** tareas escolares, agobio, implicación familiar, rendimiento académico, Educación Primaria.

**Title:** Perception of students, families and teachers on the role that homework plays in primary education.

## Abstract

Homework is currently a huge controversy that confronts students, families and schools. In this document we will carry out an applied research whose objective will be to obtain the different perspectives that students, families and teachers have about the role that homework plays in Primary Education. We will direct our study to public and concerted centers of the Community of Madrid. After the analysis of results, we will draw conclusions verifying if the time dedicated in Spain to the tasks surpasses the average of the OECD, if these increase the social inequalities or if they generate stress in the students.

**Keywords:** Homework, anxiety, family involvement, academic achievement, Elementary School.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101133

## INTRODUCCIÓN

Educar a una sociedad para la vida resulta una compleja labor que debe comenzar desde los más bajos cimientos. Familias y docentes desempeñan un papel fundamental en este punto, por ello, la necesaria relación entre ambos adquiere cada vez más importancia en los múltiples estudios sobre educación.

Un alto porcentaje de las familias parecen estar de acuerdo con ello, sin embargo, no dudan en manifestar sus disconformidades en aquellos aspectos en los que difieren de la escuela. Es ya un hecho que desde hace años existe una extensa polémica que enfrenta, directa e indirectamente a familia y escuela. Cada vez son más los padres y madres que se quejan, abiertamente, del exceso de deberes que se asigna a los alumnos (ya en Educación Primaria) recomendando y solicitando la supresión de los mismos. Entre sus argumentos se encuentran la difícil conciliación que ya suponen los horarios laborales con los escolares, a la que ahora se suma la inexistencia de tiempo libre para pasar con sus hijos, y el agotamiento diario que las tareas suponen en sus días.

Estas razones se apoyan en los estudios de PISA (2012) en los que el rendimiento educativo de España aparece por debajo de la media, en contra posición a Finlandia, donde el rendimiento es muy elevado, y una de las principales causas pudiera ser la escasa cantidad de horas que los alumnos dedican a las tareas escolares. Sin embargo, como en todo, no faltan respuestas que cuestionan estas opiniones (tanto de familias, como de docentes) a los que la realización de tareas les parece necesaria para el correcto desarrollo académico de los niños.

Parece evidente que este debate no se cerrará de la noche a la mañana, pero incuestionablemente, resulta interesante conocer los pareceres y percepciones que alumnos, familias y docentes guardan sobre las tareas escolares. Por ello a lo largo de este documento, se desarrollará un trabajo de investigación que tendrá como base un previo marco teórico, en el

que se describirá la situación de nuestro tema, las tareas escolares, en la sociedad actual, incorporando aportaciones de expertos que contribuyan a aclararlo, diversas definiciones y datos históricos sobre su origen.

Posteriormente se procederá al análisis de las opiniones de alumnos, familias y docentes sobre el papel que las tareas ocupan en sus vidas para, finalmente, exponer unas conclusiones que esclarezcan el tema lo más específicamente posible.

## **JUSTIFICACIÓN**

Los medios de comunicación poseen, innegablemente, un enorme poder en la opinión pública de toda sociedad. A través de la presentación reiterada de una determinada información ante el público, esta acaba por imponerse como importante o, en el mejor de los casos, como primordial.

Cada vez son más las campañas publicitarias críticas (nacionales e internacionales) sobre la cantidad de tareas escolares que los alumnos llevan a casa y que ocupan, prácticamente, todas las horas que les quedan de día al “finalizar” su jornada escolar. Estas campañas, en forma de anuncio televisivo, programas de radio o prensa escrita, informan de forma masiva, sobre todo aquello que sucede en la sociedad, y originan en los receptores un pensamiento de crítica al respecto.

Es precisamente este pensamiento, el que nos lleva a la elaboración de este trabajo, planteándonos si el tema en cuestión está influyendo, verdaderamente, en la vida de las familias y de qué forma lo está haciendo. Son muchos los interrogantes que de pronto nos llegan a mente, tales como: ¿Cuántas horas dedica realmente un alumno de Primaria (cuya edad no supera los doce años) a la realización de tareas escolares? ¿Les queda tiempo libre para jugar? ¿Qué opinan las familias al respecto? Y los docentes ¿Cómo valoran toda esta polémica? ¿Qué papel tienen las tareas en sus clases?

Pues bien, a lo largo de este trabajo, intentaremos dar respuesta a estas preguntas, conociendo, de primera mano, las opiniones de los encuestados; y convirtiendo esta investigación en un documento que pueda sernos de ayuda en búsquedas futuras.

## **OBJETIVOS**

### Objetivo general:

- Conocer la opinión de alumnos, familias y docentes de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, sobre el papel que las tareas escolares ocupan en Educación Primaria a través de una investigación aplicada, precedida de un marco conceptual.

### Objetivos específicos:

- Analizar el efecto de las tareas escolares en la comunidad educativa de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid.
- Contrastar la implicación de las familias en las tareas escolares de los alumnos de Educación Primaria, teniendo en cuenta la titularidad del centro en el que estos se encuentran escolarizados y atendiendo a las siguientes variables: nivel de estudios y ayuda que pueden ofrecer.
- Comparar las percepciones de dos docentes de la Comunidad de Madrid sobre las tareas escolares.

## **MARCO CONCEPTUAL**

Toda sociedad tiene como pilar primordial la educación de cada uno de sus miembros, pues estos construyen su identidad apoyándose en los valores, los conocimientos y las enseñanzas que a lo largo de su vida les han sido transmitidos. Sin lugar a duda, la educación es el único camino a la cultura, a la razón, a la libertad, y son los docentes y las propias familias los principales guías en este largo recorrido.

Sin embargo, lograr una educación de calidad que asegure el exitoso desarrollo de la sociedad no es tarea fácil. Los últimos Informes PISA (Programme for International Student Assessment) correspondientes al año 2012 y aportados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) ponen de manifiesto la actual situación del sistema educativo de nuestro país, España, señalando un porcentaje de rendimiento educativo inferior a la media en matemáticas, lengua o ciencias. Ante esto, se ha abierto un amplio debate sobre la multitud de factores que parecen influir en este hecho que, no pocas veces, desemboca en casos individualizados de fracaso escolar.

En dicho debate, el papel que los docentes desempeñan dentro del aula, el nivel socioeconómico de las familias, e incluso la implicación de estas en la educación de sus hijos, aparecen como principales factores influyentes en el rendimiento escolar de los alumnos. Pero además, sería conveniente incluir en este grupo las continuas leyes de reforma educativa que lejos de aportar estabilidad al sistema, provocan constantes cambios difíciles de afrontar. Tal como asegura Marina (2015) ningún cambio es fácil, pues todos ellos requieren motivaciones firmes, por lo que para lograr una gran transformación no es suficiente con aprobar una determinada ley, sino que resulta necesario convencer de su necesidad a los que serán los futuros protagonistas

Esta polémica, lejos de cerrarse, ha ido aumentando con el paso del tiempo, sumándose a ella, en los últimos años, el papel que las tareas escolares ocupan en la vida de los alumnos. Según PISA (2012) España dedica 6,5 horas semanales a los deberes en la ESO, superando la media de la OCDE en 1,7 horas y la de Finlandia, líder mundial en educación, en 3,5. Aunque este tiempo se ha reducido en los últimos nueve años (en 2003 se empleaban, en España, 7,4 horas semanales) la media sigue siendo bastante elevada, y cada vez son más los niños que, ya en Primaria, la superan.

Este exceso de tiempo, contribuye negativamente a la salud personal de los alumnos, causando en ellos ansiedad, estrés o agobio, y llegando a necesitar, en algunos casos, seguimiento médico. Según la OMS, Organización Mundial de la Salud (2016) el 25% de las alumnas de once años y el 34% de los alumnos de esta misma edad, se encuentran en esta situación, que empeora con el avance de cursos, subiendo hasta un 70% en las chicas y un 60% en los chicos.

Dada la importancia del tema, algunas asociaciones de madres y padres de alumnos de nuestro país han decidido congregarse y solicitar una reducción en la cantidad de deberes escolares que los niños llevan a casa, movilizándolo a los medios de comunicación y prensa española, y promoviendo, incluso, campañas publicitarias que conciencien a la sociedad. Sin embargo, no todos los padres comparten esta forma de pensar. Como veremos más adelante, las opiniones de los mismos varían en función de las diferentes consideraciones que de las tareas o deberes tengan.

Pero antes de comenzar a analizar con detenimiento todo ello, parece conveniente tener en cuenta el punto de partida de este enorme debate, reciente en nuestro país, pero no tanto a nivel internacional.

#### Evolución temporal de la controversia: tareas escolares.

Las tareas o deberes escolares han sido objeto de investigación a nivel mundial desde hace casi cien años. Según Cooper, Robinson & Patall (2006) antes de comenzar el siglo XX, Estados Unidos tenía una buena concepción de las tareas, pues los expertos americanos aseguraban que estas instruían las mentes de los niños. Sin embargo, estos autores afirman que este convencimiento fue invirtiéndose y alternándose con cada década, siendo consideradas, en algunas, imprescindibles para el desarrollo cognitivo de los alumnos y para su formación ante el futuro tecnológico que estaba por llegar, e improproductivas y hasta negativas para la salud de los niños, en otras.

Pero no sólo América aportó su opinión al respecto. La revista MUFACE (2012) asegura que en el año 2008, la organización más importante de maestros de Inglaterra y Gales, Association of Teachers and Lecturers (ATL) dedujo mediante un estudio la enorme cantidad de estrés que traían consigo las tareas escolares, señalándolas como uno de los principales factores de antipatía hacia la escuela. No obstante, fue Francia quien alcanzó la cúspide en esta polémica con su “huelga de deberes”. Tal como advierte esta revista, la Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia (FCPE) quería manifestar con aquel acto su desacuerdo con lo que ellos denominan “trabajos forzados” fuera del horario escolar, calificándolos de antipedagógicos, inútiles y acrecentadores de las desigualdades entre escolares.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) mostró su apoyo a la FCPE, expresando su opinión sobre lo que ellos consideran una práctica poco motivadora y alejada de la cultura audiovisual en la que los niños han crecido (EL PAÍS, 2012). Las, cada vez más habituales, quejas familiares por la cantidad de deberes que los docentes encargan a los alumnos, diariamente en España, trajo consigo un comunicado emitido por la CEAPA en 2013, en el que se denunciaba el exceso de deberes escolares que los alumnos llevan a casa, explicando que estos suponen un fracaso del sistema educativo pues sobrecargan a los niños con tareas que tenían que haber realizado en horario escolar, traen consigo desigualdades sociales (en la correcta realización de las tareas influye directamente el nivel cultural y socioeconómico de las familias), y reducen el tiempo para realizar actividades deportivas, lúdicas o culturales, igual de necesarias para su desarrollo personal.

Estas organizaciones, nacionales e internacionales, que argumentan con diferentes razones los motivos que les llevan a considerar que los deberes resultan ineficaces para los alumnos, toman como punto de apoyo la ley promulgada en

Francia en el año 1956, y en España en 1973, según la cual quedan prohibidos los deberes o tareas escolares que sobrecarguen a los alumnos de entre seis y once años, y que, por tanto, se encuentran en Educación Primaria.

Pero, tal y como apuntábamos en párrafos anteriores, no todas las madres y padres comparten la misma opinión al respecto. Para la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos, los deberes escolares, siempre que sean graduados y proporcionados a las edades de los alumnos y a sus capacidades y necesidades, son imprescindibles, pues asientan y refuerzan los contenidos trabajados en clase, creando hábitos de trabajo y fortaleciendo el razonamiento y la memoria (CONCAPA, 2015).

Toda esta controversia alentó a una madre madrileña, Eva Bailén, que cansada del exceso de deberes que sus tres hijos llevan diariamente a casa, decidió promover una recogida de firmas para racionalizar la cantidad de tareas que los escolares realizan.

Así comenzó la campaña “Deberes justos”, que hoy por hoy lleva recogidas más de 200.000 firmas (Change.org, 2016). El principal propósito de Bailén es que esta petición llegue a manos del Ministerio de Educación y se tomen riendas en el asunto (algunos partidos ya han mostrado su postura a favor de esta madre, incluyendo en sus programas la reducción de tareas escolares). La campaña “Deberes justos” se ha hecho eco en los últimos meses a través un vídeo, creado por la promotora, que ha dado la vuelta al mundo con su lema: ¿No es hora de que les devolvamos su infancia? En él, se presenta la realidad a la que se someten una gran cantidad de niños diariamente enfrentándose a jornadas de trabajo escolar, que en muchos casos, superan (en horas) las jornadas laborales de los adultos.

El vídeo defiende, por tanto, que los niños son, ante todo, niños, y que deben dedicar la mayor parte de su tiempo a jugar y divertirse. Sin embargo, tal y como apunta Itziar Ibáñez (2012), profesora de Lengua Castellana y Literatura en ESO y Bachillerato ¿Cómo será capaz un niño de doce años de hacer deberes en casa si no ha aprendido antes las destrezas necesarias para hacerlo?

Pues bien, analizado el origen de nuestro tema, y resumida la situación en la que actualmente se encuentra, no sólo nuestro país, España, sino muchos otros (Australia, Canadá o Chile) en todo el mundo, surge la necesidad de comprobar cuán influyentes son las tareas o deberes en los niños. Pero, puesto que a pesar de todos los estudios que se han realizado sobre ello, no existe un consenso en lo relativo al cómo, cuándo y cuántos son necesarios, analizaremos en las siguientes hojas las diversas investigaciones de los expertos que han trabajado sobre esta cuestión y, teniendo siempre en cuenta, la opinión de los padres y de los docentes, que incuestionablemente son quienes más tiempo pasan con los niños, obtendremos una visión amplia y globalizada de los objetivos y repercusiones que los deberes tienen sobre los escolares.

#### Tareas para casa. Origen etimológico, concepto.

Según la Real Academia Española (2014) la palabra tarea proviene del término árabe *tariha* y este, a su vez, de la raíz del árabe clásico *trh* “echar”. Empleando su segunda acepción podemos definirla como “la asignación o el trabajo que debe realizarse en tiempo limitado”. Asimismo, la RAE recoge el origen de la palabra *deber*, del verbo latino *debere* “deber, estar obligado a algo”, y su primera acepción la define como “estar obligado a algo por la ley divina, natural o positiva”.

Puesto que en las dos definiciones se hace referencia a la obligación de hacer algo por una determinada causa y en un determinado tiempo, a lo largo de la historia se ha hecho uso de ambos términos de manera indistinta. Por lo que cuando pronunciamos las palabras “deber” o “tarea” en el ámbito educativo, nos referimos a aquellas actividades, propuestas por los docentes, que los alumnos “deben hacer” (de forma obligatoria) en horario extraescolar.

Harris Cooper, profesor en la Universidad de Duke en el departamento de psicología y neurociencia, es el profesional que más ha indagado sobre los deberes escolares y, por tanto, aquel que puede ofrecernos una definición más exacta sobre estos. Las TPCs, sigla empleada por una gran mayoría de autores para referirse a las tareas escolares (de aquí en adelante nosotros también la utilizaremos) han sido definidas por Cooper (1989) como aquellas asignadas a los estudiantes por los profesores para que realicen en horas extraescolares. Tal y como aclara el autor, esta definición excluye de forma explícita el tiempo de estudio durante las horas escolares, las extracurriculares deportivas, y todas aquellas actividades que, de una forma dinámica (a través de internet o diferentes recursos audiovisuales) contribuyen al desarrollo de las competencias básicas.

Sin embargo, las TPCs no son simples tareas académicas, pues suponen un complejo proceso que se escapa de las fronteras de la escuela para asentarse en el propio ambiente familiar (Rosario et al., 2009). Así, entendemos que los deberes se convierten en un método que permite a los maestros informar a las familias sobre el trabajo realizado por sus



hijos en clase, y que estos sigan de forma directa y continuada la evolución de sus hijos. Sin embargo, no está claro el papel de las familias en este punto. En una gran mayoría de los casos, se espera que los padres “respondan” a esto a través de una actuación que colabore con la labor iniciada en las horas escolares por los docentes, pero .... ¿Podemos esperar de todos lo mismo?

#### Implicación de las familias en las tareas escolares de sus hijos.

La implicación de las familias en la educación de los niños (relación familia- escuela) aparece como un pilar fundamental para el éxito académico de los alumnos. Los resultados de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar demuestran la estrecha relación existente entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes (González- Pienda y Núñez, 2005).

Bien es cierto que sería perfecto e ideal, que todos y cada uno de los padres y madres de este mundo mostrarán una gran implicación en la educación de sus hijos, pero hemos de ser conscientes de que, hoy por hoy, no todos disponen del tiempo necesario para ello, y en alguna ocasión, tampoco de ganas.

Parece que el tiempo que los alumnos dedican a las TPCs es el punto de encuentro entre padres e hijos más significativo para la implicación parental en el progreso académico de los hijos ( Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J. C., 2012). Philippe Meirieu (2005 citado en Posada y Taborda, 2012) en cambio, afirman que las tareas aumentan, de forma sistemática, las desigualdades sociales, pues dependiendo del entorno familiar y social de cada alumno, este estará en ventaja o desventaja con respecto al resto de compañeros. Ante lo que Suárez et al. (2012) defiende que no deberían importar tanto las diferencias culturales o educativas de los padres, sino más bien, su deseo de participar en la educación de sus hijos.

La CEAPA (2013), de acuerdo con la postura de Meirieu, también se pronuncia en este punto, poniendo de relieve la imposibilidad de algunos padres y madres de ayudar a sus hijos e hijas por carecer del nivel educativo o del régimen económico necesario para recurrir a clases particulares o academias. A lo que la CONCAPA (2015) responde que las TPCs deben poder realizarse personalmente, sin ayuda de padres o profesores particulares, porque lo contrario pone de manifiesto una mala explicación del docente o falta de atención por parte del alumno, problemas que las familias deben dar a conocer en el centro para poner una inmediata solución.

Según Patall et al. (2008 citado en Suárez et al., 2012) la implicación parental en la educación trae consigo importantes efectos positivos y negativos. Como principal efecto positivo este autor considera una mayor implicación del alumno, más eficiente, efectiva y centralizada; por el contrario, como efecto negativo destacable sobresalta el origen de confusión en las técnicas instruccionales.

Este último apunte nos lleva a reflexionar sobre un aspecto muy significativo en educación, las diversas estrategias instruccionales empleadas por los docentes en sus aulas que influyen directamente en el aprendizaje de los niños y en su desarrollo cognitivo, emocional y social. Para comprobar el papel que las tareas escolares desempeñan, o podrían desempeñar, en un contexto educativo definido, y por tanto para incluirlas en la metodología de cualquier proyecto educativo, es imprescindible que los docentes conozcan las diversas teorías de aprendizaje (estudiadas por diferentes psicólogos y pedagogos) que les permitan comprender la evolución que siguen los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ello, antes de conocer la opinión que algunos de estos profesionales (psicólogos, pedagogos y docentes) tienen sobre las tareas escolares que, se entiende, partirá de la concepción que estos tengan de la educación y las diferentes teorías de aprendizaje existentes, y de la metodología que (si no emplean) defienden, analizaremos las diversas teorías, recopilando y sintetizando la extensa información que de estas existe y recurriendo a los estudios de Piaget, Vygotsky y Ausubel, psicólogos y pedagogos expertos en el tema.

#### Algunas teorías sobre el aprendizaje del niño y la niña.

El aprendizaje del niño ha sido, y sigue siendo, un tema de gran interés por la importancia que supone para el desarrollo evolutivo del ser humano. Entendemos por desarrollo evolutivo, los cambios (a todos los niveles) que experimenta el ser humano a lo largo de toda su vida. Tal como apunta Muñoz Martín (2009) los diferentes logros que los niños van adquiriendo y los cambios que van sufriendo, afectan inevitablemente a toda persona, tanto a nivel socio- afectivo como psicomotor e intelectual. Hablamos, por tanto, de desarrollo a nivel físico, psicológico, intelectual, emocional o social.

El conocimiento, por parte del maestro, de las características psicoevolutivas de los niños y niñas, resulta imprescindible para una intervención educativa efectiva (Padilla Castillo, 2009). Es por esto, que desde hace años surge la necesidad de encontrar técnicas adecuadas para el buen aprendizaje del niño. Los expertos señalados en párrafos anteriores, Piaget, Vygotsky y Ausubel han aportado con sus estudios y variados documentos, diferentes teorías de aprendizaje que aparecen sintetizadas gráficamente en la siguiente tabla.

	Piaget	Vygotsky	Ausubel
Teoría del aprendizaje	Teoría genética	Teoría sociocultural	Teoría del aprendizaje significativo
Modelo Educativo	Constructivista	Constructivista	Constructivista

Tal como observamos, estos tres autores defienden el modelo pedagógico constructivista. El constructivismo tiene como centro a la persona y toma como base los conocimientos que esta ya posee. De esta forma el niño adquiere una competencia que le permitirá “generalizar” aplicando lo que ya conoce a “lo nuevo”. González Báez (2010) afirma que según Piaget, la construcción se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento; según Vygotsky cuando lo realiza en interacción con otro, y según Ausubel, cuando resulta significativo para el sujeto.

Deducimos, que para lograr en los alumnos un sólido aprendizaje que tenga como base el modelo pedagógico defendido por estos autores, la metodología por proyectos (que mezcla lo conceptual, procedimental y actitudinal) se convierte en la mejor opción. El trabajo por proyectos y el aprendizaje cooperativo (que cada vez se implanta en más escuelas) parece encontrarse entre los primeros puestos en cuanto a técnicas de enseñanza y aprendizaje.

Y en este momento, nos preguntamos ¿Hasta qué punto los deberes que se mandan para casa influyen en el aprendizaje de los alumnos, y de qué forma lo hacen? ¿Cuáles serían ideales para reforzar su aprendizaje?

Tareas escolares: objetivo, carga, individualización.

Entendemos que, la influencia de los deberes en el aprendizaje de los niños y, su capacidad para reforzarlo dependerán del tipo de tareas que se manden y del objetivo que estas persigan. La repercusión de las tareas en el rendimiento escolar es, como ya señalamos, un eterno debate para el que, maestros, pedagogos o psicólogos no han encontrado aún consenso.

Mientras que autores como Itziar Ibáñez o Sonia García, muestran una clara postura a favor de estos, expertos como Rafael Feito, Mireia Long, Ignacio Calderón, Catherine L'Ecuyer o Harris Cooper advierten en cada uno de sus artículos sobre las graves repercusiones que estos suponen para los niños.

Además, entre los argumentos positivos que algunos de estos emplean para defender la necesidad de deberes escolares, se encuentran el refuerzo de contenidos vistos en el aula, el favorecimiento del desarrollo del niño y la iniciación de hábito de trabajo en los alumnos (objetivos con los que maestros (a favor de las tareas) propondrían la realización de ellas a sus alumnos). Sin embargo, aquellos que no encuentran en los deberes, un objetivo claro, que les permita proponerlas en sus clases, defienden su postura explicando que estos generan agobio en los alumnos, invaden las relaciones familiares y se convierten en un factor de desigualdad.

La directora de e-Learning de la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción, Carla Decoud (2016) contesta a la pregunta ¿La cantidad de tareas se traduce en calidad de conocimiento? Afirmando que sobrecargar a los alumnos con demasiados deberes genera en ellos un sentimiento de frustración que acaba imponiéndose en el hogar traduciéndose en enfrentamientos entre padres e hijos. Y, con ello, propone la Regla de los 10 minutos, a través de la cual los maestros asignen dicho tiempo de tareas a medida que los niños avancen de cursos (siempre sin sobrepasar las 2 horas diarias).

Consideramos, por tanto, que los deberes (cantidad y calidad) deben variar de curso a curso, pero también de clase a clase, pues en cada una de ellas, habrá un ritmo de aprendizaje y una diversidad de alumnos. Y, con esto, nos planteamos

si, realmente, es posible mandar a todos los alumnos los mismos deberes. Cada niño es completamente diferente al resto, lo que se traduce en necesidades personales y académicas distintas. Está claro que esto parece lo ideal pero... ¿Realmente los maestros pueden programar tareas específicas diarias para cada uno de sus alumnos?

Carme Duran (2004), maestra de Educación Primaria en Barcelona, se suma a nuestra polémica, aportando que los hogares de los alumnos nunca deben convertirse en una segunda escuela, ni los padres o familiares en profesores particulares, por ello el tiempo y la duración de las tareas (que en pequeñas cantidades y bien seleccionadas, para contribuir al desarrollo de las competencias académicas, son necesarias) no debería sobrepasar los treinta o cuarenta minutos. Duran, añade que resulta evidente pensar que es imposible aprender sin hacer un esfuerzo personal, y que a medida que los niños crecen deben acostumbrarse a ser responsables de su proceso de aprendizaje. No obstante, esta maestra se muestra convencida de que en la etapa Primaria, son los docentes los que deben conseguir que este esfuerzo se realice básicamente en la escuela y no en el hogar.

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos con este trabajo y el papel que el autor ejercerá durante el desarrollo del mismo, clasificaremos este documento como un tipo de investigación aplicada.

Nuestro estudio está enfocado a la recolección de datos sobre las tareas escolares en Educación Primaria, que nos van a permitir describir la situación vivida por padres, alumnos y docentes de los centros escolares públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, abordando diversas variables de estudio y dando respuesta a diferentes interrogantes que más adelante formularemos.

### Proceso de investigación

Consideramos que toda investigación aplicada requiere de un previo conocimiento del campo de estudio investigado, que permita formular específicamente las cuestiones a las que, con nuestro marco empírico, queremos dar respuesta. Es por ello, que este trabajo comienza con un marco conceptual que introduce de forma teórica el tema que analizaremos durante el desarrollo del estudio, las tareas escolares.

Para elaborar el marco conceptual se procede a una amplia búsqueda de artículos y documentos que nos permitan conocer y entender la situación actual de nuestro tema. Atendiendo a nuestros objetivos de investigación, establecemos diferentes itinerarios de búsqueda (delimitando temporalmente cada uno de ellos). El primero engloba un horizonte temporal de veinte años (comprendidos entre 1980 y 2000).

En él, se pretende obtener una visión histórica y genérica sobre el comienzo de esta problemática, para lo que se recurre a información nacional e internacional, introduciendo como términos principales de búsqueda “tareas escolares” o “deberes” en diferentes repositorios, catálogos y bases de datos (especificados más adelante).

El segundo itinerario de búsqueda abarca los quince años siguientes (del 2000 al 2015) y a través del mismo, se procura revisar la evolución de nuestro tema comprobando el desarrollo de las aportaciones y estudios realizados sobre el mismo y el crecimiento de opiniones al respecto. Los términos de búsqueda son los especificados anteriormente y los recursos de información utilizados serán detallados con posterioridad.

El tercer y último itinerario comprende los últimos años (2015-2018) y persigue la búsqueda exhaustiva de recientes documentos que aborden el tema e informen sobre la actual situación de este en nuestra sociedad. Para ello se recurre a las noticias publicadas en prensa nacional e internacional, documentales televisivos y diversos medios de comunicación, introduciendo en los buscadores los términos ya señalados. Finalizado el periodo de búsqueda y recogida de información, se realiza una selección de documentos (mediante una lectura de cada uno de ellos) optando por aquellos cuyos contenidos puedan dar forma a nuestra teoría; y uniendo información relevante a nuestras aportaciones personales (descartando aquella que no lo sea) desarrollamos el marco conceptual necesario para llevar a cabo, con éxito, la segunda parte de nuestro trabajo (marco empírico).

La parte experimental de este documento tiene como principal propósito conocer la opinión que sobre las tareas escolares tienen, además de las familias, los alumnos de Educación Primaria escolarizados en centros de titularidad pública y concertada de la Comunidad de Madrid. Para obtener las diversas percepciones de estas familias y alumnos, emplearemos como instrumentos de análisis dos tipos de cuestionarios (uno dirigido a alumnos, otro a familias) que serán

difundidos a través de diversas redes sociales. Además, se introducirá mediante entrevistas la perspectiva de dos docentes de Alcalá de Henares (Madrid) sobre nuestro tema, las tareas escolares.

Los datos obtenidos del estudio (respuestas de cuestionarios y entrevistas) serán recogidos en tablas que nos permitan organizar toda la información y representar los resultados en forma de diagramas de sectores y gráficos de barras. En última instancia, se extraerán las conclusiones del estudio, incorporando a los resultados obtenidos en la parte empírica, los conceptos, análisis e investigaciones trabajados en la conceptual.

#### Selección de la muestra y recolección de datos

Tal como se ha explicado, se elaboraron dos modelos de cuestionarios: modelo alumno y modelo familia. La plantilla de cada uno de ellos se realizó en Word, alternando preguntas de respuesta tipo test con preguntas de respuesta abierta. Recurrimos a la Plataforma Google Forms (herramienta que nos ofrece Google Drive para facilitarnos la creación de formularios) para difundir los cuestionarios a familias y alumnos de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid, entre los que destacamos los colegios San Ignacio de Loyola, Santos Niños, Sagrado Corazón de Jesús, Miguel Hernández, San Gabriel, Cristóbal Colón o San Felipe Neri (municipio Alcalá de Henares); Los Almendros, Hipatia o Victoria Kent (municipio Rivas- Vaciamadrid); Severo Ochoa, San Juan Evangelista, Pinocho o San Juan Bosco (municipio Torrejón de Ardoz); León Felipe, La Milagrosa, Antonio Machado o Rosalía de Castro (municipio Arganda del Rey).

La difusión se realizó de manera online mediante diversas aplicaciones telefónicas y diferentes redes sociales (Whatsapp, Facebook, Outlook...) y se estableció un margen de quince días para participar en el estudio completando el cuestionario. En este periodo de tiempo se obtuvieron un total de ciento treinta cuestionarios, que quedaron reducidos a ciento quince tras realizar una selección final (eliminando aquellos en los que no se había completado la totalidad de preguntas).

Las entrevistas personales que se concertaron con las dos docentes que participaron en el estudio comenzaron con la proyección del vídeo Los deberes justos, que permitió a ambas conocer de forma directa el tema que abordaba nuestro trabajo e introducirse en la polémica aportando sus opiniones en un debate a dos (entrevistador- docente). Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre treinta y cuarenta minutos.

Las respuestas de los cuestionarios fueron estructuradas en múltiples tablas que facilitaron la obtención de resultados y, con ello, la respuesta a las diversas cuestiones de estudio.

## **RESULTADOS**

Partiendo de la siguiente hipótesis: *España dedica un elevado número de horas semanales a las tareas escolares que no favorece el rendimiento académico de los alumnos, sino que por el contrario empeora los resultados, empezando a influir, directamente, en la salud de los niños y en el bienestar de las familias.* Trataremos, con este estudio, de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- Según la titularidad del centro: Tiempo dedicado a las tareas por los alumnos de E.P.; porcentaje de agobio que experimentan y de ayuda que reciben; actividades que estos realizan al “finalizar” la jornada escolar; papel que las familias desempeñan en las tareas escolares y ayuda que pueden ofrecer a sus hijos en este punto.
- Según la opinión personal de dos docentes de Educación Primaria: cómo debe ser una buena escuela, rol que los maestros deben tener, papel de las tareas escolares en la Educación e importancia de la implicación parental.

#### Percepciones de alumnos de Educación Primaria sobre las tareas escolares.

##### Centros Públicos y Concertados).

En el *gráfico 1* aparece reflejada la media de minutos que los alumnos de primero a sexto de E.P. (de colegios públicos) dedican a las tareas escolares, situándose 3º y 4º en el puesto con la media más alta (90,4 minutos), seguidos de 5º y 6º (80,2 minutos), y 1º y 2º (50,8 minutos).

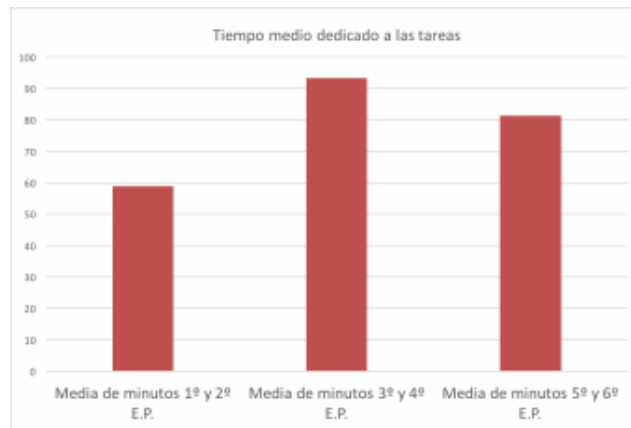


Gráfico 1

El gráfico 2 nos muestra la cantidad porcentual de agobio sentida por los alumnos. El 51,8% de los alumnos de centros públicos de 3º y 4º de E.P. afirma sentir agobio con la tarea escolar, seguidos de 1º y 2º con un 50% y 5º y 6º con un 45,8%.

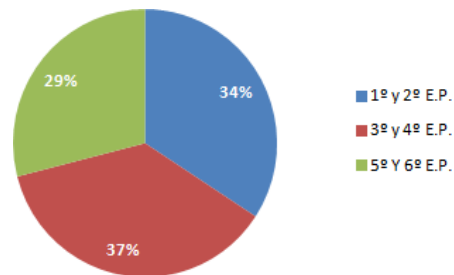


Gráfico 2

En cuanto a la ayuda recibida por los alumnos de centros públicos durante las tareas, comprobamos, en el gráfico 3, que el 89% de alumnos de 3º y 4º de E.P. necesita ayuda para realizar las tareas, procedente de familias (en un 52%), de profesores (en un 4%) y de ambos (en un 33%). En el caso de 1º y 2º de Primaria un 62% recibe ayuda de las familias y un 27% tanto de familias como de profesores. El 11% restante no requiere de ayuda. Los alumnos de 5º y 6º de E.P. reciben ayuda con las tareas escolares en un 67% de los casos. En un 33% de estos la ayuda deriva de las familias y en un 34% de profesores y ambos (a partes iguales).

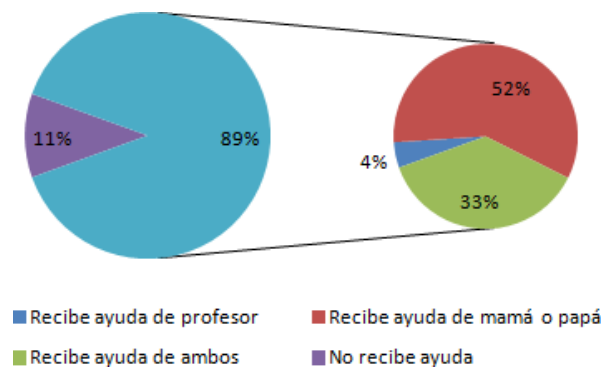


Gráfico 3

Un alto porcentaje de los alumnos de E.P. de los centros públicos de la Comunidad de Madrid afirma en los cuestionarios que las tareas escolares les ayudan a entender mejor los contenidos aprendidos en clase. El *gráfico 4* representa la diferencia porcentual de alumnos a los que la tarea no les sirve de ayuda.

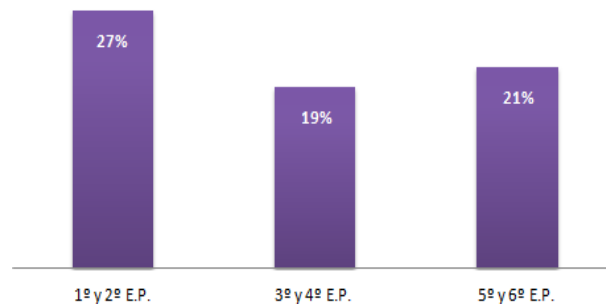


Gráfico 4

En el caso de los centros concertados el tiempo dedicado a las tareas por 5º y 6º de E.P. (*gráfico 5*) supera al resto de cursos con una media de 80,7 minutos. El segundo lugar es ocupado por 1º y 2º con 70 minutos, seguidos de 3º y 4º con 60,8.

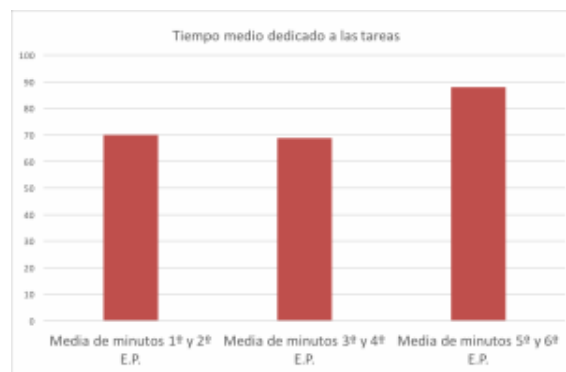


Gráfico 5

Un 80% de los alumnos de 5º y 6º de E.P. (de colegios concertados) afirma sentir agobio durante la realización de las tareas. La cifra disminuye, considerablemente, en los anteriores cursos, siendo de un 29,4% en 3º y 4º, y de un 16,7% en 1º y 2º. El *gráfico 6* nos muestra la cantidad porcentual de agobio sentido por estos cursos.

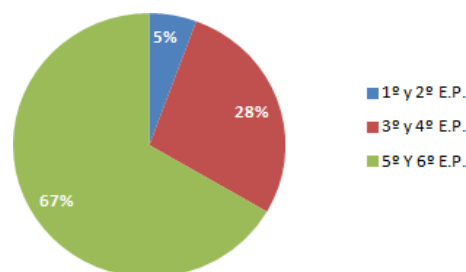


Gráfico 6

En relación a la ayuda recibida durante las tareas por los alumnos de E.P. de centros concertados diferenciamos en el *gráfico 7*, un porcentaje de alumnos de 5º y 6º de Primaria (40%) que no recibe ningún tipo de ayuda, frente a un 60% que sí, quedando distribuida la procedencia de esta en: familias (26% de los alumnos), profesores (7% de los alumnos) y ambos (27% de los alumnos). Por otro lado, el 83% de alumnos de 1º y 2º de E.P. que recibe ayuda con las tareas escolares, procede, en su totalidad, de las familias. En 3º y 4º de E.P. el porcentaje de alumnos que recibe ayuda disminuye en un 1%, con respecto al anterior, teniendo su procedencia en las familias (en un 70% de los casos) y en familias y profesores (en un 12%).

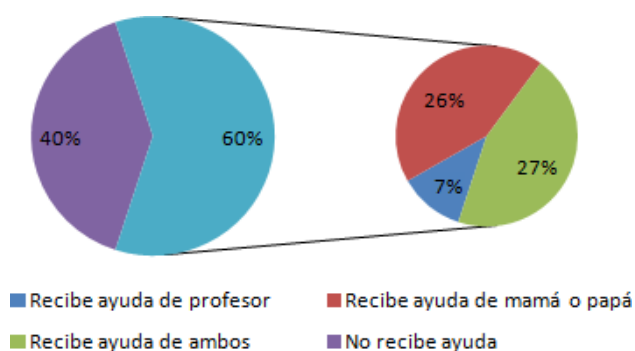


Gráfico 7

Un 88% de los alumnos de 3º y 4º de E.P. de centros concertados asegura que las tareas le ayudan a entender mejor los contenidos vistos en clase. Este porcentaje disminuye en un 5% en 1º y 2º (quedándose en un 83%). En 5º y 6º, el porcentaje de alumnos a los que las tareas les proporcionan ayuda, disminuye hasta un 80%. Observamos que el *gráfico 8* representa la diferencia porcentual de alumnos a los que las tareas no les sirven de ayuda.

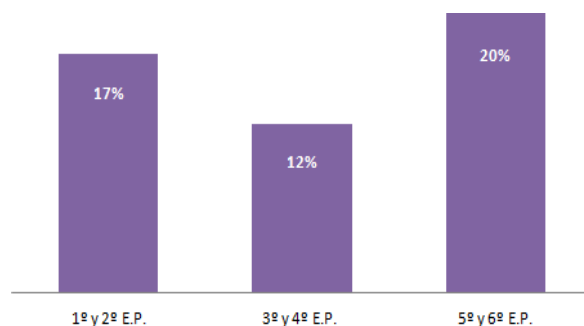


Gráfico 8

### Percepciones de familias de alumnos de Educación Primaria sobre las tareas escolares.

#### (Centros Públicos y Concertados).

Con respecto a las actividades que los alumnos de E.P. (de colegios públicos) realizan al terminar la jornada escolar, destacamos (en el *gráfico 9*) un porcentaje del 48% de alumnos de 1º y 2º que realiza la tarea justo al finalizar la jornada escolar, un 24% que realiza alguna actividad extraescolar, y un 28% de alumnos que disfruta de tiempo de ocio. En el caso de los cursos superiores, los alumnos de 3º y 4º de E.P. no disponen de este último al finalizar la jornada escolar. Su tiempo queda repartido entre tareas (en el 58% de los casos) y actividades extraescolares (en el 42% de los casos). Y en último lugar, un 74% de los alumnos de 5º y 6º inician la realización de sus tareas escolares tras salir de la escuela. El porcentaje restante de alumnos divide su tiempo entre actividades extraescolares (21%) y tiempo libre de ocio (5%).

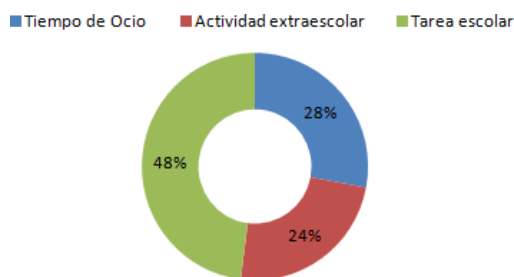


Gráfico 9

Así mismo, comprobamos el papel que las familias de alumnos de E.P. escolarizados en centros públicos desempeñan con respecto a las tareas escolares. El *gráfico 10* muestra que el 36% de las familias de los alumnos de 1º y 2º afirma que, únicamente, resuelve las dudas que a estos puedan surgirles mientras realicen las tareas escolares. El porcentaje restante se divide (a partes iguales) entre aquellas familias que se sientan a hacer con ellos las tareas, y los que dejan que las hagan solos. El porcentaje de las familias de los alumnos de 3º y 4º aumenta en aquellos que resuelven sólo las dudas que les surjan (a un 58%). Las familias que se sientan con ellos a realizarlas y las que dejan que los hagan solos disminuyen en la misma proporción, permaneciendo ambas en un 21%. En las familias con hijos/as en 5º y 6º de Primaria aumenta, considerablemente, el porcentaje que deja que hagan solos las tareas (a un 47%), dejando en segundo lugar (con un 42%) a aquellos que resuelven sólo las dudas que aparezcan, y en último lugar a los que se sientan con ellos a hacerlas (con un 11%).

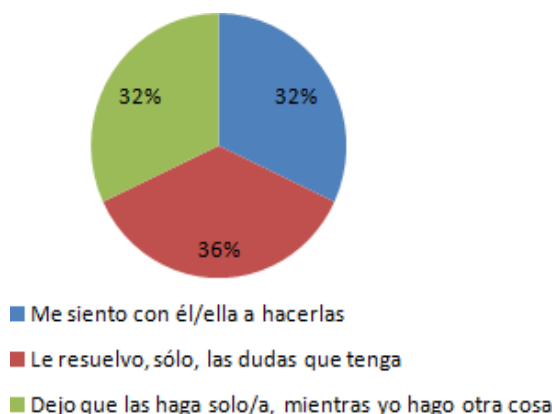


Gráfico 10

A la pregunta: *¿Puede usted ayudar a su hijo con las dificultades que pueda tener para resolver las tareas que lleva a casa?* Un 88% de las familias con hijos en 1º y 2º de E.P. de colegios públicos, respondió sí. Porcentaje que descendió, en un 9%, en las familias de alumnos de 3º y 4º y que aumentó de nuevo en aquellas con hijos en 5º y 6º (a un 84%). Lo que se traduce en un 84% de familias de alumnos escolarizados en centros públicos que puede ayudarles con las dificultades en las tareas; frente a un 16% que no puede hacerlo. Del 84% que asegura poder ayudar a sus hijos, un 39,6% posee estudios Secundarios/Bachillerato y un 60,4% se divide (a partes iguales) entre estudios Primarios o Universitarios.

Del 16% de familias que asegura no poder ayudar a sus hijos, un 40% no posee ningún tipo de estudio finalizado, (mismo porcentaje que asegura tener estudios Primarios) y un 20% tiene estudios Universitarios.

En el caso de los colegios concertados, comprobamos a través del *gráfico 11*, que en los alumnos de 5º y 6º aparece un porcentaje del 7% que dedica el tiempo inmediato tras "finalizar" la jornada escolar, a tiempo libre de ocio. A su vez, el porcentaje de alumnos que dedica este tiempo a realizar las tareas aumenta a un 64%, situando al que realiza alguna actividad extraescolar en un 29%. Por otro lado, un 60% de las familias con hijos en 1º y 2º de Primaria afirma que estos realizan las tareas, inmediatamente después de salir del colegio; el 40% restante asegura que, en este tiempo, hace alguna



actividad extraescolar. El porcentaje de alumnos de 3º y 4º que dedica las primeras horas (tras salir del colegio) a la realización de las tareas disminuye en un 7% (con respecto a los alumnos de 1º y 2º) aumentando, de esta forma, el porcentaje que realiza en este tiempo alguna actividad extraescolar (a un 47%).

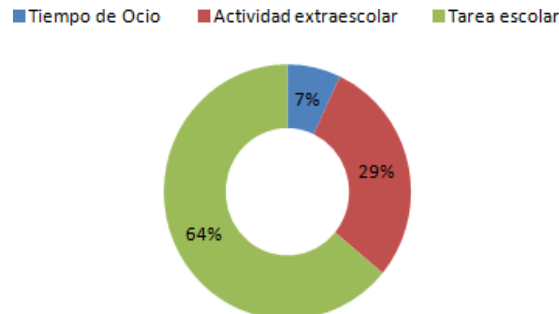


Gráfico 11

En cuanto al papel desempeñado por las familias de alumnos escolarizados en centros concertados de la Comunidad de Madrid en la realización de tareas, el *gráfico 12*, último de este estudio, revela que un 20% de las familias con hijos en 1º y 2º de Primaria resuelve sólo las dudas que estos puedan tener. Mientras que el 80% restante se divide (a partes iguales) entre aquellas familias que se sientan con sus hijos a hacer las tareas, y los que les dejan que las hagan solos. En las familias con alumnos en 3º y 4º disminuye el porcentaje que asegura sentarse con sus hijos a realizar las tareas (a un 11%), aumentando en un 12% el porcentaje de familias que resuelven únicamente las dudas, y en un 17% aquellas que dejan que sus hijos realicen solos las tareas. En los alumnos de 5º y 6º de Primaria, desaparece el porcentaje de familias que se sienta con ellos a realizar las tareas, aumentando a un 54% aquellas que resuelven, sólo, las dudas que surjan, y disminuyendo (con respecto a 3º y 4º el

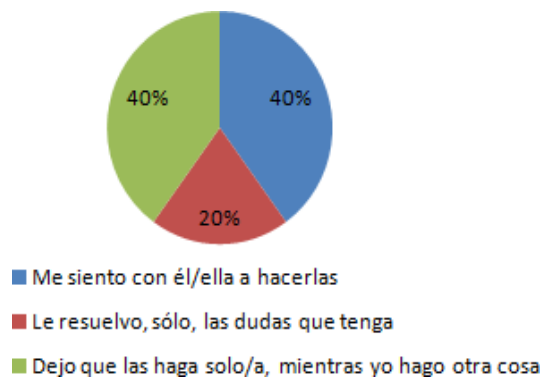


Gráfico 12

Un 80% de las familias con hijos en 1º y 2º de Primaria de colegios concertados respondió sí a la pregunta: *¿Puede usted ayudar a su hijo con las dificultades que pueda tener para resolver las tareas que lleva a casa?* El porcentaje aumentó hasta un 95% en las familias de alumnos en 3º y 4º y a un 93% en las familias con hijos en 5º y 6º. De aquí deriva el 92% de familias con alumnos en E.P. en colegios concertados de la Comunidad de Madrid, que asegura poder ayudar a sus hijos con las dificultades que en las tareas puedan aparecer; en contra posición al 8% que afirma no poder hacerlo. Del 92% señalado, un 58,3% de las familias tiene estudios Universitarios, un 29,2% Secundarios/Bachillerato, y un 12,5% Primarios. El 8% de las familias que manifiesta no poder ayudar a sus hijos en las dificultades que puedan tener en las tareas, tiene estudios Secundarios/Bachillerato.

Percepciones de docentes de Educación Primaria sobre las tareas escolares.

(Centro de la Comunidad de Madrid).

En la siguiente tabla, se recogen las opiniones que dos docentes de Educación Primaria de un colegio concertado del municipio Alcalá de Henares mostraron durante una entrevista sobre las tareas escolares.

DOCENTE	Una buena escuela es...	Transmisión de Conocimientos	Papel de las tareas escolares	Las tareas... ¿Desarrollan Competencias?	Implicación de las familias en las tareas
A	Con buenos maestros	Trabajo por descubrimiento. Rol del profesor: coordinar, intermediar	Repasar lo trabajado en clase y adquirir un hábito de trabajo.	No, por lo general afianzan contenidos	En las tareas no. Deben hacerlas solos.
B	Con buenos maestros, y tranquilidad	Experimentación. Rol del profesor: guía y transmisor	Reforzar contenidos	Depende de las tareas	Imprescindible. Siempre.

Como observamos, ambas docentes no conciben una buena escuela sin buenos profesores que utilicen como técnica de aprendizaje el descubrimiento, la experimentación y creen, además, que la función de cualquier maestro debe ser guiar y acompañar a los alumnos en este largo recorrido. La docente A señala que aprender de los niños es, sin lugar a duda, lo más gratificante de su trabajo, a lo que la docente B añade que la evolución que estos tengan a lo largo del curso resulta fundamental para su vida.

En cuanto al papel que las tareas escolares desempeñan en el aula y en las casas de los alumnos (o deberían desempeñar), la docente A no duda en afirmar que resultan necesarios para repasar todo lo trabajado en clase (aunque no cree que desarrollen competencias), a la vez que ayudan a crear y construir paso a paso un hábito de trabajo en los alumnos. Por ello cree, que deben realizarse en horario extraescolar y de forma proporcional (según el curso de los niños: 1º y 2º aprox. 15'; 3º y 4º aprox. 30-40', 5º y 6º aprox. 60-80').

La docente B, por el contrario, señala que las tareas sirven para reforzar los contenidos (y que dependiendo de estas, desarrollarán o no las competencias) pero que deben realizarse en clase (pues son más que suficientes).

Ambas creen que la implicación de las familias en la escuela es necesaria, pero discrepan entre sí, del papel que estas deben desempeñar con respecto a las tareas escolares, considerando la docente A que la familia debe mantenerse al margen en este punto (pues es la forma que tiene el profesor de saber cómo va el alumno) y la docente B que, ya que las tareas suponen una sobrecarga para los alumnos, sean las familias el principal apoyo que estos tengan.

En último lugar, se pidió a las docentes un breve balance sobre la situación en la que creen se encuentra la Educación en España hoy día. La docente A defiende una enorme descoordinación del Sistema Educativo con la sociedad; y la docente B define el mundo de nuestros días como una sociedad de superficialidad, en la que todo se trabaja y se "toca" por encima, sin importar llegar al conocimiento.

## **CONCLUSIONES**

El objetivo de este trabajo ha sido conocer la opinión de alumnos, familias y docentes de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid sobre el papel que las tareas escolares ocupan en Educación Primaria, para lo que se ha realizado una investigación aplicada centrada en el análisis de cuestionarios. Analizando los datos recogidos en el trabajo de campo mostramos la profunda variedad de opiniones existentes entre estudiantes, familias docentes e investigadores sobre las tareas escolares. A pesar de esta dispersión hemos podido obtener una serie de resultados relativos a las percepciones sobre las deberes.

En primer lugar, nos referiremos a los resultados relacionados con el tiempo que los alumnos de Educación Primaria dedican a las tareas. Tomamos como base el último informe PISA (2012) que demuestra que la media semanal de minutos que España dedica a los deberes se encuentra en 6,5 horas, en Educación Secundaria, (se apunta que muchos casos la media se supera ya en Primaria). Nuestros resultados revelan que los alumnos de Educación Primaria emplean 6,15 horas semanales (en el caso de los centros públicos) y 5,9 horas (centros concertados) a las tareas escolares, superando la hora diaria, en ocasiones, hasta en 40 minutos. En cualquiera de los casos, la media supera en más de 1,5 horas el tiempo empleado en Finlandia (líder mundial en Educación). En este punto, hemos de mencionar que no observamos un aumento de tiempo gradual entre cursos, pudiendo dedicar 1º y 2º de Primaria 80,7 minutos frente a los 60,8 empleados por 5º y 6º.

Con esto, comprobamos que la propuesta de diferentes expertos de aumentar el tiempo a medida que los alumnos avanzan de cursos, como la mencionada Regla de los 10 minutos de Carla Decoud, parecen no tenerse en cuenta, todavía.

Continuando con las conclusiones de nuestro estudio, recordamos las advertencias de la OMS sobre los riesgos que supone, en los alumnos, el exceso de tiempo dedicado a los deberes, pues generan estrés en ellos y una gran presión traducida en sentimientos de frustración. Con nuestros resultados confirmamos que, efectivamente, un porcentaje notable de alumnos de Educación Primaria confiesan sentir agobio durante la realización de tareas. En el caso de los centros públicos, un 49,2% y en el caso de los concertados un 42%. Además, la media de minutos dedicados diariamente a las tareas es de 73,8 en los centros públicos y los 70,5 dedicados en los concertados. Se confirma, por tanto, que a más deberes, más agobio.

Autores como Cesar Bona (2015) coinciden con la propuesta de Eva Bailén en defensa de la racionalización de deberes, argumentando la necesidad que los niños tienen de jugar y tener tiempo libre para pasar con familia y amigos. Un 59,5% de los padres y madres de nuestro estudio afirman que la primera actividad que sus hijos realizan tras salir de la escuela es la realización de las tareas escolares, frente a un 6,65% que declara que sus hijos disfrutan de tiempo libre y de ocio tras salir del colegio. Se afianza, por tanto, la idea de que los alumnos lleguen a ver la tarea como una “carga obligatoria” que tengan que hacer cuanto antes para “quitársela de encima”. Otro punto de nuestro estudio es el papel que las familias desempeñan durante la realización de tareas escolares.

La CONCAPA defiende que los alumnos deben realizar las tareas sin ayuda de padres o profesores particulares. Sin embargo, una mayoría de los alumnos de nuestro estudio aseguran necesitar ayuda durante su realización, y más de la mitad de estos confirman que esta les es proporcionada por las familias (el resto afirma que acude a profesores particulares). A su vez, más de la mitad de las familias de nuestro estudio asegura ayudar a sus hijos durante las tareas (sentándose con ellos a hacerlas o, al menos, resolviendo dudas). Con ello, recordamos las aportaciones de Meirieu sobre las desigualdades sociales que podrían traer consigo la implicación parental en las tareas escolares (centrándonos en el entorno familiar y social de cada uno).

En este punto destacaremos que un 16% de las familias de nuestro estudio, que escolarizan a sus hijos en centros de titularidad pública, declaran no poder ayudar a sus hijos con las tareas, tras lo que comprobamos que entorno a un 80% de estos no tienen estudios o los que tienen son Primarios.

Deducimos que este porcentaje de familias recurre a la ayuda de profesores particulares para resolver las dificultades que sus hijos puedan tener con las tareas. Significativamente, el porcentaje de familias que no pueden ayudar a sus hijos, desciende en los centros concertados a un 8% que más adelante asegura tener estudios Secundarios/Bachillerato, lo que nos lleva a deducir que los motivos por los que no puede proporcionar la ayuda necesaria no se asientan en una incapacidad académica sino, probablemente, en insuficiencia de tiempo. En ambos casos, se recurriría a la ayuda de profesores para resolver las dificultades que a los niños surjan durante las tareas.

Por otro lado, como ya hemos indicado anteriormente, no hay consenso en lo relativo a la influencia de las tareas escolares en el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, con este estudio hemos querido comprobar si estas ayudan a los niños a comprender mejor los contenidos trabajados en clase (según la percepción de los alumnos). Remarcamos, que más de un 70% de ellos han asegurado que sí lo hacen, y aportando, además, que creen que son buenas para ellos. Subrayamos, además, como dato curioso, que entre las asignaturas en las que los alumnos aseguran tener más deberes destacan matemáticas y lengua. No obstante, la primera se encuentra entre las favoritas de estos, seguida de Educación Física.

En cuanto a la opinión que las docentes de nuestro estudio han mostrado sobre las tareas, podemos confirmar que ambas defienden el aprendizaje por descubrimiento y experimentación, que permite a los alumnos interactuar con el entorno para asentar sus conocimientos de manera significativa, tal como defienden Piaget, Vygotsky y Ausubel (González Baéz, 2010)

Para concluir, recogemos las diversas aportaciones extraídas durante el estudio, sosteniendo que los alumnos de Educación Primaria deben adquirir, a través de las tareas escolares, un hábito de trabajo que les ayude en el futuro. Pero, de la misma forma que un niño de tres años necesita un periodo de adaptación antes de entrar a la escuela, consideramos que sería conveniente que la implantación de deberes siguiera un proceso gradual que ayudara a los alumnos en cada curso. Pensamos que no es necesario que los niños del último curso de Primaria dediquen más de cuarenta minutos a las tareas, ni los de primero más de quince. Y, por supuesto, defendemos tareas que desarrollen las competencias de los niños, tanto como lo llegan a hacer los juegos, la música o los paseos en el parque, para los que también debe quedar tiempo.

## Bibliografía

- Bailén, E. (2015). Change.org. Por la racionalización de los deberes en el sistema educativo español. Recuperado de: <https://www.change.org/p/ministerio-de-educaci%C3%B3n-por-la-racionalizaci%C3%B3n-de-los-deberes-en-el-sistema-educativo-espa%C3%B1ol>
- Bailén, E. (2015). El experimento sobre horarios laborales que te va a sorprender, [Vídeo Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sCsTirDBv7Y>
- Bona, C. (2015). La nueva educación. Barcelona: Penguin Random House Grupo editorial, S. A. U.
- CALIN, Daniel (2014). Suppression des devoirs à la maison. Circulaire du 29 décembre 1956. Abrogée par la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994. En Psychologie, éducation & enseignement spécialisé. Recuperado de: [http://dcalin.fr/textoff/devoirs\\_1956.html](http://dcalin.fr/textoff/devoirs_1956.html)
- CONFEDERACIÓN CATÓLICA NACIONAL DE PADRES DE FAMILIA Y
- PADRES DE ALUMNOS (2013). A favor de los deberes y de los exámenes de junio y septiembre. Recuperado de: <http://www.concapa.org/a-favor-de-los-deberes-y-de-los-examenes-de-junio-y-septiembre/>
- CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ASOCIACIONES DE PADRES Y
- MADRES DE ALUMNOS (2013). CEAPA denuncia la sobrecarga de deberes escolares en casa. Recuperado de: <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/CEAPA%20denuncia%20la%20sobrecarga%20de%20deberes%202.pdf>
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. Educational Leadership, 47 (3), pp. 85-91. Recuperado de: [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el198911\\_cooper.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el198911_cooper.pdf)
- Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. Review of Educational Research, 76, pp. 1-62. Recuperado de: <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/06/review-of-educational-research-2006-cooper-1-62.pdf>
- Decoud, C. (19 de junio de 2016). Exceso de tareas escolares genera estrés entre alumnos y sus padres. El País. Recuperado de: <http://www.ultimahora.com/exceso-tareas-escolares-genera-estres-alumnos-y-sus-padres-n1000920.html>
- Duran, C. (2004). Las tareas fuera del aula. Revista Aula de Innovación Educativa, 135. Recuperado de:

file:///C:/Users/DELAS\_000/Downloads/cuales-son-los-objetivos-de-los deberes-escolares.pdf

- España. Ley Ordinaria 2574/1973, de 21 de septiembre, de Dirección General de Ordenación Educativa. Boletín Oficial de Estado, 18 de octubre de 1973, núm. 250, pp. 20140-20141. Recuperado de:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1973/10/18/pdfs/A20140-20141.pdf>
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.A. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. Revista de Psicología y Educación, 1, pp. 115-134. Recuperado de:  
<http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/index.php/volumenes/send/3-revista-numero-1-ao-2005/17-revistaparte13julioantonio.html>
- González, R. (2012). Los pilares básicos del constructivismo. Innovación y experiencias educativas, 34, pp. 1-5. Recuperado de:  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_34/RAFAEL\\_G ONZALEZ\\_BAEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_34/RAFAEL_G ONZALEZ_BAEZ_2.pdf)
- Ibáñez, I. (2012). Los Deberes Escolares: Un Poderoso Aliado para el Aprendizaje y la Formación. UNIVERSO UP: Revista digital de la universidad de padres online. Recuperado de :  
[http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1459&Itemid=1255](http://revista.universidaddepadres.es/index.php?option=com_content&view=article&id=1459&Itemid=1255)
- Marina, J.A. (2015). Objetivo 5 años. DESPERTAD AL DIPLODOCUS, pp. 25-
- 43. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- Mora, M. ( 2 de abril 2012). Rebelión contra los deberes para casa. El País. Recuperado de:  
[http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053\\_270755.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html)
- Muñoz, M.C. (2009). Desarrollo evolutivo general de los niños y niñas. Innovación y experiencias educativas, 14, pp. 1-7. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_MUNOZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_MUNOZ_1.pdf)
- OCDE (2013). PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012linea\\_volumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310](http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012linea_volumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310)
- Padilla, R. (2009). Desarrollo psicoevolutivo en niños de 6-12 años. Innovación y experiencias educativas, 14, pp. 1-10. Recuperado de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_14/RAFAEL\\_P ADILLA\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_P ADILLA_1.pdf)
- Posada, D.M. y Taborda, M.A. (2012). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. Uni- pluri/versidad, 12 (2), pp. 24. Recuperado de:  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/14433/12669>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.ª ed.).
- Recuperado de: <http://www.rae.es/>
- Rosario, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J.C., González- Pienda, J.A., Cerezo, R. y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. Revista de Psicodidáctica, 14 (2), pp. 179-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17512724002.pdf>
- Sanmartín, O.R. (15 de marzo 2016). La OMS avisa: los niños españoles se sienten presionados por los deberes. El Mundo. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/03/15/56e7f28946163f00378b4572.html>
- Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. Aula Abierta, 40, pp. 73-84. Recuperado de:  
<http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/17589/1/AulaAbierta.2012.40.1.73-84.pdf>
- Vila, D. (2012). A vueltas con los deberes. Mutualidad General de Funcionarios Civiles del Estado, 222. Recuperado de:  
[http://www.muface.es/revista/i222/educacion\\_vuelta\\_deberes.html](http://www.muface.es/revista/i222/educacion_vuelta_deberes.html)

## ¿Por qué el Absentismo es un problema?

**Autor:** Zamora Núñez, Alba Cristina (Maestra. Especialidad en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Docentes. **Materia:** Absentismo. **Idioma:** Español.

**Título:** ¿Por qué el Absentismo es un problema?.

### Resumen

Tanto la educación como la sociedad en España han avanzado mucho en los últimos años, pero encontramos que, actualmente, la educación presenta algunos problemas que, como reto del futuro, tenemos que superarlos. Uno de estos problemas es el Absentismo escolar. Debemos considerar este fenómeno como un proceso complejo y heterogéneo que interacciona con diversos factores sociales, educativos, familiares etc. Se trata de un fenómeno procesual y no puntual con una etiología compleja que detrás de cada caso hay toda una construcción o dinámica de desestructuras, conflictos familiares, personales, con el centro y/o sociales.

**Palabras clave:** Absentismo, familia, escuela, derecho, educación.

**Title:** Why is the School Absenteeism a problem?.

### Abstract

Education as a society in Spain have come a long way in recent years. Currently we find education presents some problems that we have to overcome them as a challenge for the future. One of these problems is school absenteeism. We must consider this phenomenon as a complex and heterogeneous process that interacts with social, educational and family factors etc. It's a phenomenon processual and not punctual with a complex etiology that behind each case there is any construction or dynamics of family, personal, with the center an/or social conflicts.

**Keywords:** Absenteeism, family, school, law, education.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101134

### INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tanto la educación como la sociedad en España han avanzado mucho en los últimos años, pero encontramos que, actualmente, la educación presenta algunos problemas que, como reto del futuro, tenemos que superarlos. Uno de estos problemas es el Absentismo escolar. Debemos considerar este fenómeno como un proceso complejo y heterogéneo que interacciona con diversos factores sociales, educativos, familiares etc.

Como se recoge en el Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (2010) en los centros docentes públicos: "El derecho que tiene todos los ciudadanos a la educación queda manifiestamente reconocido en el art. 27 de la Constitución Española. El derecho a la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos en tanto que promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo de cualquier sociedad."

La ausencia sistemática al centro educativo conlleva graves consecuencias en el desarrollo potencial del alumnado dentro y fuera del instituto y de la escuela puesto que supone no solo un gran desfase curricular, sino también la pérdida de relaciones con un modelo de socialización, y a largo plazo, la dificultad de promocionar tanto académicamente como personalmente en la búsqueda de un empleo, siempre que estas ausencias acaben en la peor de ellas: el Abandono Escolar Temprano, muy frecuente en casos de absentismo que inician su trayectoria ya en niveles escolares muy bajos. Se trata de un fenómeno procesual y no puntual con una etiología compleja, más allá del deseo de no asistir al centro por parte del alumno o alumna sino que detrás de cada caso hay toda una construcción o dinámica de desestructuras, conflictos familiares, personales, con el centro y/o sociales.

Es un error echar culpas solo a unos, como a los alumnos, a sus entornos o al centro escolar, ya que estamos ante una situación compleja. De acuerdo con González (2005), las escuelas no tienen un control total sobre las vidas de sus alumnos, los alumnos tienen alguna responsabilidad sobre su logro escolar y las familias deben apoyar a sus hijos y los esfuerzos que hace la escuela por ellos. Puesto que es una tarea en la que intervienen varios factores, desde el centro escolar se ha de dar respuestas educativas adecuadas a las demandas que reclaman los estudiantes como proporcionar ambientes educativos efectivos para todos los alumnos, también para aquellos que no muestren un perfil ideal.

En unas Jornadas sobre la mejora de la Educación, González (2005) señala que dentro de un centro de Educación Secundaria podemos encontrar acciones individuales para los alumnos absentistas con el fin de facilitarles la estancia en el centro educativo, algunos ejemplos pueden ser: horarios flexibles, adaptaciones curriculares, programas de cualificación específica, etc. Siguiendo con él, es ineludible mencionar las políticas y prácticas educativas que encontramos en los centros, según éstas, se hace posible saber de qué manera intervienen en el tema del abandono escolar. Por querer proteger a los estudiantes que más destacan académicamente y que no presentan dificultades, es posible que estas políticas estén ayudando a que se produzca un abandono y una desmotivación por parte de otros estudiantes que no presentan un expediente académico brillante y/o que puedan mostrar alguna dificultad de cualquier carácter.

## MARCO TEÓRICO

La definición de Garfella y Gargallo (1998) de absentismo alude a “la falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad del mismo, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres o bien por reiteradas expulsiones de clase” (p.13). Nos referimos a Absentismo Escolar cuando hablamos de la falta o no asistencia de alumnos/as al centro educativo, legalmente hablando aquellos que son menores de 16 años. Se trata de una problemática con graves consecuencias sociales y educativas que incrementen los factores de riesgo hacia la exclusión social.

Sin embargo, esta definición resulta escasa, por un lado no menciona el carácter procesual que tiene el absentismo que se va desarrollando poco a poco y que se manifiesta de diferentes formas y, por otro lado, cuando el problema del absentismo llega a manos de los profesionales se hace casi imposible dar una solución, ya que está totalmente desarrollado (Domínguez, 2010).

Lo que en un principio comienza como un desenganche en el ritmo escolar, poco a poco se va convirtiendo en un desfase curricular y finalmente en la no promoción académica o abandono temprano que lleva consigo dificultades para la incorporación al mercado laboral por carecer de una formación básica. Este problema, desemboca, a largo plazo, en otro tipo de problemáticas desencadenantes de esa dificultad de promoción social y laboral llevando consigo situaciones de paro, marginalidad, delincuencia y un sinnúmero de factores de riesgo agravantes de la exclusión social. Al igual que el absentismo, la exclusión social es un proceso, no un estado dinámico, con cierta irreversibilidad, con incapacidad del sujeto para salir de esa situación, complejo y heterogéneo (Escudero, 2005).

El absentismo escolar no es un fenómeno aislado e instantáneo, sino que diversos estudios (Balzano, 2002; Lozano, 2003; Navarro, 2001; Ramo, 2000) han demostrado que se trata de una realidad mucho más compleja que se corresponde con una serie de indicadores de riesgo (desde experiencias escolares negativas hasta serias situaciones de desestructuración familiar) que desembocan en un proceso progresivo de no asistencia al centro educativo fruto de un desenganche académico paulatinamente detectable.

A continuación se delimitan cuatro de los factores desencadenantes o factores de riesgo de absentismo escolar que se pueden observar en los diversos casos de detección y seguimiento de alumnos absentistas según Sáez (2005):

**Factores Escolares:** la implicación y cultura escolar condicionan de manera considerable la manera de resolver una situación conflictiva. En el proceso de cambio de primaria a secundaria se da un gran porcentaje de absentismo, el sentimiento de pertenencia del alumnado al centro es un factor de protección considerable y dependiente del profesorado y los programas, la rigidez de la planificación, materias y medidas disponibles para la diversidad. También es determinante la comunicación-participación familia-escuela, la intervención y coordinación de estos dos agentes se convierte en un factor de protección.

**Factores Familiares:** en ocasiones, la regularidad en el sistema educativo, supone un gran gasto en material, libros, tiempo dedicado por parte de los padres en que sus hijos cumplan con sus obligaciones... Las características familiares se pueden convertir en un factor de riesgo o de protección en el desarrollo potencial de los menores, un modelo demasiado liberal de los padres y demasiado permisivo, valor que la familia otorga al sistema educativo y la importancia de la escolarización, actitud y relación familia-escuela, son algunos ejemplos. La falta de recursos económicos y sociales hace que prevalezca la necesidad de que sus hijos se queden en ocasiones con sus hermanos pequeños para que los padres puedan trabajar, o incluso incorporarse al mercado laboral.

**Factores sociales y económicos:** existe una conexión entre absentismo y zonas y, geográficamente hablando, más desfavorecidas, en el municipio es latente la evidencia de zonas habitadas en su mayoría por etnias y minorías culturales

como son la comunidad gitana e inmigrantes en las que reside gran parte del porcentaje de familias destinatarias de gran trayectoria de servicios e intervenciones sociales relacionadas con el absentismo escolar.

**Factores Individuales:** a rasgos generales, hablamos de alumnos pasivos, con nulas expectativas de futuro, frustrados por tener que asistir al centro escolar sin ningún tipo de motivación, en muchos casos estigmatizados, es como si se tratase de una espiral que empieza por la baja motivación y va desencadenando conductas asociadas tipo disruptivas hacia el sistema educativo y acaban con aún peor motivación y una etiqueta conocida por toda la comunidad educativa.

Según Lozano (2003), con factores endógenos a la institución escolar hacemos referencia al grupo de factores que se originan internamente en la institución escolar y sufragan a conductas absentistas en los alumnos:

**Factores académicos:** estos factores se crean cuando los alumnos y sus actitudes interaccionan en el centro escolar, en muchas ocasiones se ven condicionadas por los sistemas organizativos y el propio funcionamiento del centro escolar. Algunos de estos factores son: las bajas expectativas del alumno (Blaya, 2003), falta de motivación del alumno en clase y el fracaso académico debido al bajo rendimiento escolar (González, 2006).

**Factores socio-afectivos:** la falta de relaciones socio-afectivas entre el grupo de iguales y entre los profesores así como un clima escolar segregador, según Railsback (2004), pueden contribuir a actitudes absentistas en los alumnos. Por el contrario, si el profesorado adquiere una actitud cercana y abierta es posible que se generen entornos positivos y esto, ayude a la prevención de conductas absentistas. Otros factores preventivos de absentismo escolar pueden ser la correcta integración del alumno en el aula o si hay buena cohesión grupal.

**Factores relacionados al sistema educativo y al centro escolar:** la propia estructura del sistema educativo y la organización escolar, así como la dinámica de funcionamiento y la cultura de trabajo de los centros educativos pueden conducir a conductas de rechazo hacia la escuela (García, 2001). Como por ejemplo: metodologías no inclusivas, un currículo poco motivador, unas normas de convivencia poco eficaces, poca flexibilidad para ofrecer respuestas a los intereses de los alumnos, etc.

## ¿POR QUÉ EL ABSENTISMO ES UN PROBLEMA?

El absentismo escolar supone una desunión con la enseñanza formal. La consecuencia manifestada más común en los alumnos suele ser la alteración del ritmo de aprendizaje, lo que esto provoca un retraso por debajo del nivel del resto de sus compañeros, que puede dar lugar a la repetición de curso seguido de fracaso escolar (García, 2001).

Según el Informe Pisa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012), en nuestro país se observan altos porcentajes de repetición, y también peores resultados educativos en los alumnos que han repetido algún curso. Además manifiesta que cuando los alumnos repiten uno o dos cursos sus niveles mínimos necesarios no son alcanzados para su correcta integración en la sociedad del conocimiento. Hervás (2006) afirma que cuando un alumno no tiene recursos para influir en su propio contexto de aprendizaje, opta por establecer un rol pasivo y, lejos de tomar decisiones, espera a recibir instrucciones. Muchos estudiantes acuden cada día clase sin ningún tipo de expectativas. Que un alumno esté en el aula no es sinónimo de que su mente esté en clase. Hay alumnos que están material y físicamente en el aula pero su mente esté en otro sitio muy lejano (Vaello, 2006).

García (2001) identifica el abandono y el absentismo escolar con la marginación y la exclusión social, afirma que los jóvenes absentistas tienden a tener más facilidad en generar conductas antisociales y notan en aumento su condición de precariedad cuando dan el paso a la vida adulta con riesgo de exclusión social.

## PREVENCIÓN Y CONTROL DE ABSENTISMO

Para Ribaya (2004), el absentismo escolar es un problema educativo que si no es solucionado a tiempo puede llegar a ser un problema más grave y de carácter social. Esto ha llevado a las administraciones a que se preocupen por paliar este problema, y se han planteado la necesidad de tomar medidas e iniciativas para que esos problemas sociales no lleguen a producirse. Estas medidas suelen ir incluidas dentro de los llamados "Programas de Absentismo Escolar", denominación genérica que engloba al conjunto de actuaciones de todo tipo emprendidas por las distintas Administraciones Públicas con competencias en la materia con el objetivo principal de erradicar o, cuando menos, paliar el problema del Absentismo Escolar (Ribaya, 2004).



El Absentismo Escolar es una responsabilidad de todos pero ésta debe de ser promocionada a través de las buenas prácticas de las instituciones y regida y amparada por los pertinentes organismos internacionales, nacionales, regionales y autonómicos (Servicios Sociales, Administración Educativa, Administraciones Locales y Administración de Justicia).

Desde el reconocimiento del derecho a la educación de los niños y jóvenes en la Declaración Universal de los *Derechos Humanos de 1948*, se creó toda una trayectoria de normas y leyes que constituyen hoy un marco legal, en su artículo 26.1 se especifica además que debe de ser gratuita al menos en lo referido a la formación elemental y fundamental. Alguna de estas normas y leyes son:

La *Constitución Española 1978*, en el artículo 27.1, se reconoce la libertad de enseñanza y el derecho a la educación encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y renueven los obstáculos para garantizar condiciones de igualdad y justicia a sus ciudadanos.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159, Jueves 4 julio 1985). *“A los padres o tutores les corresponde adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en el caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase. (Art. 4.2.a.)*

Años más tarde con *La Convención de los Derechos del Niño de 1989* se especificaría aún más el derecho a la educación, siendo ratificada por España y publicada por el *Boletín Oficial de Estado 313, 31 de Diciembre de 1990*, este derecho pasó a ser reconocido por los Estados, los cuáles además, debían de adoptar medidas para garantizar la entrada y permanencia de sus niños y adolescentes al sistema educativo, reduciendo así los índices de abandono.

Protección del menor 1/1996. Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (BOE núm. 15, miércoles 17 enero 1996), de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. parcial del Código Civil. Califica como *“situación de riesgo aquellas circunstancias sociales o personales que vulneren el desarrollo del menor, pasando a responsabilidad de los poderes públicos, quienes deben de garantizar factores de protección del menor y su familia así como velar por sus derechos.”(Art.17).*

En el Título II, artículo 13, de esta misma ley, aclara también, que *“cualquier persona o autoridad que conozca la no escolarización o no asistencia de un menor a un centro educativo, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades pertinentes quienes adoptarán las medidas necesaria”.*

## Bibliografía

- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3(14), 283-296.
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: recherches internationales et politiques de prévention. Ministère de la Jeunesse, de l'éducation et de la recherche. Direction de la recherche. PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation).
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-4.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- García, M. (2001). L'Absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona. Tesis doctoral. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Garfella, P. y Gargallo, B. (1998). El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *R.E.I.C.E. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(4)1-15.
- Hervás, R.M. (2006). Orientación e intervención psicopedagógica. Barcelona: PPU.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (Pisa). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/PISA2012.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA2012.html).
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Naciones Unidas (1948): Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Navarro, N. (2001). La falta de apego hacia y desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 52, 45-50.
- Railsback, J. (2004). Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice. Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado en <http://www.nwrel.org/request/2004june/Attendance.pdf>.
- Ramo, Z. (2000). Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Ribaya, F.J. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes*, 2, 1-10.
- Sáez, L (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa*, 6, 229-240.
- Vaello, J. (2006). El clima de clase: problemas y soluciones. La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones. Ministerio de educación y ciencia.

# Las Salidas Escolares como Aprendizaje Significativo en Educación Infantil

**Autor:** Zamora Núñez, Alba Cristina (Maestra. Especialidad en Educación Infantil, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Maestros de Educación Infantil. **Materia:** Educación Infantil. **Idioma:** Español.

**Título:** Las Salidas Escolares como Aprendizaje Significativo en Educación Infantil.

## Resumen

La propuesta que se plantea en este Trabajo Fin de Grado está relacionada con las salidas escolares. Atendiendo a mi experiencia adquirida durante mi reciente periodo en prácticas, he observado que las salidas escolares se realizan en los centros sin contar con una buena preparación y planificación en su desarrollo. Este déficit se refleja en la falta de conexión que se suele presentar entre los contenidos curriculares y las mismas visitas, así como en la falta de actividades que el alumnado abordaría en la salida fuera del aula.

**Palabras clave:** Salidas escolares, educación, Trabajo Fin de Grado, escuela.

**Title:** The School Outputs as Meaningful Learning in Early Childhood Education.

## Abstract

The proposal that arises in this end of degree work is related to outputs school. Based on my experience during my recent internship period, I have observed that school trips take place in the centers without having a good preparation and planning in their development. This deficit is reflected in the lack of connection that is usually present between the curricular contents and the same visits, as well as in the lack of activities that the students would deal with when leaving the classroom.

**Keywords:** Outputs school, education, work-end-of-degree school.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101136

## 1. JUSTIFICACIÓN DESDE LA PRÁCTICA

La propuesta que se plantea en este Trabajo Fin de Grado está relacionada con las salidas escolares. Atendiendo a mi experiencia como alumna a lo largo de la educación formal, así como a la experiencia adquirida durante mi reciente periodo de prácticas, he observado que las salidas escolares se realizan en los centros sin contar con una buena preparación y planificación en su desarrollo. Este déficit se refleja en la falta de conexión que se suele presentar entre los contenidos curriculares y las mismas visitas, así como en la falta de actividades que el alumnado tendría que abordar entorno a la salida fuera del aula. Durante los periodos de prácticas del Grado en Educación Infantil, he comprobado que la realidad sobre la aplicación de las salidas escolares no ha cambiado desde entonces y que realmente no se está aprovechando el potencial didáctico de dicho recurso.

En este sentido, las mejoras ofrecerían la oportunidad perfecta para hacer al alumno protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole realizar un aprendizaje activo. Durante su desarrollo los alumnos entran en contacto con la realidad, observando el objeto de estudio desarrollando así algunos de los procesos cognitivos. Además, el alumno realiza estas actividades fuera del aula con una motivación mayor a la que disponen cuando están en ella. Salir de las cuatro paredes de ésta, siempre es un hecho atrayente que el docente debe aprovechar para la consecución de unos objetivos por parte de sus alumnos.

Se precisa darle solución a este déficit porque las salidas al exterior del centro debían ser tomadas como una oportunidad para alcanzar unos objetivos y deben contar con actividades para ello. Como aporta Puche (2010) "La salida, la excursión o visita se convierte de esta manera, no en un fin en sí misma, sino en parte de un programa didáctico (el itinerario) que la integra y le otorga sentido y significado"(p.73).

Así, el presente trabajo tiene como objetivo utilizar las salidas escolares como un recurso poderoso para el aprendizaje de los alumnos/as en Educación Infantil estableciendo una conexión significativa entre la salida y el aprendizaje que se pretende con ella. Para llevarlo a la práctica se crearán tres salidas escolares con unos objetivos para llevarlas a cabo a lo largo del curso escolar en la etapa de Educación Infantil. Está en nuestras manos lograr que nuestros alumnos saquen los

mejores beneficios de este proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ello, debemos conocer bien los recursos que tenemos como medio para conseguirlos.

## 2. MARCO TEÓRICO

La escuela como institución abierta es algo que tiene sus inicios en la Escuela Nueva. Una clase y un currículo abierto a la realidad individual y social del alumno que podemos enmarcarlo dentro de los principios de actividad, vitalidad, libertad, intuición y creatividad que fundamentan la educación innovadora, cuya finalidad ha sido la búsqueda del cambio y la renovación escolar frente a un currículo no flexible como en la escuela cerrada (Travé, 2003).

### 2.1 Las salidas escolares

Las salidas escolares son consideradas una herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por la oportunidad que brindan al alumnado de entrar en contacto con la realidad, de realizar un aprendizaje por descubrimiento, del que ya Bruner (2003) nos hablaba. Por ello, han sido muchas las instituciones y autores que han defendido la puesta en marcha de estas actividades fuera de las aulas y han argumentado y comprobado como la práctica de las actividades mediante el contacto con la realidad, han alcanzado resultados educativos satisfactorios en los alumnos.

Travé (2003) enfatiza en la conexión entre el propio centro educativo y el entorno como vehículo renovador y contextual de la educación:

*“La vinculación de la institución educativa con el entorno (...), ha sido una de las actividades que mayor importancia han concedido diversos enfoques innovadores de la educación, entre otros, la Institución Libre de Enseñanza y la escuela moderna de Ferrer i Guardia.”*

Así, queda reflejado que el interés por estas actividades no es una inquietud actual, sino que, profesionales de la educación de otras décadas, como Ferrer i Guardia, han sabido ver los beneficios de sacar a los alumnos del aula y permitirles observar y analizar su entorno más próximo, recurso que nos servirá para trabajar contenidos de todas las áreas de Educación Infantil.

De esta manera, los ideales propulsados por La Institución Libre de Enseñanza en general, y por Giner de los Ríos en particular ya apostaban por un aprendizaje activo y que se pudiera llevar a cabo fuera de las aulas. Ruíz (1993, p.6) nos habla de un profesorado y de una escuela renovada. Una escuela con salidas escolares, métodos activos de aprendizaje, conocimientos actuales, teatros, visitas, etc; muy lejos de la escuela del “leer, escribir y contar”.

Destacamos al pedagogo Manuel Cossío (1987) en su obra "El arte de saber ver", el cual impulsaba la idea de hacer protagonista al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea se puede aplicar en las salidas escolares, en las que el alumno puede tener las herramientas necesarias para llegar al conocimiento, sin recibir la solución de antemano. El método intuitivo guarda una estrecha relación con lo que se pretende potenciar con los itinerarios didácticos bien planteados. Este método busca potenciar el trabajo libre del alumno, no se pretende que el niño escuche, sino que trabaje, que se le dé la oportunidad de llegar a conclusiones por sí solo.

De acuerdo a este análisis de opiniones, podemos comprender que la necesidad de hacer partícipe al alumno del proceso de enseñanza-aprendizaje, no es un objetivo actual, sino que es una inquietud que se ha tenido desde siempre por parte de los profesionales de la educación. Del mismo modo, y en estrecha relación con esto, han sido muchos los docentes y pedagogos (Cossio, 1987; Travé, 2003; Ruiz, 1993; entre otros) que han luchado por acabar con la enseñanza tradicional que mantiene a los niños encerrados entre las cuatro paredes del aula y trabajando con un libro como único recurso. Así, las salidas del aula son una herramienta que, con un buen uso, nos permitirá tanto hacer partícipe al alumno del trabajo cómo romper con la rutina del aula.

En esta línea, tenemos lo aportado por Ferrer i Guardia (1976, p. 80) “En vez de raciocinar sobre lo inconcebible, comencemos por ver, por observar y estudiar lo que se halla a nuestra vista, al alcance de nuestros sentidos y de nuestra experimentación.” En estas líneas el pedagogo expone lo interesante de permitir a los alumnos conectar con lo perceptible a los sentidos, con la experiencia de observar, trabajar y reflexionar sobre esa realidad que nos ayudará a adquirir un aprendizaje significativo por el papel que desempeñamos en el entorno.

De este modo, los objetivos de la etapa de Educación Infantil, guardan estrecha relación con lo aportado por Ferrer i Guardia. Algunos de estos objetivos, recogidos en el decreto nº 254/2008 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia son:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades afectivas.
- Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Estos objetivos que se plantean con el fin de conocer y valorar el entorno próximo del alumno, el patrimonio etc. serán más fácil de alcanzar si damos la oportunidad a los niños de entrar en contacto con ellos. De esta manera, estas propuestas curriculares nos sirven para comprender que las salidas escolares no están al margen del currículum. Plantear itinerarios en los que los alumnos tengan que ser los protagonistas, investigando sobre algún monumento, sobre algún animal o planta, los mantendrá motivados durante su desarrollo y tendremos a nuestro favor su mayor implicación. Darles la oportunidad a los estudiantes de percibir, observar, entrar en contacto con la realidad y dejarles que realicen sus propias conclusiones nos ayudará a alcanzar una educación completa e integral.

## 2.2 Aspectos comunes en el desarrollo de una salida

Delgado y Alario (1994) respaldan la idea de que existen unos aspectos comunes en el desarrollo de una salida que se deben tener en cuenta para conseguir el aprovechamiento educativo de las mismas, diferenciando así en:

- Fase de preparación. El docente deberá preocuparse entre otras cosas de saber los conocimientos de los que parten sus alumnos para diseñar el resto de actividades. Esa fase debe servir como primera toma de contacto, por parte de los alumnos, con la salida a realizar.
- Fase de realización. En esta fase hay que pretender que la salida no se convierta en una clase magistral fuera del aula. Los alumnos deben de ser partícipes activos en las actividades a realizar y no limitarse a escuchar y observar. Hay que permitirles que sean ellos mismos los que puedan llegar a conclusiones y darles la oportunidad de realizar pequeñas investigaciones que los lleven a alcanzar los objetivos planteados.
- Fase de reflexión y trabajo en el aula. La salida debe concluir como bien aportan Delgado y Alario con una fase de reflexión y trabajo en el aula. La salida escolar no debe quedarse al margen de lo que se trabaja en el aula, por eso será conveniente realizar una reflexión sobre la visita, sobre el trabajo realizado por los alumnos durante su progreso y permitir que los alumnos saquen conclusiones de todo ello.

Así, Rebelo, Marques y Costa (2011, p.16) consideran que:

Para que las actividades desarrolladas en ambientes exteriores al aula contribuyan efectivamente en el aprendizaje de los alumnos éstas deben ser objeto de una esmerada preparación, por parte del profesor y que los alumnos perciban que estas actividades son tomadas en cuenta en su evaluación.

Considerando estas palabras, la preparación de las salidas escolares requieren de una dedicación de los docentes a dicha tarea. Estos no deben olvidar el potencial didáctico de estas actividades fuera del aula y diseñarlas y planificarlas con el mayor esmero posible. Cabe destacar que las salidas escolares también pueden contar con inconvenientes tales como las dificultades que el docente puede tener para controlar a todos los alumnos en el espacio abierto. Por otro lado, y de acuerdo a lo que aporta Wass (1992, p.33) “uno de los factores imprevisibles que afectan a todas las actividades al aire libre es el tiempo”. Sin embargo, el docente debe contar en su planificación con dichas contrariedades y disponer de las respectivas alternativas para que no se vea afectado el desarrollo de las salidas.

### 3. OBJETIVOS

#### 3.1 Objetivo general

Este proyecto persigue utilizar las salidas escolares como un recurso educativo necesario en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos en la etapa de Educación Infantil.

#### 3.2 Objetivos específicos

Para alcanzar el Objetivo General se plantean los siguientes objetivos específicos (OE):

OE 1. Vincular las competencias curriculares de Educación Infantil con las salidas escolares.

OE 2. Promover la autonomía, la motivación y el disfrute en los alumnos.

OE 3. Ofrecer un aprendizaje significativo y activo.

OE 4. Entrar en contacto con la realidad y obtener un aprendizaje por descubrimiento.

### 4. METODOLOGÍA

En un sistema educativo de calidad, las actividades lectivas que se imparten en los centros deben complementarse con otras actividades fuera del aula, que utilicen recursos extraordinarios y actividades no lectivas que desarrollen aspectos no incluidos en los currículos. Se crearán tres salidas escolares para llevarlas a cabo a lo largo del curso escolar en Educación Infantil. Se empleará ante todo una metodología activa y participativa tanto por parte de los profesores como por parte del alumnado.

Para que todo ello sea posible trabajaremos basándonos en los principios metodológicos que deben enmarcar la actividad educativa siguiendo el decreto 254/2008: principio de globalización (trabajando las tres áreas conjuntamente), aprendizaje significativo (construyendo su conocimiento a partir de lo que ya saben), actividad física y lógica-matemática (actividades activas, participativas y con carácter lúdico), organización de espacios, materiales y tiempos, ambiente cálido, seguro y acogedor, tarea compartida (en la que puedan participar las familias) y por último, evaluación global, continua y formativa, utilizando la observación directa y sistemática.

No debemos olvidar que las salidas escolares son actividades relacionadas con el currículum y por ello deben estar directamente vinculadas a él.

### CONTENIDOS

Respecto a los contenidos debemos tener presente el carácter globalizador de la etapa, atendiendo al decreto 254/2008 de 1 de agosto, por el que se han de trabajar conjuntamente las tres áreas curriculares: conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguajes: comunicación y representación.

Los contenidos serán tratados a través de diferentes actividades con las que se quiere lograr los objetivos previstos en el apartado 3 del presente TFG. Las actividades y los contenidos didácticos se integran con los contenidos curriculares y están temporalizados por trimestres.

A continuación, se expone una tabla con los contenidos didácticos y curriculares que vamos a trabajar.

Tabla I. Contenidos didácticos y curriculares

SALIDA ESCOLAR	Parque de Educación vial	Visita a la biblioteca	Escuadrón de Vigilancia Aérea de Sierra Espuña.
Temporalización	1º Trimestre (Octubre)	2º Trimestre (Marzo)	3º Trimestre (Mayo)

<b>Contenido curricular</b>	La actividad y vida en sociedad, el cuidado personal y la salud.	Representación y aproximación a la lengua escrita y lenguaje verbal.	Acercamiento a la naturaleza, cultura y vida en sociedad
<b>Contenido didáctico a trabajar</b>	-Normas de comportamiento de los peatones y medios de transporte. -Significado de las señales de tráfico.	-Expresión oral y plástica. -Lenguaje audiovisual y Tics -Dramatización	-Identificar elementos naturales y artificiales. -Reflexionar sobre la alteración del medio por parte del hombre. -Trabajar el reciclaje.

## ACTIVIDADES

### ACTIVIDAD PRINCIPAL: VISITA AL PARQUE DE EDUCACIÓN VIAL

¡Fíjate bien en las señales y sigue dándole a los pedales!

Objetivo: Enseñar la importancia de la seguridad vial, así como las normas de comportamiento de los ciudadanos.

	Actividades	Recursos	Duración
Inicial (antes de la actividad)	-Crear debates para conocer lo que los alumnos saben sobre la Educación Vial. - Charla inicial impartida por la Policía Local del Municipio	-Aula -Pizarra digital	1 hora
Desarrollo de la actividad principal	-Visita al parque de Educación Vial. Los niños harán de peatones y de vehículos y tendrán que seguir las normas de circulación y seguridad. -Conocer las señales de tráfico -Visionado del video "La bicicleta Clea" editado por la DGT.	-Parque de Educación Vial -Proyector y pantalla	4 horas
Final (después de la actividad)	- Debatar sobre los comportamientos que hayan tenido en el parque. -Manualidad: semáforos. Se realizarán unos semáforos con cartulinas y papel celofán y se la llevarán a casa para explicarle a sus padres el funcionamiento del semáforo.	- Tijeras y pegamento - Cartulinas y papel celofán rojo verde y amarillo - Palos de helado	1 hora
Evaluación	-Constatar el comportamiento de los alumnos de acuerdo al cumplimiento de las normas de Educación Vial. -Comprobar que se han alcanzado los objetivos planteados.		



**ACTIVIDAD PRINCIPAL: VISITA AL ESCUADRÓN DE VIGILANCIA AÉREA DE SIERRA ESPUÑA**

¡Limpieza, árboles y cerezas, me encanta la naturaleza!

**Objetivo:** Observar el medio natural y conocer rasgos y características propias del entorno y concienciar a los niños del cuidado de la naturaleza.

	Actividades	Recursos	Duración
Inicial (antes de la actividad)	-Crear un debate sobre el trabajo y los trabajadores de la sierra. Visionado del video “El oso que salvó el bosque” para concienciar a los niños de la importancia de cuidar el bosque.	-Proyector y pantalla.	30 minutos
Desarrollo de la actividad principal	-Conocemos el escuadro de vigilancia y el trabajo que se realiza desde allí. -Trabajamos el reciclaje. Llevaremos bolsas de distintos colores para reciclar entre todos cada producto (vidrio, plástico, papel, orgánico) que vayamos encontrando en la sierra. -Construimos un nido. Para la base pondremos trapos y papel, lo cubriremos con ramas y hierba seca para que parezca natural y puedan vivir animales. -Recogemos piedras, hojas, palos y todo lo que nos gusten para hacer una actividad en clase.	-Bolsas de basura de diferentes colores -Hierba seca, ramas, papel y unos trapos.	4 horas
Final (después de la actividad)	-Realizar un dibujo de lo que más les haya llamado la atención de la visita y distinguir cosas naturales y artificiales. -Manualidad: mural sobre la naturaleza. Con todas las cosas que hemos recogido creamos un mural y le damos formal.	-Folios, cartulinas y colores -Piedras, palos, hojas secas, flores, etc.	1 hora y 20 minutos
Evaluación	- Comparar los conocimientos de los alumnos antes y después de realizar la salida comprobando así que se han alcanzado los objetivos planteados. - Valorar el éxito de la salida tanto profesores como alumnos, y plantear mejoras en base a los déficits que se presentaran para futuras visitas al mismo lugar.		

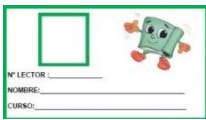
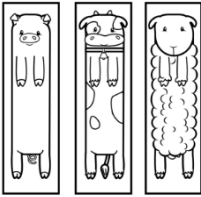




## ACTIVIDAD PRINCIPAL: VISITA A LA BIBLIOTECA MUNICIPAL

¡Vamos de aventura hoy es día de lectura!

Objetivo: Acercar a los alumnos a la lectura, desarrollar la imaginación y la creatividad. Aprender por descubrimiento.

	Actividades	Recursos	Duración
Inicial (antes de la actividad)	<p>-Debatir sobre lo que conocen de las bibliotecas (donde está, que hay, como funciona...)</p> <p>-Manualidad: creamos un de biblioteca. No será un oficial pero nos servirá que conozca el funcionamiento y para tenerlos controlados el día de la visita porque lo llevarán puesto.</p> 	-Folios, colores, tijeras y cordón o lana.	30 minutos
Desarrollo de la actividad principal	<p>-Conocemos a la biblioteca y sus funciones.</p> <p>-Visionado del video "Reglas para cuidar los libros, rayo de luna".</p> <p>-Tiempo libre para observar el medio y desarrollar la imaginación con los libros.</p>	-Proyector y pantalla	2 horas
Final (después de la actividad)	 <p>-Manualidad: marcapáginas. Elegirán uno de estos ejemplos y los decorarán las huellas de sus manos mojadas en pintura.</p> <p>-Creamos un abecedario. En un folio la letra y en otro folio algún dibujo que empiece por cada letra. Coloreado y decorado por ellos de manera libre y se pondrán como decoración en clase.</p>	-Folios, cartulinas, colores, puntura de dedos. -Tijeras	2 horas
Evaluación	<p>Observar el aprendizaje a la hora de utilizar los libros o las visitas con la familia a la biblioteca para sacar libros.</p> <p>Valorar el éxito de la salida y plantear mejoras en base a los déficits que se presentaran.</p>		

## 5. EVALUACIÓN

El fin de esta evaluación es conocer los resultados obtenidos. Enfocaremos los aspectos más relevantes a evaluar con el fin de: conocer el grado de cumplimiento y desarrollo del programa, identificar dificultades que impiden el cumplimiento de los objetivos y favorecer la toma de decisiones.

Contamos con dos tipos de evaluación:

- Cualitativa: mediante técnicas como la observación sistemática y la recogida de información de los propios alumnos participantes en las sesiones.
- Cuantitativa: números de participantes, número de reuniones mantenidas con el profesorado y número de sesiones.

Los principales agentes que participarán en la evaluación serán: profesorado, orientador del centro, técnico en absentismo escolar (si el centro cuenta con esta figura) y los alumnos derivados.

La evaluación constará de tres fases:

- Evaluación inicial o de diagnóstico. La evaluación inicial es el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje, la información obtenida (qué sabe el alumno, qué sabe hacer y cómo es) nos servirá más adelante para determinar los logros o fracasos obtenidos a través del programa. Esta evaluación se realizará a través de la asamblea de llegada.
- Evaluación formativa o de proceso. Durante la realización de las distintas actividades observamos los comportamientos de los alumnos/as, anécdotas que anotamos en un diario de campo tomando como referencia una serie de ítems prediseñados.
- Evaluación final: valorando la información recogida durante el desarrollo de la salida y la unidad didáctica en general y, las producciones de los alumnos/as. También crearemos una autoevaluación (Anexo I) para los alumnos para ver si han aprendido, si les ha gustado, etc.

Se ha de evaluar también el proceso de enseñanza, es decir, nuestra propia intervención educativa (Anexo II). Los resultados serán utilizados para mejorar la adecuación de nuestra intervención a las características y necesidades de los alumnos y alumnas a los que va dirigida. Algunos aspectos a evaluar pueden ser: si los objetivos han sido adecuados al momento evolutivo del alumnado, el nivel de coordinación del equipo docente, la motivación apreciada en los niños y niñas y/o el fomento de la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## 6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN PERSONAL

Las salidas escolares no se encuentran enmarcadas dentro de un área específica, sino que nos afecta a todos los maestros por igual, por tanto, sería fructuoso que tuviéramos una formación estable en el tema. La acción de llevar a los alumnos de una clase de Educación Infantil fuera del aula parece simple a primera vista, pero si tenemos en cuenta la cantidad de factores que hay que apreciar, pronto nos daremos cuenta que no es así. De su complejidad, por tanto, puede derivar la desacertada manera que algunos docentes tienen de llevarlas a cabo. No quiero con esto infravalorar la labor de ninguno de ellos, pero sí añadir que hay una falta de conocimiento sobre el tema, por lo que he podido apreciar como alumna en prácticas. Por ello, considero que tanto futuros docentes, como los que ya se encuentran trabajando, debemos mostrar un interés continuo en nuestra formación y apreciar qué actividades estamos llevando a cabo de forma exitosa, y por otro lado cuáles no. Sería favorable que todos los alumnos del Grado en Educación Infantil cursáramos alguna asignatura relacionada con las salidas escolares y los itinerarios didácticos, así como también incrementar nuestros conocimientos de manera independiente para dominar más el ámbito en el que nos vamos a mover.

En consecuencia a la realización de este trabajo, he sido capaz de comprobar cómo se puede llevar a cabo un autoaprendizaje sobre temas relacionados con la profesión a la que me quiero dedicar. Documentarte sobre algo hoy en día es más sencillo que antes. La cantidad de información que tenemos a nuestro alcance nos permite leer opiniones de educadores, pedagogos, psicólogos y un sinfín de otros profesionales, que nos ayudará a crear una idea rígida sobre el tema que queramos. Por otro lado, el reflexionar sobre un tema te ayuda a valorar aquellos factores que, en mi opinión, no están siendo del todo favorables, así como a pensar qué haría yo para mejorar esa situación.

Añadir que es beneficiosa la realización de este trabajo, ya que los educadores de infantil nos encontramos frente a la valiosa tarea de formar ciudadanos de una sociedad que se encuentra en continuo cambio. Por ello, y frente a esta transformación constante que nos ha tocado vivenciar, debemos tomar conciencia de la envergadura de nuestra labor. Así, y valorando que como docentes estamos dispuestos a enseñar, no debemos pues, dejar de aprender.

7. ANEXOS

Anexo I. Autoevaluación alumnos

**¿Cómo lo he hecho?**

 Color verde. Muy bien  
  Naranja. Regular  
  Rojo. Mal

**¿CÓMO ME LO HE PASADO?**                      **¿CÓMO ME HE PORTADO?**





**¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?**





Anexo II. Evaluación de la práctica docente

Nombre:

Actividad:

Indicadores	Valoración trimestral (0-10)			Valoración global (0-10)
	1º	2º	3º	
Organización del aula y aprovechamiento de los recursos del centro				
Adopto distintos agrupamientos controlando y otorgando prioridad al adecuado clima de trabajo.				
Estructuro el tiempo, hago una breve exposición de los contenidos				
Realizo un seguimiento a los alumnos para controlar su trabajo dándoles explicaciones extras o guiándolos.				
Utilizo recursos didácticos (informáticos, audiovisuales).				
Realizo actividades en función de los objetivos didácticos, contenidos y características de los alumnos.				
Relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis alumnos.				

## Bibliografía

- Brañas, M., Pardo, X. y Paz, D. (1988). Experiencias didácticas sobre el trabajo de campo en Geología: Una perspectiva interdisciplinar. *Henares, Revista de Geología*, 2.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CARM (2007). *Decreto 286/2007*, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 7 de septiembre de 2007.
- Centro Regional de estadística (2015). *Población y densidad de población*. Recuperado de: [http://www.carm.es/econet/sicrem/PU\\_datosBasicos/sec164.html](http://www.carm.es/econet/sicrem/PU_datosBasicos/sec164.html)
- Manuel Cossío, M. (1987). *El arte de saber ver*. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza
- Delgado, E. y Alario, T. (1994). La interacción fuera del aula: itinerarios, salidas y paseos. *Tabanque: Revista pedagógica*, (9), 155-178.
- García, A. (1985) El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. *Historia de la Educación*, 4,22.
- Guardia, F., Monés, J., & Solà, P. (1976). *La escuela moderna* (p. 112). L. M. L. Lorente (Ed.). Biblioteca de estudios. Recuperado de: <http://tal.bolo-bolo.co/es/fff/francisco-ferrer-guardia-la-escuela-moderna.lt.pdf>
- López, F. y Segura, J.A. (2013). Los itinerarios didácticos: un recurso interdisciplinar y vertebrador del curriculum. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 6,12.
- Martínez, A. y Giménez, L. (2004). *Excursiones por Totana: 15 rutas a pie y en bicicleta*. Murcia: Natursport. Naturaleza y recreación, ediciones.
- Martínez, L. (2002). *Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 7,15.
- Ortiz, A. y Giménez, L. (2004). *Descubrir Sierra Espuña: 30 rutas a pie y en bicicleta*. Murcia: Natursport. Naturaleza y recreación, ediciones.
- Puche, S. (2010). El museo “La casa encantada” de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar en Educación Primaria. *Contextos educativos*, 13, 71-82.
- Rebelo, D., Marques, L. y Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. *Enseñanza de las ciencias de la Tierra*, 15-25.
- Ruíz, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 3-4.

# Educación emocional en los trastornos de la lectura: Una intervención en la dislexia

**Autor:** Carballo Failde, Irene María (Maestra Especialidad en Educación Infantil y Licenciada en Psicopedagogía).

**Público:** Maestros de Pedagogía Terapéutica. **Materia:** Trastornos de la lectura. **Idioma:** Español.

**Título:** Educación emocional en los trastornos de la lectura: Una intervención en la dislexia.

## Resumen

Este estudio se centra en un niño disléxico con el fin de determinar qué componentes de la inteligencia emocional se ven afectados en él, para lo cual se utilizó la escala del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se determinó que el sujeto presentaba dificultades en los tres componentes mencionados, siendo el más problemático la claridad emocional, tras lo cual se revisaron y seleccionaron programas de educación emocional que podrían ser beneficiosos para solventar los problemas emocionales que presenta tales como Inteligencia Emocional (Garmendia, 2008) o el Programa INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda, y Fernández-Berrocal, 2016).

**Palabras clave:** dislexia, trastorno de lectura, educación emocional, inteligencia emocional, dificultad específica de aprendizaje.

**Title:** Emotional education in reading disorders: An intervention in dyslexia.

## Abstract

This study focuses on a dyslexic child in order to determine which components of emotional intelligence are affected in it, using the Scale of the Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) of Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004). It was concluded that the subject presented difficulties in the three components, the most problematic was emotional clarity, after which emotional education programs were reviewed and selected in order to solve the emotional problems presented such as Emotional Intelligence (Garmendia, 2008) or Program INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda, and Fernández-Berrocal, 2016).

**Keywords:** dyslexia, reading disorder, emotional education, emotional intelligence, specific learning difficulty.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-10-26; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101139

## INTRODUCCIÓN

“El aprendizaje de la lectura es una de las principales competencias que se trabajan en las aulas de nuestras escuelas” (Andreu et al., 2014), abriendo las puertas a la información y socialización. La lectura supone la base para el resto de las enseñanzas por lo que su adquisición o no va a determinar la actividad escolar (Lores y Calzadilla, 2013). Es un instrumento que requiere de un gran trabajo y coordinación de procesos cognitivos a la vez que tiene cierta complejidad. Consecuentemente, hay algunos casos en los que los niños no aprenden a leer de acuerdo al patrón típico, por lo que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura (Andreu et al., 2014).

Desde que la educación se universalizó, las dificultades específicas de aprendizaje están más presentes en la realidad. Gracias a las técnicas de diagnóstico con las que contamos en la actualidad, se ha establecido que un gran número de niños presentan problemas en el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura o cálculo, es decir, en el aprendizaje de las materias instrumentales, lo que se relaciona con el término de dislexia, que de acuerdo con Shaywitz y otros (2008, citado en Andreu et al., 2014):

...es un trastorno de la lectura que se ha descrito en prácticamente todos los grupo étnicos, lenguas y localizaciones geográficas y que se define como una dificultad en la lectura que no se puede atribuir a una discapacidad intelectual, a una discapacidad sensorial, a la carencia de motivación, a problemas emocionales o a un déficit educativo (p.55).

De acuerdo a la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V), la dislexia “es un déficit específico del aprendizaje, catalogado dentro de los trastornos del aprendizaje” (citado en Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017, p.90). Por lo tanto, es una dificultad específica de aprendizaje (DEA) de la lectura que tiene una base genética y un origen neurobiológico (Soriano-Ferrer y Piedra, 2014, citado en Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017, p.90).

En función de cuándo se produzca la dislexia podemos hablar de dos tipos (Andreu, 2014):

- Dislexia de desarrollo: se produce durante el proceso de aprendizaje de la lectura.
- Dislexia adquirida: se produce como consecuencia de una enfermedad o un traumatismo en personas que ya habían adquirido la lectura.

La Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002), especifica que este trastorno de la lectura se caracteriza por “la presencia de dificultades en la precisión y fluidez, en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo” (citado en MECD, 2012, p. 23).

Estas dificultades que presenta el alumnado diagnosticado con dislexia puede acarrear que no exploten sus propias potencialidades debido a una escasa confianza en sus posibilidades (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017), ya que, siguiendo a González-Pienda et al. (2000, citado en Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017, p.91) éstos tienden a mostrar una percepción más negativa sobre sus habilidades escolares que los niños sin dificultad.

El MECD (2012) señala que “como consecuencia de las dificultades lectoras, los niños con dislexia corren el riesgo de presentar problemas de ajuste emocional y social con el paso del tiempo”. Tal es así que la Asociación Andaluza de Dislexia (2010) señala que los niños disléxicos son emocionalmente sensibles, ya que suelen tener problemas asociados de autoestima, emocionales y de comportamiento que pueden repercutir en su ámbito escolar, familiar, social y personal (Andreu et al., 2014; Casserly, 2013; León, 2016; Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

El alumnado puede mostrar los problemas emocionales a causa de la sensación de fracaso o ridículo frente al resto de compañeros o por la falta de reconocimiento del esfuerzo que realizan (Sans, 2010). De hecho, estas emociones y sentimientos negativos tienen efectos dañinos en el aprendizaje (Eysenck, Derakshan, Santos y Calvo, 2007, citado en Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017, p.92).

Asimismo, el bajo rendimiento, el escaso éxito escolar o la baja competencia curricular, entre otros aspectos, puede provocar diversos problemas emocionales, pero es conveniente recordar que estas manifestaciones emocionales que pueden presentar no son la causa del problema específico de lectura (MECD, 2012).

Estos problemas emocionales que suelen presentar los niños con trastorno en la lectura (Asociación Andaluza de Dislexia, 2010), se evidencian en las diversas investigaciones realizadas desde la década de los 80 en la que los investigadores comenzaron a enfocar sus estudios en los problemas emocionales de las personas disléxicas (Ryan, 1992), hasta los últimos años. Efectivamente, las actuales investigaciones psicológicas y psicoeducativas velan por los aspectos de tipo emocional (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

Las investigaciones realizadas en los últimos años por Gishi et al. (2016), Humphrey y Mullins (2002), Novita (2016), y Riddick (2010), resaltan “la importancia de considerar que las DEA pudieran acompañarse de problemas emocionales serios, como ansiedad o depresión” (citado en Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

En una investigación realizada por Novita (2016), se entrevistó a adultos con dislexia y se concluyó que estas personas, a pesar de su esfuerzo, no pudieron evitar el fracaso escolar por lo que tuvieron problemas emocionales durante su escolarización. De hecho, en esta misma investigación se determinó que en la escuela se suele someter al alumnado con DEA a situaciones frustrantes en las que se originan problemas afectivos, conductuales y motivacionales que pueden derivar en problemas más serios.

Riddick (2010), señaló que entre los investigadores se ha llegado a un consenso general sobre que los niños con dificultades lectoras tienen más posibilidades de tener dificultades emocionales que cualquier otro niño sin DEA.

Otras investigaciones llegaron a delimitar una relación entre la dislexia y la inteligencia emocional, ya que tras implementar un cuestionario de inteligencia emocional a una gran muestra, las personas disléxicas presentaban una baja inteligencia emocional, es decir, mostraban problemas emocionales (Narimani, Sadeghieh, Homeily, y Siahpoosh, 2009).

Los estudios e investigaciones realizadas sobre la relación de las dificultades específicas de aprendizaje y los problemas emocionales cifran en torno al 52% el alumnado disléxico que presenta trastornos emocionales, siendo este porcentaje cuatro veces mayor que el que presentan los niños sin dificultades de aprendizaje (MECD, 2012).

Ryan (1992) señala que debemos entender que la dislexia causa problemas afectivos para diseñar diversas estrategias que permitan conseguir un éxito tanto académico como personal. Por lo cual, surge una “necesidad de considerar las

habilidades emotivo-conductuales, junto con las de aprendizaje, en dislexia, buscando una mejora de su rendimiento escolar y su bienestar general” (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

Como consecuencia de la dislexia, los alumnos se bloquean emocionalmente a la hora de afrontar las tareas, por lo que resulta especialmente importante adaptar el proceso de enseñanza a sus propias características (Ramírez, 2011), por lo que de acuerdo con las investigaciones, es muy relevante llevar a cabo un tratamiento emocional para crear experiencias educativas positivas (Casserly, 2013).

Todas las investigaciones revisadas ponen en manifiesto la necesidad de trabajar la Inteligencia Emocional, definida por Greenberg y Paivio (2000, citado en León, 2016) como “la habilidad para controlar las emociones y la de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar pensamiento y las acciones”.

Sin embargo, para comprender mejor qué es lo que se debe trabajar con los alumnos disléxicos con problemas emocionales es necesario delimitar claramente este concepto, por lo que la Inteligencia Emocional es, para Mayer y Salovey (1997):

...la habilidad para percibir y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (p.1).

Consecuentemente, un buen aprovechamiento emocional y manejo emocional puede ayudar positivamente a los niños con dislexia a expresar y comprender sus sentimientos (León, 2016), ya que al trabajar la inteligencia emocional no solo se van a mejorar las habilidades socioemocionales, si no que se va a influir directamente en la atención educativa que se le presta al alumno con dislexia.

La importancia de trabajar este aspecto con el alumnado se recoge en la normativa, tal es así que tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006) como en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013) se establece que se debe poner al alcance del alumnado el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (citado en Armenteros, 2010; MECD, 2012).

Por lo tanto, cuando nos planteamos ayudar al alumnado con dislexia es importante tener presente los diferentes campos en que se manifiestan las dificultades sin olvidar nunca la personalidad integral del niño, ya que si no le damos el apoyo afectivo necesario para el desarrollo completo de su yo personal toda ayuda que intentemos presentarle quedará incompleta (González, 2017).

Esto pone en evidencia la necesidad de identificar qué componentes de la inteligencia emocional se ven afectados en el alumnado con dislexia, ya que es fundamental un buen manejo de los factores que influyen en un buen desarrollo emocional (León, 2016).

Los componentes de la inteligencia emocional que se van a estudiar son aquellos que se valoran a través de la versión castellana adaptada del Trait Meta-Mood Scale, es decir, el TMMS-24. Los estudios previos sobre el TMMS-24 señalan que más que proporcionar una puntuación de la capacidad emocional real, proporciona una estimación de las habilidades de inteligencia emocional que presenta el niño ya que es un autoinforme. Sin embargo, “es considerada la escala de inteligencia emocional de mayor uso en investigación psicológica y educativa tanto en España como en Latinoamérica (Fernandez y Extremera, 2005).

En este auto-informe elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004 (Limonero, Aradilla, Fernández, Tomás, y Gómez, 2011) se pueden distinguir tres componentes o dimensiones de la inteligencia emocional:

- Percepción emocional.
- Claridad emocional.
- Reparación emocional.

Siguiendo a Fernández-Berrocal y Extremera (2005) la percepción emocional hace referencia a la atención que prestan las personas para poder identificar sus emociones, es decir, es la “habilidad para identificar y reconocer tanto los sentimientos propios como los de aquellos que te rodean”.

Asimismo, estos mismos autores señalan que la claridad emocional es la “habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos”.

De la misma forma, la reparación de las emociones es la más compleja puesto que supone la capacidad para estar abierto a los sentimientos y reflexionar sobre los mismos, dicho de otro modo es la “habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas” (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Este estudio va a permitir determinar cuáles de dichos componentes se necesitan trabajar y/o reforzar a través de programas de educación emocional para que el niño adquiriera una adecuada inteligencia emocional con el fin de que se desarrolle emocional y socialmente. Tal es la importancia de implementar estos programas que aquellas personas que han recibido una educación en la inteligencia emocional adecuada han disfrutado de una vida sociofamiliar y académica de mayor bienestar (Cabello y Fernández-Berrocal, 2016).

Por lo tanto, este estudio de caso se centra en un niño diagnosticado con dislexia que cursa actualmente 3º de Educación Primaria, el cual presenta diferentes dificultades emocionales cuando realiza tareas de lectura. El principal objetivo que se persigue en este trabajo es *valorar la inteligencia emocional en un niño diagnosticado con dislexia*.

Una vez que se determinen dichos componentes, a partir de los resultados obtenidos, se revisarán que programas de educación emocional tales como el Programa INTEMO (Aranda, Cabello, Palomera, Extremera, Salguero y Fernández-Berrocal, 2013, citado en Cabello y Fernández-Berrocal, 2016), el Programa PEHIS (Monjas, 1999, citado en Andrés, 2005) o Sentir y pensar (Ybarrola, 2014, citado en Andrés, 2005), Inteligencia Emocional (Garmendia, 2008), entre otros, es el que más se ajusta al caso en el que nos encontramos con el fin de dar respuesta a los problemas emocionales que presenta el niño en cuestión.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra del estudio se centra en un niño de 10 años que presenta un diagnóstico de dislexia y que está cursando 3º de Educación Primaria en la actualidad en un centro concertado de Sevilla, donde vive con sus padres. Respecto al contexto familiar, cuentan con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto ya que ambos están trabajando. El padre tiene una jornada laboral de mañana y tarde, mientras que la madre trabaja en turnos diferentes en función de la semana. Este hecho conlleva que haya ocasiones en las que puedan ayudar a su hijo con las tareas escolares y otras en las que no. En cuanto al contexto escolar, es un niño muy tímido y le cuesta participar en clase, además su nivel de competencia curricular no se encuentra en el mismo nivel que el de sus compañeros, lo que conlleva que no se relacione plenamente con el grupo clase.

En este caso, en la etapa de Educación Infantil aparecieron los primeros problemas cuando comenzó el aprendizaje de la lectura desde el método fotosilábico, por lo que cuando entró en primero de Educación Primaria su tutora acudió preocupada al orientador porque el ritmo de aprendizaje del alumno era más lento que el de sus compañeros. Como consecuencia, el orientador del centro decidió evaluar las capacidades que presentaba el niño, por lo cual se le realizó una evaluación psicopedagógica mediante el PROLEC-R (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014) y la Batería Psicopedagógica EVALUA-1 (J. García, González, B. García, M. García, 2004), en los que observaba un rendimiento muy bajo en tareas de acceso visual y fonológico, siendo algunos de sus puntos débiles la baja velocidad lectora, dificultades al deletrear, deformación de las palabras, omisión de letras en la lectura, etc. Estos problemas en la lectura se han ido intensificando a lo largo de la Educación Primaria, presentando en la actualidad un retraso de dos años respecto a sus compañeros, es decir, presenta un nivel curricular de primero de Educación Primaria, por lo que se estableció que el niño presenta una dislexia de desarrollo. Rivas y Fernández-Berrocal (2000) definen a este tipo de alumnos como “aquellos sujetos que no consiguen deletrear, leer y escribir con facilidad en un momento inicial del aprendizaje”. Este diagnóstico y el retraso que presenta en el nivel curricular respecto a sus compañeros han originado que cuando tiene que realizar una tarea de lectoescritura presente una baja tolerancia a la frustración y se observen problemas emocionales como baja autoestima y ansiedad ante las tareas de lectura que se le proponen.

### *Instrumentos*

Para evaluar los componentes de la Inteligencia Emocional se va a utilizar la versión castellana adaptada del Trait Meta-Mood Scale, es decir, el TMMS-24 que fue elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004 (Limonero, Aradilla, Fernández-Berrocal, Tomás, y Gómez, 2011). De acuerdo con estos autores, el TMMS-24 evalúa tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: la percepción, la claridad y la reparación de las emociones. De acuerdo con Fernández-



Berrocal y Extremera (2005), la percepción de las emociones “es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos”; la claridad emocional hace referencia a “cómo las personas creen percibir sus emociones”; y la reparación de las emociones se refiere a “la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos”.

Limonero, Aradilla, Fernández, Tomás, y Gómez (2011) indican que el TMMS-24 consta de 24 ítems en total, 8 para cada una de las dimensiones percibidas. Los ítems de la escala tienen formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones, realizándose el análisis de los resultados de cada dimensión por separado.

#### *Procedimiento*

En este estudio de caso se realizará la aplicación de la prueba en el propio centro escolar del alumno en una única sesión. La prueba es una escala autocumplimentable que se aplicará de forma individual, de forma que el alumno responderá indicando su grado de acuerdo con cada uno de los ítems. Al tratarse de un alumno disléxico, se le proporcionarán los ítems de manera oral y las opciones de respuesta se le presentarán de manera oral y visual.

Es por ello que, en primer lugar, se explicará al alumno que se trata de una prueba que mide las destrezas con las que puede ser consciente de sus propias emociones y de su capacidad para regularlas. Al tratarse de una escala de Likert (presentadas en 1a-1e) de cinco opciones se le explicará que no hay respuestas correctas o incorrectas y que no debe elegir sólo las puntuaciones extremas, sino que tiene las siguientes opciones:

(1)

- a: Nada de acuerdo
- b: Algo de acuerdo
- c: Bastante de acuerdo
- d: Muy de acuerdo
- e: Totalmente de acuerdo.

Después, se dará al alumno el tiempo necesario para que responda al TMMS-24, pidiéndole que no emplee mucho tiempo en cada respuesta ya que lo ideal es que responda con sinceridad. Sin embargo, esta prueba no suele durar más de 5-7 minutos.

Una vez recogida la información se realizará un análisis de los resultados, siendo necesario para ello sumar las puntuaciones de los ítems de cada una de las dimensiones por separado tal y como se muestra a continuación (2a-2c):

(2)

- a. Factor de percepción emocional: ítems del 1 al 8.
- b. Factor de claridad emocional: ítems del 9 al 16.
- c. Factor de reparación de las emociones: ítems del 17 al 24.

Tras sumar las puntuaciones de cada dimensión, se consultarán las muestras de corte de las puntuaciones preestablecidas aportadas por los autores para obtener en qué componentes de la Inteligencia Emocional muestra problemas el alumno.

Cuando los resultados se hayan analizado y se hayan obtenido aquellos componentes de la Inteligencia Emocional en los que presenta dificultades, se revisarán los programas de educación emocional y se propondrán aquellos programas que permitan mejorar la competencia emocional del alumno en dichos aspectos.

## **RESULTADOS**

La sesión de aplicación del TMMS-24 duró 30 minutos en la que el sujeto del estudio respondió a todos los ítems de la prueba de acuerdo a la escala de Likert, pero para su adecuada corrección he separado los ítems y respuestas proporcionadas en las tres dimensiones de la inteligencia emocional del estudio. Estas variables del estudio de la Inteligencia Emocional fueron: (2a) percepción emocional (hace referencia a la atención de los sentimientos y emociones), (2b) claridad emocional (trata de cómo se perciben dichas emociones) y (2c) reparación emocional (es la capacidad para

regular las emociones). Posteriormente se presentan los resultados de cada uno de estos aspectos por separado para su mayor análisis y comprensión.

Las respuestas proporcionadas por el alumno han sido puntuadas del 1 al 5 de acuerdo a la escala Likert, siendo estas puntuaciones las siguientes: 1 punto para 1a *nada de acuerdo*, 2 puntos para 1b *algo de acuerdo*, 3 puntos para 1c *bastante de acuerdo*, 4 puntos para 1d *muy de acuerdo*, y 5 puntos para 1e *totalmente de acuerdo*.

Para la corrección de las puntuaciones obtenidas se han sumado los puntos obtenidos en cada ítem en cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional por separado y se han comparado con los puntos de cortes establecidos por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en 2004 para varones (TABLA 1).

**TABLA 1. Puntos de corte de las dimensiones de la inteligencia emocional del TMMS-24 para varones**

	Baja Puntuación	Puntuación Media	Puntuación Alta
<b>Percepción emocional</b>	< 21	22 a 32	> 33
<b>Claridad emocional</b>	< 25	26 a 35	> 36
<b>Reparación emocional</b>	< 23	24 a 35	>36

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

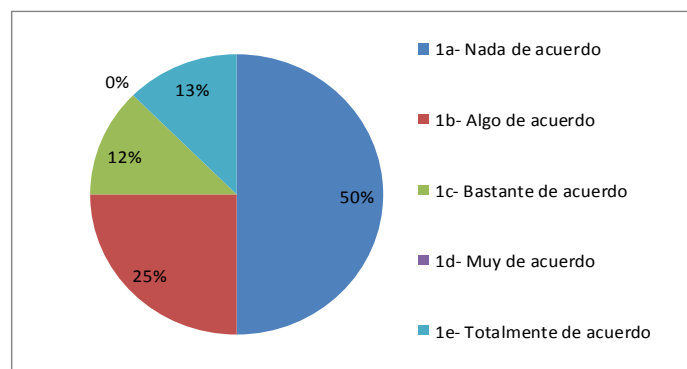
En primer lugar, las respuestas proporcionadas por el alumno sobre el factor (2a) percepción emocional, correspondiente a los ítems 1-8 (TABLA 2), la respuesta más común fue 1a *nada de acuerdo* (50%), y la menos común fue 1d *muy de acuerdo* (0%), de acuerdo a la escala de Likert (GRÁFICO 1).

**TABLA 2. Respuestas del factor percepción emocional proporcionadas en el TMMS-24**

ÍTEMS PERCEPCIÓN EMOCIONAL	1a	1b	1c	1d	1e
1. Presto mucha atención a los sentimientos			X		
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento	X				
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	X				
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo		X			
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos					X
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente		X			
7. A menudo pienso en mis sentimientos	X				
8. Presto mucha atención a cómo me siento	X				

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 1. Porcentajes de respuestas de percepción emocional**



Fuente: Elaboración propia

Una vez sumadas las respuestas se determina que en el factor (2a) *percepción emocional* el sujeto obtuvo 16 puntos, lo cual, comparado con la media de puntuaciones de varones de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), las puntuaciones obtenidas por debajo de 21 puntos indican que no presta mucha atención a sus emociones, aspecto que debe mejorar.

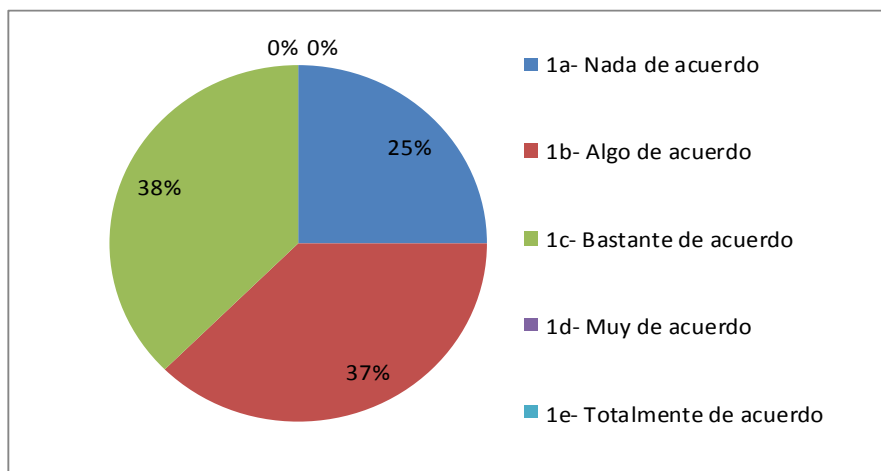
En segundo lugar, respecto al factor (2b) *claridad emocional*, las respuestas de los ítems 9-16 (TABLA 3) indicaron que, siguiendo la escala de Likert, la mayoría de las veces el sujeto estaba 1b *algo de acuerdo* (37,5%) o 1c *bastante de acuerdo* (37,5%) (GRÁFICO 2).

**TABLA 3. Respuestas del factor claridad emocional proporcionadas en el TMMS-24**

ÍTEM CLARIDAD EMOCIONAL	1a	1b	1c	1d	1e
9. Tengo claros mis sentimientos	X				
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos		X			
11. Casi siempre sé cómo me siento	X				
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas		X			
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones		X			
14. Siempre puedo decir cómo me siento			X		
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones			X		
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos			X		

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 2. Porcentajes de respuestas de claridad emocional**



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, la suma de las respuestas dadas determina que en el factor (2b) *claridad emocional* el sujeto obtuvo 17 puntos, lo cual, comparado con los puntos de corte para varones indica que si obtiene una puntuación por debajo de 25 el sujeto debe mejorar su claridad, es decir, debe mejorar su percepción de las emociones (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

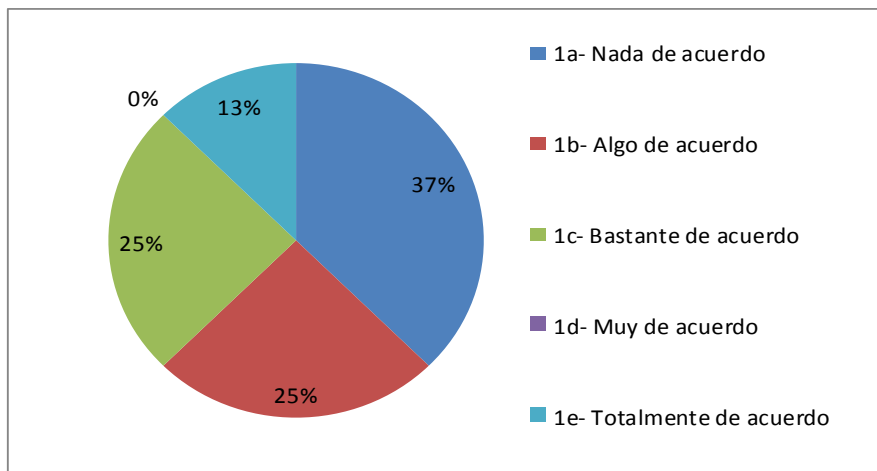
En tercer lugar, las respuestas dadas para los ítems 17-24 del factor (2c) *reparación emocional* (TABLA 4) señalaron que la respuesta más común dada fue 1a *nada de acuerdo* (37,5%), siendo por el contrario la menos dada 1d *muy de acuerdo* (0%) (GRÁFICO 3).

**TABLA 4. Respuestas del factor reparación emocional proporcionadas en el TMMS-24**

ÍTEMS REPARACIÓN EMOCIONAL	1a	1b	1c	1d	1e
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista			X		
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	X				
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida	X				
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	X				
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme		X			
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo			X		
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz					X
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo		X			

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO 3. Porcentajes de respuestas de reparación emocional**

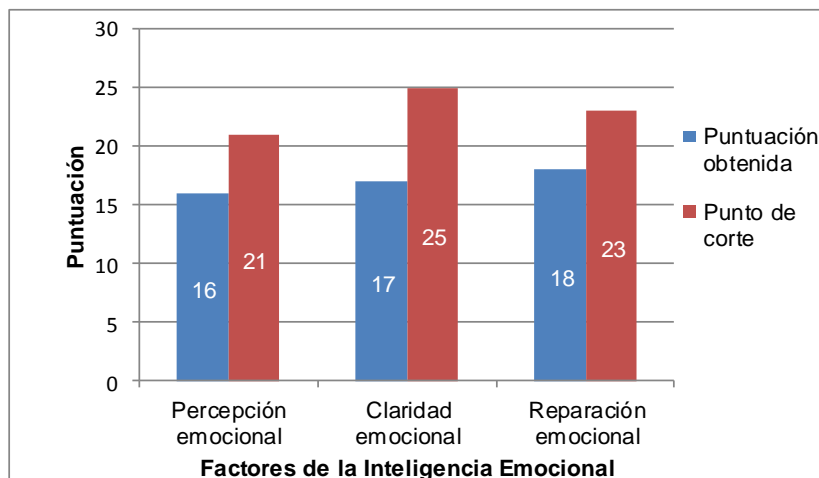


Fuente: Elaboración propia

La suma de las respuestas dadas determina que en el factor (2c) *reparación emocional* el sujeto obtuvo 18 puntos, lo cual indica que la reparación debe trabajarse puesto que la media establecida por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) indica que una puntuación por debajo de 23 puntos es muy baja, suponiendo un problema en la regulación de emociones.

Por lo tanto, tras la aplicación y corrección del TMMS-24 se puede determinar que el niño presenta problemas en las tres dimensiones de la inteligencia emocional estudiadas ya que las puntuaciones obtenidas en cada una de ellas son bajas. Sin embargo, teniendo en cuenta la distancia existente entre las puntuaciones obtenidas por el sujeto y los puntos de corte, el problema emocional más afectado factor 2a *claridad emocional* (9 puntos), seguida del 2b *percepción de las emociones* y 2c *reparación emocional* (5 puntos cada una) (GRÁFICO 4).

**GRAFICO 4. Distancia entre la puntuación obtenida y los puntos de corte**



Fuente: Elaboración propia

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal objetivo del estudio se centra en determinar qué componentes de la inteligencia emocional se ven afectados en un niño diagnosticado con dislexia que cursa actualmente tercero de Educación Primaria.

Los resultados obtenidos tras analizar la prueba implementada muestran que el sujeto del estudio presenta problemas emocionales en los tres factores de la Inteligencia Emocional estudiados: percepción, claridad y reparación emocional, siendo la claridad emocional el problema más grave lo que indica que al niño le cuesta entender y percibir sus emociones y sentimientos. De esta forma, se confirman los resultados de los estudios anteriores, ya que se muestra que las personas con dislexia suelen presentar problemas emocionales.

Por ejemplo, tal y como se mencionó en la Introducción, Ryan (1992) señaló importancia que recae sobre la relación de la dislexia y las emociones desde la década de los 80. Tal es así que, en la actualidad, los estudios llevados a cabo contemplan el plano emocional como un aspecto relevante en la dislexia (Gishi et al., 2016; Humphrey y Mullins, 2002; Novita, 2016; Riddick, 2010).

De hecho, los resultados obtenidos en este estudio refuerzan aquellos obtenidos por investigadores como Novita (2016) o Riddick (2010) puesto que ambos señalaban que las personas con dificultades específicas de aprendizaje suelen presentar problemas afectivos.

Asimismo, de acuerdo con la investigación de Narimani, Sadeghieh, Homeily y Siahpoosh (2009), las personas disléxicas muestran una baja inteligencia emocional como es el caso del sujeto de este estudio, quien muestra puntuaciones bajas en los tres componentes valorados.

De hecho, de acuerdo con León (2016), la dislexia puede conllevar “dificultades en la expresión y comprensión de sentimientos”, aspecto fundamentado por los resultados obtenidos en este estudio, ya que el niño no es capaz de reconocer sus sentimientos, prestar una adecuada atención a los mismos, entender qué siente o regular sus emociones, entre otros aspectos.

Tal es así, que estudios previos han determinado que los problemas en la claridad emocional, que es el aspecto más afectado en el alumno puesto que no percibe correctamente sus emociones (ya que no es capaz de determinar cómo se siente, no puede definir sus emociones y no comprende los sentimientos), puede ser debido a que no haya habido una intervención temprana con este alumno puesto que una intervención tardía o no efectiva puede conllevar que presente problemas emocionales (Mateos y López, 2011). Asimismo, la personalidad del sujeto es un factor decisivo ya que una baja autoestima y un locus de control externo, entre otros aspectos, les hace más propensos a sufrir trastornos emocionales (Molina, 2018).

El estudio realizado ha permitido concluir qué factores de la Inteligencia Emocional se ven afectados en el niño con dislexia para, a partir de ahí, poder darle una adecuada intervención que permita mejorar su situación desarrollando una buena inteligencia emocional.

Por lo tanto, las implicaciones prácticas de los resultados obtenidos se basan en que, de acuerdo con Casserly (2013), es esencial crear experiencias educativas positivas a partir de una buena educación emocional. De hecho, con los datos obtenidos y teniendo en cuenta las investigaciones científicas realizadas en los últimos años, es necesario llevar a cabo con este alumno un programa de educación emocional. Aquellos que podrían ayudar a que el sujeto del estudio desarrolle su inteligencia emocional son los siguientes:

- Inteligencia Emocional (Garmendia, 2008). Es un proyecto elaborado por la Diputación de Gipuzkoa para niños entre 3 y 20 años en el que se trabaja de forma transversal la Inteligencia Emocional: conciencia emocional, autonomía emocional, regulación emocional, habilidades emocionales, etc., a través de diversas actividades lúdicas.
- Programa INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda, y Fernández-Berrocal, 2016). Desde un enfoque transversal se fomenta el trabajo práctico del plano emocional, trabajando la percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional. Este programa se basa en el modelo teórico de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997, citado en Cabello y Fernández-Berrocal, 2016).
- Programa de enseñanza de habilidades de interacción social – PEHIS (Monjas, 1999). Se trabajan 30 habilidades sociales para promover la competencia social y favorecer las relaciones positivas.
- Cultivando Emociones – 2. Educación Emocional de 8 a 12 años (Caruana y Gomis, 2014). Realiza una propuesta de actividades para trabajar la educación emocional: autoconocimiento, autoestima, autocontrol, empatía, habilidades sociales y comunicativas, etc.

La principal limitación de este estudio ha sido la muestra empleada puesto que al centrarse en un único sujeto no se ha podido comparar sus resultados con los de otros niños. Asimismo, la disponibilidad y el tiempo que se poseía para realizar el estudio ha sido escaso lo que ha conllevado que no se haya podido poner en práctica el programa de educación emocional para comprobar su efectividad en el sujeto del caso.

De esta forma, en futuras investigaciones sería ideal contar con una muestra mayor de niños con dislexia y sin dislexia para comprobar qué porcentaje de la muestra presenta problemas emocionales. Además, también sería ideal poder realizar un pretest de las habilidades emocionales de la muestra y aplicar un programa de educación emocional para, posteriormente, realizar un posttest para comprobar la efectividad del programa y comparar los resultados obtenidos por la muestra en el pretest y posttest.

Sin embargo, a pesar de las posibles limitaciones del estudio llevado a cabo, con este trabajo de estudio de caso he podido corroborar que la dislexia suele conllevar problemas emocionales asociados, tal y como se ha hecho en estudios previos. Por lo cual, he cumplido con el principal objetivo que perseguía este trabajo: valorar la inteligencia emocional en un niño diagnosticado con dislexia, a partir de lo cual he podido proponer programas de educación emocional que podrían mejorar su situación actual.

## Bibliografía

- Amor, V., Bello, Z. y Estevez, N. (2010). Autoconciencia emocional y conciencia social en niños con trastorno de aprendizaje. Un estudio exploratorio. *Revista Psicología Científica.com*, 12 (13). Recuperado el 20 de Marzo de 2018 de <http://www.psicologiacientifica.com/autoconciencia-emocional-y-conciencia-social-en-ninos-trastorno-de-aprendizaje>
- Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *IOS-Tendencias Pedagógicas*, 10, 107-123.
- Andreu, L., Lara, M., López, A., Palacio, A., Rodríguez, J. y Sopena, J. (2014). *Trastornos de aprendizaje de la lectura* (1ª ed.). Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.
- Armenteros, J.A. (2010). La intervención en las dificultades de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 57, 15-25.
- Asociación Andaluza de Dislexia (2010). *Guía General sobre Dislexia*. Recuperado el 27 de Marzo de 2018 de: [www.juntadeandalucia.es/educacion/.../6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaa76f9e](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/.../6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaa76f9e)
- Casserly, A.M. (2013). The socio-emotional needs of children with dislexia in different educational setting in Ireland. *Journal of Reseaching Special Education Needs*, 3 (1), 79-91.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Programas para enseñar la inteligencia emocional en las escuelas. Ideas para una adecuada implementación. *Padres y maestros*, 368, 11-17.
- Caruana, A. y Gomis, N. (coord.) (2014). *Cultivando Emociones – 2. Educación Emocional de 8 a 12 años*. Generalitat Valenciana. Recuperado el 28 de Mayo de 2018 de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/39e5fa35-716b-4330-b56b-743d45010db2>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Inteligencia Emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1), 1-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Garmendia, I. (2008). *Inteligencia emocional*. Guipúzcoa: Gipuzkoan emozionak.
- González, P. (2017). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Tesis no publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- León, C. (2016). *Dislexia e inteligencia emocional: Estudio realizado en la Escuela Oficial Urbana para Varones Francisco Muñoz de la cabecera departamental de Quetzaltenango*. Tesis de grado no publicada, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106 (2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295 (2013).
- Limonero, J., Aradilla, A., Fernández, J., Tomás, J., y Gómez, M.J. (2011). Estructura factorial de la Trait Meta Mood State-24 adaptada al catalán. Dentro de P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz, J.M. Salguero y R. Cabello, *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo* (p. 49-53). Santander: Fundación Botín.
- Lores, I. y Calzadilla, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria. *EduSol*, 13 (42), 13-23. Recuperado el 04 de Abril de 2018 de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/77>
- Mateos, R. y López, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista Educación Inclusiva*, 4 (1), 103-112.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las Necesidades Específicas de Atención Educativa*. España: Eurydice España-Redie.
- Molina, X. (2018). *Trastornos emocionales: tipos, síntomas, causas y tratamiento*. Psicología clínica. Recuperado el 7 de Junio de 2018 de: <https://psicologiyamente.net/clinica/trastornos-emocionales>
- Narimani, M., Sadehieh, S., Homeily, N., y Siahpoosh, H. (2009). A comparasion of Emotional Intelligence and Behavior Problems in Dyslexic an Non-Dyslexic Boys. *Journal of Applied Sciences*, 9 (7), 1388-1392.

- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 279-288.
- Ramírez, D. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Innovación y experiencias educativas*, 49. Recuperado el 27 de Marzo de 2018 de: [http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/DOLORESMARIA\\_RAMIREZ\\_1.pdf](http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/psicologia/DOLORESMARIA_RAMIREZ_1.pdf)
- Rivas, R.M. y Fernández-Berrocal, P. (2000). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.
- Riddick, B. (2010). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. London Routledge Falmer.
- Ryan, M. (1992). The Social and Emotional Effects of Dyslexia. *The Education Digest*, 57 (5), 68-71.
- Sans, A. (coord.) (2010). El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: claves para evitar el fracaso escolar. Cuadernos Faros, núm. 4, Observatorio de Salud de la Infancia y la Adolescencia. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado el 26 de Marzo de 2018 de: [http://www.faroshjd.net/adjuntos/1774.1-Faros4\\_Castella.pdf](http://www.faroshjd.net/adjuntos/1774.1-Faros4_Castella.pdf)
- Santiago, E. (2009). *Análisis de las características de estudiantes con dislexia en nivel elemental y las técnicas recomendadas para atenderlos de acuerdo a los expertos*. Programa Graduado, Universidad Metropolitana. Recuperado el 13 de Abril de 2018 de: [http://www.anagmendez.net/umet/pdf/biblioteca\\_tesisedu\\_santiagocasianoe2009.pdf](http://www.anagmendez.net/umet/pdf/biblioteca_tesisedu_santiagocasianoe2009.pdf)
- Zuppardo, L., Serrano, F. y Pirrone, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Retos XXI*, 1 (1), 88-104.



# El Conectivismo: el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo

**Autor:** Martínez Cabrejas, Vanesa (Graduada en Educación Primaria con mención en NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO, Maestra de Pedagogía Terapéutica).

**Público:** Profesores de Primaria y Secundaria sobre la inclusión de las TIC. **Materia:** Tecnologías de la Información y la Comunicación. **Idioma:** Español.

**Título:** El Conectivismo: el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo.

## Resumen

El ensayo partió de la hipótesis general sobre “el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo”. Dicho objeto de estudio hizo un recorrido desde los paradigmas psicológicos más influyentes, pasando por las tendencias psicológicas, haciendo paréntesis en el Conectivismo, hasta llegar a las características del estudiante en línea. Todo ello, bajo un método de investigación cualitativa cuya muestra fue de tipo “universal”, ya que, “el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo” se ve afectado por todas las modalidades educativas, la etapa obligatoria que comprende educación primaria y secundaria, estudios universitarios, superiores, o inclusive, formación no reglada.

**Palabras clave:** Conectivismo, estudiante, TIC.

**Title:** Conectivism:the new role of the student in the face of Conectivism.

## Abstract

The essay started from the general hypothesis about "the new role of the student in the face of Conectivism". This object of study ranged from the most influential psychological paradigms, going through psychological tendencies, making parentheses in the Connectivism, until reaching the characteristics of the student online. All this, under a qualitative research method whose sample was of "universal" type, since, "the new role of the student in front of the Conectivismo" is affected by all the educational modalities, the obligatory stage that includes primary and secondary education, University studies, higher education, or even non-regulated education.

**Keywords:** conectivism,Student, ICT.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101140

## INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo sobre “**el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo**” se proporcionará un recorrido histórico hasta llegar a la corriente del Conectivismo, para poder profundizar en ella, mediante una síntesis de sus principios. Posteriormente, se centrará en las características que debe poseer el nuevo estudiante en línea y que servirá para hacer una aproximación a la hipótesis que se plantea.

## RECORRIDO HISTÓRICO HASTA EL CONECTIVISMO

Es imprescindible que hagamos un breve recorrido histórico por los paradigmas psicológicos en el proceso enseñanza-aprendizaje mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, tal y como se refleja en Torras (2015). No podemos obviar que la educación, tal y como la conocemos hoy en día, tiene una fundamentación científica y pedagógica muy importante, y han sido muchos los pensadores que han aportado distintas concepciones.

Desde Platón (Siglo I a. c.), Sócrates (siglo XVII y XVIII), Comenius (siglo XVII), Thorndike (siglo XIX y XX) hasta John Dewey (siglo XX), entre otros muchos. Es J. Dewey, quien nos ofreció una verdadera visión innovadora con un pensamiento reflexivo del proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que es el docente el que abandona su rol tradicional de máximo agente en la producción de aprendizaje, y, por consiguiente, supuso una “democratización de la educación.”

De este modo, podemos ahora, desarrollar esos paradigmas más influyentes comenzando con **Conductismo**, siendo John B. Watson, F. Skinner o Iván Pavlov, sus máximos representantes. Esta corriente nos presenta a un profesor que inculca las actitudes y los conocimientos, como si de una venta de publicidad se tratara; mera divulgación de la

información y el estudiante aprende por ensayo-error. Esta visión educativa de adoctrinamiento, también se manifiesta en el **Cognitivismo**, siendo sus principales autores Jean Piaget, David Ausbel, Jerome Seymour Bruner o Lev Vygotsky. Para este paradigma el docente es el encargado de transmitir los conocimientos frente a un alumno que memoriza y aprende sin reflexionar ni hacer una valoración crítica de su aprendizaje.

Más tarde, nos encontramos con el **Constructivismo**, un paradigma en el que el docente se aleja de esa concepción de adoctrinamiento para acompañar al estudiante en su recorrido de enseñanza. J. Piaget y L. Vygotsky son los encargados por excelencia de reformular las teorías más tradicionales. Se empieza a comprender que la mente humana es la máquina más poderosa y suceden los procesos mentales más complejos como la asimilación, la acomodación y la metacognición. La idea de que la mente humana es una “caja negra” se abandona, dado que se entiende que los procesos que ocurren en ella son esenciales para el buen aprendizaje:

*“el aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias”* (Ormrod, 2003, pp.232).

Y, por último, el **Interaccionismo Simbólico**, desde la Psicología social y la influencia de G. Herbert Mead, gracias a este filósofo el Interaccionismo Simbólico se empezó a entender como una estrategia metodológica. Se entiende desde este paradigma que el proceso enseñanza- aprendizaje surge desde la interacción social y el carácter activo de los discentes:

*“entablar una interacción consigo mismo, interpeándose, respondiendo a la interpelación e interpeándose de nuevo”* (Blumer, 1982, pp.46-47)

Tras esta exposición sintética de los paradigmas más influyentes, no podemos dejar a un lado su relación con el diseño instruccional (en adelante, DI). Pero ¿de qué hablamos cuando nos referimos a diseño instruccional?

*“El Diseño Instruccional (DI) o Diseño Tecnopedagógico es la ciencia y el arte que permite especificaciones detalladas para el desarrollo, evaluación y mantenimiento de acciones que facilitan el aprendizaje y el rendimiento”.* (Richey, Klein y Tracey 2011, p.3)<sup>1</sup>

El concepto de DI ha sido definido por multitud de autores, pero es la definición de Richey, Klein y Tracey (2011) la que nos parece más actual y adecuada para vincularla a las nuevas modalidades educativas basadas en e-learning. Por otro lado, del DI surgen numerosos modelos y métodos de diseño instruccional (en adelante, ISD), tal y como Guàrdia y Maina (2012) muestran en sus estudios. Los modelos de DI más conocidos son: ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), el modelo de <sup>22</sup>diseño instruccional de cuatro componentes (4C/ID) de Van Merriënboer o ASSURE. Sin embargo, no es objeto de estudio de este ensayo profundizar en ellos, aunque si consideramos que es importante citarlos por su vinculación con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC).

Es momento ahora de referirnos a las tendencias pedagógicas que se ven afectadas y beneficiadas por la inclusión de TIC. Siguiendo a Torras (2015) nos enumera las siguientes el aprendizaje colaborativo, el modelo de presencias, la teoría del posicionamiento, las comunidades de práctica, aprendizaje autónomo y el conectivismo. Y bien, ¿podríamos considerar que el conectivismo reúne todas las demás tendencias pedagógicas? ¿Sería más adecuado centrar el nuevo rol del estudiante en el conectivismo?

## EL CONECTIVISMO Y SUS PRINCIPIOS

Para poder responder a las preguntas planteadas en el apartado anterior y, por consiguiente, dar respuesta a nuestra hipótesis de estudio “el nuevo rol de estudiante frente al conectivismo” es necesario e innegable que hagamos un paréntesis que nos aporte los conocimientos necesarios para comprender esta tendencia pedagógica tan influyente en nuestros días.

Según Siemens, máximo representante de la teoría del **Conectivismo**, “el conocimiento y la cognición se distribuyen a través de redes de personas y la tecnología y el aprendizaje es el proceso de conectar, crecer y navegar de estas redes” (Siemens y Tittenberger, 2009, p. 11).

---

<sup>22</sup> Definición citada en Guàrdia, L. y Maina, M. (2012).

Y siguiendo a **George Siemens (2005)**, su definición resulta la más adecuada:

*“El **Conectivismo** es la integración de los principios explorados por el caos, de la red, y la complejidad y las teorías de la auto-organización”.*

Para el **Conectivismo**, el docente aprende de todo lo que le rodea y puede aportarle conocimientos, siendo estas fuentes de información sus<sup>23</sup> alumnos, pero, también, los dispositivos y herramientas digitales que tenemos a nuestro alcance. De esta forma, el estudiante construye su propio aprendizaje mediado por las TIC, entre otras muchas características que veremos en el siguiente apartado. La tarea de aprender<sup>2</sup> prima sobre la acumulación de contenidos y esto permite crear redes de aprendizaje significativas.

Entonces, ¿cuáles son los principios del **Conectivismo**?

1. **La discusión y diversidad en el aprendizaje:** se requiere diversidad de opiniones para hacer una visión global y realista, para ello es necesario el uso de gran cantidad de recursos TIC, variados y dinámicos, permitiendo que el alumno no solo memorice.
2. **El conocimiento fuera del individuo:** el conocimiento reside también en la red u otros recursos que pueda estar al alcance del estudiante.
3. **Definición de aprendizaje:** gracias al proceso de formación de redes entre nodos especializados se puede generar el aprendizaje. Por eso es esencial que el alumno clasifique, identifique y elija la información en red.
4. **Capacidad para buscar el conocimiento:** inculcar la competencia de “aprender a aprender” para fomentar el interés y la curiosidad.
5. **El aprendizaje retroalimentado:** tiene que existir una relación de retroalimentación en dos direcciones alumno-red de manera integrada.
6. **Capacidad para establecer conexiones:** relaciones de conexiones significativas, en las que se aumenta el enriquecimiento desde las capacidades digitales y mentales. Esta fórmula de aprendizaje en esquemas de ración permite al estudiante aprender de forma más sintetizada, pero, eficaz.
7. **Necesidad de estar actualizado:** Las nuevas herramientas 2.0 y 3.0 ofrecen contenidos e informaciones actualizadas, y que estos conocimientos puedan compartirse, este el modo en el que el alumno podrá aprender de manera realista y vivencial.
8. **Aprender es tomar decisiones:** El estudiante tiene una capacidad importante de autonomía y autogestión de su aprendizaje, pero, esto debe estar debidamente cargado de la motivación y el interés. Por eso, el trabajo mediante recursos digitales, en sí mismo, ya aumenta la carga motivacional.
9. **La necesaria alimentación de las conexiones:** se requiere de la inclusión de marcadores sociales, que amplía esta compleja red de conocimientos contactados y actualizado.

Por último, tenemos que tener claro que esta tendencia pedagógica implica un aprendizaje colaborativo, y donde todas las opiniones son bien recibidas. El enriquecimiento del proceso de aprendizaje favorece la creación de nodos de conexión que genera aprendizaje actualizado y “vivo”. Esta información procede de “máquinas” pero, el ser humano debe activar sus procesos mentales más complejos para compartir, difundir, almacenar, autoorganización, autogestión etc.

Tal es así, que el estudiante debe asumir nuevas competencias y habilidades para hacer frente a este reto educativo o ¿es tarea sencilla cambiar la concepción tradicional en la que éramos agentes pasivos que no experimentaba procesos de reflexión y cuestionamiento? ¿era más fácil que la fuente de información solo fuese el profesor?

Ante estos planteamientos es necesario profundizar en esas nuevas características del alumno en línea.

---

<sup>23</sup> Definición de aprender de la RAE: (del lat. Apprehendere) Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

## CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO ROL DEL ESTUDIANTE

Ante el análisis de los principios de Conectivismo es indudable la nueva perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que requiere otro perfil profesional y especializado en la competencia digital. De este modo, se han generado nuevos Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA, Borges, 2007). Para desarrollar este nuevo enfoque el estudiante se caracteriza por:

- Aprender de forma constructivista y significativa, ya que, desempeña tareas como compartir, acceder, gestionar y procesar la información. Convirtiéndose en el productor de su información.
- Estar motivado y con actitud de curiosidad ante la tarea de aprender.
- Asumir un papel activo: autogestión, autocrítica y autoaprendizaje.
- El alumno se caracteriza por ser colaborativo, independiente y participativo (Pérez-Mateo, M. y Guitert, M., 2010).
- Tras afectar a cualquier nivel educativo, aparece el término de “lifelong”, es decir, formación permanente a lo largo de toda su vida.
- El estudiante se encuentra con acceso a mucha información y a poder almacenarla en su totalidad en multitud de herramientas que ofrece la web 2.0 y 3.0.
- Minimización de los prejuicios y posibilidad de atender a las necesidades de cualquier estudiante, por lo que, puede darse respuesta plena a la atención a la diversidad.
- Facilidad del uso de TIC, ya que, las aplicaciones en red son muy intuitivas y dinámicas.
- Carácter más comprometido y responsable del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Fomentar sus relaciones sociales, pues unos aprenden de otros, generando un aprendizaje colaborativo.
- Poseer conocimientos informáticos básicos, aunque no por ello, ser un experto.
- Mayor flexibilidad de tiempo y espacio, mediado por las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas que ofrece la enseñanza en línea y, por tanto, las características de un enfoque conectivista (Borges, 2007).
- Ahorro económico, tanto en materiales y recursos, como en desplazamientos, por la posibilidad de estudiar mediante modalidad virtual o blended learning.

Por otro lado, tras describir las peculiaridades del nuevo rol estudiantil, ¿es necesario adquirir nuevas competencias? Ante esta cuestión y siguiendo a **Admunson (2012) en su artículo “La educación a distancia. Competencias y habilidades que requiere tener el alumno”** podemos plasmar esas nuevas habilidades competenciales:

1. **Competencia de responsabilidad ante la tarea.**
2. **Competencia de compromiso en acciones vinculadas.**
3. **Competencia de honestidad consigo mismo y sus tutores.**
4. **Competencia de perseverancia como elemento o competencia central.**

Pero, podemos mencionar otras competencias necesarias desde nuestra propia experiencia como “nuevo estudiante”:

- **Aprender a aprender:** mayor cuestionamiento de lo que aprendemos gracias al uso de herramientas atractivas e interesantes, lo que implica “saber aprender”.
- **Competencia personal:** trabajar bajo líneas pedagógicas que fomenten la autonomía, la motivación, la colaboración, la tolerancia, la disciplina, etc.
- **Competencia tecnológica:** ser consciente de que se requiere un mínimo de conocimientos en TIC, sin llegar a ser un especialista.
- **Competencia comunicativa:** como seres sociales tenemos que ejercer una adecuada comunicación entre nuestros iguales, ya sea, de forma virtual o presencial.

- **Competencia de investigación:** competencia muy vinculada a la de “aprender a aprender”. Ahora, nosotros somos investigadores y generadores de conocimientos.

Tras estas características y competencias a las que nos debemos de enfrentar como estudiantes en la actualidad, finalizamos este ensayo para dar paso, y no por ello, menos importante a las conclusiones sobre la cuestión planteada.

## CONCLUSIONES

Es en este apartado donde podemos preguntarnos porque se ha hecho tan importante el desarrollo de nuevas competencias y/o habilidades más especificadas en el terreno digital, y, por tanto, la necesidad de plantear la hipótesis objeto de estudio. Pues, bien, si hacemos referencia a la legislación educativa a nivel nacional<sup>3</sup>, se expresa claramente que una de las competencias que debemos desarrollar en la etapa obligatoria es la competencia digital. Además, según la normativa vigente uno de los objetivos de la educación primaria es:

*i Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*

*Como ya se mencionó al inicio de este ensayo, las nuevas tendencias pedagógicas, en especial el Conectivismo impregna a todos los niveles educativos. La educación primaria tiene como objetivo preparar a los alumnos para su vida profesional, social y personal futura, y por ello, es el nivel educativo de mayor impacto y referencia para formación posterior, ya sea, educación en línea, presencial o a distancia.*

Otro hallazgo, es que este nuevo rol permite adquirir unas destrezas académicas muy enriquecedoras, marcadas por la colaboración y la autonomía. Ante esto ¿podemos considerar que una metodología Conectivista es más sencilla y de menor esfuerzo? Rotundamente concluyo que no, es una tarea compleja sumergida en múltiples conexiones y nodos de conocimiento, que, en ocasiones, se escapa de nuestro control. Y dejar claro, que esta nueva concepción ya fue examinada desde las teorías de Piaget (1995):

*“ que descubra su proceso cognitivo a medida que se involucra en él y que se motive a trazar su propio aprendizaje, autorregularlo y autocontrolarlo”.*

Este ensayo está abordado desde una perspectiva positiva hacia el alumno, pero, no podemos olvidar una variable; la frustración. El alumno ante el **Conectivismo** puede sufrir ciertas desventajas y experimentar situaciones críticas. Según el investigador Tiene (2000) en su estudio “A Survey of Advantages and Disadvantages Compared to Face-to-Face Discussions” manifestó que los estudiantes frente a la modalidad con TIC, sobre todo de manera virtual, tienen un mayor porcentaje de sentirse frustrados, solos e inseguros.

Por ello, será la función del buen docente quien deba formarnos en cómo gestionar la información y el trabajo necesario. Acabamos de nombrar al docente, y aunque en este artículo no nos hemos referido en profundidad a esta figura, es incuestionable que el maestro de hoy también ha sufrido un cambio en su percepción del proceso enseñanza-aprendizaje. El nuevo rol del docente podría ser otra hipótesis que tratar en una investigación más compleja.

Para finalizar este ensayo sobre **“el nuevo rol del estudiante frente al Conectivismo”** citaremos a Jordi Adell, un gran educador de referencia en el campo de las TIC y las metodologías educativas emergentes como el **Conectivismo**.

*“el uso de TIC, suponen otra manera de conocer, de relacionarse con los temas, de plantear el aprendizaje en el aula, más abierta y más colaborativa. Se deben derribar los muros de la escuela, no concibiendo los centros docentes como islas sino como nodos” (J. Adell, 2014).*

## Bibliografía

- Adell, J., & Sales, A. (1999). "El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente". *Edutec*, 99, 105. Recuperado de <https://goo.gl/9SwCWa>
- Amundson, M. (2012). "La Educación a Distancia. Competencias y habilidades que requiere tener el alumno". *Negocios & Management*. Recuperado de <http://negociosymanagement.com.ar/?p=1722>
- Blumer, H. (1982). "El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método". Barcelona: Hora S.A.
- Borges, F. (2007). "El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación". *Digithum*.
- Guàrdia, L. y Maina, M. (2012). "Modelo de conceptualización del diseño tecnopedagógico". Barcelona: UOC. [En línea]. Recuperado de: <http://cvapp.uoc.edu/autors/MostraPDFMaterialAction.do?id=172626>
- Ley orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ormrod, J. E. (2003). "Educational Psychology: Developing Learners, Fourth Edition". pp. 232.
- Pérez-Mateo, M. y Guitert, M. (2010). "Aprender y enseñar en línea". Barcelona: UOC.
- Piaget, J. (1995). "De la pedagogía". Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Siemens, G. (2005). "Conectivismo: Una teoría de la enseñanza para la era digital". *International Journal of Instructional Technology Distance Learning*, 2 (10).
- Torras, E. (2015). "Aproximación conceptual a la enseñanza y aprendizaje en línea". Barcelona: UOC.
- Tiching. (20 de febrero de 2014). Jordi Adell: "Las TIC no hacen bueno o malo a un docente". [Mensaje en un blog]. Tiching. Recuperado de <http://blog.tiching.com/jordi-adell-las-tic-hacen-bueno-o-malo-un-docente/>
- Tiene, D. (2000). "Online Discussions: A Survey of Advantages and Disadvantages Compared to Face-to-Face Discussions". *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9(4), 369-382. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/9551>

# La aplicación de la técnica de Mindfulness como propuesta de intervención en alumnos/as con disfemia

**Autor:** Leandro Barquero, María del Mar (Maestra Pedagogía Terapéutica, Máster en Enseñanza Bilingüe, Maestra Pedagogía Terapéutica).

**Público:** Maestros de cualquier especialidad pero concretamente especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Educadores. Padres. **Materia:** Educación Especial. **Idioma:** Español.

**Título:** La aplicación de la técnica de Mindfulness como propuesta de intervención en alumnos/as con disfemia.

## Resumen

A lo largo de este artículo, se pretende realizar una propuesta de intervención sobre los beneficios de la aplicación del Mindfulness en alumnos con disfemia para lograr un adecuado desarrollo personal, académico y social. En primer lugar se realiza una definición de qué es la disfemia y en qué consiste dicha técnica para, a continuación, proponer su aplicación marcando unos objetivos, organización, materiales, metodología, y se plantean una serie de actividades para trabajar en las aulas. De este modo, se pretende mejorar la dificultad de los alumnos con disfemia a través de la atención consciente.

**Palabras clave:** Mindfulness, disfemia, aula, alumnos, intervención.

**Title:** The application of the Mindfulness like intervention in pupils with disfemia.

## Abstract

Along this article, we try to do an intervention on the benefits of the application of the Mindfulness in pupils with disfemia to achieve a suitable personal, academic and social development. First a definition is realized of what it is the disfemia and of what the above mentioned technology consists, later, to propose his application marking a few aims, organization, materials, methodology, and a series of activities appear to be employed at the classrooms. Thus, we try to improve the difficulty of the pupils with disfemia across the conscious attention.

**Keywords:** Mindfulness, disfemia, classroom, children, intervention.

Recibido 2018-10-22; Aceptado 2018-10-26; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101143

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de este artículo, se pretende realizar una propuesta de intervención sobre los beneficios de la aplicación del Mindfulness en alumnos con disfemia para lograr un adecuado desarrollo personal, académico y social.

En primer lugar se realiza una definición de qué es la disfemia y en qué consiste dicha técnica para, a continuación, proponer su aplicación marcando unos objetivos, organización, materiales, metodología, y se plantean una serie de actividades para trabajar en las aulas. Además, se debe tener en cuenta la intervención con las familias y la evaluación: evaluación de los alumnos por parte de los profesores, autoevaluación y evaluación de la práctica docente. De este modo, se pretende mejorar la dificultad de los alumnos con disfemia a través de la atención consciente.

## JUSTIFICACIÓN

En primer lugar, debemos definir la disfemia. Según el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2017), la disfemia o tartamudez es:

Un trastorno de la comunicación que se manifiesta con interrupciones involuntarias del habla que pueden venir acompañadas de guiños rápidos de los ojos, temblores de los labios y/o de la mandíbula o muecas de la cara u otra parte superior del cuerpo que una persona que tartamudea usa en un intento por hablar. Ciertas situaciones, como hablar en frente de un grupo de personas o hablar por teléfono, tienden a hacer que el tartamudeo se vuelva más severo, mientras que otras, como cantar o hablar, a menudo lo mejoran (p. 17).

Por otro lado, debemos saber en qué consiste la técnica de Mindfulness. Podemos encontrar varias definiciones sobre Mindfulness de diversos autores, entre las que destacaremos las siguientes:

Según afirma Kabat-Zin (2003) citado en Parra et al. (2012), “la capacidad de ser consciente plenamente del momento presente es inherente al ser humano. La contribución de la traducción budista ha sido, en parte, enfatizar modos sencillos y efectivos de cultivar y de refinar esta capacidad” (p 30).

“La atención plena es un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, que nos permite vivir íntegramente en el momento presente” (Arguís et al., 2010, p. 31)

Para Vallejo (2006) la atención plena consiste en “centrarse en el momento presente de forma activa y reflexiva” (p.232).

Actualmente, la aplicación de técnicas de mindfulness han supuesto una revolución en numerosos ámbitos, ya que numerosas investigaciones como las llevadas a cabo por Kabat-Zinn (2003), Segal, Williams y Teasdale (2002) o Ruiz et al. (2012), han demostrado que la aplicación de la técnica de la atención plena reduce el estrés, la depresión y la ansiedad favoreciendo la gestión de las emociones y pensamientos negativos. Por tanto, se ha incluido dicha técnica en el ámbito de la ciencia como un tratamiento más a aplicar en numerosas enfermedades.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En este apartado, se expondrá una propuesta de intervención para trabajar con alumnos con dislexia a través de la técnica de mindfulness y, para ello, contará con una introducción y justificación, unos objetivos que se trabajarán a través de una metodología y una serie de actividades que se describen a continuación. Todo ello se realizará teniendo en cuenta una organización y unos recursos materiales que debemos tener previstos para la realización de cada actividad. Además, se realizará una evaluación tanto de los alumnos como de la práctica docente y se tendrá en cuenta cómo intervenir con las familias.

## CONTEXTUALIZACIÓN

La técnica de mindfulness ha sido introducida en las aulas como una técnica innovadora en la que se trabaja la relajación, la respiración, las emociones, las relaciones sociales y la atención consciente para reducir el estrés y la ansiedad en los alumnos. Por ello, si se aplica esta técnica con alumnos con dislexia, creemos que se observará una mejora de acuerdo con las causas de la tartamudez relacionadas con el estrés, la ansiedad y la presión.

Desde esta perspectiva y siguiendo los principios de la LOMCE de inclusión y normalización, vamos a proponer una serie de actividades que irán dirigidas a toda la clase ya que, aunque se pretende la intervención concreta con los alumnos que presentan dislexia, todos los alumnos pueden beneficiarse de la adquisición de habilidades relacionadas con la atención consciente y, además, interviniendo con el grupo, podemos favorecer su socialización con el resto de sus compañeros.

## OBJETIVOS.

En cualquier propuesta de intervención es muy importante tener unos objetivos claros que consigan satisfacer las necesidades de los alumnos. Estos objetivos deben ser transmitidos a todos los profesionales que intervienen con los alumnos (tutores, logopedas, profesores de apoyo...), así como a sus familias para que sigan la misma línea de intervención en casa con estos niños y exista una buena coordinación entre todos los que intervienen con los alumnos.

Los objetivos que se pretenden con estos tres alumnos son:

- Favorecer, mediante ejercicios y actividades, la coordinación de los músculos fono-articulatorios.
- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Adquirir consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo y las emociones.
- Discriminar sonidos, sabores, formas y texturas tomando consciencia de ello.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.
- Identificar emociones en sí mismo y en los otros a través de la consciencia de los movimientos del cuerpo y de la voz al hablar.



- Dotar de estrategias para que, a través de la respiración, puedan regular sus emociones.

Estos objetivos, se conseguirán a través de las actividades propuestas, siguiendo una metodología abierta y flexible que desarrollaremos a continuación.

## **METODOLOGÍA**

Según el Decreto 198/2014, que establece el currículo de Educación Primaria en la Región de Murcia, en su artículo 4 recoge que la metodología es un “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (p. 33057).

Partiendo de lo establecido en dicho Decreto, los principios metodológicos que seguiremos serán:

- Partir de los conocimientos y habilidades previas de los alumnos.
- Favorecer las habilidades significativas y prácticas para los alumnos.
- Enfoque globalizador: abordaremos los problemas de manera globalizada y en el contexto en el que se desarrolla dicho problema.
- Atención individualizada. Prestando atención a las necesidades de cada alumno teniendo en cuenta sus peculiaridades.
- Favorecer la interacción alumno- alumno y alumno-profesor.
- Trabajo cooperativo. Haciendo a todos partícipes de una tarea o actividad. Todos son el engranaje de una máquina y sin la participación de cada uno de ellos, es imposible el funcionamiento del grupo.
- Crear un clima de relajación y aceptación mutuas.
- Favorecer la reflexión de lo que ocurre en el aula y de cómo podemos gestionarnos a nosotros mismos para influir en los demás.
- Autoevaluación de nuestros progresos.

Una vez expuestos los principios metodológicos que trabajaremos, debemos establecer cómo organizaremos esta propuesta de intervención y qué materiales utilizaremos.

## **ORGANIZACIÓN Y MATERIALES**

Para organizar la respuesta educativa a estos alumnos, debemos partir de los informes psicopedagógicos (Resolución 13/03/2018, Murcia) en los que se determinarán las necesidades educativas de los alumnos, así como las medidas a tomar. A su vez, estas medidas se recogerán en el Plan de Atención a la Diversidad del Centro (Orden 04/05/2010, Murcia) y en el Proyecto Educativo del Centro. En este caso, esta propuesta de intervención, se puede realizar a través de talleres destinados a toda la clase en los que trabajaremos la atención consciente (mindfulness) para intervenir en los alumnos que presenten dislexia y que, a su vez, favorecerá el buen clima de toda la clase.

Para ello, debemos organizar los recursos personales que intervienen, es decir, tutores, logopedas y maestros de apoyo para una buena coordinación entre todos que favorezca una adecuada intervención educativa. Es muy importante que tengamos en cuenta la necesaria formación del profesorado para una eficaz intervención y desarrollo adecuado de la técnica de mindfulness. Cualquier actividad o técnica que queramos implantar en el aula, debe ser consecuencia de una profunda reflexión y se debe estructurar y organizar para maximizar sus beneficios. Además, debemos establecer cauces de participación de las familias para integrarles en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y que estén informados en todo momento de las actuaciones que se llevan a cabo en el colegio.

También se deberán organizar los recursos materiales y serán seleccionados siguiendo unos principios pedagógicos: serán acordes a la edad de los alumnos teniendo en cuenta su nivel evolutivo, se adaptarán a los intereses y motivaciones y responderán a las necesidades de los alumnos. En cada una de las actividades del siguiente apartado, se incluirán los objetivos concretos de cada actividad, los materiales que se necesitan, una explicación de la actividad y la temporalización en la que se va a llevar a cabo.

Esta organización deberá contemplarse en el Proyecto Educativo de los respectivos centros y deberá estar informada toda la Comunidad Educativa. La eficacia de las medidas adoptadas solo será posible si se realiza una adecuada coordinación y organización de todos los recursos.

## INTERVENCIÓN CON LAS FAMILIAS

Cualquier propuesta de intervención que realicemos con los alumnos deberá ser el resultado de la coordinación entre todas las personas que intervienen con los alumnos y, los padres (o tutores legales) como mayores conocedores de sus hijos, serán una parte muy importante en todo este proceso. De ahí la importancia de favorecer su implicación.

En primer lugar, se les pasará un cuestionario a las familias de los alumnos con disfemia con algunas preguntas sobre pautas de comportamiento en casa.

A través de esta encuesta, podemos conocer un poco más sobre los alumnos/as y sobre el modo en el que reaccionan sus padres ante ello: sobreprotección, rechazo, presión...

También les daremos unas pautas a los padres para que, en casa, puedan emplear algunos de los métodos y actividades relacionadas con mindfulness que empleamos en esta propuesta de intervención.

## DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Prestamos especial importancia a las actividades ya que serán el medio a través del cual, los alumnos pueden alcanzar los objetivos que queremos alcanzar. Las actividades que vamos a realizar las clasificaremos en tres apartados enfocados a:

- Ser conscientes de lo que ocurre fuera.
- Ser conscientes de lo que ocurre dentro de cada uno de nosotros.
- Ser capaces de interactuar con los demás.

En primer lugar irán dirigidas a la atención consciente de lo que ocurre fuera. En la mayoría de las ocasiones, no nos paramos a saborear una comida o a sentir el agua cuando nos lavamos las manos, etc. De esta manera, prestando una atención consciente de lo que ocurre fuera iremos, poco a poco, prestando atención a lo que ocurre dentro de cada uno de nosotros a través de la técnica de mindfulness para así, intervenir de forma eficaz con alumnos con disfemia. También se trabajarán técnicas para poder interactuar con los demás, aspecto de suma importancia para trabajar la educación emocional tan importante tanto en el mindfulness como en el tratamiento de alumnos con tartamudez. Estas actividades, aunque estén concretamente dirigidas a los alumnos con disfemia, se trabajarán con toda la clase puesto que son actividades que favorecen el desarrollo emocional, social y académico de todos los alumnos y, por lo tanto, se beneficiarán todos de las actividades propuestas.

En primer lugar, comenzando con la primera sesión, se realizará una actividad inicial en la cual contaremos a los niños un cuento para introducir esta técnica de mindfulness.

### Actividad 1. Un bosque tranquilo

#### Objetivos:

- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Desarrollar la escucha atenta de textos a través del cuento "Un bosque tranquilo"
- Mejorar la comprensión oral contestando preguntas sobre el cuento.

#### Materiales:

Cuento: "Un bosque tranquilo" de Dia (2015). Marioneta "Hada de la atención".

#### Desarrollo:

Para comenzar, se colocan todos los niños de cada clase en la asamblea y se crea un ambiente de escucha activa, se baja la intensidad de la luz del aula y se comienza a contar el cuento de forma pausada y tranquila para crear un clima de tranquilidad. Cuando terminamos de contar el cuento, realizamos una serie de preguntas sobre él para asegurarnos que han comprendido lo que se ha leído y se habla sobre la importancia de estar atentos en clase y en las actividades que hacemos en cada momento. Para ayudarnos, llamamos al hada de la atención y sacamos la marioneta del hada que nos va a ayudar a mantener la calma y la tranquilidad para realizar las tareas, nos enseñará a respirar, a ser conscientes de sus movimientos y a saber gestionar sus emociones.

#### Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 30 minutos.

### **¿QUÉ OCURRE FUERA?**

#### Actividad 2. Pásalo con cuidado.

##### Objetivos:

- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Tomar consciencia de la coordinación de sus músculos.
- Favorecer el trabajo cooperativo.

##### Materiales:

Vaso lleno de agua, campana, un palo recién pintado por todas sus partes menos por una, etc.

##### Desarrollo:

En esta actividad, todos los niños de cada clase estarán en dos círculos (10 niños aproximadamente en cada círculo) y se deberán pasar algo con mucho cuidado siguiendo unas determinadas instrucciones. Por ejemplo, se deberán pasar un vaso de agua muy lleno sin que se derrame ni una gota del vaso. O deberán pasarse una campana sin que suene. Los niños deberán esforzarse en poner toda su atención en el objeto que se está pasando y si el agua se derrama del vaso o la campana suena, deberemos intentar explicar entre todos, por qué creemos que ha ocurrido eso. No hemos prestado la suficiente atención o, incluso prestando mucha atención, algo nos ha puesto nerviosos y no hemos podido controlarlo.

##### Temporalización:

Se desarrollará en una sesión de 50/60 minutos.

#### Actividad 3. ¿Qué sonido es ese?

##### Objetivos:

- Discriminar sonidos tomando consciencia de ello.
- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Favorecer el sentimiento de pertenencia al grupo.

##### Materiales:

Instrumentos musicales (dos de cada instrumento), vendas para los ojos de cada alumno.

##### Desarrollo:

En esta actividad daremos a cada niño de la clase un instrumento musical: unas maracas, una pandereta, una flauta, etc. Se darán los instrumentos por parejas de manera que hayan dos niños con el mismo instrumento. Les vendaremos los ojos y tendrán que andar por la clase primero sin tocar el instrumento para repartirse por toda la clase (debemos tener en cuenta que estaremos en el aula de psicomotricidad para evitar que haya obstáculos por la clase) y, a continuación,

tocarán los instrumentos, todos a la vez. Sin verse, a ciegas, deberán encontrar al compañero de clase que lleva el mismo instrumento que ellos.

Con esta actividad haremos que los niños agudicen su oído siendo plenamente conscientes del sonido que necesitan seleccionar de entre todos los sonidos que oyen por la clase.

Temporalización:

Se realizará en una sesión de 50 o 60 minutos.

Actividad 4. *¡Esto me gusta!*

Objetivos:

- Discriminar sabores, formas y texturas tomando consciencia de ello.
- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Potenciar la discriminación de formas, texturas y sabores.

Materiales:

Vendas para los ojos, alimentos: naranja, chocolate, plátano, tomate, etc., (tendremos en cuenta las alergias alimentarias de la clase) y una caja.

Desarrollo:

En esta actividad traeremos una caja con diferentes alimentos: naranja, chocolate, plátano, tomate, maíz, etc. Iremos uno por uno vendando los ojos a los alumnos y, con los ojos vendados, deberán ir probando los alimentos y adivinar de cuál se trata. Se darán las indicaciones: primero cógelo con la mano, ¿es blando o duro? ¿grande o pequeño?, mételo a la boca y mastica despacio, sintiendo la comida en la lengua, en el paladar, toma consciencia del momento en el que tragas la comida.

Es una actividad muy simple pero muy importante para tomar consciencia de nuestros sentidos. En la mayoría de las ocasiones comemos sin apenas tomar consciencia de si nos gusta lo que estamos comiendo o sin prestar atención a lo que comemos. Así, queremos que los niños presten atención a algo de lo que no son plenamente conscientes en su día a día.

Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

## ¿QUÉ OCURRE DENTRO?

Actividad 5. *Movemos barcos de papel.*

Objetivos:

- Adquirir consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo y las emociones.
- Dotar a los alumnos de técnicas de relajación.

Materiales:

Folios o papeles de periódico para fabricar los barcos de papel.

Desarrollo:

En esta actividad enseñaremos a los niños a ser conscientes de la respiración. Lo realizaremos a través de una sesión en la que los niños estarán acostados en el suelo boca arriba y tendrán un barco de papel (previamente hecho) sobre la barriga. Les pondremos música relajante e iremos dando una serie de indicaciones: Tomar aire despacio en 3 segundos, mantener la respiración, expulsar el aire, sentir cómo el aire entra y sale del cuerpo, cómo se llena la barriga de aire y se mueve el barco, cómo la barco baja al expulsar el aire del cuerpo...

De esta forma, enseñaremos a los niños a controlar su respiración y ello les servirá en su día a día.

Temporalización:

Esta actividades se realizará en una sesión de 40 minutos (en este tiempo se incluye el tiempo que le dedicamos a la fabricación del barco).

Actividad 6. *¡El frasco de la calma soy yo!*

Objetivo:

- Identificar emociones en sí mismo y en los otros a través de la consciencia de los movimientos del cuerpo y de la voz al hablar.
- Dotar de estrategias para que, a través de la respiración, puedan regular sus emociones.

Materiales: Botellas de plástico, purpurina, gel y canicas (debemos tener en cuenta que queremos fabricar un frasco para cada alumno/a)

Desarrollo:

Comenzamos la clase mostrándoles a los niños nuestro frasco de la calma. Es un frasco de plástico con gel y purpurina dentro y, en este caso, vamos a incluir una modificación en el frasco porque vamos a incluir 6 canicas dentro. Lo agitaremos mucho y mientras que está agitado le diremos a los niños que cuenten las canicas que hay en su interior. Los niños estarán confusos y querrán esperar a que las canicas y la purpurina pare de estar agitada para poder contarlas. Les diremos que no podemos esperarnos, que tenemos que contarlas así, en movimiento y agitadas. De esta manera, les mostraremos a los niños cómo nosotros tampoco podemos tomar decisiones o hablar con los demás cuando estamos agitados o enfadados por algo. Solo cuando estemos en calma, podremos pensar con claridad. En ocasiones tratamos de tomar decisiones o de responder a situaciones cuando estamos agitados y enfadados y, de esta forma, tomamos decisiones equivocadas. Con esta actividad no queremos enseñar a los niños que es malo agitarse porque no lo es y, en ocasiones, es necesario ante diversas situaciones pero lo importante es saber que debemos calmarnos antes de tomar decisiones o decirle algo malo a otro compañero.

A continuación, les daremos los materiales a cada niño y deberán fabricar su propio frasco de la calma que dejarán en clase para cuando ocurra alguna situación en clase, puedan reflexionar: ¿Cómo está mi frasco? ¿Está agitado o en calma? ¿qué debo hacer entonces?

Temporalización:

Esta actividad se realizará en dos sesiones. Una de ellas de 30 minutos en la que se realizará la reflexión y otra de 50 minutos en la que fabricaremos los frascos de la calma.

Actividad 7. *Una flor que crece*

Objetivos:

- Adquirir consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo y las emociones.
- Dotar de estrategias para que, a través de la respiración, puedan regular sus emociones.

Materiales:

Música relajante.

Desarrollo:

En esta actividad los niños estarán repartidos por toda la clase de psicomotricidad acostados en el suelo con el cuerpo encogido tensando sus músculos. Pondremos música clásica y les iremos dando instrucciones con voz pausada. Todos ellos son una semilla y pueden convertirse en la flor tan hermosa como ellos quieran. Deberán ir moviendo y destensando los músculos que les vayamos diciendo para convertirse, poco a poco en una flor. Paulatinamente van levantándose extendiendo el cuerpo, las piernas, luego los brazos y por último los dedos acabando de puntillas cuando la flor ya no puede crecer más. Cuando terminen, realizarán el mismo ejercicio a la inversa.

A través de esta actividad, los niños serán conscientes de su cuerpo, tomando consciencia de cuándo está tenso y cuándo está relajado y de los movimientos de cada parte de su cuerpo.

Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 30 minutos.

Actividad 8. El árbol y las hojas

Objetivos:

- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.
- Identificar emociones en los otros a través de la consciencia de los movimientos del cuerpo y de la voz al hablar.
- Tomar consciencia sobre aquellas situaciones que les hacen sentir bien y aquellas que les hacen sentir mal.

Materiales:

Papel continuo, lápices, tijeras, pegamento, blu-tack y colores.

Desarrollo:

En esta actividad, por grupos de 4-5 niños, realizarán en papel continuo un árbol muy grande. Entre todos deberán decidir qué partes hace cada uno. Una vez que lo tengan, cada niño tendrá dos papeles pequeños, uno de ellos en forma de hoja y otro en forma de tronco. En el papel en forma de tronco deberán escribir todo aquello que les ha ocurrido en los últimos días o semanas que les ha ayudado a crecer y a sentirse mejor (por ejemplo: ayudar a mi hermana). En las hojas deberán escribir todo aquello que no les ayuda y que les perjudica para crecer, aquello que les hace sentir mal.

Cuando lo tengan escrito, deberán pegar con pegamento los papeles en forma de tronco y deberán pegar con blu-tack las hojas. Lo pondremos en común, leeremos el de otros compañeros y al terminar la clase, cada uno deberá coger sus propias hojas y quitarlas de las ramas del árbol.

De esta manera hacemos que los niños exterioricen sus emociones y sentimientos, los compartan y, de alguna manera, se deshagan de aquellos que les hacen tener sentimientos negativos.

Temporalización:

Se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

Actividad 9. El cuenco que nos relaja

Objetivos:

- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Discriminar sonidos tomando consciencia de ello.

Materiales:

Un cuenco tibetano o un triángulo musical

Desarrollo:

En esta actividad, todos los niños se colocarán en una posición cómoda, en la silla sentados y descansando la cabeza con los brazos sobre la mesa o acostados en el suelo. La profesora tocará el cuenco una vez, el cual emitirá una serie de vibraciones y un sonido que se irá apagando poco a poco. Cuando los niños dejen de escuchar por completo el sonido del cuenco irán levantando la mano y, entonces, el cuenco pasará a un niño que realizará lo mismo. De este modo, todos los niños podrán ser los responsables de esa vibración y ese sonido y también tendrán la oportunidad de ser conscientes del sonido pasando de ser un sonido muy intenso a ir debilitándose cada vez más hasta desaparecer.

Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 30 minutos.

## ¿CÓMO ME RELACIONO CON LOS DEMÁS?

Actividad 10. *El arte de tocar.*

### Objetivos:

- Adquirir consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo y las emociones.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.

### Materiales:

Una pluma o cualquier objeto suave con el que se pueda tocar o acariciar.

### Desarrollo:

Los niños se colocarán por parejas y les daremos algún objetivo con el que puedan tocar suavemente al otro compañero: una pluma, un boli con una mariposa, etc. Uno de ellos tendrá la pluma y el otro niño tendrá los ojos cerrados. El niño que tiene la pluma irá tocando con la pluma al otro compañero de forma pausada durante unos minutos tomando consciencia de la respiración. A continuación, lo harán al revés.

Después, pasaremos a realizar masajes por parejas teniendo como referente el cuento contado al comienzo de todas las sesiones: “Un bosque tranquilo”. De esta forma realizaremos masajes conscientes siguiendo las indicaciones que dan los animales del cuento: el topo realizando círculos con el puño, el conejo dando pasitos pequeños con los dedos, el zorro y el ciervo dando esos pasitos pequeños pero con tres dedos y el oso dando pasos fuertes con los puños cerrados.

Tras la actividad, cada niño expresará las sensaciones que han experimentado y cómo se han sentido. De esta forma, trabajamos las emociones a través de una actividad relajante y acercando a los niños entre ellos.

### Temporalización:

Se realizará en una sesión de 15 minutos.

Actividad 11. *Encuentro mi pareja*

### Objetivos:

- Desarrollar y mejorar las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Discriminar sonidos tomando consciencia de ello.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.

### Materiales:

Fichas con dibujos de los animales. (dos por cada animal)

### Desarrollo:

En primer lugar, nos sentaremos todos en círculo y trabajaremos la respiración diafragmática, es decir, tomamos aire y mantenemos el aire unos segundos dentro para luego expulsar el aire. Este ejercicio les ayudará a mejorar su fluidez al hablar. A continuación, realizamos un juego. Este juego es muy parecido al que hemos comentado anteriormente con los instrumentos de música, pero esta vez deberán encontrar a su pareja a través de los sonidos de los animales. A cada niño le daremos una tarjeta en la que habrá una imagen de un animal. Dos niños tendrán el mismo animal. Les repartiremos por la clase y los niños tendrán que imitar el sonido del animal que les ha tocado y encontrar al niño que lleva la misma tarjeta que ellos con el mismo animal. Haremos especial hincapié en que, antes de hacer el sonido, deberán tomar consciencia de su respiración y realizar 3 respiraciones diafragmáticas.

### Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

Actividad 12. El soplido más rápido.

Objetivos:

- Favorecer, mediante ejercicios y actividades, la coordinación de los músculos fono-articulatorios.
- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.
- Adquirir consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo.

Materiales:

Pelotas de ping pong.

Desarrollo:

En esta actividad realizaremos un campeonato de soplos por equipos. Los equipos serán de 4/5 niños y cada uno tendrá una pelota de ping-pong. Sobre una superficie lisa (mesa o suelo). En este caso, los niños deberán conseguir que su pelota sea la más rápida y llegue a la meta pero no podrán tocarla. Tendrán que soplar para conseguir que la pelota avance teniendo en cuenta que el control de la respiración será muy importante para soplar de forma adecuada.

Es muy importante para los niños con disfemia trabajar el soplido. Esto se puede hacer a través de pompas de jabón, soplando un globo o una pajita. En este caso, se les ha propuesto un juego en el que de forma cooperativa puedan trabajar el soplido y tomar consciencia sobre su respiración.

Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

Actividad 13. Te miro y me miras.

Objetivos:

- Favorecer el sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.
- Identificar emociones en sí mismo y en los otros a través de la consciencia de los movimientos del cuerpo y de la voz al hablar.

Materiales:

Cuaderno en el que apuntar las observaciones del observador.

Desarrollo:

En esta actividad, se colocarán por parejas. Cada uno de ellos deberá contar una experiencia agradable y otra desagradable que le haya ocurrido. El otro niño deberá observarle y apuntar lo que vea: ¿Cómo lo cuenta? ¿Se le ve nervioso o relajado? ¿Está contento, triste, enfadado..? ¿Gesticula mucho? A continuación, el niño que ha estado observando deberá contar al niño que ha contado su experiencia lo que ha podido detectar de su explicación. Explicará si cree que esa experiencia ha sido agradable o desagradable, por qué cree que le ha resultado así y cómo cree que le ha hecho sentir. El niño que ha contado su experiencia, escuchará a su compañero y contestará si son ciertas las sensaciones que ha tenido su compañero sobre él o no. A continuación, se cambiarán el turno para que el niño que antes observaba realice la explicación de su experiencia. Cuando terminen todos, lo pondremos en común y discutiremos sobre cómo nuestras actitudes pueden influir en los sentimientos de nuestros compañeros.

Para terminar la sesión, realizaremos el juego de: "Pierde el que se ría". En las mismas parejas, se pondrá un niño enfrente del otro y se observarán detenidamente, sin juzgarse y sin hablar. El primero de ellos que se ría, pierde.

Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

Además de las actividades propuestas, si no sabemos cómo comenzar a integrar el mindfulness en el aula, podemos comenzar con el libro de Snel titulado: "Tranquilos y atentos como una rana" el cual viene con un CD con meditaciones guiadas específicas para niños de 5 a 12 años. A través de 11 capítulos, se va haciendo un recorrido por la respiración, la



pausa, el modo de disminuir los sentimientos desagradables, cómo afrontar las preocupaciones y cómo aumentar la autoestima.

Para concluir, realizaremos una actividad de autoevaluación la cual comentamos en profundidad en el siguiente apartado.

#### Actividad 14. *¿Qué he aprendido?*

##### Objetivos:

- Reflexionar sobre lo que han aprendido.
- Ser conscientes de su aprendizaje.

##### Materiales:

Ficha con Diana de Evaluación.

##### Desarrollo:

Una vez terminadas todas las actividades anteriores, realizaremos una actividad que nos servirá para conocer si los alumnos son conscientes de su grado de aprendizaje a lo largo de las actividades propuestas. Se les dará a cada alumno una Diana de Evaluación (apartado 3.8) y reflexionaremos punto por punto sobre su grado de aprendizaje. Antes de realizar dicha autoevaluación, enseñaremos a los alumnos cómo se completa la Diana y mostraremos un ejemplo sobre ello.

Una vez realizado dicho registro, comentaremos los resultados y el motivo por el que han coloreado un apartado u otro.

##### Temporalización:

Esta actividad se realizará en una sesión de 50/60 minutos.

## EVALUACIÓN

En cuanto a la evaluación, debemos establecer unas técnicas y procedimientos para evaluar tanto a los alumnos como para evaluar este programa de intervención. Es decir, si hemos observado mejorías en los niños con necesidad específica de apoyo educativo derivadas de dislexia y si, en general, se han coseguido los objetivos que queríamos conseguir en cada una de las actividades. La técnica que utilizaremos para evaluar este programa de intervención será la observación sistemática de los alumnos en cada una de las actividades. El instrumento a utilizar será la rúbrica, en la cual se plasmarán todos los objetivos y el grado de adquisición de los mismos por parte de cada uno de los alumnos.

La rúbrica a utilizar será estructurada en torno a los criterios de evaluación derivados de los objetivos propuestos para los alumnos y, a través de ella, se determinará el nivel de logro (del 0 al 4) de los alumnos. Es una técnica que requiere una elaboración cuidadosa y un diseño acorde a los alumnos y a los objetivos planteados.

Los criterios de evaluación que se incluirán en la rúbrica serán los siguientes:

- Realiza actividades que favorecen la coordinación de los músculos fonoarticulatorios.
- Desarrolla y mejora las funciones ejecutivas básicas: memoria, atención...
- Adquiere consciencia de la respiración y de las consecuencias que tiene sobre el cuerpo y las emociones.
- Discrimina sonidos, sabores, formas y texturas tomando consciencia de ello.
- Tiene sentimiento de pertenencia a su grupo de iguales.
- Identifica emociones en sí mismo y en los otros a través de la consciencia del lenguaje corporal y de la voz al hablar.
- Regula sus emociones a través de la respiración.

Además, se utilizarán cuadernos de registro de observación en los cuales se irá apuntando la información obtenida en las observaciones, es decir, aquellos hechos que se consideran importantes en cuanto a la consecución de los objetivos.

También debemos establecer unos momentos para evaluar. Se realizará una evaluación inicial en la que se determinará lo que los alumnos son capaces de hacer para poder aplicar correctamente las actividades. Se irá realizando una evaluación continua a través del cuaderno de observación en el que iremos apuntando aspectos de la evaluación relevantes y se realizará una evaluación final a través de la rúbrica anteriormente mencionada.

La evaluación inicial o diagnóstica tendrá los ítems relacionados con aquellos aspectos que queremos detectar antes de plantear los objetivos. Debemos conocer su consciencia de la respiración, de los movimientos, la ansiedad y el estrés que presentan los destinatarios, así como aquellos aspectos relevantes sobre los que vamos a intervenir para conocer el punto de partida de nuestra propuesta.

Pero la evaluación no es solo labor de los maestros sino que los alumnos deben tener una parte activa en este proceso. Por ello, también se realizará una autoevaluación. Es muy importante que los niños sean capaces de identificar lo que han aprendido y lo que han conseguido gracias a las actividades realizadas. De esta forma, hacemos a los niños conscientes y responsables de sus aprendizajes, de sus logros y de sus avances.

El instrumento a utilizar por los alumnos para dicha autoevaluación será la diana. Cada porción de la diana corresponde a un aspecto que queremos evaluar. Los alumnos colorearán una parte de dicha diana teniendo en cuenta que si la porción coloreada se acerca más al punto central de la diana, su valoración será positiva mientras que si se aleja de dicho punto, su valoración será negativa. Nuestro objetivo con esta autoevaluación es que ellos mismos reflexionen sobre su aprendizaje.

La evaluación no solo se realizará del programa de intervención y de los alumnos sino también de los profesores que lo hemos llevado a cabo. Esta evaluación de la práctica docente se realizará a través de un cuestionario de respuesta cerrada que deberán rellenar todos los profesionales que han intervenido en dicho programa. Además, se ha incluido un apartado de observaciones y propuestas de mejora para que sirva de ayuda en sucesivas propuestas de intervención.

Este cuestionario abordará cuestiones sobre la planificación de las actividades, la metodología empleada, el ajuste o no de las actividades a los objetivos establecidos, la gestión del tiempo en la planificación y todas aquellas cuestiones que proporcionen información sobre la adecuada organización de la propuesta de intervención o sobre aquellos aspectos que se deben tener en cuenta para las próximas intervenciones.

## Bibliografía

- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. Y Salvador, M. M. (2010). Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la Educación. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.PDF>
- CERMI. (2017) *Las personas con tartamudez en España. Libro Blanco*. Madrid: Cinca.
- Dia Caneja, P. (2015) *Un bosque tranquilo: Mindfulness para niños*. Madrid: Ediciones Librería Argentina
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.
- Ruíz, M. A, Díaz, M. I & Villalobos, A. (2012). Mindfulness. Manual de técnicas de Intervención Cognitivo-Conductuales (pp. 467-512). Madrid, España: Editorial Desclée de Brouner.
- Segal Z. V., Williams, J.M.G. y Teasdale, J.D. (2002), *Mindfulness-based cognitive therapy for new approach to preventing relapse*, The Guilford Press, New York.
- Vallejo, M. A. (2006). Atención plena. *EduPsykhé*, 5(2), 231-253.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295 § 12886 (2013).
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, BORM núm. 206 §11264 (2014).
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia, BORM núm 137 § 10896 (2010).
- Resolución de 13 de marzo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre los modelos de informe psicopedagógico y dictamen de escolarización que son de aplicación por parte de los servicios de orientación educativa, BORM núm. 64 § 1824 (2018).

# Metodología didáctica en Educación Infantil

**Autor:** Clemente González, María (Grado en Educación Infantil y Educación Primaria, Maestra de Educación Infantil).

**Público:** Maestros Educación Infantil y Primaria. **Materia:** Metodología. **Idioma:** Español.

**Título:** Metodología didáctica en Educación Infantil.

## Resumen

Este artículo trata básicamente la metodología en las primeras etapas educativas, ya que intenta clarificar y aportar pautas orientadoras que puedan ayudar a los docentes de Educación Infantil y Primaria. Surge de la necesidad que existe actualmente de contribuir a proporcionar propuestas activas, innovadoras y factibles al sistema educativo. Del mismo modo, al final trata el currículum vigente, destacando su visión constructivista y modelo psicopedagógico, el cual entiende el aprendizaje como un proceso de construcción personal.

**Palabras clave:** metodología, intervención, currículum, educación infantil.

**Title:** DIDACTIC METHODOLOGY IN CHILDHOOD EDUCATION.

## Abstract

This article basically deals with the methodology in the early stages of education, as it attempts to clarify and provide guidance guidelines that can help teachers of Early Childhood and Primary Education. It arises from the need that currently exists to contribute to providing active, innovative and feasible proposals to the education system. In the same way, in the end it deals with the current curriculum, highlighting its constructivist vision and psychopedagogical model, which understands learning as a process of personal construction.

**Keywords:** methodology, intervention, curriculum, child education.

Recibido 2018-10-23; Aceptado 2018-11-08; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101147

## INTRODUCCIÓN

Actualmente y tras la aplicación de las reformas introducidas por la LOMCE en el sistema educativo, hay algunas cuestiones que siguen siendo claves en el ámbito de la enseñanza, como el planteamiento por parte de los docentes y las consecuentes respuestas de los discentes, ya que serían las "piezas maestras" de la construcción educativa (García Pérez, 2000). La mayoría de estas decisiones se pueden incluir en una cuestión más amplia e integradora: ¿qué **modelo didáctico** consideramos adecuado como instrumento de intervención en la realidad educativa? Es por ello, que a continuación exponemos un ejemplo de posible metodología didáctica para la etapa de Educación Infantil, teniendo presentes las características propias de esta etapa que abarca de los 0 a 6 años de edad.

## PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Algunos de los principios en los que se debe sustentar la metodología infantil para llevar a cabo una intervención adecuada son los siguientes:

Debe existir una constante conexión entre lo que el niño/a ya conoce y los nuevos aprendizajes y, del mismo modo, entre lo ya conocido y los distintos ámbitos de aprendizaje, puesto que el niño percibe la realidad que le circunda de modo global, este principio es denominado como **aprendizaje significativo** y principio de **globalización**.

A su vez, el maestro debe posibilitar que cada alumno se enfrente a los aprendizajes y a los procesos que utiliza según su ritmo y necesidades, atendiendo al principio de **individualización de la enseñanza**.

Por otra parte, cabe destacar la gran importancia que para toda persona tiene su vertiente social, es por ello que también la **socialización** constituye un principio a tener en cuenta en sus aspectos de convivencia, respeto, responsabilidades, **autonomía**, etc.

Partiendo de que el alumno constituye un elemento activo de su propio aprendizaje se debe dar prioridad asimismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje al principio de **actividad del alumno**. En cuanto al papel que el maestro, éste debe actuar en el sentido de estimular la actividad del alumno, estructurar experiencias de aprendizaje significativas, estimular

al alumno con todos los medios a su alcance, mantener una comunicación lo más fluida posible con la familia, ofrecer a los niños y niñas un ambiente cálido y acogedor, reconocer y utilizar la actividad y el juego como elementos fundamentales, facilitar aprendizajes significativos (basado en sus experiencias y posibilidades), despertar la motivación como punto de partida y favorecer el trabajo en equipo (Ibáñez Sandín, 1992).

## TÉCNICAS METODOLÓGICAS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

En la etapa de Educación Infantil el proceso general de trabajo podría seguir un cierto orden lógico debido a las peculiaridades de los niños con estas edades. En primer lugar el maestro guiará el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a vivenciar el nuevo concepto mediante el movimiento (psicomotricidad), la manipulación (experimentación) y la observación.

A continuación el maestro deberá animar al alumnado a **expresar lo observado y vivenciado** de todas las formas posibles: Verbalmente (contando las percepciones que han tenido, las manipulaciones que han efectuado, describiendo los objetos y situaciones), corporalmente (utilizando gestos y mímica), plásticamente (mediante la libre expresión, utilizando técnicas como pintura, modelado, collage, etc.) y simbólicamente (el niño/a llegará a utilizar un símbolo simple bien establecido de antemano, bien formulado por el grupo).

Por último, en la última parte de este proceso se capacitará a los alumnos para ir **relacionando las cosas entre sí y situándolas en el espacio y el tiempo** en la medida que es posible.

Aunque cabe destacar que estas fases no se desarrollan siempre en el mismo orden, dependiendo éste de la estrategia elegida para introducir cada tema o concepto por parte del maestro podrá ir variando. Es decir, unas veces se podrá comenzar partiendo de la observación, otras del diálogo, de las vivencias, pero siempre de forma lógica y secuenciada, de forma que tenga sentido para el alumnado, sea significativo y se adapte a la realidad de las aulas.

Además de estas técnicas metodológicas, hay que precisar algunas orientaciones didácticas para cada área que rige el currículum de Educación Infantil en el ámbito español (R.D. 1630/2006):

### A. Área de Conocimiento de sí mismo y Autonomía Personal:

El trabajo de este área, sobre todo en cuanto a Actitudes y Procesos, se debe llevar a cabo en todo momento de la actividad escolar, puesto que siempre se va a incidir en la adquisición de hábitos de higiene, cuidado y orden de sí mismo, de comportamiento y cuidado de todo lo del aula y del centro, así como en el desarrollo de actitudes de autoconfianza, autonomía y responsabilidad. Una vez aclarado esto, cabe precisar que, entre otros aspectos, en esta área se debe trabajar también la autoestima, la lateralización (aunque su afianzamiento responde a un proceso lento), la planificación de espacios (deben invitar a los alumnos a realizar las actividades que se planteen), la higiene, tanto de uno mismo como del entorno, y la alimentación, fomentando hábitos sanos y saludables para el niño/a.

### B. Área de Conocimiento del entorno:

Para el trabajo de éste área siempre se partirá de lo próximo al alumno partir de ahí y poder avanzar posteriormente. Aunque sea preciso partir de lo conocido como ya hemos comentado anteriormente, también es conveniente utilizar los recursos que nos ofrece la comunidad para realizar salidas, excursiones y visitas. Como maestros debemos intentar aprovechar todas las situaciones cotidianas, tales como la ordenación del material, formación de grupos, actividades en los rincones, juegos de construcciones, etc., para darles un tratamiento matemático y que los alumnos tengan ocasión de clasificar, ordenar, establecer correspondencias, quitar, poner, contar, medir...

En esta área es particularmente importante el papel que asumen las familias en relación con los objetivos y contenidos de la misma. La participación de la familia en la educación de sus hijos es fundamental, y se verá enormemente favorecida si los padres se involucran en la misma, asisten a las reuniones programadas, establecen tutorías con la maestra o colaboran en salidas, entre otras tareas.

### C. Área de Lenguajes: Comunicación y Representación:

Dadas las peculiaridades de los alumnos de Educación Infantil caracterizados por tener un vocabulario limitado o incorrecto, en la mayoría de los casos, se debe hacer hincapié fundamentalmente en el trabajo del Lenguaje Oral, a

través de distintas técnicas. En lo que se refiere al Lenguaje Escrito, el fin se orientará no sólo al conocimiento de los fonemas y su correspondencia con signos gráficos, sino que debemos pretender que los alumnos conciban este lenguaje como un medio más de expresión, mostrando interés por los textos presentes en el aula y el entorno próximo, así como conociendo algunas características del código escrito. El esquema de trabajo en este aspecto, es muy flexible y dependerá de la madurez de cada uno de los alumnos y del nivel en el que nos encontremos dentro de la etapa.

Actualmente, uno de los hábitos a los que más tiempo y esfuerzo se dedica en Educación Infantil es a fomentar en los alumnos el gusto por la lectura y el cuidado de los libros, por eso en todas las aulas debe ocupar un lugar relevante la biblioteca, y en los horarios se debe programar un momento diario para el cuento. Dentro de esta área, no nos debemos olvidar de la gran importancia que tiene que los niños aprendan canciones, canten, escuchen diversos tipos de música, bailen, interpreten escenas con su cuerpo, etc., porque son otras formas de lenguaje, con el que nuestros alumnos se expresan.

## CONCLUSIÓN

El currículum y la metodología didáctica se encuentran en la base de muchas opciones adoptadas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un instrumento en manos de los docentes para facilitar a sus alumnos el acceso a determinados conocimientos, valores, habilidades, estrategias, etc., que se consideran importantes para facilitar la actuación de los miembros en grupo, pero a su vez debe tener en cuenta que la educación se lleve a cabo de forma integral, funcional y de manera que facilite al alumno construir su propio aprendizaje y ser capaz de aprender a aprender.

### Bibliografía

- García-Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207.
- Ibáñez Sandín, C. (1992). *El proyecto de El y su práctica en el aula*. Madrid. La muralla
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 10 de diciembre de 2013, 295, 97858- 97921.
- Real Decreto número 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 4 de enero de 2007, 4, 474-482.
- Serafín Antúnez- Marcos, S., Del Carmen-Martín, L., Imbernon-Muñoz, F., Artur-Parcerisa, A. y Zabala-Vidiell, A. (2008). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona. Grao.
- Zabala-Vidiella, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención de la realidad*. Barcelona. Grao.

# El rol de la evaluación: evaluar va más allá de proporcionar una nota

**Autor:** Pérez Martínez, Miriam (Graduada en educación primaria lengua extranjera inglés, Estudiante Oposiciones Cuerpo Maestros por Lengua Extranjera Inglés).

**Público:** Educación Primaria. **Materia:** Programación de aula. **Idioma:** Español.

**Título:** El rol de la evaluación: evaluar va más allá de proporcionar una nota.

## Resumen

La evaluación no solamente consiste en verificar el aprendizaje de unos contenidos sino también evaluar otros aspectos del proceso enseñanza- aprendizaje como por ejemplo nuestra labor docente y la motivación que los alumnos han sentido realizando una tarea determinada. Es fundamental tener en mente que el proceso de evaluación no solamente se lleva a cabo al final sino que tiene diversas etapas a lo largo del proceso pero a la vez también dispones de diversas herramientas tanto para el docente como para el alumno que son fundamentales para garantizar una enseñanza de calidad.

**Palabras clave:** evaluación inicial, evaluación sumativa, evaluación formativa, instrumentos de evaluación, evaluación auténtica.

**Title:** The role of assessment is more than providing a grade.

## Abstract

The evaluation not only consists of verifying the learning of some contents but also evaluating other aspects of the teaching-learning process such as for example our teaching work and the motivation that the students have felt performing a certain task. It is essential to bear in mind that the evaluation process is not only carried out at the end, but has various stages throughout the process, but at the same time you also have various tools for both the teacher and the student that are essential to guarantee a quality education.

**Keywords:** assessment, initial assessment, formative assessment, sumative assessment, self- assessment, assessment instruments.

Recibido 2018-10-24; Aceptado 2018-11-12; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101148

## AL ESCUCHAR LA PALABRA EVALUACIÓN, NOS HACEMOS LAS SIGUIENTES CUESTIONES.

### ¿POR QUÉ EVALUAR?

El resultado de la evaluación determinará las siguientes afirmaciones: en primer lugar, si los alumnos han aprendido o no, en segundo lugar, la eficacia de nuestro proceso de enseñanza y finalmente, si un alumno promociona o debe permanecer un año adicional en el mismo nivel.

La evaluación tiene dos propósitos principales. Por un lado, es informativa, podemos mejorar la instrucción y por otro lado, es sumativa, para medir los logros de los estudiantes. (Scriven, 1967, P: 41). Goodrom, (2011) también señala que la evaluación mejora el aprendizaje porque proporciona retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes, genera confianza en sí mismo, mejora la autoestima y desarrolla habilidades en la evaluación.

Cuando se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de evaluación en el área que sea, debemos tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué evaluar? ¿Cómo evaluar? Cuando evaluar ¿Quién evalúa?

### ¿QUÉ EVALUAR?

Tenemos que señalar qué queremos evaluar, qué instrumentos vamos a utilizar y debemos evaluar a lo largo del año, es decir, tener en cuenta los tres momentos evaluativos durante el proceso de enseñanza- aprendizaje: la evaluación inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. En cuanto a los procedimientos de evaluación, éstos deben ser variados con la finalidad de cubrir todos los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Como la Ley de Educación actual, LOMCE, establece que es necesario evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Nosotros, como docentes, buscamos descubrir si los estudiantes pueden aplicar lo que han aprendido pero no solamente

dentro del aula, también fuera de ella y ver si son capaces de resolver problemas en situaciones de la vida real. Además, con una autoevaluación valoramos el nivel de motivación de nuestros alumnos y las actitudes sobre las actividades de clase relevantes para la instrucción.

### ¿CÓMO EVALUAR?

Como hemos mencionado, los métodos de evaluación están cambiando porque en la actualidad, se centran en el estudiante, lo que ayuda a desarrollar otras áreas de adquisición, como el aprendizaje colaborativo y los estilos de aprendizaje individuales y actuaciones. (Finch, 2002) este tipo de evaluación se conoce como evaluación basada en el desempeño.

Los estudios recientes proponen incluir a los estudiantes en el proceso de desarrollo de herramientas de evaluación porque, como Falchikov, (2004) señala, si los estudiantes participan en la evaluación, añaden más valor al proceso de aprendizaje. Hay una variedad de actividades para desarrollar una auténtica, por ejemplo, autoevaluación, evaluación por pares, evaluación de grupos cooperativos y rúbricas.

### ¿CUÁNDO EVALUAR?

La evaluación implica la búsqueda de información, por esta razón, debe ser continua, es decir, debe estar siempre presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar tres etapas cuando se trata de la evaluación:

Evaluación inicial: el objetivo principal es verificar los conocimientos e intereses previos de los estudiantes. Esto nos ayudará a reajustar la planificación de nuestra programación de acuerdo con los resultados.

Evaluación formativa: a lo largo del curso, es importante saber qué han aprendido los alumnos y qué debemos reforzar. Los estudiantes deben participar activamente en el aula y la mayoría de las actividades diseñadas deben siempre recibir un feedback.

Evaluación sumativa: La evaluación sumativa verifica el resultado general del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el tipo de evaluación más formal y se realiza al final de cada unidad o al acabar un trimestre.

### LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Este tipo de evaluación evalúa a los alumnos en su entorno natural, el maestro puede recopilar información haciendo observaciones diarias, por lo que puede modificar o adaptar algo sobre el aprendizaje o los materiales, instrumentos y actividades de los alumnos que no funcionan muy bien. (Gao y Brisham-Brown, 2011). Las evaluaciones auténticas identifican y desarrollan las fortalezas de los estudiantes, las experiencias anteriores, los intereses y el conocimiento para facilitar el aprendizaje. Siguiendo con este aspecto, Wiggins, (1998) también apoya la evaluación auténtica porque afirma que podemos evaluar las habilidades de los estudiantes en un contexto real, permitir que los estudiantes no solo demuestren conocimiento a través de acciones o desempeño, sino que también empleen el conocimiento adquirido para lidiar con dificultades, usar habilidades, para que los educadores den su opinión a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunas de las ventajas que podemos encontrar en la aplicación de la evaluación auténtica son las siguientes:

Los estudiantes no verán un beneficio al hacer trampa porque la actividad de evaluación será muy específica para un contexto dado que se enfoca en un problema del mundo real.

La evaluación auténtica es una ventaja porque no solo queremos que los estudiantes conozcan el contenido de las disciplinas cuando se gradúen, sino que también pueden usar los conocimientos y habilidades adquiridos en el mundo real.

Podemos utilizar algunas aplicaciones para promover la autoevaluación. La tecnología es práctica, asequible y claramente mejor que los exámenes tradicionales y se ajusta a la demanda del siglo XXI.

Los alumnos se enfrentan a tareas y resultados más auténticos que mejoran la enseñanza y el aprendizaje. Se ven a sí mismos como participantes activos y reducen su ansiedad y aumentan la autoestima.

Ofrecen oportunidades únicas para que los estudiantes expresen sus conocimientos.



Muller, (2016) sostiene que la evaluación tradicional se enfoca más en verificar el aprendizaje cognitivo, es decir, recordar, comprender y aplicar, mientras que la evaluación auténtica presta atención al aprendizaje: analizar, crear y evaluar. Además, los alumnos mantienen un papel activo en el proceso de aprendizaje y relacionan el aprendizaje en el aula con la actividad propuesta, lo que genera aprendizajes significativos.

Además de todos los beneficios que presenta, existen algunos inconvenientes, como la dificultad para implementar planes de evaluación auténticos, por parte de los docentes requiere mucho tiempo y la falta de experiencia en la preparación de planes de evaluación auténticos, pero como podemos ver, las ventajas sopesan las desventajas y podemos tratar de implementar esta modalidad de evaluación.

## **LA IMPORTANCIA DE LA AUTOEVALUACIÓN**

La evaluación es una actividad continua y global para saber lo que nuestros estudiantes pueden o no pueden hacer, así como identificar y resolver problemas de aprendizaje. Los instrumentos de evaluación representan los medios para saber si se han alcanzado todos los objetivos y contenidos propuestos. También nos permitirán analizar, valorar y reorientar los aspectos educativos.

Además, a través del curso es importante saber qué están aprendiendo los alumnos y qué debe reforzarse. Los estudiantes deben participar activamente en el aula. Como maestros, tenemos que evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, que incluye materiales, resultados de los estudiantes, los métodos y la relación entre estudiante-estudiante y profesor-alumno también. Se sugiere que el maestro realice una autoevaluación sobre su propio proceso de enseñanza. Como resultado de esta evaluación continua y no solo al final del año, recopilaremos información y podremos introducir cambios cuando consideremos que son necesarios. La autoevaluación del estudiante es una herramienta valiosa para el aprendizaje y la medición en la que los estudiantes se comprometen a evaluar su propio trabajo, lo hacen con mayor detenimiento y mayor motivación.

## **INSTRUMENTOS QUE FOMENTAN LA AUTOEVALUACIÓN**

Algunos de los instrumentos que podemos implementar en este proceso de evaluación son:

En primer lugar, el diario del maestro para evaluar el trabajo diario del docente, así como la evaluación formativa de los estudiantes. Este instrumento es una herramienta poderosa para medir el aprendizaje en el tiempo. Se logra un aula eficaz ya sea que los maestros usen para planificar el desempeño académico observado para una unidad completa de aprendizaje.

En segundo lugar, el portfolio de estudiantes. Los estudiantes pueden analizar su propio aprendizaje, sintetizar y aplicar lo que han aprendido y crear nuevos procesos de significados. Desde mi punto de vista, la autoevaluación es de suma importancia ya que allana el camino para el aprendizaje autónomo. Al autoevaluar su propio proceso de aprendizaje, los estudiantes toman conciencia de sus puntos fuertes y débiles y desempeñan un papel activo en la evaluación. Los alumnos pueden realizar su autoevaluación al final de cada unidad y trimestre usando como instrumento el Portfolio. Como son niños, el portafolio es una herramienta atractiva que hace entrevistas personales o cuestionarios. El portafolio sirve como un instrumento de autoevaluación para ellos pero también para el maestro.

En tercer lugar, las tecnologías también son un instrumento de autoevaluación. Hay varias aplicaciones multimedia que permite a los estudiantes mostrar lo que están aprendiendo en la escuela. Esas aplicaciones construyen y organiza un portafolio digital de aprendizaje de los alumnos y esta herramienta tecnológica es accesible por el maestro, el estudiante y los padres también. Su funcionamiento es sencillo. El maestro crea una clase. Cada estudiante obtiene su propio diario almacenado en la nube. El estudiante y el profesor agregan artefactos de aprendizaje como fotos, videos, dibujos, etc. Los alumnos pueden agregar notas de voz, texto o dibujo a un elemento. Como ventaja, esta aplicación es ideal para proyectos grupales o anuncios de clase.

Por último, las afirmaciones anteriores se lograrán utilizando las estrategias propuestas para la autoevaluación y la evaluación entre pares, no solo para registrar información, sino también para mejorar la motivación, la confianza en sí mismo, bajar la ansiedad y mejorar el aprendizaje. Es cierto que estas propuestas de autoevaluación y evaluación entre pares requieren tiempo de trabajo pero tendrá éxito.

Para concluir, los maestros deben recibir formación en evaluación auténtica y aplicarlos en la enseñanza y el aprendizaje, hacer uso de las herramientas disponibles que han sido mencionadas en este artículo. Los estudiantes deben desempeñar un papel activo en su propio aprendizaje en un entorno auténtico a través de las tareas auténticas y los instrumentos de evaluación expuestos.

### Bibliografía

- Darling, L y Snyder, J. (2000). Evaluación auténtica de la enseñanza en contexto. *Docencia y formación docente*. (16) .523-545.
- McMillan, J. H., y Hearn, J. (2008). Autoevaluación del estudiante: la clave para una motivación más fuerte del estudiante y un mayor rendimiento. *Horizontes educativos*, 87 (1), 40-49.
- Mueller, J. (2016). ¿Qué es la evaluación auténtica? Recuperado de <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>.
- Popham, W. J. (2008a). *Evaluación en el aula: lo que los maestros necesitan saber* (5ª ed.). Boston: Pearson.
- Wiggins, G. (1998). Asegurando el rendimiento auténtico. Capítulo 2 en *Evaluación educativa: Diseño de evaluaciones para informar y mejorar el rendimiento de los estudiantes*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 21 - 42.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Entendimiento por diseño* (2ª ed.). Alexandria, VA: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular ASCD.
- Williams, D. (2016). ¿Cuáles son las ventajas de la evaluación auténtica en comparación con las pruebas estandarizadas? Obtenido de <http://oureverydaylife.com/advantages-authenticessessment-over-standard-testing-20187.html>.

# “Aprendizaje Cooperativo en el área de lengua y literatura en Educación Primaria”

**Autor:** López Delgado, Marta Luisa (Maestro . Especialidad en Educación Infantil y Primaria, Profesor de Educación Infantil y Primaria).

**Público:** Profesores Educación Infantil/Primaria. **Materia:** Programación educativa. **Idioma:** Español.

**Título:** “Aprendizaje Cooperativo en el área de lengua y literatura en Educación Primaria”.

## Resumen

Este trabajo consiste en el estudio y realización de una programación didáctica, denominada “Aprendizaje Cooperativo en Educación Primaria”. La programación didáctica es el elemento fundamental que orienta y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la temporalización de contenidos, objetivos y actividades. Es un proceso continuo y dinámico. Basándome en lo expuesto, he llevado a cabo la elaboración de la programación de una unidad didáctica destinada alumnos de quinto nivel de primaria correspondiente al área de lengua española y literatura, teniendo en cuenta siempre la diversidad del alumnado y las características del Centro.

**Palabras clave:** Programación de Aula, Atención a la Diversidad, Curriculum, Aprendizaje Cooperativo, Quinto curso, Aprendizaje Significativo.

**Title:** "Cooperative Learning in the area of language and literature in Primary Education".

## Abstract

This work involves the study and implementation of an educational program, called cooperative learning in Primary Education. The teaching program is the fundamental element that directs and guides the process of teaching learning through the timing of contents, objectives and activities. It is a continuous and dynamic process. Based on the above, I have undertaken the development of a programming of a teaching unit for students in fifth grade primary area for the Spanish language and literature, always taking into account the diversity of students and the characteristics of the Centre.

**Keywords:** Classroom Planing, Attention to Diversity, Curriculum, Cooperative Work, fifth year, Meaningful Learning.

Recibido 2018-10-25; Aceptado 2018-10-30; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101154

## 1. OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN

A la hora de elegir este tema, me ha movido un interés personal, ya que el trabajo de programación en un aula siempre lo he considerado fundamental en la labor del profesor igualmente creo que el trabajo cooperativo ayuda al aprendizaje significativo.

“El aula es el lugar dónde se producen la mayoría de los aprendizajes institucionalizados que llevan a cabo nuestro alumnos. Por lo tanto, es donde debe darse la concreción última del planteamiento curricular” (Arnaiz y Garrido, 1997; Arnaiz y Grau, 1997; MEC, 1990; Puigdíllevol, 1973, p.107).

El proceso programador en el aula no es tarea fácil y más aún cuando dentro del aula contamos con algún alumno con necesidades educativas especiales, esto requiere una minuciosa programación y coordinación entre todos los profesionales implicados con el fin de que el alumno no se encuentre muy desplazado dentro de su grupo y pueda llevar los mismos contenidos aunque en el nivel que lo sitúe su adaptación curricular. Es primordial, programar los recursos de forma minuciosa porque ayuda mucho a conseguir los objetivos, la utilización del instrumento o recursos didácticos adecuados.

Es muy importante organizar, dentro del marco teórico establecido por las instituciones educativas, los contenidos que vayamos a impartir y programarlos para que sirvan de ayuda para lograr un aprendizaje significativo en nuestros alumnos. Por tanto, la programación se convierte en un instrumento necesario que surge de diferentes intenciones personales pero también institucionales. Por lo que es fundamental organizar de alguna manera, dentro del marco teórico que se elija, los contenidos que vayamos a impartir y programarlos de una manera práctica que ayuda a enseñar mejor, por lo que la programación se convierte en un instrumento necesario que surge de diferentes intenciones personales pero también institucionales.

En la ley Orgánica de Educación se concreta: “la programación didáctica será elaborada por los maestros que integran el equipo de ciclo atendiendo a la necesaria coordinación entre los cursos que componen el ciclo así como entre las diferentes áreas que lo integran” (LOE, 2006), basándose en el (D.C.B, 1989, p.109).

Todo este proceso programador requiere una adecuada atención a la diversidad, en función de las diferencias individuales y de los distintos ritmos de aprendizaje. Si el tercer nivel de concreción curricular es la programación de aula el cuarto nivel de concreción curricular serían las adaptaciones curriculares dentro del grupo- clase realizada a los alumnos que las necesiten. “Las adaptaciones que se realicen irán dirigidas a la adecuación de cada uno de estos elementos físicos y materiales utilizados” (Brennan, 1988, Garrido, 1993, p.108).

A la hora de llevar a cabo la realización de esta unidad didáctica he escogido el área de lengua española y literatura .

La metodología utilizada tiene un enfoque globalizador porque es el más adecuado para que los aprendizajes que realizan los niños resulten significativos. Este proceso requiere que las actividades y tareas que se lleven a cabo tengan un sentido para el niño, partiendo de sus conocimientos previos y presentando actividades que atraigan su interés. También he buscado una adecuada organización del aula incluyendo: espacios, recursos materiales y distribución de tiempo para poder trabajar correctamente en grupo.

He llevado a cabo una metodología cooperativa, las relaciones entre los compañeros, la igualdad de género, el respeto a los derechos humanos, la resolución pacífica de problemas y la convivencia dentro y fuera del aula han sido una preocupación constante a lo largo de toda la intervención. El trabajo de los alumnos ha sido cooperativo, según Guitert, Jiménez (2000):

Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. Así pues, un Trabajo Cooperativo, no es un trabajo realizado por un conjunto de miembros en el que cada uno produce una parte del trabajo para finalmente, yuxtaponerlas todas, sino que comporta toda una estructura organizativa que favorece una elaboración conjunta.

Esta unidad didáctica atiende a la diversidad de alumnado, haciendo una adaptación de dicha programación para el alumno con necesidades educativas especiales. Según Illán, Molina (2011, p.18) “una Unidad Didáctica Integrada (UDI) es una estrategia para dar respuesta al difícil reto de atender a la diversidad de alumnado en un mismo espacio y tiempo”.

## 2. PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La unidad didáctica como anteriormente he señalado corresponde al el área de lengua y literatura, denominada “Aprendizaje Cooperativo en el área de lengua y literatura en Educación Primaria”.

La temporalización para llevarla a cabo es de 15 días, con un total de 8 sesiones, cada sesión con una duración de 60 minutos aproximadamente. Esta unidad didáctica va destinada a los alumnos de quinto curso de primaria pero con una adaptación curricular para el alumno que presenta un desfase curricular significativo situándose en un nivel de tercero de Educación Primaria. Las características del alumno con desfase curricular: tiene una capacidad intelectual media-baja (86), déficit en atención y memoria de trabajo, dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura y desfase curricular significativo.

- Etapa: Educación Primaria Ciclo: 3º Ciclo Nivel: 5º curso
- Tema: El verbo

Los contenidos que se van a trabajar con esta unidad didáctica son los siguientes:

### Contenidos:

- Vocabulario: Los prefijos
- Ortografía: Uso de la h.
- Gramática: El verbo (II).
- Expresión escrita: Realizar una descripción
- Expresión oral: Exponer en voz alta

### Contenidos adaptados

- Vocabulario: Los prefijos
- Ortografía: Uso de la h
- Gramática: El verbo (I)
- Expresión oral y escrita: Realizar una descripción
- Expresión oral: Exponer en voz alta.

### Objetivos:

- Leer los poemas con la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuada.
- Realizar una descripción de paisajes y personas (retrato).
- Conocer y aplicar normas ortográficas de la h en palabras que empiezan por hie-, hue-, hia-, hui-, hecto-, hepta-, hexa-, hemi-, hiper- y en los verbos *haber, hablar, hacer, hallar* y *habitar*.
- Diferenciar prefijos en determinadas palabras. Conocer el significado de los prefijos hecto-, hepta-, hexa-, hemi-, hiper-
- Identificar formas simples y compuestas de la conjugación verbal.
- Reconocer los diferentes modos de una conjugación verbal
- Saber resumir un texto.
- Saber exponer en voz alta.

### Objetivos adaptados:

- Leer los poemas con la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuada.
- Realizar una descripción de paisajes y personas (retrato)
- Escribir correctamente las palabras relacionadas con la norma ortográfica trabajada.
- Diferenciar prefijos en determinadas palabras. . Conocer el significado de los prefijos hecto-, hepta-, hexa-, hemi-, hiper
- Reconocer el verbo y saber corresponder las distintas formas con el infinitivo adecuado.
- Reconocer las formas verbales en presente, pasado y futuro.
- Hacer resúmenes con textos simplificados.
- Saber exponer en voz alta.

### Competencias básicas:

#### Cultural y artística

- Utilizar las manifestaciones culturales y artísticas como fuente de enriquecimiento y disfrute.

#### Social y ciudadana

- Mostrar actitudes de respeto hacia los demás y hacia uno mismo.

#### Aprender a aprender

- Tomar conciencia de las propias habilidades y saber cómo desarrollarlas.
- Manejar de forma eficaz los recursos y las técnicas del trabajo intelectual.

#### Comunicación lingüística

- Componer, comprender y utilizar distintos tipos de textos
- Comprender y saber comunicar las normas de uso del lenguaje. Utilizar el lenguaje para expresar pensamientos, emociones...
- Adaptar la comunicación al contexto. Producir textos orales.

#### Tratamiento de la información y competencia digital

- Aplicar las tecnologías en el aprendizaje.

#### Criterios de evaluación:

- Lee los poemas con la entonación y el ritmo adecuados
- Hace descripciones de paisajes y personas.
- Conoce y expresa las normas ortográficas referidas al uso de la h.
- Completa cuadros con formas verbales que se escriben con h
- Escribe oraciones con palabras con h.
- Indica el modo de diferentes formas verbales e identifica su significado
- Sabe resumir un texto.
- Indica el modo de diferentes formas verbales e identifica su significado
- Sabe hacer una exposición en voz alta.

#### Criterios de evaluación adaptados:

- Lee los poemas con la entona con y el ritmo adecuados
- Hace descripciones de paisajes y personas.
- Completa oraciones con palabras que empiezan por hie- y hue-.
- Sabe escribir correctamente las formas de los verbos tratados y completar oraciones y pequeños textos con ellos.
- Escribe oraciones con la letra h.
- Identifica el presente, el pasado y el futuro con ahora, antes y después.
- Responder adecuadamente a preguntas acerca del contenido del texto y sacar conclusiones
- Define el concepto de verbo como palabra que expresa una acción; lo reconoce en la oración y lo clasifica por su infinitivo.
- Sabe hacer una exposición en voz alta.

### 3. DISEÑO DE LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES. (VER ANEXO I)

#### Sesión número 1:

Esta sesión es de 60 minutos. Los alumnos se agruparon en 4 grupos de 5 personas y a cada uno de estos grupos les repartí un poema diferente, que tenían que leerlo, comentarlo y preparar una breve exposición de manera oral. La exposición consistía en una lectura del poema, que lo llevaba a cabo el portavoz del grupo y tenían identificar el tema principal del que trata. La lectura de los alumnos se llevó a cabo con música de fondo.

Los objetivos propuestos para alcanzar en esta sesión son los siguientes: que los alumnos lean correctamente un texto poético adecuada a su edad, que aumenten el vocabulario y la comprensión de algunas palabras.

### Sesión número 2:

Esta sesión es de 60 minutos. Explicué cómo se realiza la descripción de paisajes y de personas, poniéndoles ejemplos reales. Una vez explicada la descripción se procedió a la realización de la siguiente actividad. La clase se dividió en 4 grupos heterogéneos formados por 5 personas. Les di a los grupos una fotografía de un paisaje de costa y a los otros grupos un paisaje de montaña conocidos y a los otros dos grupos dos personajes conocidos.

Las fotografías de paisajes son: paisaje de costa, Águilas y el paisaje de montaña, Sierra Espuña. Las fotografías de personajes conocidos son: Rafa Nadal y Reina Sofía.

Los alumnos tenían que realizar la descripción de manera que el resto de clase adivine la fotografía. El grupo ganador será el que tenga mayor número de aciertos. Una vez adivinadas todas las fotografías, pasé a mostrarles a través de la pizarra digital, un video breve que cuenta la historia de cada fotografía.

Les marqué una serie de pautas para llevar a cabo la actividad:

Para la descripción del paisaje tenían que seguir el siguiente orden: indicar cuidadosamente todo cuanto ven en el paisaje de forma ordenada e indicar que les sugiere y de dónde piensan que es.

Para la descripción de una persona tienen que seguir las siguientes pautas:

- Aspecto físico
- Las características de personalidad.
- Aficiones e intereses

Con esta actividad pretendo que los alumnos consigan hacer una descripción de forma correcta a través de fotografías motivadoras y atractivas.

### Sesión número 3:

Esta sesión es de 60 minutos. Antes de comenzar con las actividades sobre la letra H, les expliqué los usos y normas, a través de un cartel manipulativo. Seguidamente en la pizarra digital, hicimos dos columnas. En la primera columna fuimos poniendo palabras con prefijos hecto, hepta, hexa, hemi e hiper, expliqué el significado de estas palabras y cada alumno iba diciendo las palabras que conocía que tuviesen esos prefijos. En la segunda columna colocamos todas las palabras conocidas habituales de uso que tienen h incluyendo las formas verbales de los verbos hablar, hacer y haber, con estas palabras fuimos elaborando frases de una columna y otra, mezcladas. Para llevar a cabo esta actividad la clase se dividió en parejas.

Para finalizar la sesión se llevó a cabo la realización de un dictado.

Lo que pretendía alcanzar con esta sesión es que el alumno comprenda correctamente todos los usos de la letra h con el fin de poder llevar a cabo una actividad bastante motivadora con el resto de compañeros para que el alumno se sienta involucrado y participativo una vez comprendido correctamente la H.

### Sesión número 4:

Esta sesión es de 60 minutos. La actividad es la siguiente:

La clase se distribuyó por parejas, y cada pareja tenía que inventarse una historia con una extensión de un folio, con las palabras de la letra H que les di a continuación:

Hierba, Hiena, Humo, Hacha, Horchata, helado, huevos, hada, cohete, zanahoria, búho, helicóptero, hoguera, hilo, hueso, hamaca, hablar, huir, hacer, hervir.

Cada pareja realizó la historia poniéndole el título que más conveniente creía. Tras terminar todas las historias, un componente de la pareja la leyó en voz alta y elegimos entre todas la que más nos gustó. La escogida es la denominada "la reina de la hierba".

Para finalizar la sesión se precedió a la elaboración de un final de la historia escogida entre todos los alumnos, de manera oral.

Anotación: la historia realizada por el alumno con dificultades de aprendizaje es la denominada “El conejo come hierba”.

Con esta actividad lo que pretendo es que los alumnos desarrollen la creatividad, que trabajen en equipo y desarrollen la expresión oral y escrita y finalmente aplicar las normas ortográficas correctamente. Y que los alumnos Utilicen la lengua de manera espontánea y creativa.

La actividad se realizó correctamente pero hubo un poco de dificultad antes de comenzar a realizarla.

#### Sesión número 5:

Esta sesión es de 60 minutos, se dedicó a trabajar el verbo. Para introducir el verbo como una acción introduje la mímica. Cada alumno pensó una acción a realizar, y tenían que salir al centro de clase y mostrársela al resto de compañero con el fin de que los otros alumnos adivinaran que acción es.

Las acciones que realizaron los alumnos son las siguientes:

1. Cantar
2. Bailar
3. Gritar
4. Escribir
5. Saltar
6. Toser
7. Correr
8. Nadar
9. Volar
10. Comer
11. Dormir
12. Hablar

Para finalizar la sesión fui escribiendo en la pizarra una oración con cada una de estas acciones representadas por los alumnos, poniendo el nombre de cada alumno. Ejemplo: Nerea canta.

A está oración le fuimos añadiendo complementos Por ejemplo: Nerea canta alto y muy bien.

Fuimos borrando de aquí palabras hasta llegar a comprobar por ellos mismos que el verbo es la parte principal de la oración y sin verbo no existe oración.

Lo que pretendo conseguir con esta actividad es que los alumnos comprendan la importancia del verbo asociada con acciones que se realizan en la vida cotidiana y sepan diferenciarlo en una oración, y que los alumnos fortalezcan el carácter expresivo, intentando vencer la timidez al expresarse.

#### Sesión número 6:

Esta sesión es de 60 minutos. En primer lugar, les explique qué íbamos a trabajar el verbo en presente, pasado y futuro pero a través de un cartel de acciones.

Seguidamente, tras terminar la explicación, les pase una serie de ejercicios de gran utilidad para la vida cotidiana. Mientras el alumno llevaba a cabo los anteriores ejercicios, el resto de compañeros realizaron unos ejercicios aplicando las formas simples y compuestas de la conjugación verbal, a través de una tabla. Antes de comenzar a realizarla, primero les mostré un ejemplo de cómo tenían que llevarla a la práctica.

Para cerrar la sesión les pregunte al gran grupo: ¿El verbo es una acción? ¿Sin las acciones existe la oración?, con la correspondiente justificación, mostrándome ejemplos de la respuesta dada.



El objetivo que pretendo conseguir con esta sesión es que el alumno se situé en el hoy, en el mañana, en futuro, a través de acciones relacionadas con la vida cotidiana y el resto de compañeros a través de una tabla comprendan de una manera más práctica la descomposición de los diferentes tiempos verbales.

### Sesión número 7

Esta sesión es de 60 minutos.

Les mostré a los alumnos una lámina en la cual aparecen distintos personajes realizando diversas acciones.

Los alumnos tienen que ir explicando tras observar el dibujo las distintas acciones que hace cada personaje de manera oral. Les pregunte qué acciones de la lámina hace en casa, que acciones hace su padre y que acciones hace su madre, pero tenía que realizarlas de manera escrita. En los anexos queda reflejadas las acciones que ha escrito el alumno con necesidades educativas especiales.

El objetivo de esta sesión es darles a los alumnos unas estrategias para que se desenvuelva cada vez de forma más autónoma en los diálogos con otros compañeros y en la rutina día a día con sus iguales. En esta sesión se trabaja expresión oral con la explicación de la lámina y expresión escrita con el resumen de las acciones de la vida cotidiana.

### Sesión número 8

Esta sesión es de 60 minutos. Las actividades que se llevaron en esta sesión fueron para repasar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. Para ello se realizó una serie de ejercicios similares a los trabajados, de manera oral y escrita.

Le puse en la pizarra varias palabras, higuera, hielo, hucha, huevo, y comenzamos hacer pareados inventados por los alumnos de manera individual y en voz alta: En la higuera hay una manguera, la hucha está muy flacucha, el huevo lo hizo el cocinero.

Seguidamente los alumnos realizaron una descripción minuciosa del aula siguiendo las pautas estudiadas.

Se repasaron los verbos a través de mímica como habían sido explicados en las anteriores sesiones, pero en esta parte el alumno tenía que hacer la mímica y el resto adivinar la acción y si lo adivinaban es que lo estaba haciendo correctamente.

Se trabajó la ortografía de la H, en primer lugar les pregunté las normas ortográficas de la letra H estudiadas anteriormente y los alumnos por parejas en la pizarra tenían que escribirme con la grafía correcta todas las palabras que conocía con la letra H pero realizando una frase con esa palabra y poniendo al final de cada frase su nombre. Finalmente, haremos una valoración de todas las oraciones y seleccionaremos la de mejor grafía tiene con el objetivo de obtener un positivo por cumplir las normas dadas.

Para finalizar con esta sesión tenía que exponerme de manera oral, cada alumno, ¿dónde le gustaría ir de viaje este verano y por qué ha elegido este destino?

El objetivo que quiero conseguir con el desarrollo de esta sesión es afianzarme de que los alumnos han comprendido y alcanzado los objetivos de las sesiones anteriores con el fin de conocer en lo que tiene que mejorar.

La metodología es variada, porque hay sesiones en la que la clase estará organizada en grupos de cuatro personas, otras veces trabajaran de manera individual. He llevado a cabo el trabajo en pequeños grupos en los que el alumno tiene una participación real. He proporcionado el tipo de refuerzo que beneficia a este alumno. La presentación de los contenidos la he realizado utilizando diferentes estrategias y procedimientos didácticos, con soportes visual, informático y auditivo. He utilizado gran variedad de recursos e instrumentos didácticos y he intentado explicar claramente el tipo de actividades que van a llevarse a cabo, las normas que han de seguirse y las finalidades que se persiguen, cuidando de manera especial la comprensión de la información que se proporciona. Es una metodología participativa, activa, motivadora, en la que el alumno con estas dificultades educativas está involucrado en todas las sesiones realizadas.

Los recursos didácticos utilizados han sido los siguientes:

- Pizarra digital
- Ordenador
- Material específico

- Material fungible
- Fotografías
- Videos
- Laminas
- Poemas
- Música

Todos estos recursos son adecuados a las necesidades que presenta el alumno a la vez que son bastante motivadores. He utilizado las tecnologías de la información porque se presentan cada vez más como una necesidad en el contexto de sociedad. Todo el material utilizado en el desarrollo de la sesiones es principalmente material elaborado, salvo en algunas actividades que quedan reflejado el material.

La evaluación que voy a llevar a cabo durante el desarrollo de estas sesiones principalmente va a ser a través de la observación directa. Cuando estemos en clase ordinaria realizando trabajos grupales observaré la participación, integración y la forma de desenvolverse con el resto de compañeros, también la expresión oral y la lectura, a través de una tabla en la que están presentes los ítems anteriores.

Para evaluar si los objetivos los tiene adquiridos le realicé a los alumnos una prueba de evaluación, con un total de 8 ítems.

#### **4. REFLEXIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA**

Tras la planificación y la puesta en práctica de la unidad didáctica, denominada “Aprendizaje Cooperativo en la Educación Primaria” y con un duración de 15 días, conseguí que los alumnos alcanzaran los objetivos propuestos y se sintieran motivados y con ilusión por aprender con las actividades que les propuse, ya que con estas actividades los alumnos rompen la rutina diaria de estar solamente ceñidos al libro de texto. Los trabajos grupales no los hacen habitualmente con su profesora, resultando bastante motivadores y novedosos para ellos

El trabajar en grupo les sirvió de bastante ayuda para una mejor comprensión del tema, estaban todos muy participativos, motivados, tenían interés por todo el desarrollo de la actividad, cumplieron todas las normas de comportamiento y se les notaba ilusión por seguir aprendiendo. Los objetivos correspondientes a la descripción y el verbo los han conseguido sin ningún grado de dificultad así como el de ortografía, pero hay que seguir trabajando en la elaboración de textos escritos, lectura comprensiva y expresión escrita principalmente.

La expresión oral deberán seguir trabajándola no solamente en la asignatura de lengua sino también en las demás asignaturas de forma transversal para conseguir fluidez en el intercambio de información. La integración del grupo es bastante buena y los trabajos cooperativos que he llevado a cabo han resultado muy motivadores a la vez que me han ayudado de forma muy positiva a que los alumnos consigan un aprendizaje significativo que según Ausubel, (1983, p.2) “el aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, por tanto, el aprendizaje significativo consiste en la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo. Esto crea una asimilación entre el conocimiento que el individuo posee en su estructura cognitiva con la nueva información, facilitando el aprendizaje”.

En cuanto a los conocimientos previos de los alumnos no tuve ninguna dificultad. Antes de iniciar las actividades (en los previos) me di cuenta que los alumnos no presentaban dificultades. Las dificultades que he tenido han sido principalmente con la distribución del tiempo, ya que las actividades que creía que iban a durar menos tiempo duraron más, por lo que actué cogiendo algunas horas de otras asignaturas.

#### **5. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL ESTUDIO REALIZADO**

Para que una clase funcione correctamente hay que realizar una programación del curso escolar adecuada .Empezando por la programación general, una programación trimestral y la programación de las unidades didácticas. Teniendo en cuenta el número de alumnos, el contexto que presentan esos alumnos y todo esto requiere la coordinación con el resto

de tutores de ciclo y profesores especialistas. Por tanto, para que un colegio funcione correctamente, tienen que estar bien coordinados los equipos de ciclo, el equipo directivo (director, Jefe de Estudios y secretario) y todos los profesionales que conviven en el.

Debemos trabajar en el aula de manera que los alumnos puedan expresar sus propios argumentos, escuchar ideas contrarias, cuestionarlas, debatirlas y justificarla desde sus vivencias y que sean capaces de indagar más allá de lo propuesto por el docente.

Antes de comenzar a impartir contenidos debemos tener una comprensión del contexto en el que vamos a trabajar. Los alumnos aprenderán de nuestra forma de enseñar ya que la manera de enseñar es parte del contenido. En lo referente al aula, la realidad es que las aulas de hoy en día están masificadas, y si a eso le sumamos la disposición y organización que hay y el tiempo que se tarda en cambiarlas de forma que sea favorable para determinadas actividades (5-10 minutos), percibimos que es complicado trabajar sin tener previamente bien programado nuestro trabajo.

Otro aspecto destacable en nuestra actual sociedad es la diversidad de alumnado que se pueden presentar en una clase y cómo enfrentarse a ellos. Por un lado, están los alumnos con necesidades educativas especiales, son alumnos que no pueden llevar el ritmo de clase, necesitan un apoyo más individualizado. No es nada fácil trabajar en una clase en la que los alumnos llevan un ritmo de trabajo completamente distinto y a esto añadirle los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otro lado, destacar la multiculturalidad en la que nos enfrentamos a día de hoy, donde hay alumnos de diversas nacionales y el número es bastante elevado. Esto conlleva a intentar lograr una interculturalidad en la escuela que según Escarbajal, Andrés (2010, p.39) “educar para el pluralismo y la interculturalidad supone educar en el respeto a todas las identidades, contribuyendo a la formación de ciudadanos capaces de integrarse social y culturalmente sin perder su propia identidad”.

El trabajo docente en nuestros tiempos es complejo tan complejo como la realidad. El modelo tradicional del colegio está cambiando y están apareciendo poco a poco las nuevas tecnologías como: pizarras digitales, ordenadores, Internet en las aulas.... Los alumnos disponen de una cantidad de información con la que deben convivir, aprender y manejar para poder desenvolverse en su vida cotidiana, porque vivimos en un mundo en el que dominan las TIC. Por ejemplo, cuando yo estudiaba el colegio no tenía página web personal de colegio, y hoy día cada colegio dispone ya de una página web disponible para todo el mundo.

## Bibliografía

- Ausubel, David. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Arnaiz, Sánchez, P; Garrido Gil, C F. (1999). Atención a la diversidad desde la programación en el aula. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 36, 107-121. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F118049.pdf>
- Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el Currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM 12 de septiembre de 2007).
- Decreto 1513/2006 del 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Escarbajal, A. (2010). Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Madrid: Narcea ediciones.
- Guitert, M; Jiménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. Aprender en la Virtualidad, 113-134. Recuperado de <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>
- Illán Romeu, N; Molina Saorín, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad Curricular. Educar en Revista, 41, 17-40, jul./set. 2011. Editora UFPR. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>
- Bello Crespo, Carmen. (2011). Abre la puerta quinto de primaria. Madrid: Anaya Educación, S.L
- Documento del Centro Escolar. (2014). *Programación General Anual*. C.E.I.P. Asunción Jordán (no publicado).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 de mayo.
- Orden de 25 de julio de 2005 de la Consejería de Educación y Cultura.
- [www.rinconmaestro.es](http://www.rinconmaestro.es)
- [www.youtube.com/watch?v=NBZnxIfFPLo](http://www.youtube.com/watch?v=NBZnxIfFPLo)
- <https://www.youtube.com/watch?v=V-Y8TJS2Fug>
- [https://www.youtube.com/watch?v=RbFR\\_-w63DM](https://www.youtube.com/watch?v=RbFR_-w63DM)

# Jolas kooperatiboen garrantzia eta erabilgarritasuna Lehen Hezkuntzako 6. mailan

**Autor:** Erdoiza Garcia, Rebeka (Maestra. Especialidad en Educación Primaria y PT, Maestra de Educación Primaria).

**Público:** Educación Primaria. **Materia:** Euskera y Valores sociales y cívicos. **Idioma:** Euskera.

**Título:** Jolas kooperatiboen garrantzia eta erabilgarritasuna Lehen Hezkuntzako 6. mailan.

## Resumen

Honako artikulua hau sormenezko jolas kooperatiboen inguruan idatzita dago. Jolasa berez da hezitzailea, horregatik jolasaren balio pedagogikoa funtsezkoa da. Jolas kooperatiboen indar sozialaz eta hezigarriaz ohartaraziz, jolas-jarduera eta talde jolasaren bitartez oinarritzko konpetentzia batzuk lantzen dira: ahozko komunikazioa bultzatu, parte-hartzaileen lankidetzak, helburu beraren alde laguntza ematea eta jasotzea, talde barneko loturak sendotu, kide guztien parte-hartzea eta ondo pasatzea. Hau guztia aintzat hartuta, Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleekin 1go saiorako programaturako esku-hartze sekuentzia baten egituraketa azalduko dugu.

**Palabras clave:** Jolas kooperatiboak, lankidetzak, elkarbizitza.

**Title:** The importance of cooperative games and their usefulness at Primary 6th level.

## Abstract

This article is about creative cooperative games. Playing is educative and that's why its pedagogical value is so important. Being aware of the social and educative strength of the cooperative games we can work on basic skills through group work and different activities: encouraging oral communication and group members' cooperation, giving and receiving help to get the same objective, strengthen the link between the members, offering everybody's participation and, of course, having a good time. Taking all this into account, we are going to explain a sequence programmed for the Primary 6th level 1st session.

**Keywords:** Cooperative games, cooperation, coexistence.

Recibido 2018-10-26; Aceptado 2018-10-31; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101156

## 1. SARRERA.

Idazlan hau egiteko erabilitako materiala ikuskatuta, jolas kooperatiboekin giza balioak (lankidetzak, komunikazioa, laguntasuna...) eta garapen pertsonala lantzeko aukera zabala dagoela uste dugu. Jolas kooperatiboko saioa nola bideratu eta parte-hartzaileen arteko elkarrekintzak bideratzeko gida xume bat aurkezten da.

## 2. JOLAS KOOPERATIBOEN GARRANTZIA.

Jolasa haurraren ikasketa iturria da, umeak, bizitza errealak uzten ez dizkion rola, pertsonaiak, egoerak etab-etan kokatuta egotea lortzen duelako (Rodríguez 2012).

Umeek esplorazioaren eta jolasen bidez, espazioa eta objektuak ikasten eta aurkitzen dituzte, eta besteez eta beraietaz ohartzen dira. Labur esanda, beraien ikasketa prozesuaren protagonista bihurtzen dira.

Urteetan aurrera egin ahala, ordea, jolasa mugatuagoa eta bideratuagoa bihurtzen da, serioagoa, aratuagoa. Horregatik, ikuspegi hori aldatzeko beharra dago eta jolasari duen garrantzia eman behar zaio. Zalantzarik gabe, jolasaren praktika pertsonen bizitza osoan eman behar den jardutea da.

Gure esparrura ekarrita, ikasturtean zehar, astean behin 60 minutuz, Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleekin olgetan aritzeko sormenezko jolas kooperatibo batzuk landuko ditugu. Ikasleen bizitzako etapa honetan, 11-12 urte bitarteko nerabeetan, aldaketa fisiko, mental, emozional eta kognitibo handiak ematen dira. Heldutasunera heltzeko etengabeko borroka ematen da eta amorraren eta asalduraren bidez adierazten dute, horregatik, ezinbestekoa da helduaren laguntasuna, begirunea eta jolasen bitartez tentsioa askatzeko ekintza hauek mesedegarriak izango zaizkie.

Garaigordobil-ek (2017) uztartutako jolas kooperatiboen eta sormenezko jolasen programan oinarrituko gara, beti ere, gure ikasleen ezaugarrietara eta beharrezanetara egokituz noski.

Bertan azaltzen zaizkigun hainbat jolasetatik, aukeraketa bat burutu dugu ikasturteko lehenengo saiorako. Aurrerago luze eta zabalago azalduko dugu lehenengo sekuentzia saio hori. Eskolako baliabideak eta ikastaldearen nolakotasunak oinarrian hartuz, Garaigordobil-ek (2017) proposatutako ikasleekin esku-hartze saio baten egituraketan aldaketa batzuk sartu ditugu. Guk saiorako programatutako jolas guztiak jarraian egingo ditugu eta **Itxiera fasean**, eztabaida, hausnarketa burutuko dugu.

Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleentzat, ikasturte osorako programazio bat egin da; ikasleek burutuko dituzten jolas guztiak bilduma bat osatuko da, horri saioetako argazkiak atxikituko zaizkio.

Baina, aldez aurretik, hitz batzuk definitu eta horien erabilera egokiaz jardungo dugu, hizkuntzaren erabilera egokia ere suspertu behar delako.

Euskaltzaindiak dioen legez:

**Jolas:** Atsegin edo atsedean hartzeko jarduna, olgeta, jokoa (dirurik jokatzeko ez dena) edo kirola da.

**Joko:** Atsegin hartzeko, eta, askotan, tartean dirua dagoela, egiten den jarduera arauduna, batek edo batzuek irabazten eta beste batek edo beste batzuek galtzen dutena.

Eguneroko bizitzan bi hitz hauek maiz nahasten ditugu, nahiz eta definizioan bereizkuntzak argiak diren. Dena dela, jardueraren xede nagusia zein den gogoan izango dugu:

- ✓ Jolasa jolastearen ekintza eta ondo pasatzea helburu duen egintza da (nahiz eta irabazle eta galtzailea izan).
- ✓ Lehia, norgehiagoka, neurketa, sariketa, txapelketa, irabaztea bada, jokoa dela esango dugu.

Hau guztia argi izanda, joko lehiakorren eta jolas kooperatiboen arteko desberdintasunak nabarmenduko ditugu.

Terry Orlick-en ideietan oinarrituta, Fabio Otuzi Brotto (2006) brasildarrak, jolas kooperatiboen paper hezigarria azpimarratzen du joko lehiakorrekin alderatuz gero:

Joko Lehiakorrak	Jolas kooperatiboak
Batzuentzat soilik dira dibertigarriak.	Jolaskide guztientzat dira dibertigarriak.
Gaitasun faltagatik batzuk jokotik kanporatuak dira.	Taldeakide guztien onarpena ematen da.
Zenbaitetan berekoia eta mesfidatia izaten ikasten da.	Elkarbanatzen eta konfiantza izaten ikasten da.
Besteak zorte txarra izan duenean poztu egiten dira.	Jolaskideak talde izaera izaten dute eta irabaztea edo galtzea onartzen dute.
Banaketa bat egiten da, kideen arteko bereizketa bultzatuz eta bazterketa sortuz.	Elkarrekin jolasten diren taldeak izanik elkarrekiko onarpen handiagoa ematen da.
Galtzaileak jolasetik ateratzen dira eta behatzaile soilak bihurtzen dira.	Jolaskide guztiak jolasa hasi eta amaitu batera egiten dute. Inork ez du jolasa utzi behar jolas arauak behartuta.
Pertsonak beraien buruarekiko konfiantza galtzen dute galdu edo baztertuak sentitzean.	Norbanakoaren konfiantza sendotzen laguntzen dute guztiak ondo onartuak direlako.

Galtzeak pertsona batzuegan trabak gainditzeko adorea ez izatea ahalbidetzen du.	Trabak gainditzeko adorea indartzen da besteek emaniko laguntzagatik.
--	---

### 3. SORMENEZKO JOLAS KOOPERATIBOEN OINARRIAK.

➤ Dinamizatzaileak aurretiaz egitaraurako materialak eta espazioak prest eduki behar ditu. Jolas bakoitzaren fitxa teknikoaz gain, esperientzia hauek garatzeko beharrezkoak diren beste baliabide batzuk, eskuragarri egongo dira leku berean.

- **Espazioa:** Psikomotrizitate gela.
- **Materialak:** Musika-erreproduzitzailea, USBa musikarekin, argazki kamera bat (jolasen bilduma argazkitan izateko), jolas dramatikoaren kutxa (mozorrotzeko arropak eta osagarriak: txanoak, kapelak, mota eta neurri desberdinetako arropa zaharrak, poltsak, ileordeak, kolore eta tamaina ezberdinetako oihalak, gerrikoak, zapatak, betaurrekoak, zapiak, makilatzaiko margoak...) eta objektuak eraikitze materialen kutxa (guraizeak, kola, kartoi meheak, kotoia, zotzak, pintzak, kartoiak, egunkariak, aldizkariak, neurri ezberdinetako zabor poltsak, zela, mota anitzeko paperak: txarolezkoa, zilarrezkoa, urrezkoa, zetazkoa..., plastilina, buztina, komuneko papera, arrautza-ontziak, tamaina desberdinetako kartoizko kutxak, arkatzak, errotuladoreak, pintzelak, luzera eta lodiera ezberdinetako sokak eta makilak, kolore eta neurri desberdinetako oihalak, botoiak, orratzak, kolore askotariko artile matazak eta zinta itsasgarria...).

➤ Irakasleak ikasturte osoan zehar ikasleek burutuko dituzten esperientzien helburuak azalduko ditu:

*“Jolas hauek hautatu ditut, jolastea dibertigarria delako eta pozik sentiarazten gaituztelako. Baita ere, erlazionatzen garenean lagunak aurkitu ditzakegulako eta gauzak etengabe ikasten ditugulako. Astean behin, 60 minutuko saioan bizpahiru jolas egingo ditugu. Ondoren hausnarketarako tartetxoa hartu dugu”.*

➤ Jolas kooperatiboaren ezaugarri eta arau bereziak zeintzuk diren adieraziko dizkie:

- ◆ Partaide guztiak parte hartzen dute, inor ez dago soberan, jolasteko eta ondo pasatzeko denon laguntza behar dugulako.
- ◆ Inork ezin du inoiz galdu, ez kanporatua izan.
- ◆ Helburua ez da irabaztea, denon artean elkarlanean arituz guztiok helmugara iristea da.

➤ Sormenezko jolas kooperatiboaren hiru helburu garrantzitsuren berri emango zaie:

- ◆ Gure iritziak ematen ikastea, gainerakoak entzutea, beraien ikuspuntuak errespetatzea eta guztion artean hartutako erabakiarekin zer egin adostea.
- ◆ Laguntza ematen eta jasotzen ikastea helburu komunitaria heltzeko, taldekide ororen adostasunarekin.
- ◆ Irudimena, sormena garatzea, hitzei dagokienez, ahozko jokoekin, nahiz gorputzarekin adierazitako sormenaz antzeztutako pertsonaiekin, material desberdinarekin sortutako objektuekin (kortxoak, sokak, kartoiak, zotzak...) edo marrazkiarekin eta pinturarekin.

Argibide guztiak eman ondoren eta zalantzak argitu eta gero, martxan jarriko dugun esperientziari buruzko iritzia eskatuko zaie ikasleei (aurrezagutzak, esperientziak, gogoetak, kezak...).

### 4. ASTERO IKASLEEKIN ESKU-HARTZE SAIO BATEN EGITURAKETA.

**1. Irekitze fasea (5’):** Saioak hasten dira ikaskide guztiak lurrean borobilean eserita daudenean. Taldekatze honekin, sormenezko jolas kooperatiboaren helburuen azalpen laburra ematen zaie: Lagunak egitea, ondo pasatzea, elkarri laguntzen ikastea, elkar-lanean aritzen ikastea taldean gauzak egiteko, elkarri entzuten ikastea, besteen ideiekin adeitsu izatea, originala eta irudimentsua izatea, sormenezko pertsona...

Taldekideekin jolasean dabiltzanean, beraien arteko entzumen aktiboa nabarmendu behar dute, eta lagun guztien parte-hartzea bultzatu behar da.

Irakasleak komunikazio zirkularra sustatzeko, hurrengo saioetan ikasleei galdetuko dizkie jolas kooperatiboen helburuak zeintzuk diren (feedback).

**2. Jolasaren garapenaren fasea (45´):** Aldi honetan bizpahiru jolas jarraian egiten dira. Jolas-jardueraren argibideak eman eta jolasa garatzen da. Taldekideek jolasak adierazitako prozedurekin gauzatzen dituzte.

**3. Itxiera fasea (10´):** Jolas sekuentzia egin eta gero, itxiera fasea dator. Partaide guztiak lurrean borobilean eserita daude. Ikasleek jolasten aritu direnean gertatu diren ekintza eta elkarrekintzei buruz eztabaidatuko dute. Irakasleak helburuei buruzko galderak planteatuko dizkie (komunikazioa, parte-hartzea, lankidetzeta, jolas-jardueren originaltasuna...).

Itxiera fasean, jolasean gertatu denari buruzko hausnarketa eta solasaldia egingo da. Taldekideek ahoz esperientzien alderdi positiboak, sortutako arazoak eta emandako irtenbideak adieraziko dituzte, funtsezkoa garapen kognitibo eta moralerako. Helduak, ikasleak jolasean bizi izandakoari buruzko taldeko komunikazioa sustatuko du, ekarpen soziala hain zuzen ere, ahozko errefortzu positiboa (laguntzeko, elkarriketarako eta lankidetzarako jokoerak, etab. goraiapatuz) eta sortutako produktuak baloratuko ditu (prozesu hau gertatzen den jolasetan).

## 5. AUKERATUTAKO JOLASAK.

### 1. Jolasa: OBJEKTU ANITZA

**Helburuak:** Komunikazioa, lankidetzeta eta ahozko sormena.

**Materialak:** Talde bakoitzarentzat folio eta arkatz bana.

**Ekintzaren deskribapena:** Ikasleak lau taldetan banatzen dira, eta irakasleak eguneroko erabilera duen objektu baten berri emango die talde bakoitzari. Lankidetzan arituz, taldeko kide bakoitzak, posible baina ezohikoak diren erabilerak adierazi behar dituzte. Taldeko partaide batek orrian idatziko ditu. 10´pasa eta gero, talde bakoitzak ezohiko erabilerak irakurriko ditu eta gainerako taldeek zein objektu den asmatu behar dute.

Eguneroko erabilera duten objektuak, adibidez: matxarda, pitxer, karpeta, kortxo-kentzekoa, kikara, sardexka, botila, adreilu, lapiko...

**Itxiera fasean eztabaidatzeko:** Ikasleei galderak luzatuko zaizkie: Dibertigarria izan da? Eguneroko objektuei beste erabilera bat asmatzea zaila izan da? Erabilera ezberdin asko bururatu zaizkizue? Zuen proposamenetan hain bitxiak izan zarete, zuen lagunek ezin izan dutela asmatu? Ze erabilera iruditu zaizue originalena?

### 2. Jolasa: IPARRALDETIK GATUZ ETA LAN EGIN NAHI DUGU

**Helburuak:** Komunikazioa, lankidetzeta, adierazpen emozionala eta sormen dramatikoak.

**Materialak:** Jolas dramatikoaren kutxa eta objektuak eraikitze materialen kutxa.

**Ekintzaren deskribapena:** Ikasleak lauzpabosteko taldeetan banatzen dira. Taldeko kideak zertan lan egin nahiko luketen, hau da, lanbide desberdinez jarduten dute. Gero, denon artean mimikaren bidez irudikatuko duten lanbide bat adostu beharko dute. Lanbidea aukeratu ondoren, berari lotutako ekintzak eta, kide guztien partaidetzarekin, eszena bat egituratu behar dute. Ondoren talde bakoitza gela erdian kokatuko da eta, keinuak bakarrik erabiliz, eszena antzeztuz, beste guztiek zein lanbide den asmatu behar dute.

**Itxiera fasean eztabaidatzeko:** Ikasleei galderak luzatuko zaizkie: Zein izan da lanbiderik dibertigarriena? Lanbidea adostea zaila suertatu zaizue? Eszenaren garapenean bakoitzak antzeztu behar izan duena zaila gertatu zaizue? Antzeztutako lanbide guztiak beraiekin zer dakarte? Zeintzuk dira antzeztutako lanbide guztien alde onak eta txarrak?



### 3. Jolasa: MUSIKA MARAKEKIN

**Helburua:** Komunikazioa, lankidetzaz, adierazpen emozionala eta sormen plastiko-erakitzaila.

**Materialak:** Plastikozko ur botila txikiak, jogurt poteak, arroz, txitxirio eta dilista eskukada batzuk, paperak, zelaia, koloretako zinta itsaskorrak eta gomak.

**Ekintzaren deskribapena:** Ikasle bakoitzak bi marako egiten ditu; botilen muturrak elkarren artean zeloz ondo lotzen dira. Jarraian bospasei kideko musika taldeak egiten dira. Elkarlanean erritmoa duen doinu bat asmatu behar dute. Azkenean beraiek sortutako musika konposizioa aurkeztuko diete gainerako taldeei.

**Itxiera fasean eztabaidatzeko:** Ikasleei galderak luzatuko zaizkie: Marakak egitea gustatu zaizue? Zaila izan da? Melodiaren sorkuntzan denok parte hartu duzue? Dibertigarria iruditu zaizue marakekin sortutako erritmoa? Zein da gehien gustatu zaizuen doinua, harrigarriena?

Programatutako jolas guztiak egin eta gero, irakaslearen gidaritzapean ikasle guztiak lurrean borobilean eseriko dira eta, **Itxiera faseko** eztabaida eta hausnarketa egingo dute.

### 6. ONDORIO OROKORRAK.

Lehenengo saioan hautatutako jolasak praktikan jarri eta ikasleekin dinamiketan lortutako emaitzek, argi erakusten digute jolas kooperatiboak benetan onuragarriak direla. Sormena, adierazpena, lankidetzaz, talde kohesioa etab. moduko baloreak gailendu egiten dira alderdi fisikoaren gainetik. Bestetik, gaiari buruzko informazioa bilatzea eta praktikan jartzea aberasgarria suertatu da. Saioa gauzatzeko Garaigordobil-en “Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años” liburua kontutan hartu da..

#### Bibliografía

- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. (2017). Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años. Madrid: Ediciones Piramide.
- OTUZI BROTTTO, F. (2006). Juegos cooperativos. Editorial: Lumen Humanitas.
- EUSKALTZAINDIA. (2018). Joko. Euskaltzaindiaren hiztegia. Iturria: [https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=joko&antzekoak=ez&option=com\\_hiztegia&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai](https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=joko&antzekoak=ez&option=com_hiztegia&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai)
- EUSKALTZAINDIA. (2018). Jolas. Euskaltzaindiaren hiztegia. Iturria: [https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=jolas&antzekoak=ez&option=com\\_hiztegia&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai](https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?sarrera=jolas&antzekoak=ez&option=com_hiztegia&view=frontpage&layout=aurreratua&Itemid=410&lang=eu&bila=bai)
- RODRIGUEZ PUERTAS, L. (2012ko abenduaren 25an). La importancia del juego desde el nacimiento hasta la vejez. Ttiklik!-en. Iturria: <http://www.ttiklik.com/es/blog/2012/12/25/jolasaren-garrantzia-jaiotzen-garenetik-zahartzaroraino/>

# Nuevas tecnologías como recurso educativo: Una aplicación en las aulas de Educación Infantil

**Autor:** Montoya Salmerón, María Isabel (Maestra).

**Público:** Educación Infantil. **Materia:** Nuevas tecnologías. **Idioma:** Español.

**Título:** Nuevas tecnologías como recurso educativo: Una aplicación en las aulas de Educación Infantil.

## Resumen

Debemos educar para vivir en sociedad y, sin lugar a dudas, la sociedad y las nuevas tecnologías son inseparables hoy día. Por ello, este proyecto va dirigido a las nuevas tecnologías en Educación Infantil, más concretamente a la utilización de los ordenadores en las aulas. A través de una aplicación diseñada exclusivamente para cada aula, se pretende que los alumnos de Educación Infantil, utilicen el ordenador aprovechando una de las rutinas diaria como es conocer el día de la semana, mes y año en el que nos encontramos.

**Palabras clave:** Nuevas tecnologías, Educación Infantil, ordenador, aplicación, motivación.

**Title:** New technologies as an educational resource: An application in the nursery classrooms.

## Abstract

We must educate to live in society and, without a doubt, society and new technologies are inseparable today. Therefore, this project is aimed at new technologies in Early Childhood Education, more specifically to the use of computers in the classroom. Through an application designed exclusively for each classroom, it is intended that children in early childhood, use the computer taking advantage of one of the daily routines is to know the day of the week, month and year in which we are.

**Keywords:** New technologies, Early Childhood Education, computer, application, motivation.

Recibido 2018-10-27; Aceptado 2018-11-07; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101158

## 1. JUSTIFICACIÓN

Poder enseñar en la etapa de Educación Infantil conocimientos que aún no han sido adquiridos es un privilegio, pero es muy importante que estos conocimientos se produzcan de manera integral, englobando tanto conocimientos básicos como nuevos conceptos que se van creando y formas de vida que van evolucionando.

En la etapa de Educación Infantil lo adquirido será fundamental para su desarrollo en la vida, una enseñanza infantil con lagunas puede dificultar el camino en muchos ámbitos que posteriormente aprenderán. Todo conocimiento que se adquiera a edades tempranas será forjado de forma más consistente, y su uso permitirá adquirir experiencias cada vez más fructíferas a lo largo de la vida.

Desde hace unos años, los aparatos informáticos han sido un instrumento prácticamente indispensable en nuestra vida diaria, y es por ello por lo que poco a poco nos damos cuenta de la importancia que tiene el conocimiento del uso de estos. Tanto la telefonía móvil, como las televisiones, los videojuegos, los ordenadores, las pizarras digitales, etc., son aparatos tecnológicos e implican un conocimiento mínimo de uso, estos y otros instrumentos tecnológicos se usan varias veces al día tanto por adultos como por alumnos de Educación Infantil. Unos son más necesarios que otros, pero producen un impacto social importante en nuestro mundo y por ello debe ser considerado como tal.

Debemos educar para vivir en sociedad y, sin lugar a dudas, la sociedad y las nuevas tecnologías son inseparables hoy día; por ello, no podemos privar a las nuevas generaciones de su uso, y su uso debe ser considerable en las aulas.

Los ordenadores son buenos recursos para el aprendizaje de los alumnos, ya que contienen gran variedad de colores, incluyen movimientos y sonidos, a diferencia de lo que puede motivar un libro a través de una página. El uso del ratón es dificultoso para ellos, y para lograr una óptima coordinación óculo manual es necesario el uso del ordenador más regularmente. Una vez controlados estos movimientos, el alumno podrá disfrutar con un mundo nuevo a través de los ordenadores.

Por ello, este proyecto va dirigido a las nuevas tecnologías en Educación Infantil, más concretamente a la utilización de los ordenadores en las aulas; su uso hoy día posibilita la búsqueda de información, abre puertas hacia el futuro, permite una comunicación más amplia, etc.

## 2. MARCO TEÓRICO

### La importancia de las nuevas tecnologías en Educación

Según el Instituto Nacional de Estadística:

La Estrategia Europa 2020 propone tres prioridades para los próximos años: crecimiento inteligente, crecimiento sostenible y crecimiento integrador. El crecimiento inteligente implica el desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación como impulsores del crecimiento futuro. Esto requiere mejorar la calidad de la Educación, consolidar los resultados de la investigación, promover la innovación y la transferencia de conocimientos en toda la Unión, explotar al máximo las TIC (p.1).

Según Martínez-Salanova (1999), en los últimos diez años se han producido avances tecnológicos aplicables a la Educación, para poder ofrecer lo mejor y lo más importante en experiencias para los alumnos. Hay muchos factores culturales que afectan al aprendizaje, y por ello los alumnos necesitan experiencias que incluyan aspectos reales, representaciones visuales y símbolos abstractos. Las nuevas necesidades y expectativas laborales que el alumno tiene, aconsejan una mayor participación del mismo en el aprendizaje mediante los métodos activos de investigación y experimentación. Los programas educativos necesitan ser apreciados en términos de eficacia y flexibilidad de aplicación en cuanto a tiempo, personal y recursos de que se disponga. La demanda de empleo exige una preparación que obliga al conocimiento de todo aquello que tiene que ver con la sociedad de la información, las nuevas tecnologías, la multiplicidad y variación profesional, la interacción de recursos, y en resumen, de todo aquello que facilita la inserción laboral y profesional.

Además, los maestros pueden generar sus propios recursos didácticos (textos, imágenes, sonido, animación, video, etc.) que, integrados de forma adecuada con un programa específico, junto a las explicaciones orales del docente, aumenta la motivación e interés del mensaje, favoreciendo también la interacción (alumno-profesor,- profesor-alumno, alumno-alumno).

Una parte de la formación del tercer milenio es “aprender a leer críticamente informaciones, iconos, imágenes fijas y móviles, imágenes por el ordenador, realidad virtual, y todo aquello que, además de la cultura e la letra impresa, provenga del mundo de las nuevas tecnologías” (Martínez- Salanova, 1999, p.1).

Según Martínez-Salanova (1999), la implantación de un espacio tecnológico requiere una planificación cuidadosa y detallada. Ahora, debe atenderse no solamente a la asignatura, contenido y diferencias individuales de los alumnos, sino a otros muchos factores que influyen para el éxito del proceso del aprendizaje. Reuniendo todos estos elementos, podemos desarrollar una planificación óptima. Uno de los elementos indispensables del diseño es la previsión, organización y producción de recursos didácticos. El éxito de estos diseños didácticos exige una planificación cuidadosa y afrontar la realidad de muchos problemas que deben ser resueltos. Esto no se logra por casualidad e improvisación; sino que supone un método riguroso en el que el profesor conoce aquello sobre lo que debe actuar, toma las decisiones oportunas y realiza sistemáticamente la acción. Los medios que deberán usarse en el diseño serán los que requieran los objetivos, el contenido y los métodos. Se debe determinar qué medios, cómo y cuándo van a proporcionar las experiencias más efectivas y eficaces para los alumnos.

Este enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que se desarrolla específicamente, con relación a los objetivos de comportamiento y para atender a las necesidades específicas de los alumnos. En las aulas, es ya posible elaborar todos los medios audiovisuales necesarios.

### Formas de uso de las nuevas tecnologías en las aulas

Respecto al modo de uso en las aulas, debemos prestar atención a la zona, ya que tiene que estar situado en un espacio concreto, por ejemplo un rincón, éste será destinado específicamente para su uso, al entrar en el cual introduzca a los niños y niñas en un ambiente de aprendizaje hacia las nuevas tecnologías.

Es importante tener en cuenta que el niño o niña no tienen que adaptarse al ordenador, los recursos se deben adaptar a ellos, no podemos poner un tiempo de respuesta concreto, ya que los alumnos podrían frustrarse y con ello bloquearse y no conseguir la motivación que precisa para el aprendizaje del uso del ordenador.

Según González (2009), los programas no deben tener tiempo establecido de espera para dar la solución, debe permitir que el niño o niña piense y hable con sus compañeros si lo desea. Es importante en los primeros contactos de los alumnos con el ordenador conseguir la sensación de que el niño o niña lo domina. Debemos evitar a toda costa una mala experiencia del alumno respecto a lo que significa el ordenador. Los mejores programas son los que previamente enseñan al educando que pueden hacer una demostración de cómo funciona, los que refuerzan con señales acústicas los aciertos, y señalan (no muy aparatosamente) lo que no vale, también los juegos que dan pistas, cuando un niño o niña se equivoca muchas veces, y que al final ofrecen una señal muy evidente del éxito logrado, lo cual les sirve de refuerzo. Serán más recomendables las tareas que no sean muy largas y que estas deben crecer en tamaño y dificultad con el tiempo.

### **Ventajas del uso de las tecnologías en las aulas**

A continuación, podemos observar una serie de ventajas del uso de las tecnologías en las aulas, según Morón (2010):

- Con el manejo del ratón podemos desarrollar la psicomotricidad fina, con su uso: Los movimientos serán cada vez más precisos, aumenta la coordinación óculo-manual, asociando los movimientos de la mano con el ratón, con los movimientos que se producen en la pantalla del ordenador, además se refuerza la orientación espacial.
- Aumenta el desarrollo cognitivo: Pueden trabajar la memoria visual recordando personajes, o logos y la memoria auditiva, escuchando sonidos, pueden relacionar el ordenador como un medio para conseguir un fin, la enseñanza a través de él.
- Desarrolla la Autonomía e identidad persona: Aumento de sus posibilidades como persona, se sienten capaces del uso individual de un instrumento.
- Aumento del lenguaje y comunicación: Escuchan y comprenden las audiciones, enriqueciendo su vocabulario.
- Aumento de su socialización: Trabajando en grupo, respetando turnos, trabajando indicaciones, relacionándose con aparatos actuales del entorno.

### **Otros proyectos y propuestas didácticas**

Un proyecto diseñado en Córdoba para el uso de las nuevas tecnologías es el siguiente: “Las nuevas tecnologías en la Educación en la Educación Infantil: El aula de informática”, creado por el conjunto de profesores de Educación Infantil, C.E.I.P. Cruz Verde, Habilitaron un aula de informática para que los alumnos de Educación Infantil tuvieran unas horas en concreto clases de informática, en ellas les enseñarían las distintas partes que componen un ordenador, cuál es su uso, aprenderían a utilizar el ratón y a encender y apagar el ordenador.

Observando la Unidad Didáctica para el segundo ciclo de Educación Infantil, “el calendario”, autores, Ruíz y Martín (2001), podemos encontrar una metodología muy detallada de cómo enseñar a los alumnos para qué sirve un calendario y qué partes consta:

- Las letras que salen son los meses.
- Los números son para saber los días.
- Se acaba el mes y pasamos hojas.
- Los festivos son de otro color.
- Cuando termina el año cambiamos de calendario.
- Las filas son las semanas.
- Las hojas son los meses.

Si unimos la necesidad de conocimientos para el uso con el ordenador, y la aproximación a conocimientos necesarios como son el conocimiento del día en que nos encontramos, cuántos meses tienen los años, cuántos días tienen las semanas, cómo se organizan los días en general; Obtenemos el presente proyecto, un trabajo realizado con la aplicación Microsoft PowerPoint, incluyendo los meses del curso en que se encuentren un grupo de alumnos en concreto, participando con el ordenador diariamente, aumentando las posibilidades de integración social en el mundo que nos rodea. Implantándolo en un lugar concreto y adaptándolo al tiempo que estime dependiendo del alumno.

### 3. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

A continuación se puede observar los distintos objetivos del presente proyecto:

#### Objetivo general:

- Implantar en las aulas el uso de las nuevas tecnologías como recurso, para el aprendizaje del uso de los ordenadores y acontecimientos relevantes en nuestra cultura, además de aproximar al alumnado al espacio-tiempo en el que estamos situados.

#### Objetivos específicos:

- Utilizar los ordenadores como rutina en el aula, estableciendo unas normas y un tiempo de uso.
- Utilizar el ratón del ordenador como uno de los instrumentos principales de manejo del ordenador.
- Utilizar el ratón del ordenador para desarrollar la psicomotricidad fina.
- Utilizar el ratón del ordenador para desarrollar la coordinación óculo-manual, asociando los movimientos de la pantalla del ordenador, con los movimientos del ratón que maneja la mano.

#### Contenidos:

- Uso del ratón del ordenador para desarrollar la psicomotricidad fina.
- Manejo del ratón del ordenador para desarrollar la coordinación óculo-manual, asociando los movimientos de la pantalla del ordenador, con los movimientos del ratón que maneja la mano.
- Uso de los ordenadores como rutina en el aula, estableciendo unas normas y un tiempo de uso.
- Manejo del ratón del ordenador como uno de los instrumentos principales de manejo del ordenador.

### 4. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los tiempos reales, el uso con el ordenador debe ser integrado dentro de una actividad necesaria y rutinaria en el aula, por ello, se va a integrar en el momento de decir fecha de cada día. Por tanto, cada día habrá un encargado del ordenador, que procederá a encender y abrir el archivo con el que se va a trabajar. Mientras, los compañeros observarán y escucharán las indicaciones de la maestra o maestro y el ordenador. El archivo diseñado consistirá en un calendario, donde podrán visualizar el día en que nos encontremos y sus eventos a través de pantallas y vídeos diseñados para cada clase en concreto.

Lo que se pretende es aprender mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en este caso los ordenadores, de esta forma aumentaremos su socialización, dado que también se podrán aprender y distinguir días especiales, para poder disfrutarlos y entender la importancia de éstos, utilizando medios actuales e imprescindibles en su vida diaria adulta.

#### Cronograma del proyecto

**Tabla 1** Cronograma

SEMANA	ACTUACIÓN
Semana 1:	Tema a tratar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de diseñar una propuesta para uso de los</li> </ul>

	ordenadores. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuestas, sugerencias, búsqueda de información sobre el tema.</li> </ul>
Semana 2:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en común sobre toda la información recopilada.</li> </ul>
Semana 3:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redacción de objetivos.</li> </ul>
Semana 4:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalización de la planificación de la propuesta didáctica, y organización de la misma.</li> </ul>
Durante un curso académico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puesta en práctica en el aula.</li> </ul>
Al finalizar el curso escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados de la propuesta, impresiones, mejoras, posibles modificaciones.</li> </ul>

### Datos incluidos en la aplicación

Este proyecto está diseñado para la segunda etapa de Educación Infantil, con niños y niñas entre 3 y 6 años. Pudiendo variar la cantidad de datos que se adjunten a la aplicación, siendo adaptable a las necesidades de cada aula en concreto. De este modo, y poniendo por tanto un ejemplo de los datos que pueden aparecer, es el siguiente:

- Cantidad de alumnos y sus nombres y fechas de nacimiento, puesto que irán incluidos en la aplicación.
- Días del año especiales celebrados en cada comunidad y centro educativo. Estos datos siempre pueden ser modificados dependiendo de la comunidad en la que sea aplicada:
  - Día del inicio del otoño (22 de septiembre).
  - Día de las personas mayores (1 de octubre).
  - Día de los derechos de la infancia (20 de noviembre).
  - Día de la Constitución (6 de diciembre).
  - Día del inicio del invierno (21 de diciembre).
  - Día de la paz (30 de enero).
  - Día del amor y la amistad (14 de febrero).
  - Día del inicio de la primavera (21 de marzo).
  - Día del libro (23 de abril).
  - Día del medio ambiente (5 de Junio).
  - Día del inicio al verano (21 de junio).

Dichas fechas deben ser contrastadas con las programaciones de los centros específicos para la que se diseñe.

### Diseño de la aplicación

Una vez recopilada toda esta información, se procederá al diseño. Lo primero que se va a plantear será a Lua; Lua será el personaje de la aplicación, se encargará de dar toda la información diaria, tanto los días de la semana, como los días especiales que vayan aconteciendo.

Imagen de Lua

Necesariamente tendrá buen aspecto, llena de color, para conseguir que los alumnos se motiven. En la figura 1, se puede ver una plantilla básica del diseño de Lua.

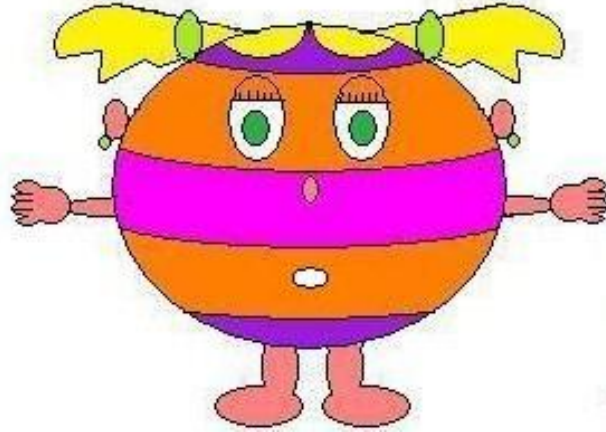






Figura 1: Lua sin complementos.

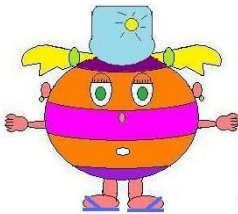

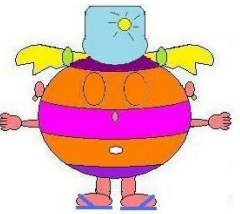









A continuación, se diseñarán los complementos que ayudarán a los alumnos a diferenciar una estación de otra más fácilmente. Cada una de ellas llevará un calzado distinto, exceptuando otoño, ya que Lua tendrá en los pies con un montón de hojas simulando algo tan significativo del otoño como es la caída de las hojas de los árboles. En la estación de invierno Lua llevará además un gorro, en primavera, llevará una margarita, y en verano una gorra, (Ver tabla 2).

Tabla 2 complementos de Lua dependiendo la estación en la que nos encontremos

Complementos	
Otoño	
Invierno	
Primavera	
Verano	

Para todo ello se ha necesitado el programa Microsoft Paint, con el que se ha realizado el cuerpo de Lua; Además Lua hablará, por lo que es necesario que realice movimientos de ojos y boca, para conseguir que Lua realice estos movimientos, es necesario hacer varias plantillas del cuerpo de Lua, cambiando la forma de la boca, siendo más ovalada en unas ocasiones, y menos ovalada en otras; al igual con los ojos, en unas plantillas aparecerá con los ojos abiertos y en otra con los ojos cerrados (Ver Tabla 3).

**Tabla 3** Combinación de Lua para conseguir efectos de movimiento.

Estación	Boca pequeña	Boca grande	Ojos cerrados
Otoño			
Invierno			
Primavera			
Verano			

#### La voz de Lua

La voz de Lua, se realizará a través de una grabadora de sonidos; las palabras que pronunciará Lua son las que se pueden ver a continuación:

- Cuando no hay cole:  
“¡Hoy no hay cole!”.
- Un día de la semana sin acontecimiento:  
“Buenos días, niños y niñas, hoy es (día de la semana), (número del mes) de (mes en que nos encontramos) del (año en que nos encontramos)”.
- Días con acontecimientos especiales, describirá brevemente por qué es un día destacado:



### *Cumpleaños:*

Lua dirá el apartado b más “y hoy es el cumple de (el nombre del niño o la niña del que sea su cumpleaños), ¿Le cantamos el cumpleaños feliz?, ¡preparados!, 3, 2, 1”.

### *Presentación Lua:*

“Hola niños y niñas, mi nombre es Lua, mi cuerpo es un globito, muy redondito, cuando quiero cantar me sale fenomenal, aunque cuando quiero bailar es otro tema sin igual.

¿Y sabéis que? os voy acompañar todos los días ayudándoos a reconocer en que día nos encontramos.

Si un día no hay cole, yo os lo voy a anunciar, si junto a mi hay una estrellita, tengo algo muy muuy importante que pronunciar, por eso tú tendrás que clicar en ella, y a mí me escucharás.

Os deseo un feliz curso y estudiar, estudiar qué futuro os voy a desear.

### *Inicio del otoño:*

“Empieza a llover, veo hojas caer, ¡mis botas voy a coger!

El otoño ya está aquí ha comenzado el 22 de septiembre, y yo estoy muy feliz.

Os presento a mi amiga hojita, aunque es un poco viejita, es muy buena y bonita, todas las mañanas me recuerda que tengo que coger mi abrigo porque hace un poco de frio y luego me resfrío”.

### *Día de las personas mayores:*

“Hoy es el día de las personas mayores, aquellas personas que nos acompañan todos los días, que nos ayudan, que nos entienden, que nos apoyan y que nos quieren mucho.

Por eso hoy le vamos a dar un besito enorme, para que se pongan muy contentos”.

### *Día de los derechos de la infancia:*

“¡Hoy es el día de los derechos de la infancia!

Los niños y niñas tenemos también nuestros derechos, como todos los adultos. Y también todos los niños y niñas tienen los mismos derechos, da igual del país o raza que sean, todos tenemos que ser tratados por igual, sea cual sea nuestro origen”.

### *Día de la Constitución española:*

“Hoy es 6 de diciembre, y aunque no haya habido cole me gustaría deciros que es el cumpleaños de nuestra constitución española, ¿sabéis cuántos años tiene? Nació en el 1978 y es un documento que contiene, los derechos de los españoles, ¡es muy interesante!”.

### *Inicio invierno:*

“Hoy ha llamado a mi puerta el frio, me ha comentado que debo ir muy abrigadito, porque va a venir acompañado de sus amigos, Nieve, Lluvia y Nubes sin el sol. Yo al principio me he asustado un poquito, pero ¿sabéis que?, mi gorrito llamado Blue me ha ayudado a sacar mis botas de pelo, y juntos vamos a pasar el invierno calentitos”.

### *Día de la paz:*

“Hoy es el día de la paz, y ¿sabéis porque se celebra? Se celebra porque es muy importante poseer unos valores que hagan poder vivir en paz con nuestros compañeros. Os voy a contar como podéis vivir en paz vosotros también:

Tenemos que ayudar a quien lo necesite.

Compartir con las personas.

Respetar a todas las personas, da igual de que país o raza sea, tenemos que tratar a todo el mundo igual”.

*Día del amor y de la amistad*

“Qué bonito es este día, es el día del amor y de la amistad, dónde podemos ver como las personas se quieren y se valoran el uno al otro”.

*Inicio de la primavera:*

“¡Chicos chicos! Hoy empieza la primavera!

Con mi amiga margarita voy a visitar los jardines llenos de florecitas, tan bonitas que deslumbran al pasar, llenas de colores es una cosa sin igual, el calor comienza a regresar, aunque blusas aun tendrás que usar.

*Día del libro:*

“¡Qué divertido!

¡Hoy es el día de mis queridos amigos inteligentes, los libros! Por eso chicos cuidarlos y leerlos siempre, porque ellos os enseñarán muchas cosas.

*Día del medio ambiente:*

“Hoy es el día de nuestro querido medio ambiente, y os tengo que decir, que tenemos que cuidarlo mucho, los árboles, las plantas, el agua, el aire, la atmósfera, la tierra, el suelo, el subsuelo, la flora terrestre y acuática, son parte vital en nuestras vidas, y gracias a ello vivimos”.

*Inicio verano:*

“Estoy muy triste, porque falta muy poquito para que acabe el cole, aunque ¿sabéis que empieza? Empieza el verano, playa, sol, y helados, mola un montón.

Aunque en verano no nos vayamos a ver, suerte os deseo en él.

¡Os deseo un feliz día!”

Pantallas o diapositivas de la aplicación

Quando se dé vida a Lua, se comenzará a trabajar con el programa Microsoft PowerPoint, donde se realizarán las diversas pantallas o diapositivas, que a través de hipervínculos, llevarán al día que nos encontremos; se comenzará con un calendario básico, en una cuadrícula con los días de la semana y los números de cada día. Se realizará una por cada mes, siendo variable el color dependiendo de las estaciones del año: El otoño será de tonos marrones, naranjas; el invierno será con tonos azules, lilas; la primavera con tonos verdes, rosas; y el verano será con tonos verdes y azules claros. A continuación en la figura 4, se puede ver un ejemplo de cómo podría quedar el calendario, siempre variable en cada año.

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
					1	2	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31					26	27	28	29	30		

DICIEMBRE						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	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	27	28	29	30
31						

ENERO							FEBRERO							MARZO						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
	1	2	3	4	5	6				1	2	3				1	2	3		
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	4	5	6	7	8	9	10
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	11	12	13	14	15	16	17
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	18	19	20	21	22	23	24
28	29	30	31				25	26	27	28				25	26	27	28	29	30	31

ABRIL							MAYO							JUNIO						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO	DOMINGO
1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5				1	2		
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30

Figura 4: Ejemplo de calendario de la aplicación.

Una vez diseñados los calendarios de cada mes y agrupados en una misma diapositiva, se colocará cada mes en una diapositiva individual, de tal forma que a través de hipervínculos, cuando se seleccione un mes de la pantalla que se puede ver en la figura 4, se abrirá una pantalla individual de ese mes; a su vez, una vez creadas las diapositivas de cada mes, se diseñarán las de cada día de cada mes de forma individual, pudiendo acceder de igual modo a través de hipervínculos. Las diapositivas individuales de cada día pueden ser con o sin acontecimientos, apareciendo una estrella, además de Lua y la fecha correspondiente a ese día, en el caso de ser un día especial. Ver figura 5.



*Figura 5: Lua en un día especial, con estrella.*

Además, en todas las diapositivas hay una flecha que si cliqueamos en ella volvemos a la diapositiva en la que estábamos, de esta forma se podrá volver atrás en el caso de que se equivoquen.

#### Vídeos de la aplicación

Con el programa Windows Movie Marker, se montarán los vídeos de cada día.

El vídeo que aparecerá los días que no hay cole, la voz de Lua irá acompañada de la siguiente imagen (Ver Figura 2).



*Figura 2: Imagen que aparece en los vídeos que aparecen cuando no hay colegio.*

Los vídeos de los días sin acontecimientos, la voz de Lua irá acompañada de ella, llevando los complementos correspondientes a la estación en la que se encuentre.

Para realizar los vídeos con distintos acontecimientos, también aparecerá Lua, exceptuando los cumpleaños, donde además de aparecer Lua, saldrá la siguiente tarta (Ver Figura 3), acompañada de la banda sonora de la canción “cumpleaños feliz”, para que los alumnos la canten.

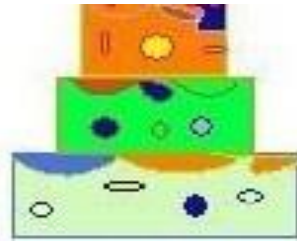


Figura 3: Una de las imágenes que aparece en los vídeos en los días que hay cumpleaños.

### Cómo se va a implantar en el aula

Su uso en el aula, será por sesiones de 15 minutos, a excepción de los días que tengan acontecimientos especiales, a los que se le dedicará 30 minutos, con el fin de comentar el acontecimiento del día, ya sean días de la Región, cumpleaños de los compañeros, etc.

En la primera sesión, la primera parte se dedicará a la realización de las siguientes preguntas:

- ¿Habéis utilizado alguna vez un ordenador?
- ¿Tenéis ordenadores en casa?
- ¿Sabéis para qué se utiliza un ordenador?
- ¿Sabéis qué podemos hacer con el ordenador?

En la segunda parte, primero se procederá a explicar el funcionamiento del ordenador, cómo lo van a usar los alumnos diariamente; los pasos que harán son:

- Encenderán el ordenador.
- Abrirán la aplicación.
- Chiquearán en el mes en el que nos situemos; además deberán fijarse en el calendario manual que tendrá la maestra o el maestro en una de las paredes de la clase, con el fin de comparar las letras que posee el nombre del mes en que nos situemos.
- Chiquearán el día en el que estemos. En el caso de contener una estrella, cliquearán en ella para ver el evento de ese día, y si no cliquearán encima de Lua, a continuación se abrirá un vídeo.
- Cerrarán el vídeo que se abrirá.
- Cerrarán en el botón “Esc” la presentación.
- Cerrarán la aplicación.
- Apagarán el ordenador.

En la primera sesión, todos estos pasos los realizará la maestra o maestro, y en las siguientes sesiones ayudará a todo aquel que lo necesite.

Cada día habrá un encargado del ordenador, seguiremos el orden de lista. El encargado procederá a realizar los pasos anteriormente explicados, mientras los compañeros observan y escuchan las indicaciones de la maestra o maestro y el ordenador.

El ordenador debe estar situado en un lugar concreto, para que los niños y niñas comprendan que ese es el lugar dónde pueden usar el ordenador. Al igual que con un horario específico, con el fin de llevar a cabo diariamente dicha rutina. El lugar donde se va a situar el ordenador, será en una mesa pequeña, cerca de la zona dónde se produzcan las asambleas, ya que se va a realizar dentro del tiempo que se produzca esta.

Cada calendario es específico de cada clase. Los nombres de cada alumno y su fecha de nacimiento, los días de celebraciones del colegio; todo será personalizado para esa clase. Cuando abrimos el archivo, aparecen los meses del curso académico que están cursando; tendrán que seleccionar el mes, y una vez seleccionado se abrirá y nos mostrará los

días de la semana y los números, tendrán que elegir el número. En el caso de que ese día haya un evento, si se trata de un cumpleaños le cantaremos “cumpleaños feliz”, y hablaremos un poco de su día especial, por ejemplo, qué va hacer con sus amigos. Si el evento es un día especial de la región, la maestra o maestro preguntará primero si alguien sabe decir por qué ese día es especial, y tras ello explicará el por qué. Los distintos eventos que se van a anunciar, son los expuestos en párrafos anteriores.

Cada alumno deberá ser el encargado del ordenador tres veces por trimestre; de esta forma podremos ver la evolución que se produce desde el inicio de su uso hasta un tiempo transcurrido.

## Evaluación

### Evaluación del aprendizaje

La forma de evaluar estas sesiones se llevará a cabo a través de la observación diaria de la maestra o el maestro. Cada día, el alumno que use el ordenador, la maestra o maestro rellenará una lista de control dónde podemos observar lo que se va a evaluar (ver tabla 4).

**Tabla 4** lista de control

Criterios	Con ayuda	Regular	Bien	Muy bien
Usa correctamente el ordenador: lo enciende, sabe clicar en la aplicación y lo apaga.				
Distingue la fecha del día.				
Participa con las respuestas del ordenador: entiende, y comprende todo lo que aparece en el ordenador y los eventos en el caso de que haya ese día.				
Movilidad del ratón				
Observaciones:				

Al finalizar cada trimestre se visualizarán las tres lista de control de cada alumno, y se conocerá la evolución, la exigencia de los resultados irá aumentando de un trimestre a otro. Dependiendo de los resultados, se evaluará la efectividad del presente proyecto, y se modificará, en el caso de que sea necesario, algún aspecto que se pueda mejorar para los próximos cursos.

### Evaluación de la enseñanza

Para confirmar si ha sido efectivo el proyecto o no, el tutor, tras su puesta en práctica, se realizará las siguientes cuestiones:

- ¿Las actividades diseñadas eran adecuadas a las necesidades de los alumnos?
- ¿Los alumnos estaban motivados?
- ¿Se han introducido actividades que no estaban previstas inicialmente?

## 5. CONCLUSIÓN

Este proyecto ha sido diseñado con el fin de incluir de una forma rutinaria el uso de los ordenadores en las aulas de Educación infantil. Su principal fin por el cual se llevó a cabo, fue su uso, pero aprovechando en clase una de las rutinas de cada día como es decir la fecha en la que nos encontramos, se decidió diseñar una aplicación con formato de calendario. A su vez, además de reconocer el día en que nos encontramos, pueden aprender días importantes como son el día de la paz, o el día de la constitución, por ejemplo. Además de hacer sentir especial a los niños y niñas, cuando son sus cumpleaños.

Incluir a Lua en este proyecto, no fue casualidad, tenía que haber un personaje que motivara a los alumnos para que tuvieran interés en la aplicación, y por ello se diseñó con gran variedad de colores.

El presente proyecto podría ampliarse introduciendo diariamente las programaciones de aula, de esta forma, Lua también anunciaría lo que se va hacer a lo largo del día.

Disponer de un recurso visual y llamativo aumenta las posibilidades de mantener la atención de los alumnos y aprender de una forma diferente a distinguir unos días de otros, además de usar un soporte como es el ordenador, que hoy día es necesario para muchos trabajos de la vida adulta.

### Bibliografía

- Araiza, M. (2012). Noción de Tiempo y Espacio. Recuperado de [http://leecolima.no-ip.org/col\\_col/especial\\_motriz/archivo/?p=370](http://leecolima.no-ip.org/col_col/especial_motriz/archivo/?p=370)
- González, D.(2009). El rincón del ordenador: mientras los enseño...aprendo. Educar en el 2000: revista de formación del profesorado, 12, 60-63.
- Instituto nacional de estadística (2013).6.4 Población que usa el ordenador (en los últimos tres meses). Recuperado de [http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=1259925528559&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&param3=1259924822888](http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528559&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayOut&param3=1259924822888)
- Martínez-Salanova, E. (1999). Tecnología en las aulas. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/salanova.htm>.
- Morón, M. (2010).Una herramienta para aprender: el ordenador en las aulas de Educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 9.
- Ruíz, L. y Martín, M. (2001). El calendario. Recuperado de [http://ryc.educa.aragon.es/sio/admin/admin\\_1/file/DOC/Infantil/unidadesinfantil/04%20elcalendario.pdf](http://ryc.educa.aragon.es/sio/admin/admin_1/file/DOC/Infantil/unidadesinfantil/04%20elcalendario.pdf)
- Valero, E. (2008). Las nuevas tecnologías en la educación en la Educación Infantil: El aula de informática. Innovación y experiencias educativas, 10.

# La importancia de la investigación para planificar una formación del profesorado de primaria con calidad

**Autor:** García Navarro, Andrés (Maestro en Educación Primaria con Mención en Pedagogía Terapéutica, Maestro de Educación Primaria).

**Público:** Maestros de Educación Primaria, para toda la etapa educativa. **Materia:** Valores. **Idioma:** Español.

**Título:** La importancia de la investigación para planificar una formación del profesorado de primaria con calidad.

## Resumen

En la actualidad, los profesores y profesoras de Educación Primaria se convierten en investigadores con la finalidad de dar una respuesta de calidad a los problemas sociales que se encuentran en las aulas. Dichos problemas afloran a consecuencia de los cambios sufridos en la sociedad, obligando a los docentes a formarse para entender mejor a sus estudiantes y, centrar su labor pedagógica hacia la mejora de un clima social más adecuado. Por ello, en este artículo se analiza la implantación de la Investigación-Acción para concretar los problemas que hay en las aulas y centros educativos.

**Palabras clave:** habilidades sociales, investigación-acción, competencias sociales, clima social, formación docente y labor pedagógica.

**Title:** The importance of research to plan quality teacher training with quality.

## Abstract

Currently, teachers of Primary Education become researchers in order to provide a quality response to social problems found in the classroom. These problems arise as a result of the changes suffered in society, forcing teachers to train themselves to better understand their students and to focus their pedagogical work towards the improvement of a more adequate social climate. Therefore, this article analyzes the implementation of Action Research to specify the problems that exist in the classrooms and educational centers.

**Keywords:** social skills, investigation-action, social competences, social climate, teacher training and pedagogical work.

Recibido 2018-10-27; Aceptado 2018-11-02; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101159

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito el análisis de la importancia de la investigación para valorar las necesidades formativas de los docentes y, así, proponer el desarrollo y planificación de programas de formación acordes a las circunstancias y a los problemas que surgen en los centros educativos.

Hoy en día, los docentes disponen de una gran variedad de cursos para formarse y ser mejores en su trabajo, pero lo que se pretende mediante el estudio de los problemas y circunstancias que afloran en las aulas a través de la investigación, es la realización de cursos especializados para que los profesores tengan herramientas y aprendan a manejarlas con la finalidad de superarlos. Así, podrán llevar a cabo su labor de manera especializada y con éxito. (Cabero y Guerra, 2011).

Si nos paramos un momento, analizando el enfoque constructivista, se puede decir que el docente es reflexivo y con un aprendizaje activo, por lo que su formación le ayuda hacia nuevas prácticas pedagógicas, las cuales deben estar centradas en los problemas reales que se van a encontrar en las aulas. Es por ello, que la labor de investigación, a realizar por ellos mismos, es fundamental para mejorar su formación futura y, transmitir a los alumnos y alumnas sus conocimientos con garantía de calidad.

Por lo tanto, una vez conocidas las necesidades educativas en la formación del profesorado, es necesario planificar los diferentes cursos con sus actividades a realizar para dar respuesta a los problemas investigados, con el objetivo de mejorar la respuesta educativa en los centros educativos. El desarrollo de los programas formativos y, en especial, su orientación, es fundamental para construir el saber hacer del profesorado y de la comunidad escolar. (Escudero, González y Rodríguez, 2018).



## METODOLOGÍA

En los últimos tiempos, se ha observado un cambio en la sociedad, obligando a adaptarse tanto a los centros educativos como a los docentes, ello implica una mejora en la formación del profesorado y, es por eso, que los profesores y profesoras, se han visto en la obligación de cambiar sus hábitos laborales y formarse.

La Investigación-Acción (IA en adelante), lleva a una observación sistemática, facilitando así el proceso para marcar el camino hacia una formación especializada que dé respuesta al problema planteado, ayudando a la realización de tareas y a alcanzar los objetivos necesarios. La IA, hace posible una indagación autorreflexiva, llevada a cabo por los propios docentes, mejorando las prácticas educativas y sociales, siendo el docente, investigador y, con la idea de encontrar la solución a los problemas a través de un cambio en la formación docente.

La finalidad que nos lleva a la realización de una IA no es otra que la de detectar problemas y planificar una formación adecuada, es por ello, que a continuación se detalla el proceso a seguir para llevar a cabo la IA, siendo el siguiente:

Lo primero que debe hacer el investigador, es diagnosticar la situación y localizar el problema. En este punto, el docente se da cuenta de que algo no funciona correctamente y, no tiene la capacidad suficiente para dar una solución eficaz. Es importante descubrir si es un problema puntual o afecta a otros docentes, ya que así, preocupa más y el interés por la IA aumenta.

Una vez identificado el problema, hay que proceder a sacar conjeturas, que son hipótesis, comenzando la investigación.

El siguiente paso, consiste en analizar el problema, preguntándose cómo se podría solucionar, reflexionando sobre la acción más adecuada, decidiendo qué hacer, qué recursos utilizar y proponer los objetivos a alcanzar. Para la recogida de información, en la siguiente fase, se seleccionan las técnicas e instrumentos más adecuados, que pueden ser: notas de campo, diarios, informes, entrevistas, estudio de caso, grabaciones de audio y video, entre otros.

Una vez recogida la información hay que organizarla, seleccionando los datos más importantes. A la hora de analizar los datos, es importante obtener la información necesaria para plantear soluciones, es en este momento, donde el investigador observa si los datos son correctos o si hay suficientes.

En el último paso, se reflexiona sobre la situación problemática investigada, formando conclusiones del proceso llevado a cabo, preguntándose el por qué se ha tenido que hacer y qué ocurre, entre otras cuestiones. Todo ello quedará registrado en el informe de investigación.

Después de conocer los pasos establecidos para la realización de la IA, cabe destacar que es un proceso el cual comienza gracias a las inquietudes del profesorado, emprendiendo así su labor de investigación en la búsqueda de soluciones a los problemas diarios que afloran en el aula y en los centros educativos. La IA se basa en una labor reflexiva sobre la práctica educativa, con la idea de mejorarla y responder a los problemas que son objeto de estudio.

Lo importante en el desarrollo de la investigación, es contar con el apoyo de un experto, el cual hará de guía y asesor en el proceso, fomentando así un trabajo colaborativo que lleva al éxito de la IA.

Una vez llevada a cabo la investigación, es hora de actuar, por lo que después de analizar los datos, se llega a los resultados, que van a ser los objetivos a alcanzar, dándoles la respuesta adecuada mediante la preparación de los cursos formativos adaptados para los docentes. Hay que destacar una serie de campos educativos en los que la IA es adecuada para su mejora, los cuales son; métodos de enseñanza novedosos, estrategias de aprendizaje diferentes, mejora en los métodos de evaluación, valores, la formación de los docentes, el comportamiento individual de las personas y cómo administrar la educación (Pérez, 2011).

Todo ello, demuestra que la IA es adecuada para comprender la realidad educativa y dar respuesta a los problemas que en ella suceden. Y esa respuesta, viene dada por una mejora de la formación del profesorado, ya que esta va a ser ajustada a los problemas investigados, dotando a los docentes de las herramientas apropiadas para llevar a cabo la intervención educativa más adecuada.

Con una formación adecuada del profesorado se incide en un mejor rendimiento académico del alumnado y en una mejoría de la competencia social, dando lugar a mejorar la resolución de conflictos. Por lo tanto, la siguiente tabla, refleja el cuestionario planteado para la realización de la IA.

Tabla 1.

Variables para llevar a cabo la IA.

Variables	Si	No	A veces
¿Escuchas a tus compañeros?			
¿Inicias una conversación?			
¿Mantienes una conversación?			
¿Finalizas una conversación?			
¿Sabes formular preguntas de forma adecuada?			
¿Dar las gracias a tus compañeros?			
¿Pides ayuda cuando la necesitas?			
¿Participas en las actividades del grupo?			
¿Sabes debatir sin faltar el respeto a los demás?			
¿Te cuesta seguir instrucciones para hacer cualquier cosa?			
¿Pides disculpas a los demás si te has equivocado o hecho algo negativo?			
¿Conoces los sentimientos de los demás?			
¿Expresas tus sentimientos y emociones a los demás?			
¿Conoces las emociones y sentimientos de los demás cuando las expresan?			
¿Respetas los sentimientos y emociones de los demás?			
¿Sabes resolver situaciones que te provocan enfado?			
¿Sabes autocontrolarte ante situaciones negativas?			

Fuente. Elaboración Propia.

## RESULTADOS

La IA desempeña un papel fundamental en el análisis de la realidad educativa, caracterizándose por el saber hacer y el actuar, ya que busca los conocimientos adecuados para llevar a cabo la acción que determine la solución a los problemas encontrados. Es por ello, que a continuación se expresan los resultados mediante las necesidades encontradas durante la IA y a las que hay que poner solución mediante la creación de cursos de formación para el profesorado.

Tabla 2.

Lista de necesidades encontradas.

### Necesidades educativas encontradas

- Carencias en situaciones de escucha a los demás, mantener una conversación y conocimiento de las normas básicas de respeto hacia los demás.
- Las relaciones entre el grupo son negativas.
- Desconocimiento de las emociones y sentimientos, tanto propias como de los demás.
- No saben afrontar situaciones negativas sin agresión y enfado hacia los demás.

Fuente. Elaboración propia.

## PROPUESTAS FORMATIVAS

Según las necesidades encontradas, que figuran en la tabla anterior, se van a plantear una serie de propuestas formativas centradas en los docentes con la finalidad de poder dar una respuesta adecuada a las problemáticas encontradas. Las siguientes propuestas, se llevarán a cabo mediante cursos de formación continua, con una duración expresada en horas y créditos, dotando así a los profesores de primaria de las habilidades sociales oportunas para solucionar las carencias presentes en las aulas. Por ello se proponen las siguientes propuestas formativas:

Tabla 3.

Propuestas formativas para los docentes.

---

### Propuestas formativas/cursos

---

Curso para potenciar las habilidades básicas y educacionales en nuestros alumnos y alumnas.

---

El fomento de dinámicas de trabajo en grupo con la finalidad de mejorar las relaciones sociales de los discentes.

---

La Inteligencia Emocional en la educación.

---

La importancia de las emociones para fomentar las habilidades sociales en los estudiantes.

---

La importancia del equilibrio emocional para mejorar el rendimiento académico de los discentes.

---

Fuente. Elaboración propia.

## CONCLUSIONES

Queda patente que la IA es un proceso metodológico mediante el cual se mejora la formación del profesorado, ya que aporta información sobre los problemas que los docentes se encuentran en su labor diaria. Este proceso requiere seguir una serie de pasos para llegar a unos resultados finales, los cuales aportan la información necesaria para resolver los problemas que son objeto de estudio. Hay que tener en consideración que el docente guía tiene que tener una formación inicial sobre la IA y, ser quien lleve el peso de la misma.

Para concluir, decir que la investigación se ha enfocado a problemas derivados de falta de habilidades sociales de los discentes en la etapa de Educación Primaria, planteando una serie de propuestas formativas para dotar a los docentes de una formación adecuada y mejorar así el clima social en el centro escolar y en las aulas.

---

### Bibliografía

- Cabero Almenara, J. y Guerra Liaño, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XX1*, 14 (1), 89-115, doi: 10.5944/educXX1.14.1.264: Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/264/220>
- Escudero Muñoz, J.M.; González González, M.T. y Rodríguez Entrena, M.J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21 (1), 157-180, doi: 10.5994/educXX1.15807: Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20183/16717>
- Pérez Serrano, Gl. (2011). Investigación Acción, innovación y formación del profesorado. En Gl. Pérez, (Coord.), *Intervención Sociocomunitaria* (pp. 649-672). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

# La autoestima en la infancia

**Autor:** García Márquez, Elena (Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Maestros, Profesores, Educadores. **Materia:** Educación emocional. **Idioma:** Español.

**Título:** La autoestima en la infancia.

## Resumen

La autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta el niño/a cuando en su vida se ha dado ciertas condiciones. Observando el comportamiento y la actitud de los niños/as en diferentes ambientes (colegio, casa, etc.) podremos identificar si existe riesgo de que presenten déficits de autoestima. Nuestras calificaciones y actitudes hacia el niño/a pueden afectar a su formación como persona, por ello si se previene desde la infancia la utilización de ese tipo de actitudes y calificaciones, podremos ayudar a que el niño o niña desarrolle una autoestima buena y alta.

**Palabras clave:** Autoestima, comportamiento, identificar, mejorar y prevenir.

**Title:** Self-esteem in childhood.

## Abstract

Self-esteem is a feeling that arises from the feeling of satisfaction that the child experiences when certain conditions have been met in his life. Observing the behavior and attitude of children in different environments (school, home, etc.) we can identify if there is a risk of presenting self-esteem deficits. Our qualifications and attitudes towards the child can affect their training as a person, so if you prevent the use of such attitudes and qualifications from childhood, we can help the child develop good and high self-esteem.

**Keywords:** Self-esteem, behavior, identify, improve and prevent.

Recibido 2018-10-27; Aceptado 2018-10-31; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101161

## 1. INTRODUCCIÓN

Muchas personas creen que las necesidades de sus hijos/as están cubiertas, porque tienen comida, ropa, una casa donde vivir, salud, pero, ¿sus necesidades internas están cubiertas? Tan importante es que el niño/a tenga una buena autoestima y sea querido en su entorno y se lo demuestren, como lo es que tenga una casa donde vivir, ropa comida, etc. Por ello en este artículo nos queremos centrar en como identificar y evitar una autoestima baja en los niños/as, para que los posibles problemas que puedan tener, no se agraven y no provoquen una vida adulta con problemas de autoestima, que le dificultará su camino hacia la felicidad social, personal, laboral y familiar.

Es importante conocer y diferenciar que es la autoestima y el autoconcepto:

- El concepto de sí mismo, se interpreta como conciencia, conocimiento que el sujeto tiene de él/ella mismo, e indudablemente abarca aspectos de su persona: corporal, psicológico, social, emocional, etc., y el grado de conocimiento alcanzado configura el concepto que tiene de sí mismo que es lo que el sujeto sabe de sí mismo/a.
- La autoestima es la valoración que el sujeto hace sobre aquello que conoce de sí mismo/a, aquella característica, cualidad, peculiaridad, etc., que conoce de sí, acompañada de una gran carga afectiva y emocional y que valora positiva y negativamente, o que no valora.

Clemes, H., Bean, R. (1993, pp10) precisan que: “La autoestima no es conocerse a uno mismo, aunque con frecuencia se confundan estos conceptos. El conocimiento de uno mismo es una teoría, es lo que el niño/a cree de sí mismo, aunque lo que cree no se corresponda con su comportamiento”

## 2. LOS PROBLEMAS DE AUTOESTIMA, ¿CÓMO IDENTIFICARLOS?

Observando el comportamiento y la actitud de los niños/as en diferentes ambientes (colegio, casa, etc.) podremos identificar si existe riesgo de que presenten déficits de autoestima.

A continuación se presentan algunas de las características que suelen manifestar los niños/as con déficit de autoestima (Paz, M. 2003):

**Con respecto a sí mismos/as:**

- Son muy críticos consigo mismos/as, a la hora de evaluar sus propias acciones utilizan criterios idealistas y perfeccionistas. Dicen cosas como: “Yo debo ser bueno en todo lo que hago, digo y pienso”; “Si no soy como debo ser, no valgo nada”; “Yo sé cómo debo ser para ser el mejor de todos”; No comportarme como debo es no tener valor como persona”
- Evalúan y analizan continuamente cada gesto, cada acto, cada pensamiento que realizan.
- Son muy perfeccionistas con todo lo que emprenden. Dicen: me va a salir mal, si me sale mal todos pensarán que soy muy torpe.
- Temor excesivo a cometer errores. Se consideran a sí mismos/as personas despreciables y el miedo a no hacer las cosas perfectamente les lleva a evitar situaciones. Presentan ansiedad ante las tareas escolares y pueden aparecer bloqueos.
- Son muy sensibles a la crítica. Las reacciones emocionales y conductuales ante las llamadas de atención sobre su conducta son exageradas (lloran, patalean, se enfadan, se aíslan y no olvidan fácilmente).
- Tienden a hacer sus propias interpretaciones de lo que han oído y suelen encontrar intenciones ocultas en lo que los demás dicen o hacen.
- Necesitan continuamente la aprobación de los demás en todo lo que hacen piensan y dicen.
- Confían muy poco en sus capacidades y en sus decisiones y necesitan la opinión de los demás.

**Con respecto a los/las demás:**

- Al ser exigentes consigo mismos/as también lo son con los demás.
- No son buenos compañeros/as de juego. Sólo piensan en ganar para demostrar que son los mejores. Debido a esta constante tensión tanto si pierden como si ganan muestran emociones desproporcionadas ya sean de satisfacción, como de fracaso.
- Tienen dificultad para hacer amigos/as. Tienen miedo a hablar en público y un gran sentido del ridículo. No aportan nada al grupo al que pertenecen, no toman iniciativas ni son alegres no son participativos y no tienen sentido del humor, por lo que nunca estarán integrados.
- Estos niños/as que no dan problemas y se muestran complacientes ante los demás, y aparentemente felices, en situaciones inesperadas pueden explotar y mostrar una actitud desafiante y agresiva, fruto de su propia frustración, tensión y tristeza.

**Con respecto a la interpretación de la realidad:**

- Focalizan en lo negativo, de todas las cosas que hace sólo se fija en lo malo
- Descalifica las experiencias positivas, ignoran las experiencias positivas. A ser tan perfeccionistas, todo lo que tienen y todo lo que hacen podría ser siempre mejor.
- Personalizan. Tienden a verse como únicos culpables de sucesos desagradables aunque no sea el responsable.
- Pensamiento todo o nada, ellos/as tienden a evaluar las situaciones como buena o malas, no hay término medio. Este tipo de pensamientos llevan con frecuencia a la frustración
- Generalizan lo negativo a partir de hechos puntuales, por ejemplo por suspender un examen de matemáticas ya piensa que no se le da bien y por tanto siempre suspenderán.
- Tienden a interpretar los acontecimientos como negativos, sin pruebas suficientes. Consideran que son continuamente evaluados por los demás.
- Utilizan con frecuencia la frase: debería.... Van marcándose de forma imperativa las pautas que ellos mismos/as consideran que son imprescindibles para tener valor en la vida y triunfar.

- Se ponen etiquetas. Tienden a utilizar adjetivos calificativos negativos para explicar cualquier error que cometen (“soy un torpe”, “soy tonto”, “soy un desastre”, etc.)
- Magnifican y minimizan. Exageran sus errores y le quitan importancia a sus éxitos.
- Razonamiento emocional, consideran que sus sentimientos indican si la situación real que están viviendo es buena o mala. Por ejemplo por el simple motivo de sentir ansiedad ante un examen ya considera que está haciendo mal el examen.

Es fundamental que se preste atención a lo que los niños y niñas manifiestan cuando hace algún comentario de sí mismo/a, porque esto dará información útil para deducir si algo va mal.

**Las características que describen a los niños/as con alta autoestima son:**

- Asume responsabilidades
- Se siente orgulloso de sus éxitos
- Afronta nuevas metas con optimismo
- Se cambia a sí mismo/a positivamente
- Se quiere y se respeta a sí mismo/a
- Rechaza las actitudes negativas
- Expresa sinceridad en toda demostración de afecto
- Se siente conforme consigo mismo/a tal y como es
- No es envidioso/a
- Se ama así mismo/a.

### 3. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE SÍ MISMO/A.

El concepto de sí mismo/a tiene una evolución por ello es necesario conocer y saber en qué momento evolutivo se encuentra el niño/a.

#### 3.1. Etapa de 0 a 2 años.

El niño/a cuando nace es un conjunto indiferenciado, por lo que el aspecto más importante de esta etapa es la diferenciación de sí mismo/a.

La distinción se efectúa, a través de la imagen corporal por medio de los contactos corporales y a las sensaciones que le permiten reconocer su cuerpo de aquello que no lo es.

Cuando se va estructurando la imagen corporal, también lo hacen otras imágenes más interiores, que emergen a la vez, despertando la sensación de ser amado/a, de tener valor, lo que más tarde se llamará “*estima de sí mismo/a*” ( L’Ecuyer 1985, El concepto de sí mismo)

#### 3.2. Etapa de 2 a 5 años.

Comienza la afirmación de sí mismo/a, con la utilización del lenguaje. El uso de los pronombres personales facilitan una mayor diferenciación respecto a los otros/as y una conciencia más clara del propio sí mismo/a (Ames, 1952, Goodenough,1938, Wallon) a través de aquello que el niño/a reconoce en él/ella, de aquello que posee ( L’Ecuyer,1985)

La confirmación de sí mismo/a con relación al otro, lo alcanza a través de conductas de oposición y negativismo, lo que probará su individualidad y reforzará su sensación global de valor personal.

El juego de alternancia de papeles y los comportamientos imitativos tan frecuentes entre los 3 y los 5 años, indican la necesidad de identificarse con los adultos en ciertos roles y de ir estableciendo ciertas diferencias progresivas por estructuración de una mayor sensación de identidad de sí mismo/a (Allport, 1961; Wallon, 1932, 1959, 1963)

Las reacciones de las personas allegadas al niño/a, ante su evolución física e intelectual, de sus conductas negativas y sus identificaciones, repercutirán en la elaboración infantil de su sensación de valor personal, de competencia y de capacidad (Allport, 1965; Combs y Snygg, 1959)

Un factor importante es el aprendizaje de su género sexual. A los 2 años comienza a distinguir entre los dos sexos y se definen con claridad a través de respuestas en las que interviene el lenguaje. Entre los 5 y 8 años adquieren la permanencia de la identidad sexual y de género que es la clasificación que realiza el niño/a como hombre o mujer (López, 1988)

Todas las pautas de conductas distintivas para uno y otro sexo dentro del marco del aprendizaje de la familia, escuela y sociedad, influyen y determinan el autoconcepto del niño/a desde los 2 años. Por ello el niño/a asimila e identifica los roles que conlleva pertenecer a uno u otro sexo, marcando y condicionando la valoración de sus capacidades, habilidades e imagen corporal, de manera diferenciada según el sexo.

### 3.3. Etapa de 5 años a 12 años.

La acumulación de varias experiencias vividas: físicas, cognitivas, afectivas y sociales, favorecen que el niño/a alcance la estructuración del concepto de sí mismo/a aunque las experiencias negativas y las reacciones contradictorias de los que le rodean puede dificultar la adquisición de consistencia interna que le permita reconocerse, ante los cambios que está sufriendo por su evolución.

Por ello es indispensable para que el niño/a pueda alcanzar una mínima percepción y concepción de sí mismo/a, que su entorno más próximo, **la familia**, le dé una base sólida para afianzar su seguridad y confianza; y que su entorno inmediato, **la escuela**, en la cual sus nuevas experiencias y relaciones le harán tomar conciencia de que el concepto que tiene de sí mismo/a, necesita abrirse para poder assimilarlas.

### 3.4. Etapa de 12-15 años.

Muchos autores están de acuerdo para caracterizar esta etapa como un período de reformulación y de diferenciación del autoconcepto (L'Ecuyer 1985)

Los cambios físicos que se están produciendo en el niño/a preparan la nueva imagen física sobre la que el/la adolescente debe construir y desarrollar los nuevos pilares de su identidad. Una aceptación de su imagen corporal favorece el desarrollo de su autoestima y consolida valores y una seguridad psicológica de cara a él/ella mismo/a y a los miembros del sexo opuesto, que tiene mucha importancia en esta etapa.

El niño/a cuando es pequeño tiene un autoconcepto muy egocéntrico, poco realista y muy independiente de los criterios externos. Cuando el niño/a crece, va ajustando más su autoconcepto con el mundo exterior y va adquiriendo una autoestima más realista y más acorde con el entorno.

Varios factores contribuyen al establecimiento de un autoconcepto diferenciado. (Grieger, 1975)

- La constante confrontación con la vida académica obliga al adolescente a una continua y progresiva identificación de sus capacidades y aptitudes.
- La necesidad del establecimiento de una autonomía e independencia personal a través del deseo de distinguirse de su padre y madre por el desarrollo de una ideología, de una manera de pensar.
- La identificación de un modo pasajero, del adolescente con otros grupos de referencia situados en sus mismas circunstancias.

## **4. CONDICIONES DE LA AUTOESTIMA**

La autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta el niño/a cuando en su vida se ha dado ciertas condiciones.

Lo que le falte al niño/a podrá estar en alguno de estos aspectos (Clemes, H; Bean, R; Clark, A. 1991).

- **Vinculación:** consecuencia de la satisfacción que obtiene el niño/a al establecer vínculos que son importantes para él/ella y que los demás reconocen como importante.

- **Singularidad:** resultado del conocimiento y respeto que el niño/a siente por las cualidades o los atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades.
- **Poder:** consecuencia de que el niño/a disponga de los medios, de las oportunidades y de la capacidad de modificar las circunstancias de su vida de manera significativa.
- **Pautas:** Que reflejan la habilidad del niño/a para referirse a los ejemplos humanos, filosóficos y prácticos adecuados que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y exigencias personales.

A continuación desglosaremos cada uno de los 4 aspectos y lo que se puede hacer para potenciarlos.

#### 4.1. El buen grado de vinculación

Para que el niño/a tenga un buen grado de vinculación debe:

- **Formar parte de algo:** se siente miembro importante y necesario de la familia, de la clase, la pandilla, el equipo...
- **Está relacionado con otros/as.** Existe buena comunicación, sentimientos compartidos y mucho apoyo.
- **Se identifica con grupos concretos:** el niño/a puede etiquetar sus modos de participación. Sus etiquetas definen parcialmente su sentido de la identidad.
- **Tiene un pasado y una herencia personal,** lo cual amplía sus vinculaciones a otros lugares y épocas. A los niños/as les gusta que les cuenten cosas del pasado de su padre y madre y de ellos mismos/as.
- **Posee algo importante.** El niño/a pequeño constantemente está diciendo “mío”, con el tiempo, luego la relación con los objetos es diferente (mi coche, mi pelota).
- **Pertenece a alguien o a algo.** El niño/a se siente más seguro cuando percibe que a quien pertenece se preocupa por él/ella.
- **Los demás muestran gran aprecio por aquellas personas o cosas con las que él/ella establece sus relaciones.** Si no es así, al niño/a no le gusta.
- **Es importante para los demás.** Significa que se toma en cuenta para tomar las decisiones, se le quiere y se le respeta.

**Cómo se comporta el niño/a con problemas de vinculación:** Debemos tener en cuenta que si el comportamiento que tiene se repite con frecuencia o realiza lo que se le pide con enfado o molesto, el niño/a tiene algún problema de vinculación. Sus actos son:

- Hace pocos esfuerzos por incorporarse a las actividades familiares.
- Se resiste a la comunicación.
- La amistad es importante pero al mismo tiempo, mantiene hacia los amigos/as actividades ambivalentes. Puede tener amistades pero no le duran mucho porque no apoya positivamente la relación.
- Es muy frecuente que a los demás niños/as y al propio padre y madre no les guste un niño/a con escaso sentido de la vinculación.
- Parece que ignoran a los miembros de la familia, lo que les pasa es que evitan hacer cosas con ellos/as.
- Parecen relacionarse, pero en realidad no están manteniendo relación alguna.
- Cuando las relaciones humanas comienzan a ser agotadoras, se retraen para relacionarse con cosas y no con personas.

#### **Cómo aumentar el grado de vinculación**

- Demostrar su cariño a través del contacto físico.
- Mostrar un rostro amable al niño/a.
- Hacer notar al niño/a con palabras, lo bien que se siente usted con él/ella.
- Elogiar de manera concreta.



- Que sepan cuándo se relacionan bien con los demás.
- Compartir sus sentimientos con los niños/as.
- Compartir sus intereses, aficiones, actividades y experiencias familiares.
- Escuchar a los niños/as sin juzgarlos continuamente.
- Hacer algo especial para que el niño/a vea que sus necesidades están reconocidas y que le interesa. Si el niño/a sabe las cosas que le gusta y se preocupa por ello, se siente vinculado. Hacerle su comida preferida, comprar revista de sus interés, etc.
- Evite interrogar a los niños/as que sean tímidos, ya que le produce ansiedad responder a las preguntas.

#### 4.2. Sentirse singular

Para sentirse singular el niño/a necesita:

- **Respetarse.** Debe valorar sus actuaciones y aprender a fiarse de sus sensaciones. Ellos se respetan cuando los adultos que les importan, les respetan y les toman en serio.
- **Saber que él/ella es alguien especial, aunque se parezca a los demás en muchas cosas.**
- **Sentir que sabe y puede hacer cosas que los demás no saben ni pueden.**
- **Saber que los demás le creen especial.** Se aprende por lo que la gente dice de él/ella y por cómo le trata.
- **Usar la imaginación y dar rienda suelta a su potencial creativo.** Por naturaleza los niños/as son creativos, si se desprecian estas expresiones fantásticas, raras y singulares, acabarán por desaparecer, con el consiguiente deterioro para el desarrollo del niño/a.
- **Disfrutar del hecho de ser diferente, aprendiendo al tiempo de no incomodar a los demás.** Ellos disfrutan de sí mismo/a si ven que su padre y madre disfrutan con ellos. Para los niños/as esa búsqueda de singularidad puede ser una motivación natural, pero no siempre se la facilitamos, porque muchos padres y madres piensan que si sus hijos/as son diferentes los demás niños/as y adultos no lo aceptarán. Todo esto provoca que el niño/a al que no se le reconoce sus virtudes identifique como especiales algunas características que son negativas.

Los niños/as puede sentirse singulares por: lo que pueden hacer con su cuerpo (danza, deportes, etc.); las habilidades que tengan ( hacer construcciones, organizar cosas); los dones especiales que posean ( artísticos, musicales, etc.); su aspecto; su origen ( raza, cultura, lugar de nacimiento, etc.); sus aficiones o intereses ( colecciones, excursiones); lo que saben ( sobre animales, historia, etc.); lo que hacen; lo que piensan ( fantasía, imaginación, humor); lo que creen ( ideas, creencias)

#### Cómo se comporta el niño/a con problemas de singularidad.

- Pueden presumir mucho, pero en momentos poco apropiados.
- Buscan el reconocimiento y el elogio que han tenido.
- Rara vez o nunca contribuye con ideas originales, no suele tener una forma singular de enfocar las cosas y lo normal es que repita las ideas de otros/as.
- No mantiene curiosidad por temas nuevos en la familia.
- Se adapta a los deseos de otros niños/as o adultos, viste como los/as demás, hace lo que los demás hacen y dicen lo que dicen otros/as.
- Aceptan con dificultad una alabanza.
- Tienden a expresar sus emociones de una manera bastante monótona. Raramente expresa alegría o júbilo de manera espontánea.

### Cómo mejorar el sentido de singularidad.

- Animar al niño/a a expresar ideas que puedan ser diferentes a la que tenemos nosotros/as.
- Es importante transmitir al niño/a que se le acepta.
- Señalar al niño/a en qué consiste lo que tiene de especial o diferente.
- Permitir que los niños/as hagan cosas a su manera, impidiendo que ofendan a otros/as o que se pisoteen sus derechos.
- Darles oportunidades para que se expresen creativamente.
- Darles mucho tiempo para que expresen sus intereses de forma creativa.
- No ridiculizar ni avergonzar a los niños/as, aunque haya que poner límites a sus actividades.
- Ayudar a los niños/as a encontrar modos aceptables de expresarse.
- Cuando el niño/a tiene un escaso sentido de su singularidad, utilizar el elogio en privado.

### 4.3. Sensación de poder

La sensación de poder hace que el niño/a sienta que puede ejercer alguna influencia sobre lo que le ocurre en la vida.

- **Crear que normalmente puede hacer lo que planea:** esto es posible si el niño/a experimenta el éxito de sus actos.
- **Saber que puede disponer de los que precisa para hacer lo que tiene que hacer.**
- **Sentir que tiene a su cargo algunas de las cosas importantes de su vida.** Los niños/as desarrollan confianza en sí mismos/as cuando se les deja tomar decisiones en cosas que son importantes para ellos/as.
- **Sentirse a gusto cuando lleva a término algo que está bajo su responsabilidad.** Cuando al niño/a se le enseña cómo tomar decisiones y cómo resolver problemas en la práctica, se estimulan sus sentimientos de independencia y de autocontrol.
- **Saber cómo comportarse cuando está angustiado o agobiado,** de manera que no pierda el control de sí mismo/a.
- **Usar habilidades que ha ido aprendiendo.** Una vez que el niño/a sabe hacer algo, necesita tener la oportunidad de hacerlo.

El niño/a tiene sensación de poder cuando se le han cubierto las necesidades. Ser mandón, tergiversar las cosas, actuar como un niño/a mimado y gimotear para controlar a los demás son síntomas de que el niño/a está buscando poder porque tiene escasa sensación de poder.

Los niños/as mimados tienen poca sensación de poder, aunque den la impresión de control. No saben cómo comportarse en una situación de agobio, y no aprenden porque están acostumbrados a que otros les resuelvan la papeleta.

### Cómo se comporta el niño/a que tiene dificultades.

- **Estos niños/as suelen ser mandones y tercos y evita hacerse responsable de las cosas.** Cuando es aceptado por los amigos/as, tenderá a ser seguidor en lugar de líder, aunque intente mangonear a los demás.
- **Suele ser desvalido y abandona con facilidad cuando se enfrenta a una desilusión,** por pequeña que sea; no es capaz de afrontar la frustración. Busca excusas para justificar el abandono de lo que se plantee (dolores, enfermedades, etc.)
- **Plantea dificultades en las actividades atléticas intensas y evita los rasgos físicos,** deja caer las cosas, tropieza con los objetos, debido a las tensiones en el cuerpo que le dificulta realizar los movimientos con libertad.
- **Eluden aceptar responsabilidades.** Cuando se les encomiendan tareas, suelen olvidarse de llevarlas acabo, se entretienen. Por eso se les llama mimados, provocan que los demás hagan las cosas por ellos.

- **Demuestran muy poca iniciativa**, espera que los demás se ocupen de las cosas o que las inicien. Hay que recordarles sus deberes y obligarles a que los sigan hasta terminarlos.
- **Eluden cualquier reto, se sienten desvalidos antes cosas que son un reto para ellos.**
- **Se asocia con pobre control emocional.** Reaccionan en sucesos con apariencia poco importantes, con una gran descarga emotiva (llanto, enfados incontrolados) Suelen ser inconscientes de por qué reacciona o ante qué reacciona.
- **Tratan de compensar su escasez de poder intentando controlar a los demás.** Les puede gustar dirigir y ser los primeros y hacer las cosas a su manera.
- **Tienen pobreza en sus cualidades e incompetencia en numerosos aspectos.** Bastantes niños/as con dificultades de aprendizaje presentan dificultades de poder. Sólo aprenden bien cuando empiezan a tener poder.

#### Cómo aumentar la sensación de poder.

La sensación de poder es un sentimiento que permite al niño/a tener fe en aquellas cosas que tiene que hacer. Lo que le puede mejorar el poder es:

- **Asegurar que el niño/a se enfrente con cuestiones de su exclusiva responsabilidad.** Que el niño/a sea responsable hará que sea consciente de que sus actos contribuyan a que ocurran acontecimientos.
- **Darle distintas opciones cuando organice sus actividades, de manera que él/ella pueda elegir.** Elegir y actuar en consecuencia son maneras de ejercitar el poder y los padres pueden ayudar a sus hijos/as a desarrollarlo en la vida cotidiana (elegir ropa, donde ir el fin de semana, la comida, etc.)
- **Hacerle saber que es responsable de sus sentimientos.** El adulto es responsable de sus cosas, en cambio los niños/as le echan la culpa a las cosas, pero si lo hace demasiado, tendrá poder escaso.
- **Enseñarle cómo puede influir en los demás de manera positiva.** Si sabe tratar a las personas puede conseguir lo que le quiere sin molestar. Reforzarles los buenos modales y ser un ejemplo para ellos/ellas.
- **Ayudar a que tome conscientemente sus decisiones.** Se puede hablar de las consecuencias de sus actos, sea bueno o malo para tener puntos de referencia para el futuro. También pueden estar relacionados con sus sentimientos, sus formas de reaccionar en determinadas circunstancias.
- **Enseñarle mejores métodos de resolver los problemas.** Se suele ayudar mucho a los niños/as en la resolución de problemas, pero se le puede hacer relacionar si ese problema es parecido a otro, que razonen un poco la situación para así buscar posibles soluciones.
- **Organizar actividades que el niño/a tenga oportunidades de éxito.** Las tareas complicadas son más difíciles de hacer, pero si se fracciona la actividad tendrá más posibilidades de éxito. Si se les proporciona pistas o pautas para poder realizarlas será más fácil de realizar.
- **Si demuestra que puede hacer las cosas bien, dejar que lo haga.** El niño/a se enorgullece de sus habilidades, por eso debemos darle espacio, tiempo para que lo puedan hacer (pintar, limpiar, etc.)
- **Ayudarle a establecer límites para él/ella y para los demás.** Vivir dentro de unos límites claros les proporciona el concepto de límite y eso le enseña a usar su capacidad de autocontrol. Al ponerse límites sabe qué decisiones puede tomar y prever las consecuencias. Los límites no solo son normas es por ejemplo “si me pides así las cosas no te las doy”.

#### 4.4. Tener pautas

Poseer pautas significa ser capaz de darle sentido a la vida, es todo aquello que tiene que ver con valores personales, objetivos e ideales. En las pautas influyen las personas, ideas, creencias y las experiencias del niño/a. Para poseer pautas se necesita:

- **Saber qué personas pueden servirle de modelo a su comportamiento.** El Padre, la madre, maestros/as, hermanos/as, parientes y amigos/as son las personas que el niño/a imita, cuando las cosas que imita les proporciona experiencias positivas, la imitación es un aprendizaje muy efectivo.

- **Desarrollar la capacidad de distinguir lo bueno de lo malo.** Los conceptos éticos y morales se aprenden cuando el niño/a lo observa y escucha en las personas que son importantes para él/ella, poniéndolos en práctica y haciéndolos suyos.
- **Tener valores y creencias que le sirvan de guías prácticas para su comportamiento.** Son actos que llevan al éxito y a la obtención de recompensas. Los niños/as necesitan ser conscientes de sus valores para saber cuándo los pueden poner en práctica.
- **Tener un amplio campo de experiencias, de manera que no se achique ante una nueva situación.** Cuanto mayor sea la experiencia de un niño/a mayor será su confianza al afrontar nuevas situaciones.
- **Desarrollar su capacidad de trabajo para conseguir sus objetivos y ser consciente de lo que éstos significan.** Trabajar para conseguir un objetivo significa que debe aprender a controlar sus emociones, a planificar, a resolver problemas y a poner en juego nuevas habilidades. La confianza en sus habilidades aumenta cuando alcanzan sus objetivos.
- **Otorgarle un sentido a lo que ocurre en la vida.** Los niños/as se muestran confusos si son muy frecuentes los cambios, situaciones imprevisibles, conflictos, emotividad.
- **Saber que se aprecian positivamente los conceptos por los que él/ella se rige.** Necesitan saber si lo que hacen está bien o no.
- **Saber cómo aprender.** Se les tiene que ayudar a poner en práctica la paciencia y los esfuerzos necesarios para aprender
- **Tener un sentido del orden.** Vivir en un entorno ordenado, en el que la limpieza, los horarios y la claridad de comunicación tienen su importancia, porque así el niño/a se acostumbra a organizar, planificar y a resolver problemas.

#### Cómo se comporta el niño/a con problemas de pautas.

- Los niños/as con problemas de modelos se encuentran confusos con facilidad.
- **Suelen ser bastantes desorganizado,** desaliñado y desordenado. Suele dejar los frascos sin tapar, los juguetes esparcidos, no se cuida y deja un rastro de asuntos a medio terminar cuando pasa de una actividad a otra.
- **Lo pasan mal a la hora de tomar decisiones** porque carecen de sentido de la organización y de directrices.
- **Es frecuente que estos niños/as se empeñen en que sólo** hay una manera de hacer las cosas. Una vez que descubren un sistema para afrontar una situación o una tarea, se aferran a él/ella para aplicarlo en todas las ocasiones. Cuando la solución que él/ella intenta aplicar no le sirve, abandonan en lugar de buscar otra alternativa.
- **Todo lo relacionado con la ética o lo moral, es un problema.** Elegir coherentemente en el plano ético supone tener en un conjunto de creencias que sirven de punto de referencia para tomar decisiones. Como estos niños/as no están seguros de sus creencias, las decisiones que eligen relacionadas con la verdad/mentira, bueno /malo, suelen ser contradictorias.

#### Cómo dar al niño/a el mayor sentido a los modelos y las pautas.

- **Ayudar al niño/a a entender en qué cree.** Los valores y las creencias en el niño/a pueden servirle como guías de conducta. Hablar de esas creencias con el niño/a le ayuda a clarificarlas y hacerlas más útiles.
- **Compartir con el niño/a lo que usted cree.** Si se le transmite unos mensajes claros sobre sus propias actitudes y valores, el niño/a los podrá comparar con su experiencia. Si el niño/a sabe donde se encuentran el padre y la madre, puede escoger mejor en lo que se refiere a su comportamiento.
- **Ayudar al niño/a a establecer objetivos razonables y alcanzables.** Necesitan ayudar para aclararse y avanzar hacia objetivos simples, por ello es mejor proponerles objetivos a corto plazo.
- **Ayudar al niño/a a comprender las consecuencias de su comportamiento.** Estos niños/as suelen tener dificultades para relacionar causa y efecto, por ello necesitan de explicaciones frecuentes sobre cómo afectan a los demás lo que ellos hacen y necesitan ayudar para prever las consecuencias de sus actos intencionados.

- **Que el niño/a sepa lo que usted espera de él/ella, dejando claro qué grado de perfección le exige.** Necesita que las cosas se les formulen verbalmente para saber que se espera de él/ella.
- **Ser un buen modelo para el niño/a.** Consiste en demostrar cómo quiere que se hagan las cosas, hacer la cama, lavar los platos, significa hacer las cosas con el niño/a para que vea como se hace.
- **Ayudar al niño/a a ampliar su campo de experiencias con otras personas.** Los niños/as con escasez de modelos suelen necesitar enriquecer su experiencia por encima de todo, por eso es bueno que realice actividades extraescolares, con adultos que tengan paciencia con su lentitud.

## 5. ESTRATEGIAS PARA PREVENIR EL DÉFICIT DE AUTOESTIMA.

Como ya sabemos, es importante saber que nuestras palabras y actos puede influir en la autoestima del niño/a, por ello, se debe tener en cuenta una serie de estrategias que nos pueden ayudar a evitar una baja autoestima. Las estrategias que se proponen son: (Paz, M. 2003)

### 5.1. Estrategias para los padres y madres

- **Evaluar de forma real a su hijo/a.** No prestar atención de aquello que el niño/a carece, y que al padre o la madre le gustaría que tuviese. No podemos hacer que los niños/as tengan nuestras aficiones o nuestra profesión.
- **No comparar al niño/a con los demás.** El niño/a es único, con unas características que le hacen diferentes a los demás. Muchos padres y madres creen que comparándolo con otros niños/as pondrá más interés en hacer las cosas, pero es negativo para la autoestima del niño/a que queda en desventaja.
- **Premiar los logros del niño/a.** Cualquier esfuerzo debe ser valorado, por pequeño que sea. Felicitarlo por aquello que es un gran esfuerzo para él/ella.
- **Premiar los esfuerzos que el niño/a realice, no sólo los logros.** Celebrar los objetivos fijados y cumplidos, para motivar al niño/a a conseguir llegar a la meta.
- **Colaborar con el niño/a para que se fije las metas alcanzables.** Orientarle a que se marca unas metas en función de sus características peculiares.
- **Prestar atención a lo que su hijo/a dice.** El niño/a necesita saber que es escuchado para saber que cuenta con un oyente y así poder hablar de lo que le preocupa. Mirar al niño/a directamente, repitiendo frases o preguntando lo que no se entienda para garantizarle que le está escuchando.
- **Hablar al niño/a de forma adecuada.** Hacer que sus ojos coincidan con los suyos y cuando se le comunique el desacuerdo con respecto a algo, hacerlo explicando su estado de ánimo ante la conducta incorrecta evitando así criticar al niño/a y decir cosas que puedan hacerle daño. Como por ejemplo me siento confundido cuando te comportas de esa manera.
- **Elogiar al niño/a de forma adecuada.** Elogiar al niño/a por algo bueno que ha dicho o hecho, mediante frases positivas.
- **Cuando se corrija al niño/a criticar el acto, no al niño/a,** ya que el niño/a se sentirá incompetente para muchas cosas. No dejar que pasa tiempo para hacerlo, debe ser inmediato.
- **Castigar al niño/a de forma adecuada.** El castigo es una técnica de disciplina eficaz que es muy útil usada de forma correcta y con moderación. No abusar del castigo porque dejará de tener los efectos deseados. Debemos saber que castigo vamos a imponer y que tras la administración produce cambios en la conducta del niño/a. Si no es así hay que buscar otro tipo de castigo, que no sea algo que no le guste al niño/a. Luego se tiene que utilizar técnicas positivas y correctivas, explicando cómo podría comportarse o hacer las cosas. Los cambios que se produzcan siempre tiene que ser reforzados, debe ser comunicado directamente al niño/a para que sepa que está haciendo bien, “ muy bien, me ha gustado como has recogido el cuarto”
- **Dar responsabilidades al niño/a.** Tener unas tareas en el hogar les hace entender que su trabajo es importante y necesario para que todo funcione bien y para sentirse como miembro integrante e importante del grupo.

- **Hacerle saber que lo quiere.** Es necesario expresar con besos, abrazos y palabras el amor y cariño que se tiene al niño/a, para que entienda que es importante y le quiere, porque, a todos/as nos gusta saber que somos queridos y valorados por otros. Esto hará que se sienta bien consigo mismo/a.

#### 5.2. Estrategias para el profesorado.

- **No esperar el mismo resultado académico de todos los niños/as.** Debemos conocer la capacidad del alumno/a para esperar que su rendimiento esté en función de esa capacidad, para evitar expectativas falsas sobre lo que puede hacer.
- **Facilitar la posibilidad de elección.** Debe crear un ambiente de apoyo y no competitividad, en el que el alumno/a se sienta seguro, aceptado, respetado y libre para que pueda tomar sus propias decisiones y expresar sus sentimientos. Por eso hay que realizar actividades en grupo, donde cada niño/a exprese sus opiniones y sean respetadas y aceptadas.
- **Establecer normas claras y explícitas de conducta.** Si se colocan carteles relacionados con lo que es adecuado y lo que no, el niño/a lo va interiorizando y recibirá menos reprimendas. El niño/a irá controlando su conducta, y los demás no tendrán que decir lo que tiene que hacer, el mismo/a lo sabrá.
- **Facilitar que el niño/a se sienta aceptado y respetado.** Prestar a las aptitudes y no a las deficiencias, reforzando conductas positivas con manifestaciones y comentarios de aprobación y elogios.
- **Establecer planificaciones realistas de trabajo,** en función del nivel evolutivo e intelectual del niño/a, con estrategias que facilitan alcanzar los objetivos a corto plazo.
- **Fomentar las tareas en grupo.** La competitividad lleva consigo la comparación continua con los demás y el valor que cada uno aprende a darse así mismo/a, dependerá de la ventaja que le saque a la persona comparada. Es necesario realizar actividades que promuevan la cooperación para favorecer una actitud de aceptación y valoración hacia las características y cualidades de los otros/as.
- **No corrija al alumno/a delante del resto de compañeros/as.** Evitar enjuiciar y poner etiquetas ya que produce baja autoestima y es difícil de cambiar, porque el juicio viene de una persona tan significativa como es el profesor/a en el aula.
- **Trabajar en colaboración con el padre y la madre.** Establecer una estrecha relación con el padre y la madre ayudará intercambiar información e identificar conductas problemáticas a tiempo, antes de prevenir la aparición del déficit de autoestima
- **Reconocer ante sus alumnos/as que usted también comete errores.** Identificar y corregir los errores en voz alta, hará que el niño/a lo vea como un ser humano como todos y aprenderán a rectificar sin sentirse personas imperfectas. Si no es así, será un modelo irreal difícil de imitar.

## 6. CONCLUSIÓN

La actitud y comportamiento específico que tienen los demás sobre los niños/as se asocian al origen del déficit de autoestima del niño/a, por ello modificando esas actitudes y comportamientos podemos acabar con el problema. Debemos ser conscientes de que nuestras calificaciones y actitudes hacia el niño/a pueden afectar a su formación como persona, por ello si se previene desde la infancia la utilización de ese tipo de actitudes y calificaciones, podremos ayudar a que el niño o niña desarrolle una autoestima buena y alta.

---

### Bibliografía

- Aguilar, M.C (2001). *Concepto de sí mismo. Familia y escuela*. Málaga: Dykison, S.L
- Cardenal, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Málaga: Aljibe.
- Cledes, H; Bean, R; Clark, A. (1991). Como desarrollar la autoestima en niños y adolescentes. Madrid: Debate.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-tau.
- Maslow, A. (1972). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Paz, M. (2003). Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Pirámide.
- Cledes, H., Bean, R.(1993). *Como desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Ed. Debate

# Tipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

**Autor:** Sánchez Vera, María Jesús (Maestro, especialidad en Educación Especial).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Matemáticas. **Idioma:** Español.

**Título:** Tipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas.

## Resumen

Consideramos que el área de Matemáticas como uno de los pilares esenciales del currículo de Educación Primaria junto con el área de Lengua Castellana y Literatura. Consideradas áreas instrumentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, contribuyen al desarrollo cognitivo del alumnado y a su interacción con el mundo físico que le rodea. Por ello, creemos importante realizar una clasificación de los distintos tipos de dificultades de aprendizaje de las Matemáticas que podemos encontrar en la etapa de Primaria, ya que en nuestras aulas es frecuente encontrarnos con alumnos que presentan este tipo de dificultad.

**Palabras clave:** Matemáticas, dificultades de aprendizaje, educación primaria.

**Title:** Types of learning difficulties in mathematics.

## Abstract

We consider the area of Mathematics as one of the essential pillars of the Primary Education curriculum along with the area of Spanish Language and Literature. Considered instrumental areas in the teaching-learning process, that is, they contribute to the cognitive development of students and their interaction with the physical world that surrounds them. Therefore, we believe it is important to classify the different types of learning difficulties of Mathematics that we can find in the Primary stage, since in our classrooms it is common to find students with this type of difficulty.

**Keywords:** Mathematics, learning difficulties, primary education.

Recibido 2018-10-27; Aceptado 2018-10-31; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101163

## INTRODUCCIÓN

El origen o las causas de las dificultades del aprendizaje de las matemáticas, es variado y difuso. Entre los que encontramos factores genéticos, sociales y escolares, los cuales describimos a continuación.

Los maestros de Educación Primaria deben observar a sus alumnos en esos tres contextos social, emocional e intelectual, para determinar si se ha producido o no el aprendizaje. De igual modo deben conocer los diferentes tipos de dificultades en el aprendizaje de las matemáticas que pueden encontrar en el aula. Comenzamos analizando la discalculia.

## DISCALCULIA

La discalculia es un término amplio para graves dificultades en matemáticas. Incluye todos los tipos de problemas matemáticos que van desde la incapacidad para comprender el significado de los números a la imposibilidad de aplicar los principios de las matemáticas para resolver problemas. La discalculia es un tipo de discapacidad de aprendizaje que se puede servir en los programas de educación especial.

Mazzocco (2005), expuso que la discalculia es un trastorno genético, neurológico que afecta la capacidad de un individuo para comprender las matemáticas.

Por otra parte, Butterworth (2008) sostiene que la discalculia es el nombre que se asigna a la capacidad que está afectada para desarrollar y alcanzar con éxito las habilidades aritméticas. *"Los estudios en gemelos sugieren que es heredado, aunque poco se sabe sobre qué genes están implicados. Cualquier capacidad especificada en el genoma es probable que sea para los conceptos simples. El mejor candidato es el concepto de numerosidad en sí mismo."*

Rubinstein y Tannock (2010) definen la discalculia como *"un déficit específico y grave en la capacidad de procesar la información numérica que no se pueden atribuir a las dificultades sensoriales, bajo coeficiente intelectual o la falta de educación, y que se traduce en una falta de desarrollo de habilidades de cálculo numérico con fluidez."*



Estas definiciones pertenecen en su mayoría a lo que los expertos llaman la discalculia del desarrollo, en oposición a, la discalculia adquirida. Sin embargo, Wilson y Dehaene (2007) sostienen que tanto la discalculia del desarrollo y adquirida es causada por el mismo déficit en el cerebro, particularmente en la zona surco intra-parietal horizontal (HIPS).

Al igual que con otros tipos de problemas de aprendizaje, se cree que la discalculia implica a la lengua y los centros de procesamiento visual del cerebro. La evidencia sugiere problemas de aprendizaje como la discalculia pueden heredarse o puede ser causada por problemas con el desarrollo del cerebro. La exposición a toxinas prenatales o ambientales (tales como pintura con plomo) también puede jugar un papel.

#### *Clases de Discalculia.*

Kosc propone la siguiente de tipos de discalculias que pueden presentarse (citado en García y Sánchez, 1998):

- Discalculia verbal: presenta dificultades en denominar las cantidades matemáticas, términos, símbolos y las relaciones en lenguaje oral.
- Discalculia practognóstica: dificultades para manipular, enumerar, comparar, ordenar objetos matemáticamente.
- Discalculia léxica: presenta dificultades para leer símbolos matemáticos (dígitos y números).
- Discalculia gráfica: tienen dificultad en la escritura de símbolos matemáticos y números.
- Discalculia ideognóstica: dificultades en hacer operaciones mentales y en la comprensión de conceptos matemáticos.
- Discalculia operacional: manifiesta dificultades en la realización de operaciones matemáticas y cálculos numéricos.

Para Garnett (1998), habla de cuatro tipos de dificultades en la adquisición de las matemáticas:

- Dificultad en la consecución de hechos numéricos básicos: presenta dificultades para memorizar hechos numéricos en las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).
- Dificultad en los símbolos escritos: tienen problemas para conectar los procedimientos formales de matemáticas y el sistema de notación.
- Dificultad en la adquisición del lenguaje matemático: muestran dificultades en adquirir un lenguaje matemático correcto, presentan confusión en la terminología utilizada.
- Dificultad en los aspectos visuales-especiales de las matemáticas: tienen dificultades en la organización visual-especial, esto se reflejará en una debilidad o falta de comprensión de los conceptos matemáticos.

## **ACALCULIA**

Henschen en 1919, describió el término acalculia, lo definió como *“el trastorno adquirido de la habilidad de cálculo secundario a una lesión cerebral.”* (Bermejo-Velasco y Castillo-Moreno, 2006).

En 1926, Berger refinó el concepto y diferenció entre acalculia primaria y acalculia secundaria. Cuando el problema en matemáticas se presenta de forma aislada, Berger lo denominó acalculia primaria o anaritmética y acalculia secundaria cuando las funciones neuropsicológicas sufren alteraciones.

#### *Clases de Acalculia.*

A principios de los años 60, Hécaen propuso la primera clasificación para las acalculia basada en la región del cerebro afectada:

- Acalculia con alexia y agrafía para los números: se puede acompañar o no con alexia y agrafía. Las alteraciones en el cálculo se producen como resultado de la lectura o escritura del número incorrecta.
- Acalculia espacial: deterioro de los resultados de la organización espacial en problemas de cálculo debido a la falta de alineación de los números, las reversiones de las cifras, inversiones (por ejemplo, 9 por 6) y errores de inversión (por ejemplo, 12 es 21).

- Anaritmética: déficit básico en la capacidad computacional. Los pacientes con anaritmética presente con una pérdida de conceptos numéricos, incapacidad para comprender las cantidades, los defectos en el uso de reglas sintácticas en el cálculo (por ejemplo, "pedir prestado"), y el déficit en la comprensión de los signos numéricos.

#### Alexia-agrafía numérica

- Alexia-agrafía digital (de números individuales)
- Alexia-agrafía sintáctica (de cifras)
- Alexia-agrafía de símbolos matemáticos

#### Acalculia espacial

- Alteración en la colocación de dígitos en la cifra
- Alteración en la colocación de resultados parciales en computación

#### Anaritmia

- Amnesia de hechos matemáticos (valores tabulados)
- Amnesia del concepto de operaciones matemáticas
- Alteraciones ejecutivas en el cálculo matemático.

**Imagen 1. Variedades de acalculia.  
Fuente: Peña-Casanova (2007:318).**

## CONCLUSIÓN

Como docentes debemos estar preparados y saber detectar las dificultades lo más pronto posible para poder dar una respuesta ajustada a necesidades de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas. Tenemos que tener claro que las dificultades de aprendizaje en matemáticas pueden ser debidas a diferentes causas y que esto hace que los alumnos no puedan alcanzar el éxito académico.

## Bibliografía

- Berger, H. (1926) Ueber Rechenstorungen bei Herderkrankungen des Grosshirns. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*: 78; 238-263.
- Butterworth, B. (2008). Developmental dyscalculia. *Child neuropsychology: Concepts, theory, and practice*, 357-374.
- Garnett, K. (1998). Math learning disabilities. *Learning Disabilities Journal of CEC*.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7 (3), 164-177.
- Mazzocco M.M.M., & Thompson R.E. (2005). Kindergarten predictors of math learning disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 142-155.
- Peña-Casanova, J. (2007). *Neurología de la conducta y neuropsicología*. Ed. Médica Panamericana.
- Wilson, A. J. & Dehaene, S. (2007). Number sense and developmental dyscalculia. Coch, D., Fischer, K, & Dawson, G. (Eds). *Human Behavior and the Developing Brain* (2nd Edn)

# Propuesta educativa. El reto de motivar al alumnado

**Autor:** Ouriarhni Jalbane, Sara (Maestro. Especialidad en educación infantil y primaria, Maestra de educación primaria).

**Público:** Maestros de educación primaria e infantil. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** Propuesta educativa. El reto de motivar al alumnado.

## Resumen

El éxito escolar es posible para todos los alumnos, solo necesitan motivación y estímulo para potenciar sus capacidades. Lamentablemente, no todos los profesionales tienen conocimiento suficiente de técnicas y estrategias que motiven e impliquen a todos los alumnos haciendo del aprendizaje algo divertido y no un castigo impuesto. Siendo conscientes de dicha necesidad, presentamos una propuesta didáctica cargada de técnicas motivadoras de trabajo cooperativo que se puedan aplicar en el aula de educación primaria desde todas las áreas curriculares.

**Palabras clave:** Éxito escolar, motivación, estímulo, capacidades, profesionales, conocimiento, técnicas, estrategias, aprendizaje, trabajo cooperativo, educación primaria, áreas curriculares.

**Title:** Educational proposal: The challenge of motivating students.

## Abstract

School success is possible for all students, they only need motivation and encouragement to enhance their abilities. Unfortunately, not all professionals have sufficient knowledge about techniques and strategies to motivate and involve all students making learning fun and not an imposed punishment. Being aware of this need, we present a didactic proposal with motivating techniques of cooperative work that can be applied in the classroom of primary education from all curricular areas.

**Keywords:** Éxito escolar, motivación, estímulo, capacidades, profesionales, conocimiento, técnicas, estrategias, aprendizaje, trabajo cooperativo, educación primaria, áreas curriculares.

Recibido 2018-10-27; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101195

## INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes en su día a día es la motivación de los alumnos para que el aprendizaje no resulte tan costoso, sino algo placentero que les guste y que disfruten adquiriéndolo sin ningún tipo de obligación ni imposición. No obstante, no todos los profesores cuentan con la formación suficiente para crear situaciones de aprendizaje estimulantes, cargadas de todos los elementos motivacionales necesarios para construir un aprendizaje significativo y funcional. En esta propuesta, planteamos una batería de técnicas útiles para los educadores con el fin de hacer que sus alumnos se interesen más por los contenidos curriculares y que aprendan con ganas.

## MARCO NORMATIVO

- En el preámbulo de la LOMCE, se hace hincapié en la importancia de motivar a los alumnos de la siguiente manera *“Los alumnos y alumnas con **motivación** podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional”*.
- El RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria se basa en *la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares para propiciar una renovación en la práctica docente y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dicha competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, **motivación**, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*.
- El Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, recoge que *el trabajo por proyectos en el que se favorece la observación, la búsqueda activa y la investigación, pueden contribuir a la **motivación** y a la creación de un ambiente de trabajo que permita el desarrollo de las capacidades básicas que se van a materializar en competencias que permitan a los alumnos profundizar por sí mismos en el conocimiento*.

## TIPOS DE ALUMNOS A LOS QUE PODEMOS MOTIVAR

Como es sabido, en todas las aulas, existen alumnos con diferentes necesidades, intereses y estilos de aprendizaje. Lo que condiciona los elementos motivacionales de los mismos, ya que podemos encontrar:

- Alumnos con una gran facilidad de aprendizaje sin necesidad alguna de estímulos para aprender.
- Alumnos que se pueden situar en el lado opuesto a los primeros, ya que necesitan motivos monumentales para poder centrarse en el estudio.
- Alumnos con unos hábitos estables y constantes de estudio.
- Alumnos que requieren unos estímulos motivacionales específicos, puesto que no se motivan de la misma manera que sus compañeros.
- Alumnos que se motivan con facilidad pero también, pierden el interés y la constancia en el estudio con facilidad, conforme va aumentando la complejidad de los contenidos.

## FUENTES DE MOTIVACIÓN

Para alimentar la curiosidad de los alumnos y estimular el gusto por aprender y desarrollar nuevas competencias curriculares, se plantea la necesidad inminente de diversificar las fuentes de motivación que hagan que el niño quiera aprender.

Las principales fuentes de motivación tal y como las recoge José Bernardo y Juan Basterretche en su libro "*Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*" página 50, son las siguientes:

- La personalidad del profesor: su voz, su firmeza, su presencia física, su entusiasmo, su dinamismo, su seguridad y su personalidad estimulante.
- El material empleado que haga que los contenidos sean más interesantes.
- La metodología empleada por el docente: debates, grupos cooperativos, coloquios, variedad de contextos de trabajo, trabajo por proyectos y competencias.
- Una buena programación de aula con una gran selección de actividades prácticas y motivacionales.
- Los acontecimientos de actualidad.
- La actividad lúdica.
- La tendencia a la experimentación.
- El afán de distinguirse.
- Las aspiraciones.
- La competición.

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA

- **Objetivos**
  - Educar en la convivencia
  - Enseñar a convivir.
  - Desarrollar las habilidades sociales
  - Potenciar la capacidad comunicativa.
  - Estimular las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

- **Competencia clave**

Con los objetivos planteados, estaríamos contribuyendo, especialmente, en la activación y desarrollo de las siguientes competencias del currículo:

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

- **Contenidos**

- Aprendizaje cooperativo y participativo.
- Aprendizaje significativo y constructivo.
- Convivencia.
- Motivación.
- Curiosidad.

- **Criterios y estándares de evaluación**

Las capacidades que se pretende que los alumnos comprendan y sepan hacer son:

- Que comprendan el sentido de la convivencia.
- Que se motiven.
- Que estimulen su curiosidad.
- Que aprendan de forma constructiva y significativa.
- Que aprendan a lograr objetivos de forma conjunta.

- **Metodología**

Se trata de aplicar una metodología activa basada en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares facilitando los procesos de generalización y de transferencia de los aprendizajes.

Dicha metodología, ha de orientarse hacia las capacidades y el «saber hacer» que se aplica a una diversidad de contextos, dentro y fuera del aula, de forma que el tratamiento integrado de los contenidos curriculares facilite la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

Dichas estrategias interactivas permitirán compartir y construir el conocimiento, dinamizando las propuestas didácticas mediante el intercambio verbal y colectivo de ideas.

En cuanto al docente, pues, su principal papel será orientar y guiar el proceso de enseñanza aprendizaje así como reforzar de forma inmediata los aprendizajes de sus alumnos de tal manera que logren alcanzar los objetivos marcados especialmente en aquellos aspectos relacionados con las competencias clave. Paralelamente, el quehacer escolar tiene que estar dominado por la actividad del alumno antes que del profesor (Víctor García Hoz).

- **Técnicas de trabajo cooperativo que implican a todos los miembros del grupo.**

- **Debate dirigido**

Con la ayuda del profesor, los alumnos tratan un tema de actualidad y/o de interés. Es conveniente plantear este tipo de técnicas después de volver de una salida escolar, después del visionado de un video/cuento o cualquier otra actividad cuyo contenido requiera una discusión colectiva. Varias experiencias docentes demostraron que este recurso motiva a los alumnos, les produce satisfacción y les ayuda a ampliar sus conocimientos en un campo determinado.

Un ejemplo de temas que podamos tratar de forma conjunta es:

- Después de una salida a un huerto ecológico, por ejemplo, en el que nos enseñaron y explicaron varias cuestiones como: la utilidad de varios tipos de plantas, para qué sirve un invernadero, ¿qué es la materia orgánica y de qué está compuesta?, el concepto e importancia de la fotosíntesis entre otros. Se le plantea a los alumnos la discusión sobre el cambio climático y cómo podemos, como presentes y futuras generaciones, cuidar del medio ambiente.
- **Pequeño grupo de discusión**

Se trata de elegir un tema motivador para los alumnos y brindarles la oportunidad de poder discutirlo de forma abierta e informal contando con la ayuda de un coordinador de grupo.

Estamos ante una de las técnicas más motivadoras para los alumnos ya que les gusta hablar libremente. En cuanto al docente, puede aprovechar la coyuntura para averiguar algo sobre los temas más cálidos y emocionantes de los que sus alumnos les gustan hablar, además, que hagan una redacción sobre los mismos.

Un ejemplo puede ser tratar el siguiente tema:

-¿Crees que jugar a los videojuegos mejora nuestro aprendizaje y estimula nuestra inteligencia? ¿Explica?

- **“Philipps 66”**

Consiste en formar grupos de seis alumnos para conversar sobre un tema determinado durante un tiempo máximo de seis minutos, llegando a conclusiones a partir de los conocimientos que ya poseen, puesto que esta técnica no les dota de nuevos aprendizajes ni de nueva información. No obstante, permite evaluar los conocimientos que ya poseen sobre un tema en concreto. Igualmente, permitirá el intercambio de ideas y/o opiniones y dar la oportunidad de expresión a aquellos alumnos/as que les cuesta hablar delante de sus compañeros por timidez y/o vergüenza. Es una técnica ideal para proponer al principio de una unidad didáctica, para averiguar los conocimientos de los alumnos sobre el tema de la misma o el elemento transversal que se va a tratar.

Un ejemplo de actividad puede ser preguntarles sobre la mejor forma de estudiar y qué técnicas suelen emplear para hacerlo.

- **Cuchicheo**

Organizados en grupos, los alumnos conversan en parejas para expresar sus opiniones sobre una problemática que el profesor plantea en un momento determinado de una sesión mientras desarrolla los contenidos de la misma. El objetivo es averiguar de forma inmediata el grado de comprensión, y por consiguiente de atención de los alumnos, de las explicaciones que el profesor está dando.

También es válido emplear esta técnica al final del desarrollo de una sesión, planteando preguntas que los alumnos tendrán que responder en parejas, a modo de repaso y/o resumen de los contenidos que se han tratado durante la misma.

Un ejemplo de actividad en la que podemos emplear esta técnica a modo de repaso es:

-Después de haber explicado los tres periodos de la prehistoria a los alumnos de 4º de primaria (desde el área de ciencias sociales), se les puede preguntar sobre las características e inventos más importantes de cada periodo.

- **Foro**

El grupo-clase en su conjunto, orientado por un coordinador, dialogará abiertamente sobre un tema de actualidad, un elemento transversal entre otros. La calidad del diálogo dependerá en mayor medida de la forma de actuación del coordinador. Por ello, es importante que sea responsable, capaz de crear un ambiente ameno y permisivo de diálogo; que evite críticas, observaciones y comentarios innecesarios.

Un ejemplo de temas que se puedan tratar usando esta técnica es:

- Violencia de género
- Emprender desde pequeño.
- El riesgo del uso de las TIC

- Prevención del bullying y ciberbullying.

- **Comisión**

El docente dividirá los alumnos en pequeños grupos a los que llamaremos comisiones, cada comisión se encargará de investigar, estudiar y preparar una parte de un tema en concreto en un plazo fijado de días, horas o minutos dependiendo de la complejidad del tema a tratar. Una vez preparadas las partes, cada comisión expondrá su trabajo al resto de las comisiones con el fin de sacar conclusiones de forma integral involucrando a todos los alumnos del grupo-clase.

Un ejemplo de actividad, puede ser trabajar las edades de la historia desde el área de ciencias sociales para el curso de 4º de educación primaria. Se puede crear 4 comisiones. Cada comisión se encargará de preparar una edad de las 4 edades de la historia. Una vez puesto en común el trabajo de todas las comisiones de forma integral, se puede reservar una parte de la pared del aula para elaborar un mural en el que reflejaremos una línea de tiempo donde se representarán las cuatro edades de la historia con los años de comienzo y fin de cada una, así como los acontecimientos más relevantes de las mismas.

- **Seminario**

El trabajo se realizará en grupos reducidos que se encargarán de recopilar y resumir información y datos sobre un tema concreto relacionado con los contenidos tratados en una unidad didáctica determinada. La investigación se realizará fuera de la clase y de forma autónoma. Esta técnica ayuda a enseñar los alumnos a investigar y seleccionar información desarrollando así, varias habilidades del siglo XXI que debemos potenciar en ellos, como saber investigar, aprender de forma autónoma e integrar las TIC en dicho aprendizaje.

Un ejemplo de cuestiones que puedan investigar desde el área de ciencias sociales puede ser:

- Algunas leyendas conocidas de la Comunidad de Castilla y León.
- ¿A qué altura puede volar un avión y por qué?
- ¿Qué es lo que puedo hacer si estuviera en el campo y me mordiera una serpiente o me picara una avispa, entre otros.

Es importante la colaboración de los padres para ayudar a los alumnos en cuanto al uso del ordenador o la tableta y el control de su acceso a Internet.

En cuanto al rol del profesor, será de asesoramiento, orientación y guía ofreciendo todo tipo de ayuda que sus alumnos puedan necesitar.

- **Evaluación**

Se trata de evaluar el grado de consecución de los estándares y criterios de evaluación que hemos marcado al principio de la propuesta.

Como instrumento principal, emplearemos la observación sistemática para llevar un seguimiento y control continuo del aprendizaje de los alumnos anotando todos los aspectos relevantes de cada sesión en nuestro diario de clase. Igualmente evaluaremos las producciones de los alumnos ya sean orales y/o escritas. Introduciremos otros tipos de evaluación como la autoevaluación (cuando los alumnos evalúan su propio trabajo como en el seminario), la heteroevaluación (cuando el profesor evalúa los trabajos de sus alumnos como en todas las técnicas mencionadas) y la co-evaluación (cuando un grupo de alumnos evalúa el trabajo de otros compañeros como en las comisiones).

- **Atención a la diversidad**

No debemos pasar por alto la atención a la diversidad de los alumnos, pues, atenderemos las diferentes necesidades que presentan considerando tanto las medidas ordinarias como las extraordinarias en el marco de la legislación vigente.

## CONCLUSIÓN

Con la excepción de algunos niños con necesidades educativas especiales, todos los niños nacen con un talento y un potencial de aprendizaje extraordinario, suficiente para convertirlos en superdotados y brillantes. La cuestión es, en qué condiciones desarrollan ese potencial y esos talentos conforme van creciendo. Los expertos sostienen que todo dependerá del trato y los estímulos que reciban durante sus primeros años de vida, de allí la importancia de la motivación para adornar ese trato y hacer de ello un motor ineludible hacia el éxito y la construcción significativa de un conocimiento funcional.

### Bibliografía

- Hernández, M. 2011. *Metodología del aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Publicaciones Salamanca Ediciones Universidad de Salamanca.
- Scavo, b. 2010. *Aulas muy creativas: ideas para motivar, mejorar las clases y evitar la rutina*. Madrid. Narcea.
- Pomar, T. 2001. *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Universidad de Santiago de Compostela. Servicio de publicaciones e intercambio científico.
- Rubio, P. Asesoramiento sobre itinerarios educativos acordes con las aptitudes y motivación de los alumnos. Incluido en la obra: *Cuerpo de la Enseñanza Secundaria, Orientación Educativa*.
- Alonso, T. 2009. *Motivar en familia: claves para el aprendizaje*. Madrid. Morata.



# Propuesta educativa” El comic como herramienta clave para promover la lectura recreativa y refinar la expresión oral y escrita”

**Autor:** Ouriarhni Jalbane, Sara (Maestro. Especialidad en educación infantil y primaria, Maestra de educación primaria).  
**Público:** Maestros de educación primaria e infantil. **Materia:** Aprendizaje basado en proyectos(pedagogía). **Idioma:** Español.

**Título:** Propuesta educativa” El comic como herramienta clave para promover la lectura recreativa y refinar la expresión oral y escrita”.

## Resumen

Los comics son historietas narradas a través del dibujo, aproximan a los niños al mundo excitante y atractivo de la lectura recreativa desde pequeños. Promueven varias destrezas metacognitivas necesarias para poder imaginar, crear, pensar y concentrarse. En la presente propuesta se proponen 4 actividades interactivas y prácticas que, se pueden llevar a cabo desde las áreas de lengua y educación artística y con los niños de 5 y 6º de primaria preferiblemente. Todo ello con el fin de mejorar su interés por la lectura así como la calidad de la expresión oral y escrita.

**Palabras clave:** Comics, historias, alumnos, atractivo, recreativo, niñez, promocionar, destrezas metacognitivas, actividades, expresión oral y escrita.

**Title:** Educational proposal:” Comic as a tool to promote recreational reading, refine oral and written expression.

## Abstract

The comics are stories narrated through drawing, approaching children to the exciting and attractive world of recreational reading since childhood. They promote several metacognitive skills necessary to imagine, create, think and concentrate. In the present proposal 4 interactive and practical activities are proposed, which can be carried out from the areas of language and artistic education and better with children of 5th and 6th grade. All of this in order to improve their interest in reading as well as the quality of oral and written expression.

**Keywords:** Comics, stories, children, attractive, recreational, childhood, promote, metacognitive skills, interactive activities, language, artistic education, oral and written expression.

Recibido 2018-10-28; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101196

## INTRODUCCIÓN

El dibujo es algo que siempre ha llamado la atención de los niños desde la etapa de infantil, les permite expresar emociones, sensaciones, ideas y otro tipo de información que difícilmente pueden expresar de forma oral y/o escrita, sobre todo en sus primeros años de vida. Los pequeños cuentan con una capacidad innata de extraer información de las imágenes, de allí el atractivo de las historias gráficas de los libros de cómics incluso para algunos ACNEAE que presentan dificultades de lectura y escritura. En la presente propuesta educativa, pretendemos destacar el poder ineludible de los cómics, en afianzar la lectura, la expresión oral y escrita de los niños de primaria, a través de la propuesta de una batería de actividades dirigidas, especialmente, a los niños de 5º y 6º de primaria desde las áreas de lengua y educación artística.

## LA INTEGRACIÓN DEL CÓMIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Para un empleo satisfactorio del cómic en la acción educativa del día a día, es conveniente que los educadores tengan en cuenta las siguientes consideraciones:

- La mayoría de los niños son visualmente alfabetos, la estructura y la organización de las viñetas de los comics son eminentemente accesibles a ellos, les motiva a leer, ayuda a mejorar la calidad de su expresión oral y escrita ya que les dota de vocabulario acompañado de imágenes, lo que completa su comprensión escrita y afianza su expresión oral.

- Con el trabajo significativo de la lectura, expresión oral y escrita, a través de los cómics, estaríamos contribuyendo en el desarrollo del primero de los seis elementos transversales tal y como se recoge en el artículo 10 del RD 126/2014: “ Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas”
- El cómic forma parte de los contenidos curriculares del bloque 5 del áreas de lengua castellana y literatura “Educación literaria” y el bloque 3 del área de lengua extranjera “comprensión de textos escritos”. A través de los contenidos de ambos bloques, se busca hacer de los alumnos lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida.
- Los cómics nacen en papel pero hoy en día los encontramos en diferentes formatos digitales: E- cómics, webcómics y similares. Puede ser un recurso interdisciplinar con el área de educación artística.
- El aprendizaje a través del cómic, incide en el desarrollo de las **competencias clave** y estimula varias inteligencias de las 8 citadas por Gardner, tal y como se puede apreciar en la tabla abajo:

Competencias clave	Inteligencias múltiples relacionadas
Competencia en comunicación lingüística	Inteligencia lingüística-verbal
Competencia en aprender a aprender	Inteligencia intrapersonal
Conciencia y expresiones culturales	Inteligencia corporal-kinestésica Inteligencia musical
Competencia digital	Inteligencia visual-espacial
Competencias sociales y cívicas	Inteligencia interpersonal
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.	Inteligencia intrapersonal

## PROPUESTA DIDÁCTICA

### Objetivos

- Desarrollar las destrezas de la observación
- Estimular la inteligencia emocional.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre los propios pensamientos.
- Estructurar una narración de forma correcta.
- Estimular el planteamiento activo de preguntas.
- Desarrollar la originalidad en el pensamiento.
- Evaluar la razonabilidad de las ideas que pueden tener los niños acerca de un cómic.

### Contenidos

- Imaginación
- Desarrollo de destrezas metacognitivas (Observación, reflexión, pensamiento)
- Inteligencia emocional
- Sinónimos
- Diccionario
- Expresión y comprensión oral y escrita.

- Creatividad
- Narración

Las capacidades que integrarán **los criterios y estándares de evaluación**, pretenderán que los alumnos:

- Observen con reflexión en su pensamiento.
- Estimulen sus inteligencias, creatividad e imaginación.
- Usen el diccionario de forma correcta para buscar sinónimos, significado de palabras entre otros.
- Enriquezcan su vocabulario.
- Mejoren la calidad de su expresión oral y escrita.
- Narren una historia de su creación.

A continuación desarrollaremos nuestra propuesta citando **metodología, recursos, agrupaciones, temporalización y actividades**.

Hay que señalar que cada actividad se desarrollará, desde las dos áreas de educación artística y lengua, en una o dos sesiones dependiendo de la complejidad de los contenidos. La distribución de las actividades según las áreas, y la elección del trimestre en el que se realizarán, se quedarán a criterio del tutor. Como propuesta, se pueden considerar como tareas para el refuerzo y ampliación y se llevarán a cabo en las sesiones reservadas a tal fin al final de cada unidad didáctica.

#### **Actividad 1. “Crear personajes e historias”**

Se muestra a los niños una figura con varias caricaturas de personajes acompañados de elementos de exageración. Por ejemplo, un personaje con piernas largas y esqueléticas, otro obeso y muy gracioso con sus pantalones anchos y su cabeza redonda, un personaje astuto y bajito con gafas, etc. La tarea de los niños ya formados en grupos reducidos para la ocasión, consiste en inventar oraciones descriptivas para los personajes mencionados, nombres, rasgos faciales y tipo de ropa que pueden llevar puesta. A continuación crearán una historia en la que pueden encajar todos o la mayoría de los personajes descritos.

Con el fin de estructurar y facilitar el trabajo de los niños, se les puede facilitar, a cada grupo, una plantilla donde pueden recoger todas las descripciones oportunas (ver la plantilla abajo).

<b>Personajes</b>	<b>Nombre</b>	<b>Rasgos faciales</b>	<b>Estado de ánimo</b>	<b>Ropa</b>	<b>Role en la historia</b>
1					
2					
3					
4					
5					

El role del profesor, será orientar y guiar el trabajo de sus alumnos ayudándoles a usar y elegir el vocabulario adecuado, formular las frases, ordenar cronológicamente los acontecimientos que incluirá la historia. También se les permitirá el uso del diccionario y el ordenador de la clase para aclarar las dudas surgidas.

Es importante dejar que sean los propios alumnos los que elijan si el personaje es masculino o femenino, niño/a o adulto, malvado o superhéroe, entre otros. De esta manera desarrollaremos en ellos la capacidad de tomar decisiones, incidiendo por tanto, en el desarrollo de la competencia del sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor.

### Actividad 2. "Interpretar frases dibujando"

Trabajaremos en parejas, se les muestra a los alumnos a través de la pizarra digital si fuera posible, una frase que puede evocar en ellos experiencias emocionales de miedo.

Un ejemplo puede ser:

-El niño estuvo leyendo un libro en plena noche, de repente, alguien le susurró al oído, no estamos solos en la habitación. Se asustó y pegó un grito llamando a sus padres.

El objetivo es suscitar en los niños, como lectores, la sensación inmediata de miedo evocando imágenes mentales que expresan detalles sensoriales concretos.

El profesor pregunta a los niños sobre las posibles imágenes mentales que se les han ocurrido tras leer la frase. Después de escuchar sus respuestas, les muestra la imagen del niño asustado. A continuación se les pregunta sobre los detalles que indican que el niño está asustado (ojos abiertos como platos, cejas bajas y juntas, labios ligeramente estirados, párpado inferior tenso, párpado superior elevado, gotas de sudor en la frente, el libro tirado sobre la cama, un pie sobre la cama y otro fuera de la misma dirigiéndose a la puerta de la habitación, entre otros detalles).

Y les invita a dibujar dichas imágenes en pequeñas viñetas (lupas) que expresan detalladamente las diferentes emociones que el niño pudo exteriorizar. A continuación, elaboran frases descriptivas de las viñetas escogiendo con cuidado y con la ayuda del diccionario de sinónimos, las palabras más adecuadas para expresar las diferentes emociones por orden de intensidad (por ejemplo, "temor", "terror", "horror", "alarma", "susto", "pánico", etc).

A continuación, cada pareja recortará las viñetas elaboradas y las pegará en un folio en blanco escribiendo al lado la descripción adecuada de la misma. Además, redactarán un texto corto abajo contando la historia del niño asustado.

Esta actividad puede representar cierta dificultad para los niños, especialmente a la hora de ordenar las palabras que expresan el miedo por orden de intensidad de emociones, por lo que sería conveniente que aparte del uso del diccionario de sinónimos, que se produzca una tormenta de palabras que expresen emociones y que se clasifiquen contando con la colaboración y participación de todos los alumnos, dibujando una línea en el encerado, por el profesor, para clasificarlas poniendo en orden las palabras positivas encima de la línea y las negativas por debajo situando los sentimientos más intensos hacia la izquierda.

### Actividad 3. "Relacionar y pasar a la acción"

En grupos reducidos de 3 /4 alumnos/as, se le facilita a cada grupo varios recortes de folletos de publicidad, revistas (un libro, una maleta, un aro, un tesoro, un baúl, una bruja, un barco, una carita feliz, un coche, un reloj, un ordenador, una cueva, entre otros). En el desarrollo de la actividad, docente y alumnos seguirán los siguientes pasos:

**Paso 1:** Se les pide a cada grupo que elija 3 o 4 items cualesquiera pensando previamente que los van a utilizar en una historia que tendrán que narrar posteriormente. Por lo que se presenta la necesidad inminente de pensar ¿De qué trataría su relato?

**Paso 2:** Si los alumnos escogen, la maleta, el libro, el reloj y la cueva; nuestro cuento podría tratar de un personaje que le gusta leer y un día leo sobre una cueva virgen en otra ciudad lejos de donde habita. La cueva esconde un tesoro muy valioso. Entonces cogió su reloj e hizo la maleta para averiguarlo. Por lo que, nos ubicamos en el género de la narrativa recreando un mundo de ficción, perfilando algunos hechos inspirados en la realidad.

**Paso 3:** Una vez establecido el germen de la historia, el docente planteará las seis grandes preguntas para estructurar la narración (Dónde, cuándo, qué, quién, por qué, cómo) estimulando así la imaginación y la creatividad de los alumnos. Para activar el pensamiento de los niños provocando la generación de múltiples preguntas e ideas, jugaremos al **juego de "La mano y quizá"** (Steve Bowkett, pág.52) que consiste en preguntar a los alumnos una pregunta como ¿Por qué el niño quiso ir y conocer la cueva? Los niños imaginarán la frase escrita en la palma de sus manos. Esta será el centro de atención de su pensamiento. Los niños dirán "¿Quizá porque.....?", mientras indican su pulgar. Otra respuesta podría ser "¿Quizá porque....? mientras indican su índice. Siguen así hasta dar 5 respuestas correspondientes a los cinco dedos de la mano.

Como resultado, los alumnos obtendrán varias ideas en las que pueden pensar, algo que incentivará su creatividad y ayudará a resolver los problemas que surgirán en la estructuración del cuento. Para recoger y visualizar mejor las ideas de cada grupo, se les puede facilitar a cada grupo una ficha que recoja la siguiente tabla:

Preguntas	Tormenta de ideas(Juego "La mano y quizá")					
	Pulgar	Índice	Dedo Medio	Anular	Meñique	Idea/s elegidas
Dónde						
Cuándo						
Qué						
Quién						
Por qué						
Cómo						

**Paso 4.** Después de completar la tabla, el secretario de cada grupo, contando con la ayuda de sus compañeros, procederá a la redacción del cuento perfilando las tres partes del mismo (introducción, nudo y el desenlace). Dichas partes, las acompañarán con dibujos en forma de caricaturas para ilustrar su obra.

**Actividad 4. "Escala móvil"** (adaptación de la obra de Tony Hitchman y Steve Bowkett, páginas 54 y 55).

Se les muestra a los niños, empleando la pizarra digital preferiblemente, el cómic de un lobo atacando severamente a la muñeca de una niña en su habitación. Se les pide a los niños que imaginen una escala móvil (ver la tabla abajo), para dar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Por qué el lobo ataca la muñeca de la niña?

Escala móvil	Evaluación de razonabilidad	Posibles respuestas de los niños
Escenario entre 1 y 2	Probable, corriente y razonable	-Porque esta hambriento y quiere comerla.
Escenario entre 2 y 3	Menos corriente pero aceptable	-Porque el lobo esta domesticado, es amigo de la niña y quiere jugar con la muñeca.
Escenario entre 3 y 4	Poco creíble	-Porque la muñeca es una loba y esta celoso de ella.
Escenario entre 4 y 5	Muy improbable	-Porque la niña querría tirar a la muñeca por la ventana y entonces el lobo saltó para salvarla porque la querría.
Escenario entre 5 y 6	Completamente disparatado	-Porque el lobo quiere coger a la muñeca, darle un abrazo y un beso y casarse con ella.

A continuación y partiendo de la frase: un lobo **feroz atacó severamente** a la muñeca de una niña en su habitación. Se le pregunta a los niños, ya organizados en parejas, que piensen en otras palabras(verbos, adverbios, adjetivos) que podrían encajar en la oración sin alterar su significado. De esta manera, enriqueceremos el vocabulario de los niños y potenciaremos su calidad.

## EVALUACIÓN

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos, emplearemos la observación sistemática para llevar un seguimiento exhaustivo de su rendimiento y detectar posibles dificultades. Además comprobaremos el grado de consecución de las capacidades expresadas en los criterios y estándares de aprendizaje especialmente en aquellos aspectos vinculados a las competencias clave.

## CONCLUSIÓN

El cómic es una herramienta educativa que brilla por su excelencia, capta la atención de los niños de todas las edades, despierta en ellos el gusto por la lectura, mejora la calidad de su expresión oral y refina sus ideas al escribir. Además, contribuye en la estimulación activa de otras habilidades como la imaginación, inteligencia emocional, razonamiento, creatividad, toma de decisiones, reflexión sobre el propio pensamiento entre otras, y todo ello gracias a la sencillez de sus imágenes y la interactividad que sugieren sus formas narrativas cortas y divertidas.

### Bibliografía

- Steve, B. Tony, H. 2016. *La utilización del cómic para mejorar la expresión oral, la lectura y la escritura*. San Sebastián de los Reyes. Madrid. ELECE Industrias Gráficas, S.L. Algete.
- Eisner, W. 1985. *Comics and Sequential Art*. Florida: Poorhouse Press. (Trad. cast: *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma, 2002, 3ª edición.)
- Sarramona. L. 2004. *Las competencias básicas en educación obligatoria*. Barcelona. Grao
- Coll, M. 1998. *Desarrollo psicológico y Educación*. Vol. I, II. Alianza. Madrid.
- Pilar, P. 1999. *Educación artística, educación primaria*. Madrid. Alhambra Longman.
- Gubern, R. 1934. *El lenguaje de los comics*. Barcelona. Península. 4ª Ed.
- Lluís.T. 1980. *Cómo hacemos nuestros cómics* (traducido del alemán). Barcelona. Fontanella.

# El aprendizaje de la lectura a través del método perceptivo-visual y la mesa de luz

**Autores:** Martínez García, Mar (Maestra. Especialidad en Pedagogía Terapéutica); Luna Almansa, Noemi (Maestra. Especialidad en Pedagogía Terapéutica); Luna Almansa, María del Carmen (Maestra. Especialidad en Educación Infantil).

**Público:** Maestros de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía Terapéutica **Materia:** Lengua, Pre-lectoescritura. **Idioma:** Español.

**Título:** El aprendizaje de la lectura a través del método perceptivo-visual y la mesa de luz.

## Resumen

El trabajo en la mesa de luz fomenta no solo la capacidad creativa e imaginativa del niño, sino que se trata de una fuente de motivación única. Las claves-estímulos visuales resultan fundamentales para desenvolverse con autonomía en la sociedad en la que vivimos. Por lo que la posibilidad que ofrece este instrumento de experimentar un aprendizaje de la lectura; que va desde la forma visual, a través de la mesa, al aprendizaje de la misma, supone una garantía de éxito para todo el alumnado que con ella trabaje.

**Palabras clave:** Aprendizaje lectura, mesa luz, estímulos visuales, imaginación.

**Title:** Learning of reading through the visual-perception method and the table of light.

## Abstract

To work in the tablet of light promotes not only the creative and imaginative capacity of the children, it also becomes an unique resource of motivation. The visual keys-stimulus are fundamental to manage autonomy in the society we live in. The possibility this instrument offers to experiment the learning of reading, from a visual form through the table to the own learning itself, supposes a guarantee of success for the students who work with the table of light.

**Keywords:** Learning of reading, table of light, visual keys-stimulus, imagination.

Recibido 2018-10-29; Aceptado 2018-11-02; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101199

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del método de lectura perceptivo-visual, tiene como único objetivo, dotar a los alumnos de un instrumento más para la comunicación y que puedan desenvolverse de una forma más autónoma en la sociedad. Este método se diseñó para el siguiente grupo de alumnos:

- Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual moderada (según la nueva escala de gravedad de la discapacidad publicada por el (DSM – 5) en 2015) situando su puntuación de CI en el intervalo entre 55-50 y 40-35. La conducta adaptativa de este alumnado suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo y se conoce que presentan una cierta habilidad para discriminar visualmente palabras o dibujos, de ahí que el entrenamiento de la lectura a través de este método presenta grandes beneficios y tiene como fin último de que “lea” de forma funcional, generalizando sus aprendizajes.
- Alumnado con discapacidad intelectual leve
- Alumnado con discapacidad intelectual profunda.
- Alumnado con discapacidad visual.
- Alumnado de educación infantil.

Según Declory, el método global es el más adecuado para un aprendizaje significativo de la lectura. Doman, por otro lado, afirma que, con una buena estimulación visual con palabras e imágenes, los niños son capaces de reconocer palabras de forma significativa.

De este modo, y siguiendo las afirmaciones de los anteriores autores citados: si juntamos el método global con los beneficios de la mesa de luz, tenemos un método excelente para trabajar el método perceptivo-visual de lectoescritura;

por este motivo nos disponemos a desarrollar un artículo que nos ayude a poder utilizar en nuestro ámbito educativo diario con nuestros alumnos, una enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva motivadora para todos.

### ARGUMENTOS TEÓRICOS-CONCEPTUALES

Teniendo en cuenta estrictamente la teoría del método de lectura seleccionado, las características del mismo son las siguientes:

- ✓ Se realiza siempre de un modo individual y personal.
- ✓ Se debe consolidar cada palabra que se adquiera, para que el niño sea capaz de generalizar a otros contextos.
- ✓ La entrada sensorial de la palabra es por vía visual y auditiva, y su representación es global.
- ✓ No importa que no tenga la capacidad para decir o nombrar lo que ve, basta con que señale o seleccione las palabras que se le proponen.
- ✓ El tiempo dedicado a la enseñanza no debe ser largo, basta con 5 o 10 minutos diarios.

Para saber que el método perceptivo-visual con el que vamos a comenzar el aprendizaje, para un alumno/a en concreto es el adecuado, debemos saber que, aunque el individuo no hable, sí tenga la conciencia de que las personas/cosas/acciones tienen nombre. Es muy importante tener en cuenta que las palabras que se deben enseñar inicialmente son nombres de personas, comenzando por el suyo propio, el de sus compañeros de clase y aquellas personas que sean más relevantes para él, posteriormente, nombres de objetos que puedan ser de deseo para el alumno/a o nombres de acciones que el niño realiza de forma habitual como puede ser comer o jugar.

La enseñanza/aprendizaje, se comienza de la siguiente manera:

1. Presentando al alumno/a una tarjeta con una imagen seleccionada de alto nivel de interés para el/ella y que exprese verbalmente o mediante el signo quién o qué es.
2. Posteriormente, se le presenta una cartulina con el nombre correspondiente y se le dice: “mira, aquí pone...X”, ahora léelo tú.
3. Cuando el niño conoce la palabra trabajada con un 90% de aciertos, se le pide al niño que iguale dos cartulinas del mismo tamaño con la misma palabra escrita.
4. Una vez que iguale esta primera palabra, pasaremos al reconocimiento de la segunda palabra.
5. Cuando las iguale, le pondremos las dos cartulinas juntas y le pediremos: “señala donde pone...X”.
6. El siguiente paso es coger una cartulina al azar y le diremos: “¿Qué pone aquí?”.
7. La escritura de las primeras palabras es en cartulinas grandes y cuando el alumno/a las lee, se le cambiará a la escritura en rótulos más pequeños para que los iguale con los grandes.
8. Posteriormente y como último paso, cuando ha conseguido leer, verbalizar o signar 10 palabras diferentes, se le presentan los rótulos con las grafías tamaño natural y se va elaborando su libro.

Para que la enseñanza pueda ser generalizada, es conveniente colocar carteles con las palabras que vaya adquiriendo en diferentes sitios y pedirle que lo lea o que lo busque (Álvarez-Castellanos, M. y Lacarcel Barceló, F., 2004).

### TEORÍA MESA DE LUZ

La mesa de luz es sinónimo de diversión. Se trata de una superficie que en su interior hay una luz que puede ser blanca o de colores, esto lo hace muy atractiva y divertida. Este recurso o herramienta educativa hace que el niño experimente e investigue sin tener conciencia de que está jugando y aprendiendo.

Permite al niño experimentar de forma sensorial utilizando diferentes materiales (acetato, gel, arena, sal de colores, espuma, arroz, lentejas, plastilina, palitos de colores, cubos traslúcidos, radiografías, puzle, etc.).



Este recurso sigue un enfoque educativo de Reggio Emilia y sigue una pedagogía de María Montessori que valora al niño como flexible y capaz. El niño es el protagonista de su propio aprendizaje empujado por su afán de descubrimiento.

La ilusión por aprender desde la experimentación y la curiosidad, la vivencia y la adquisición de nuevos conocimientos gracias a sus logros conseguidos.



(actividades en mesa de luz. Murcia. España)

#### Beneficios de la mesa de luz:

- Incremento de la motivación de los niños.
- Favorece el aprendizaje a través del juego.
- Actividad y disfrute. El alumno disfruta en las actividades, viéndolas como algo lúdico.
- Mejora el aprendizaje académico. Las actividades educativas de la lectoescritura están basadas en la manipulación, esto hace que se enriquezcan.
- Poder cautivador.
- Potencia la concentración. El niño enfoca hacia la luz.
- Experimentación cromática.
- Recurso lúdico. Además del trabajo el alumno juega y disfruta.
- Estimulación visual. Un recurso atractivo que hace que el alumno se alerte con los distintos colores que se utilizan en las actividades.
- Integración sensorial. El niño siente y comprende.
- Fuente de información multisensorial.
- Mejora de la psicomotricidad gruesa y fina.
- Favorece la relajación, ya que la mesa se utiliza en penumbra.

#### **INTERVENCIÓN O EXPERIENCIAS EDUCATIVAS**

Para el aprendizaje del método perceptivo-visual de la lectura, hemos tenido que trabajar de forma directa y con anterioridad al comienzo del aprendizaje del propio método con el alumno/a las capacidades perceptivas y discriminativas, destrezas como la atención, percepción, memoria o habilidades manuales; el alumno/a no debe presentar grandes dificultades en estas capacidades/habilidades para que la enseñanza sea la adecuada.

Piaget, destacó que los niños tienen una capacidad innata de adaptarse a su ambiente (Papalia, Wendkos y Duskin, 2010). La teoría cognitiva se basa en tres principios básicos, que son la atención, la percepción y la memoria (Cook, Klein y Tessier, 2008). A continuación, pasamos a describir cómo de fundamentales son las habilidades y capacidades citadas por los autores para la enseñanza de la lecto-escritura.

La atención es definida como la capacidad de dirigir la corriente de nuestra conciencia hacia un objeto o suceso. En los alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante NEE), existe una limitación en la transmisión y comunicación de muchos de los sistemas neuronales, por lo que la atención debe ser trabajada de forma específica por los maestros y maestras, ya que es la base para los posteriores conocimientos que el alumno/a va a adquirir a lo largo de su vida.

En cuanto a la percepción, es descrita como la capacidad para recibir la información a través de los sentidos, como el tacto, la vista, el gusto, el oído o el olor.

Juntas, la atención y la percepción pasan por la memoria para quedarse así establecidas como esquemas mentales. En relación a las habilidades manuales como son la direccionalidad y la coordinación viso-manual, se convierten en fundamentales ya que el alumno/a debe aprender la dirección correcta de letras para leer y escribir, entrenando la mirada y los movimientos de la mano.

## **MATERIALES**

La mesa de luz supone un material tremendamente innovador que capta con totalidad la atención del alumno, le ofrece, además, la oportunidad de ponerse en contacto con el mundo a través de los sentidos, experimentando el aprendizaje en el que él es partícipe en todo momento (Wild, 2010). Cuando un alumno se sienta frente a la mesa de luz realiza un recorrido a través de dos sentidos fundamentales, partiendo de la vista y continuando por el tacto, movido por el deseo de hacer y experimentar. La luz resulta algo muy tentador para el alumno que hace que los materiales adquieren una nueva apariencia, animándole a participar. Frecuentemente, los alumnos con discapacidad intelectual presentan ciertas dificultades para percibir la información del entorno de manera globalizada utilizando un solo sentido, es por ello que, en esos casos, resulta fundamental la utilización de los diferentes sentidos para que sea posible la integración total del conocimiento (López de Lérica, 2003).

La mesa de luz ofrece la oportunidad de adaptación al estilo de aprendizaje del alumno, así como a su nivel madurativo y proponer una amplia variedad de actividades con las que el alumno estará motivado y mostrará interés por aprender, siendo este un aspecto fundamental ante la entrada del conocimiento (Núñez, 2009).

Los materiales que se pueden emplear a la hora de utilizar la mesa de luz pueden ser todos aquellos que resulten útiles para realizar actividades de discriminación de forma, color, tamaño, dibujo, etc. Es decir, actividades de discriminación visual mediante las cuales se trabajen las funciones ejecutivas, según Lezak, la atención, memoria de trabajo y control inhibitorio, funciones que resultan fundamentales para el desarrollo del alumno con discapacidad intelectual (citado en Ardila & Ostroksy-Solís, 2008).

La mesa de luz consiste en una superficie traslúcida con base luminosa procedente de luces leds que traspasan la superficie al encenderla, abriendo así, camino a una infinita cantidad de materiales que pueden ser utilizados, entre los que destacamos: Láminas de diferentes formas y colores; láminas de acetato; celofán de colores; telas de colores; objetos familiares con formas simples; arena, agua o espuma; radiografías, plantas disecadas.

## **ACTIVIDADES**

Como se ha mencionado anteriormente, son innumerables las actividades que se pueden proponer para trabajar con la mesa de luz, si bien la premisa perseguida es que sean del tipo perceptivo-discriminativas. Las actividades realizadas en la mesa de luz permiten trabajar la dirección de la mirada y de los trazados, ejercitando así la coordinación visuo-manual necesaria para leer y escribir. A continuación, se proponen algunas actividades que se pueden llevar a cabo en la mesa de luz:

### **Actividad 1**

Para llevar a cabo esta actividad se tiene que ver representados cuatro dibujos del campo semántico que se está trabajando, por ejemplo, las frutas. Dichas imágenes tienen que estar repetidas. Por otro lado, se preparan tarjetas individuales de cada una de las frutas que se han representado antes. En primer lugar, se le pedirá al niño que vayan nombrando, signado o señalando cuando se le nombran las frutas y posteriormente que las coloque en su lugar correspondiente. Posteriormente, se van nombrando las frutas una a una para que el alumno coloque las tarjetas individuales sobre su imagen correspondiente. Con este ejercicio pueden introducirse muchas palabras nuevas, que el niño aprenderá con facilidad.

### Actividad 2

En esta actividad se utilizan círculos de diferentes tamaños y colores, los cuales han de estar repetidos. En un primer lugar se puede realizar una clasificación por colores, para ello el alumno tiene que situarlo uno encima del otro. Otra clasificación puede ser que ubique los grandes por un lado y los pequeños por otro. El objetivo progresivo de la actividad es que cuando se utilicen dos círculos de cada una de las categorías el alumno pueda leer o signar una frase de dos palabras, por ejemplo: círculo-rojo.

### Actividad 3

Esta actividad se trabaja con fotografías de la familia del alumno, el padre, madre, hermanos, abuelos, etc. Posteriormente se coloca debajo de cada fotografía el nombre: papá, mamá, hermano, hermana, etc. El niño tiene que ir reconociendo la imagen familiar asociándola a la palabra.

### Actividad 4

Para la realización de esta actividad, se le entregan al niño diferentes palabras sencillas, hechas con acetato de diferentes colores. El objetivo es que, mediante la visualización de colores, el niño centre su atención. Se empieza con palabras cortas tales como árbol, avión, ambulancia, moto, tren, sol, etc. Posteriormente, se colocan los dibujos de esas palabras, y será el niño el encargado de poner cada palabra en su dibujo correspondiente. Es toda una experiencia sensorial para el niño. Este puede sentir cada letra, su forma y manipularla.



(actividades mesa de luz. Murcia. España)

### Actividad 5

En esta actividad se trabajan las emociones, para ello se colocan los dibujos de las emociones del “Monstruo de colores” sobre la mesa de luz. Del mismo modo, se colocan también sobre la mesa las palabras de dichas emociones tales como alegría, tristeza, ira y miedo, se pueden asociar las palabras al color del monstruo (cada emoción tiene su color). El niño asociará la palabra con el monstruo y la emoción correspondiente.

### Actividad 6

Con aproximadamente unos 10 cm de arena se cubre la base central de la mesa de luz, dónde previamente habremos escondido objetos relacionados con el mar, conchas, piedrecitas, etc. El alumno tendrá que buscarlas, trabajando de esta forma la motricidad fina y el conteo cuando sea preciso.

## Bibliografía

- Álvarez-Castellanos, M. y Lacárcel-Barceló, F. (2004). Programa de lectura perceptiva-visual. Recuperado de: <http://www.espaciologopedico.com>
- Ardila, A. y Solís, F. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 1-21.
- Barriga-Arceo, F. y Hernández-Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Cook R., Klein M.D y Tessier A. (2008). Encouraging the development of cognitive skills and literacy. Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Declory, O. (2007). La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Doman, G. (2010). Cómo enseñar a leer a su bebé. Madrid: Edaf.
- La motivación como estrategia de aprendizaje (2017). Centro de Neurodesarrollo. Recuperado de: <https://www.fundacionsaludinfantil.org>.
- López de Lérida, S. (2003). La inclusión del niño con necesidades educativas especiales: algo más que un desafío pedagógico. *Rev. Psicopedagogía*, 20(62), 143-53.
- Manual Diagnóstico y Estadístico Diferencial, American Psychiatric Association (fecha). Escala de clasificación de la gravedad de la discapacidad intelectual moderada del DSM-5.  
Recuperado de: <https://educacionespecial4.files.wordpress.com/2009/06/metodo-lecto-escritura.doc>.
- Núñez, J. C. (septiembre, 2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga, Portugal.
- Papalia E., Wendkos S. y Duskin R. (2010). Desarrollo Humano. México D.F: McGraw Hill Interamericana.
- Wild, R. (2010). Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Barcelona: Herder.

# We need a change. Teachers' perspectives about textbooks

**Autor:** Torralba Llamas, Isabel María (Maestro. Especialidad en Lengua Extranjera: Inglés).

**Público:** Profesores de Educación Primaria. **Materia:** Educación. **Idioma:** Inglés.

**Title:** We need a change. Teachers' perspectives about textbooks.

## Abstract

The present work is about an investigation whose objective is to know the perspectives on textbooks in English classes, which teachers who are in the classrooms nowadays have. The sample was formed by six teachers from two different schools. The collection of information was carried out through an interview applied to the six participants of the study. It was intended to know the different perspectives of teachers through the sixteen questions of which the interview was composed. Finally, the main result was that the teachers interviewed were not in favor of using the textbook in the English classroom.

**Keywords:** Textbooks, English, Education, Second language, Teachers

**Título:** Necesitamos un cambio: perspectivas de los profesores sobre los libros de texto.

## Resumen

El presente trabajo versa sobre una investigación la cual tiene como objetivo conocer las perspectivas sobre los libros de texto en las clases de inglés. La muestra ha estado formada por seis profesores de dos centros distintos. La recogida de información se llevó a cabo a través de una entrevista. Con ella se pretendía conocer las distintas perspectivas de los docentes a través de las dieciséis preguntas de las cuáles se componía la entrevista. Finalmente, como resultado principal se comprobó que los docentes entrevistados no eran partidarios del uso del libro de texto en el aula de inglés.

**Palabras clave:** Libros de texto, Inglés, Educación, Segunda lengua, Docentes.

Recibido 2018-10-29; Aceptado 2018-11-07; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101201

## JUSTIFICATION AND OBJECTIVES

### INTRODUCTION

If someone asks you about the materials employed in an EFL (English as a Foreign Language) classroom, surely the first thing which comes to your mind is the word "textbook". The reason that explains that is because, in spite of there are many materials at teachers' disposal, textbooks have been undoubtedly one of the main didactic tools used by teachers in EFL classes and in other subjects since nineteenth century. But it has to be clarified that not all the teachers have used them in the same way.

Traditionally, and still in some schools, textbooks have been considered an exceptional source of information, indispensable for the teaching-learning process. However, some years ago, questions began to emerge about them, and people started to question about their structure, their use in classes, their adaptation to children needs and interests, etc.

### JUSTIFICATION

In the present work an investigation is carried out, which has for object of study the different perspectives of the teachers about textbooks in English classes.

The objective that is pursued with this research, and it is sought to reach through it, is to know the different perspectives that teachers, who today are in our classrooms, have about them taking into account three secondary objectives: to see teachers' perspectives regarding the use they give to textbooks; the features and help they require textbooks to have; as well as if the participants believe that textbooks teach the second language in the best way according to an alternative methodology.

It is assumed that the chosen sample is not of great size and, therefore, it is not a representative sample of the whole world, or even Spain or Murcia, the region where this subject is being investigated. In this way, what is collected in this work are a series of opinions of some teachers.

So from the aim of this work the following objectives are pursued:

1. To gather information on the subject in order to know more in depth about it.
2. Know about teachers' perspectives on textbooks through interviews.
3. Contribute for the future in classrooms

This theme becomes important for various reasons. First of all, many researches and works have been done on this subject, but in spite of that, many teachers continue using the textbook in the same way, having at their disposal other ways for teaching. That is why I consider it is actually a very important theme and very presents in our classrooms, so, with the passage of time, it continues being interesting.

Secondly, during my school life I have observed that teachers use textbooks as the main and unquestionable tool of their classes, following them page by page without adapting their activities, not taking into account children's needs and interests, and not giving the right input to the students in order to put into practice and develop their English skills. Moreover, there was a tendency or learning style of asking children to be seated and in silence, the teacher explains grammar (that is to teach the structures without taking into account the language functions) and ask students to sit an exam, more concretely a theoretical and memory one. In this way, I believe it is important to change this behaviour.

The third reason why I consider this research topic to be important is because I believe it is enriching to know the different perspectives of teachers, since from them, future changes could be made to modify the behaviours that have been mentioned previously. In this way, this framework gives the opportunity for carrying out future projects and investigations in order to improve our nowadays classes.

The schools in which the research was carried out were two different schools from two different towns of Murcia.

The first school is a public school located in a new and residential area of the town. The families from this school generally have a medium high socio-cultural and economic level. It also has foreign students and school children who come from other humble neighbourhoods of the town, which have different levels to the above mentioned. In addition, this school is newly created and belongs to the Bilingual Program of the Region of Murcia, so the children study some subjects in English language, such as English, Science, Art and Music.

The second school is also a public school which belongs to the Bilingual Program of the Region of Murcia. It is located in a residential area of the town with many services at their disposal, which is bordering with the province of Alicante. The socio-cultural and economic level of the families is medium, being little percentages of immigrant and gypsy students.

The investigation has been carried out conducting interviews to some teachers from the schools who work in different years (Preschool and Year 1, 3, 4, 5 and 6 of Primary Education). The interviews were recorded in order to obtain as much information as possible, which were later analysed for stablishing conclusions about the different perspectives.

## PROJECT BACKGROUND

Many have been the authors who have investigated on this subject. One of the most relevant authors in this field is Alain Choppin (1992 p. 102), who has stated that "school textbooks can be studied from different points of view, since they are at one time consumer products, support of school knowledge, ideological and cultural vectors and pedagogical tools". In this sense, this is the reason why textbooks have become a very important and relevant object of study for the world of teaching; and not only for teaching, but for every field of education in general. In this way, here appear many experts and researchers, as well as investigation centres, whose object of study, and around which revolve their investigations, are textbooks.

Regarding to these studies, experts and investigation centres previously mentioned, Tulio Ramírez expound that there are research institutes such as Georg Eckert Institute in Germany, and the MANES Project (School Handbooks) in Spain, which have carried out great investigations that today still have academic credibility. According to the German institute, Ramírez (2003) presents:

The Georg Eckert Institute for International Research on Textbooks has its antecedents in the initiative of UNESCO, culminated World War II, to revive the work of revision of the textbooks that has begun in Europe immediately after the First World War. UNESCO's management make Georg Eckert enthusiastic about associations of teachers and political representatives inside and outside Germany to systematically and scientifically initiate the revision of textbooks from a historical perspective, in order to contribute to mutual understanding and the reconciliation of the adversaries of war. It is a question of investigating in the school texts of the countries involved in the war, the presence of xenophobic contents and stereotypes that denigrate the citizens of the neighbouring countries. For 1951, Eckert creates the International Institute for the Improvement of Textbooks in Braunschweig (...).

From 1953, the institute is called the International Institute of Textbooks. In 1975, after the death of its founder, the institute is converted into a public law institution under the name of Georg Eckert Institute for International Research on Textbooks, acquiring a high level of recognition to the point that in its Board of Directors there are representatives of the German Ministry of Foreign Affairs, the Ministry of Education and Science, the German Commission of UNESCO and the Technical University of Braunschweig. Today,, it maintains a library of textbooks unique in the world with an approximate number of 150,000 volumes and with a constantly growing number of users from all over the planet.

The second project mentioned above, the Spanish project, appeared in the nineties and according to Ramírez (2003):

This initiative emerge in the Department of History of Education and Comparative Education from the National University of Distance Education (UNED), promoted by Dr. Federico Gómez R. De Castro, who in 1992 creates the School Manual Project (MANES), whose original objective is to catalogue and study the school textbooks published in Spain between 1808 and 1990, to which several universities, Spanish first and other countries afterwards, have been joined.

It was in 1992 when some universities from Portugal or Latin America, also interested in this field, were joined up.

... It is pertinent to note that the MANES project is inspired to a great extent in another homologous and previous that under the name of ENMANUELLE, has been developing the Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) of France since 1980. The ENMANUELLE project, attaches to the Service D'Histoire de l'Education of the INRP and under the direction of Alain Choppin, undertake in the early 1980s a double task, documentary and researcher. On the one hand, he builds a database for the purpose of recording all school books published in France from the Revolution to the present day. On the other hand, it initiates a series of studies and publications with the fundamental objective of exploring and disseminating this database. As a result of these tasks, the INRP has published so far several volumes that include the French legislation on school books over the last two centuries and the titles published in some specific disciplinary areas, as well as several monographs of interest (Ramírez, 2003).

As can be seen, many have been the investigators, and also countries, interested so far in the field of textbook research, from Europe to Latin America. It denotes that textbooks are a very important object of study regarding education, as they are all over the Earth in every academic world which can determine the class of education is being taught in the classrooms.

## **TEXTBOOKS' DEFINITION**

As well as many have been the researchers found in this subject, many have been the definitions we can discover about textbooks.

Trying to establish a general concept for the word textbook is a complex work, since as Celis (2011, p.1) indicates a textbook can be, "a materiality, a proposal curricular, a bearer of meanings, a high-quality periodical circulation, a mediator between teacher-student, among others". In this way, we have to point out that the conception of textbooks is a difficult task, as it can be interpreted in many different ways. Also, as much as you try to define the concept, it is being narrowed down and becoming smaller and smaller. As Jonhsen notes "... the definition of the textbook can be so general as to include other books made and published for educational purposes, or even any book used in the classroom" (cited in Celis, 2011).

According to the last editions of Royal Spanish Academy (Real Academia Española, RAE) and Oxford Learner's Dictionary, they define textbooks as, "book that serves in classrooms for students to study for him"; or "a book that teaches a particular subject and that is used especially in schools and colleges", respectively. Along these lines, EFL

textbooks are supposed to provide students the necessary input, grammar, development of skills (reading, writing, speaking and listening), knowledge, vocabulary, language functions and culture, in order to prepare them for future interactions with people from foreign countries as well as with people from different cultural backgrounds.

Here are also other authors who have provided more definitions. Hutchinson and Torres (1994, p. 315) state that:

The textbook is an almost universal element of (English language) teaching. Millions of copies are sold every year, and numerous aid projects have been set up to produce them in (various) countries... No teaching-learning situation, it seems, is complete until it has its relevant textbook.

Sheldon (1988, p. 237) argues that textbooks symbolize “the visible heart of any ELT program” and they give advantages for both students as well as teachers.

But one of the authors who come closest to giving one of the most complete definitions is María Clemencia Venegas (1993) who states:

The text IS a basic instrument, both for the teacher and for the student, insofar as its function is to facilitate the teaching-learning process. That is, it must be done to make the work of the teacher and the student easier and more efficient. It is a tool of education as the lever or hammer, only in this case it is a tool of knowledge, it is a simple and efficient. The text is also a mediator of knowledge, with a dynamic condition (given by both the reader and the author) that makes it possible to adapt or modify, in the process of concept construction.

The text IS NOT a substitute for the teacher, his/her direct action, or the linking of the scholar with reality itself, through experiences, intuition, observation and experimentation.

The text IS a means to stimulate and direct the child in free and productive work, posing problems, causing observations, inducing him to carry out experiments.

The text MUST start from the experiences of the student, from what he knows in his home, from his games of his community, his geography and immediate history, in order to get to understand what is further: the regional community, the nation and the world.

The text IS NOT a material unrelated to the innovations that are a consequence of the advances of science and technology of education in the different areas of educational events. Advances in each area of knowledge and in the technological field have an impact on the design, production and use of educational materials.

The text IS an integrated unit of learning materials that contribute to the development and improvement of the curriculum, and allows incorporating the learner (cited in Pardo, 2008).

But it is also known that there is no perfect textbook which accommodates to the environment you want to deal with. This is the work of the teacher who is responsible for adapting to it, as well as having the capacity of judgment to discriminate and discard what to use and what not.

## **SORT OF TEXTBOOKS**

Once that textbook has been defined, we can talk about the different types of textbooks out there. Classify a textbook into a particular category is difficult as they have their own characteristics. So we are going to place textbooks into two big categories, differentiating between traditional textbooks and communicative textbooks, following Grant (1987) classification.

On the one hand, traditional textbooks are those characterized for teaching the language as a system that is teaching the grammar and the structures without taking into account language functions. They are also characterized for suggesting reading and writing activities, not paying attention to listening and speaking skills.

The problem of this kind of textbooks is that they are used all over the world by many teachers, whose main reason for doing that is because these kinds of textbooks are easier to use. Consequently, those students who have been taught through these textbooks have serious problems later, when they have to practice the language and to be able to work with it in different contexts.

On the other hand, we found communicative textbooks, which are completely different from the previous one, as their main objective is not to teach the language to children as a system, but as a way for creating opportunities to children for



communication. These kinds of textbooks are characterized by promoting the use of the four language skills; they are adapted to children's need and interests; they create spaces for children's communication; and they contemplate cooperative work. Those characteristics allow students for doing things that they are going to experience outside the classroom, so they are going to be able to do them in their real lives.

### PROS AND CONS OF TEXTBOOKS

The use of commercial textbooks in the teaching-learning process has both advantages and disadvantages depending on how and the context they are being used.

According to what Richard (2001) states, textbooks present the following advantages:

- They provide structure and syllabus for a program.
- They help standardize instruction
- They maintain quality
- They provide a variety of learning resources
- They are efficient
- They can provide effective language models and input
- They can train teachers
- They are visually appealing

However, he also establishes some disadvantages:

- They may contain inauthentic language
- They may distort content
- They may not reflect students' needs
- They can deskill teachers
- They are expensive

But as far as we concerned, textbooks bring back different reactions between people. In fact, this is a subject that both arouses interest as well as concern in researchers as well as in teachers themselves, that Richards is not the only one who has established a number of advantages and disadvantages. As Radić-Bojanić and Topalov (2016) points out in his article, two clearly differentiated and opposing extremes can be distinguished. On the one hand, he highlights authors like: "Sheldon (1988), Hutchinson and Torres (1994), Cunningsworth (1995), Cortazzi and Jin (1999)" who are in favour of textbooks. They think that they are good materials for helping teachers, especially to those who are unexperienced, and for teaching English subject as well as for improving language skills.

On the other hand, Radić-Bojanić and Topalov (2016) names researchers like Allwright (1981), Porreca (1984), Cathcart (1989), Clarke and Clarke (1990), Carrell and Korwitz (1994) and Renner (1997) who think totally different from the previous one. Their thoughts are that textbooks are not suitable and convenient for teaching. They think that they are stereotyped and erroneous in terms of concepts.

In addition, he also affirms that there are a number of authors whose position is between the two extremes. But the most important thing he states is that a textbook will have advantages or disadvantages that for others mean the other way round.

There is no perfect textbook that meets the needs of all students, teachers, schools and curricula. Each textbook has its own strengths and weaknesses and, consequently, no textbook designed for general market can be perfectly suitable for a specific group of learners (Radić-Bojanić & Topalov 2016, p.141).

So it is part from teachers' work to analyse textbooks, consider if they are good or not for their working environments that is to mediate for choosing those who adapt to their needs and preferences, and determine the strengths and weaknesses.

## HOW TEXTBOOKS ARE USED BY TEACHERS

As stated above, textbooks have such an important role in English classes that they have become a universal element for them.

Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L., and Chung-Chieh, L. (2011) affirm that textbooks can be used in many different ways, depending on the factors that take place. Regarding their study, the main factor is the teachers. It is also stated that there are some preferences and styles in the using of textbooks, which goes from those dependent views to the freer ones, and those already prepared to handmade normally related to project based approach.

Diniah (2013) expounds in her study that there are two differentiated steps in textbooks using. First of all, teachers have to understand their materials. They have to think about them in a critical way, so they could understand how textbooks are structured, why they are in one way and not in other, they see their contents and they analyse their advantages and disadvantages.

Secondly, for Diniah, teachers have to evaluate the textbooks they are going to use, so they could understand their nature for adapting, or identifying the best way for teaching contents. In this way, according to Diniah's (2013) opinion, teachers have the opportunity to use or not to use a textbook. If they decide not to use textbooks, they can choose whether to replace or omit it. But if they opt to use textbooks, teachers will have to decide whether not to change it or change it making adaptations such as adding or reducing materials, re-ordering materials, re-writing materials, or replacing materials. For Diniah (2013) this is a very important ability that teachers should possess, as we know that not all textbooks are perfect, so they will have to make many decisions in order to choose the best material for instruction.

Furthermore, Diniah also highlights three steps when teachers are going to select a textbook, so they should know the criteria of good textbooks.

Firstly, textbooks should suit children's interests, needs and abilities. It is important that textbooks approach the real life of children. In this way children are going to be motivated and they will be identified with the materials. Moreover, it is necessary that textbooks adjust to children's language skills as well as their cultural levels. Thus, there is going to be a great balance, a positive effect and a relevant sensation about materials for their real lives.

Secondly, textbooks should suit teachers. Textbooks have to satisfy the conditions that teachers need in order to teach properly. They should supply educators with a wide variety of materials and different activities, so they could adapt, improve and change them.

Thirdly, textbooks should suit to the needs of the official public syllabuses. In this way, textbooks should follow the official syllabus in a good manner, being well structured and covering the language. They should also contain a slightly higher level of English than the students have, so they are going to become a challenge and a good opportunity to learn and not just a book for reviewing what they already know. And finally, textbooks should contain contents and methods well planned and well prepared for teaching.

## ALTERNATIVE LEARNING METHODOLOGY FOR ENGLISH CLASSES

Finally, before starting analysing the interviews, I would like to make a quick review of what it is thought to be the best learning methodology to use in English classes.

As far as we concerned, many have been the methods used in English classes which have established the contents, objectives and the procedures in the education of the second language. Throughout the history of the education of the second language, it was not until the XIX and XX century, when the different methods and approaches gain importance in the education field. But this methodological evolution hasn't followed a linear structure, as the different methods and approaches have come together and superimpose along the different epochs.

Some of the methods that converge during the past are: Grammar Translation Method, Direct Method, Audio-visual Method... until afterwards, when the Communicative Method appeared. This new method emerged not as a substitute of the previous methods, if not as an improvement and adaptation of the other ones.

The aim of this method is to teach to the students how to manage with the second language instead of teaching them the language itself. In this way, what we as teachers are doing using this approach, is to give students scaffolding opportunities for enrich their learning for their futures, as well as giving the enough input, so they will feel free and

autonomous for communicate. Regarding this method, we can highlight some essential elements that should be taken into account, if you want to put it into practice.

- For this method, it is important to create communicative opportunities for students, taking into account their needs. This aspect is so important that if it is accomplished, pupils are going to be able to communicate because they will have their corresponding adaptations; Whether they are intercultural adaptations, as adaptations to children with special needs, or any other aspect that influences students learning. Along these lines, those adaptations are going to determine the aptitudes that students can achieve in relation to the second language.
- A second relevant aspect is what this approach pursues, which is that students guess the acquisition of the language in real communicative situations being themselves the protagonists of their learning, so they are going to be very motivated with regard to their learning.
- A third aspect is that we have to give children situations related with their real lives, so they will feel involved in the learning process and they will want to form part of it and participate.
- Furthermore, it is important to provide students with communicative conditions where they are going to learn to learn and to socialize with their classmates as well as with the teacher.
- Finally, the last, but very important aspect is that we have to forget about the typical role that teachers had in English classes. Now the teachers are not just the person who is trained in the methodology and who does theoretical explanations about grammar in class. Now the teachers have to be the mediators between the knowledge and the students, so they are the responsible in order to create the great conditions for learning to occur and guide children to achieve the knowledge (Beghadid, 2013).

Now the research is going to examine thoroughly into the study. First, the work itself will be developed, analysing participants, the instrument used to collect the information, the procedure followed for the application of the same, as well as the exposition and analysis of the obtained results. Then, conclusions, consequences and educative implications will be seen, as well as personal reflections about the Final Project, followed by the bibliography where the study is based on, and the appendixes with additional information.

## **WORK DEVELOPMENT**

An explanation of how the research was carried out will be explained in the next sections. It will be shown methodological data such as the participants that served as a sample for the study, the data collection instrument that was used, the procedure for collecting information, and finally, the results that have been obtained.

The research model used for this study is an ethnographic model, since it is a case study in the context of a school. Ethnographic research includes different types of studies such as case study, qualitative research, field research or anthropological research. According to Goetz and le Compte (1988, p.41), they define ethnography education as:

The purpose of educational ethnography is to provide valuable descriptive data of the contexts, activities and beliefs of participants in educational settings. Usually, these data correspond to educational processes as they naturally occur. The results of such processes are examined within the global phenomenon; are rarely considered in isolation. Educational ethnography has been used for evaluation, descriptive research and theoretical research (cited in Hernández, 2007).

Thus, the main objective of this research is to know several cases of how textbooks are being used in education nowadays, in order to be able to improve it in the future.

In this way, the study will be developed in the following subsections.

## **PARTICIPANTS**

The participants who were part of this study are teachers who currently teach in two public schools located in the town of San Javier and San Pedro del Pinatar, Murcia.

We are talking about six teachers, five women and one man, between thirty and forty years of age, who generally have been teaching about nine to thirteen years, there being some cases in which the work period have been shorter. It is around six years.

The sample of this research was chosen mainly because they were part of the teaching team where I carried out my school practices. The other teachers were chosen because they agreed to collaborate with me and help me in the research.

Furthermore, two variables were very important in order to determine if they were part of the study or not:

- On the one hand, the teachers had to be English teachers who were teaching English subject.
- On the other hand, it was also taken into account the level in which they were teaching, so that we could have opinions from different experts who were educating at different levels.

In the same way, the participants were chosen starting from the idea that not all of them look up the same in textbooks and not all of them like using textbooks with the same intensity. Moreover, what they are looking for in a textbook is directly related with their professional characteristics. I think that teachers' perspectives about textbooks revolve around the following characteristics: gender, years of experience, level and stage where they are teaching.

As for the characteristics of teachers, Table 1 presents all of them, differentiating between gender, years of experience, level in which they teach and stage.

Table 1

Characteristics of the participants

Characteristics Teachers	Gender	Years of experience	Level	Stage
<b>Teacher 1</b>	Woman	Years of experience	Teaching in Preschool level	Preschool
<b>Teacher 2</b>	Woman	Twelve years of experience	Teaching in Year 1 and Year 3 of Primary Education	First stage
<b>Teacher 3</b>	Woman	Six years of experience	Teaching in Year 3 of Primary Education	First stage
<b>Teacher 4</b>	Woman	Nine years of experience	Teaching in Year 4 of Primary Education	Second stage
<b>Teacher 5</b>	Man	Thirteen years of experience	Teaching in Year 5 of Primary education	Second stage
<b>Teacher 6</b>	Woman	Eleven years of experience	Teaching in Preschool, Year 1 and Year 6 of Primary Education	Preschool, first and second stage

## DATA COLLECTION INSTRUMENT

The instrument used for the collection of information was an interview. This instrument was developed by Ana López Hernández in 2007 in her magazine article entitled “Libros de texto y profesionalidad docente”, published in the magazine *Avances en Supervisión Educativa*, which is the magazine of the Association of Inspectors in Education of Spain. The interview was in Spanish language, so it has been translated to English in order to conduct the interviews to the participants in the mentioned language. In her article, López (2007) states that it is a non-standardized interview, which means that it is an interview where the information that the investigator is looking for is anticipated by the questions, with an informal format where the questions have not got a fixed organization.

The reason why I have chosen this instrument is because I consider it can give me the enough information I need in a simple and quick, but also effective way. At the same time, it is destined for teachers taking into account their different characteristics; thus it is going to adapt to every participant.

The interview is formed by one page with eight open-ended questions which are fundamentally based on what teachers look for in textbooks and what the use of them mean in their classes for them. Apart from that, seven more questions were added by me in order to complete the investigation and centre the attention in what I wanted, which is textbooks in English classes, not in the rest of the subjects. In this way, the added questions were related with the alternative methodology explained above in the justification section, so as to check if the participants think that textbooks have good qualities for teaching English in the best way.

The questions provided by the already done interview by Ana López in 2007 are the following ones:

- Could you tell me the year where you are teaching and the years of experience you have?
- What kind of help do you look for in textbooks for English classes?
- What disadvantages would you have if you stopped using textbooks in English classes?
- Do you find in textbooks the help and support you are looking for English classes?
- What features do you require a textbook to have for using it in your English classes?
- Do you find any disadvantage in the use of textbooks in English classes?
- What improvements would you propose to them?
- Do you consider that textbooks direct the activity of the teacher in English classes? What extent?
- Do you think there is any relationship between the years of teaching experience and what a teacher looks for in textbooks?

Next, it is going to be justified each question of the interview.

According to the first one: Could you tell me the year where you are teaching and the years of experience you have?, it was found an useful question, as it is directly related with the characteristics that were taking into account in the selection of the participants, as these two aspects can interfere in the use of textbooks, what teachers look in them and the view that teachers have about them.

The second question is: What kind of help do you look for in textbooks for English classes? This question is partly related with the fourth and fifth one: Do you find in textbooks the help and support you are looking for English classes? and, What features do you require a textbook to have for using it in your English classes?, respectively. The three of them have been considered interesting questions as they can give a big idea of the use that teachers do with textbooks and the perspectives they have about them, because if a teacher look in textbooks many exercises which says what they have to do exactly, it can be deduce that this teacher is very dependent of the material. On the contrary, if the teacher says that he or she only looks for extra exercises and requires textbooks to provide him or her with new ideas, it can be deduced that this is an autonomous teacher.

Also, with the third question: What disadvantages would you have if you stopped using textbooks in English classes?, it can be deduced if the teacher works in an autonomous or dependent way. This question gives us more information than if we asked the simple question: do you like using textbooks in your English classroom? As the majority of them would say

no, but in reality the answer is yes, as it is easier to just follow the guide. In this way, they are going to talk about their fears or advantages.

Other questions such as the sixth and the seventh: Do you find any disadvantage in the use of textbooks in English classes? and, What improvements would you propose to them?, it can be seen if the participants are agreed or not with textbooks, as if they wouldn't change anything is because they haven't analyse them and they do not care if they are adapted to their students' needs or not. In contrast, if they propose new ideas and changes, they show that they know the textbook with which they are working and know the strengths and weaknesses of it. These two questions are not related with the teaching process in essence, if not they are focused on the textbook as a resource of the class.

Finally, the last two questions: Do you consider that textbooks direct the activity of the teacher in English classes? What extent? and, Do you think there is any relationship between the years of teaching experience and what a teacher looks for in textbooks? They are not directly related with themselves and their methodology. What it is asking them here is to give a general opinion of how they see teachers are acting in education according to what they have lived and experienced about their mates.

They are also important and interesting questions as in a certain way they are going to indirectly reflect what they do in their classes, as when they answer about teachers in general, they will also include themselves in this answer. Furthermore, it is important because if they are conscious of the things they are doing right or wrong, they should change that behaviours and improve the education.

As it is stated above, seven more questions were added to the interview in order to focus attention to English subject, as well as in the alternative methodology. These are the new questions:

- How do you use textbooks: as handbooks, with strict attachment, as reference book, only for doing exercises, only for a few units...? Why?
- Do you propose children to do exercises in English classes that appear on textbooks? How often do you do that: in every unit, in the majority of units, in some units...?
- Do you think textbooks scaffold children? That is to push children to speak English and communicate, using the language as a tool and not studying the language itself.
- Do you think textbooks allow students to use L2 in an autonomous and spontaneous way?
- Do you think textbooks offer the enough input for learning new linguistic models?
- Do you think textbooks offer a progressively learning of the L2, first understanding and expressing orally and after understanding and expressing writing?
- In what way is the use of textbooks affecting your professional development?

In general, what it was expected with these questions is to check if teachers really know the textbooks that they are using in their classes or they just bought the book of the first publisher that made them the best offer and gave them as much resources as possible in order not to prepare or design any teaching unit. What it was also pursued with these questions is to know the different perspectives that teachers have about the second language, that is in what way do teachers teach the second language, if it is studying the language itself or using it as a tool for real communicative situations.

All these previous questions were mixed and reorganized creating the final interview (Appendix 1).

## PROCEDURE FOR COLLECTING INFORMATION

This research has been carried out following three steps during four months in which different processes were accomplished:

1. **First step** (February – March 2017): during this step bibliography review about textbooks took place, in order to fix the objectives about the topic and go in depth with the investigation. Then, the search of the instrument for collecting information was done, trying to find a suitable tool.

- 2. Second step** (March – April 2017): during this period the design of the investigation was carried out, as well as the implementation of the interview.
- 3. Third step** (April – May 2017): finally, the results of the interviews were analysed and the conclusions, educational implications and personal reflexion were written.

The interview analysed before was applied to the sample previously described. They were six teachers from two different schools who were teaching at different levels. The interviews were made during the second and third term. Five of the six interviews were conducted during the school hours, each one according to teachers' timetable. The sixth one was made out of school hours.

The interviews were made individually, in the majority of times at teachers' classrooms without the students being present. All the participants were previously informed of the interview, as well as asked to be allowed to record them.

The instructions that were given to the teachers were mainly to answer in all sincerity to the questions raised and to tell as much information as possible on the subject.

At the same time, there was no time limit, so all of them had enough time to answer the questions. Generally, the interviews took around 20 minutes.

Finally, the result was six interviews corresponding to the six teachers who participated in the research. The six of them were collected, analysed and the results were interpreted.

## RESULTS

The results of the data collection instrument that have been carried out in this case will then be analysed. In reference to the interviews will be analysing question by question and comparing with all the people interviewed, observing what they have answered each one.

First of all, it has to be emphasised that Teacher 1, who this year is working for the first time in Preschool, is a Primary Education teacher who does not use textbook in Preschool classrooms as she prefers to use resources such as songs, stories and oral activities. Same happens with Teacher 6 who said that she hates the use of written activities in Preschool years, but both of them agreed to do the interview as Teacher 1 has always been working on Primary Education and Teacher 6 is also teaching in Primary Education this year.

Next are the results on the teachers' perspectives about textbooks.

The first question of the interview helps for classifying teachers according to the year where they are teaching, as well as for knowing more about them and their profiles. In this way, the obtained results are six teachers from nine to thirteen years of experience in the education field, except one of them who has six years of experience. At the same time, regarding the stage where they teach, it can be find one teacher who works at Preschool; two teachers who work in the first stage of Primary Education; two teachers who work in the second stage of Primary Education; and one teacher who works in the three of them, Preschool, first stage and second stage of Primary Education.

The second and the third questions were closely related to each other, as they asked about the use of textbook that teachers do in class, if they ask students to do exercises from it, how often and how they use textbooks: if it is use as a consulting resource, with strict attachment, only for doing exercises, etc.

First of all, it has to be said that all the teachers interviewed do not work in class with the student's book; at the beginning of the year, the students only bought the workbook, except the case of the Teacher 6.

All of them agreed that if parents buy textbooks, they should be used and make the most of them in the classroom, so the teachers affirm that they use them in the majority of the units.

But it can also be find contrary opinions.

Teacher 5 indicates that he uses it for homework.

On the other hand, for example the Teacher 4, she states "At the moment in which they buy it and counting on the time we have, they have to use it. If it were only used as a reference they would not end it".

But Teacher 2 states “The textbook is not my guide. In fact, I consider that the children of the Year 1 with whom I work do not have the level that the textbook asks them, so I adapt those exercises and I customize the activities. It is a more classroom resource, but it is not my bible”.

The following questions, number four, five and six, were also closely related. They asked about the help that teachers look for in textbooks, the features that they require a textbook to have and if they can find this help and support on them. The three questions are analysed together. The six teachers agreed that the perfect textbook which adapts to your classroom doesn't exist. They all affirmed that they principally look for colourful and visual textbooks which attract students, as well as which provide them with digital resources, posters, flashcards, stories with native speakers, songs, games, etc. through which they can develop the contents of the year.

Those teachers who work in lower levels stated that they look for paper cut-out toys or stickers, and those from higher levels said that they look for mechanics activities, drills, selecting information and autonomous activities that they can do at home for working individually.

Teachers 3 and 4 said that they look for specific listening which contain the grammar they work, and a book which presents the theory and the vocabulary in which they can base on as the contents in a second language are very wide, so they enclose and guide them.

Teacher 6 said that she usually look for textbook which do not ask students the same level they have. She wants textbook with a higher level of English, because if not what you are continuously doing is reviewing contents.

According to the fifth question, they were all agreed that they can find the activities they look for in textbooks, but they cannot the adaptations they need regarding their students, so they think that they have to supplement with additional resources from Internet or other books in order to pay attention to the different demands of the class.

Teacher 6 said that she also misses cooperative and creativity activities in textbooks.

The question number six asked them about if they would find any disadvantage if did not use the textbooks in their classrooms.

All of them, except teacher 4, agreed that they would not have any drawback if they did not use textbooks in English subject, as they feel confident in their classes and they think they have enough experience for doing it autonomously. Furthermore, they added that it would be great to have enough time for preparing good materials and for creating their own textbooks, so they could adapt them as they want. The problem is that it requires a high workload when they have to pay attention to other levels if they are English teachers or to other areas in the event that they are tutors.

Teacher 4 said that she would not know exactly what to teach as second language contents are a very wide field, so it would be difficult for her to choose what she wants to teach and to create interesting stories and materials for students.

The answers to the question number eight: Do you find any disadvantage in the use of textbooks in English classes?, were all identical. Teachers said “Textbooks confine us as students have bought it and you have to finish it before June”. This answer was shared by all the teachers. Then, each of them was adding more information.

Teacher 2 said “Textbooks are not appropriate for children. You can see how they are very standardized and do not adjust to your pupils' characteristics”.

Teacher 5 said “They do not offer communicative activities for students to practice oral skill”. Teacher 4 said “They offer individual activities, so students do not communicate with their classmates”.

According to question number nine which asked teachers about improvements they would do in textbooks, they had different opinions in what they would like them to improve.

For example, Teacher 1 would like textbooks to be closer to the curriculum and to the assessment that the Education Law proposes. She states that they are obliged by the law to assess students with standards and to teach through projects, so she would like to find those aspects in textbooks.

In contrast, Teacher 3 would like to have more personal formation and information about how to use all the resources that the textbooks offer to you. She states that they provide you with a lot of them, but she thinks she do not know how to use them properly, so she requires more formation and information from textbooks.



Teacher 4 on the contrary, would not know what improvements to do. She believes that maybe more cooperative activities would be good and to provide students with writing activities as she thinks that the majority of them are oral activities. Moreover, she would like to have activities where students can reproduce by themselves without having to copy and guide them.

Finally, Teacher 5 would like to forget about the traditional textbook and to work with projects. He would like that publishing houses provide them with big projects which you can buy, with all the sessions prepared, audios and resources needed. He also affirms that maybe it would be expensive, but it would be very productive.

The tenth question asked to the participants if they consider that textbooks direct teachers' activity in English classes, not only about them but about what they know of other teachers, about what one of them, Teacher 4, said yes, they do, because she thinks that when all the students have bought it and the families have spent money and have done an effort, they have to do that, but in English classes and in other subjects.

The other teachers answered that they direct your activity to the extent that the teacher wants to direct him or her. Generally, they think that nowadays the classes are changing and textbooks are not the main resource of the class. There have been many new methodologies and changes in the official law that teachers tend to forget about them. It is clear that they help you to organise and guide in terms of timing contents, but every day there are more teachers who look for new resources out of the textbook.

The teacher 5 also states that those teachers who have been working their whole life with textbooks and are now trying to adapt to new methodologies, are really valiant as they are trying to upgrade from scratch.

The eleventh question said: Do you think there is any relationship between the years of teaching experience and what a teacher looks for in textbooks? Regarding this question all of them agreed that it depends on the teacher and how they feel with respect to their work. The answers here were very similar and all of them stated that sometimes when you have been working during many years with the textbook, you do not want to change the methodology and you prefer to become accustomed to your textbook and not to leave the comfort zone. But they also affirmed that there are people with many years of experience who feel more confident with the management of their classroom and know what they want for their classes, so they can get rid of textbooks.

On the other hand, they also think that people with less experience can be dependent or not about textbooks. Sometimes, new teachers are willing of working with new methodologies and want to try different things, so they prefer to look for their own materials and do not be dependent of textbooks. Also, there are new teachers who are frightened about what they have to do in their classrooms and are a bit lost, so what they are looking for is a guide which tells you what you have to do exactly.

Teacher 2 wanted to add that it also depends on the school and the context you have. For example, she told that a few years ago she was in a school where the majority of them were immigrants who did not have many resources, so textbooks were the best guide for them and it was like a treasure. Nowadays, she is working in a school where students have many materials available to them, they can afford English private tutoring in the afternoons and they are continuously exposed to the foreign language, so textbook is one resource among all they have. She also states that "it is proven that following a textbook every day does not work".

The following question was: Do you think textbooks scaffold children? That is to push children to speak English and communicate, using the language as a tool and not studying the language itself. This question was closely related to the next one: Do you think textbooks allow students to use L2 in an autonomous and spontaneous way? In general, all them believe that textbooks do not help students to manage with the second language as well as to use it in an autonomous and spontaneous way.

Teacher 1 affirms that textbooks help students to review what they have studied before, but do not give them those opportunities for communicating. She also states that textbooks make English to become a subject like it can be Spanish language, so they study the language itself and not as a tool.

Teacher 4 states that you can find in textbooks many contents that are not useful for students as they will not use them in the future. They do not teach and guide how to manage in a foreign country and do not motivate students to learn things that they see they can have this necessity in the future.

Teacher 5 also believes that textbooks do not offer that opportunity to learn English as a tool, but he also thinks that textbooks cannot do that. It has to be the teachers who create those communicative situations, although it is also difficult in a class with twenty five students.

Teacher 6 also thinks as teacher 5. She affirms that it would be great to plan communicative situations, for example, if they are studying food, you can create a supermarket in the classroom so they can buy food and practice vocabulary and language structures. The problem is that it is difficult to do that every day in classrooms with many students and with different needs and abilities.

Finally, teacher 3 is the only one who believes that students could achieve to use the second language as a tool and not studying the language itself with the textbook and through the repetition, as students will understand and assume the second language to use it spontaneously.

The fourteenth question asked about the input that textbooks offer to the students; about what it could be find some opposite answers. Some of the participants think that textbooks are pretty good according to the input they offer and that it is teachers' work to know how to use it with students.

The other participants think that they are not ready enough. Textbooks are very limited about input and you have to look for resources and complete it. Teacher 1 also states that "It depends on the textbooks that you choose".

Teacher 6 affirms that it would be good if pupils were interested on the songs they listen and if they could speak English outside the school with their friends and neighbours, as it would contribute a lot in the input that students have.

The fifteenth question was: Do you think textbooks offer a progressively learning of the L2, first understanding and expressing orally and after understanding and expressing writing? Regarding this question there are also opposite thoughts. Three of the teachers think that textbook are pretty good organised in terms of skills; listening comprehension, oral expression, reading comprehension and writing expression. They think that textbooks offer the opportunity to the students for working first orally activities and after the written ones. On the other hand, the other three teachers think that they do not do so.

Teacher 2 states that in higher levels they are better organised as students are more prepared for working writing skills, so if you introduce them earlier it is not going to be a problem for children. In contrast, in lower levels, she thinks that textbooks introduce reading and writing very early and pupils are not prepared for that. They need oral activities; both from comprehension and production, and sometimes textbooks are focused on writing.

Teacher 6 made a similar reflection to the previous one. She is teaching in Year 1 and Year 6 and she realise that for higher level textbooks are better, but for lower levels they need more oral input.

Teacher 4 says that textbooks are supposed to do so, but actually they do not do so. This is another aspect that textbooks should improve because they are forcing children. She thinks that pupils should learn the second language as well as they learn their first if we want children to guess a higher level of English. Firstly, they have to listen and try to speak, for after start reading and writing, especially with the complex phonography that English has.

Finally, the last question asked: In what way is the use of textbooks affecting your professional development? All the participants agreed that they all use it with strict attachment when they started working as they did not know how to manage a class of twenty five students. In this way, the textbook became a great resource that was used as a guide. As they were improving and had more confidence in class, they did not use it all the time, the problem is that they offer contents and resources such as oral and written texts, that they are attractive because you have not got to spend time preparing teaching units.

It can be also find two opinions totally different according to this question. Teacher 2 affirms that at first she used it all the time. But as she changed to the school she is working now and she found with mates that give feedback to her and give ideas each other, she has known new methodologies which are more active and cooperative and she would not work with it next year as she feels she can do it alone.

In contrast, Teacher 4 states that she would not stay in a class without textbook. It does not mean that she is going to use it page by page, but she thinks it is complicated to select the contents you want to teach and it is a resource which offers you many things. What she does not like is that it is becoming the basic material of English classes.

## CONCLUSIONS, CONSEQUENCES AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

In relation to the main objective of this study which was to see teachers' perspectives about textbooks, the main result that I have found is that depending on the teacher you ask and their own characteristics and experiences, their perspectives about textbooks will change; taking into account that there are some opinions which are common to all.

Regarding the secondary objectives of the study which were the following three: to see teachers' perspectives according to the use they give to textbooks; the help and features they require a textbook to have, as well as the support they find in textbooks; and if they believe that textbooks are the best way for teaching a second language properly, the main result that has been found is that teachers do not see the textbook as the best way for studying it.

It is clear that there have been many different answers according to all the aspects of the interview and, the majority of the time, very opposite between them. But they all coincide in that they are not the best resource as they do not offer students the possibility to learn the second language for using it in the future in an autonomous and spontaneous way.

Focusing the attention on the first secondary objective, the research indicates that teachers have different perspectives about the use of textbooks. They are used in many different ways, depending on a wide spectrum of factors.

According to authors like Diniah (2013) and some participants of this research, the most important factor here is the teacher, as their different preferences or styles of textbooks are going to determine the one they are going to choose, and the use they are going to give them.

Here appears a wide range of approaches. We can find those who go from the strictest approaches to those who use different instructional self-made resources. According to teacher's answers, none of them said that they used it with strict attachment. All of them said that they used them for homework or working it in class, but adapting and providing with some new activities. But regarding to what most participants answered, which was: if the children buy the book, you have to work it and finish it before June; the reality you can see is a different one. It does not mean that they are trying to innovate and improve in classes, but they do use it and also quite, since its purpose is to complete and finish it as much as possible. In this case, as it can be seen, they did not try to use it with strict attachment, but the reality is another as they are restricted by the textbook.

In this way, it should also be mentioned that those less experienced teachers were more worried than those who had been working for more years about this aspect of finishing textbook before the summer comes. The experienced teachers looked like more confident and able to do it autonomously without completing it at all. So the question now is, why do teacher continue using textbooks if they have at their disposal more useful resources?

Now, focusing the attention on the second objective of the study that is, the help and features teachers require a textbook to have, as well as the support they find in textbooks, the main result is that what teachers require a textbook to have for being chosen by them, is the resources and extra materials the textbook can provide them. They can be posters, stories, songs, comics, digital activities for the white board, etc. There are also some aspects taking into account mentioned by them, such as the level of English they offer, if they have individual activities for doing at home, the contents textbooks offer for teaching, and other aspects among which none of them I could find the way in which the book sequenced the learning of the language.

At the end, what they look for are elements that are different and motivating activities from the textbook, but we do not have to forget that they are finally done by a publishing house which does not know the characteristics of the class, so they are not going to be adapted to them at all.

In this way, we can conclude that the decisions related to textbook selection or not will affect teachers, students, and the overall classroom dynamic, as if the materials are not based on children needs or interests, their classes will not work properly and will not be effective. It is probably one of the most important decisions that teachers have to do. They have to be able to respond to these challenges and not only know how to use them, but how useful they can be. In this way, I am going to ask again, why do teacher continue using textbooks if they have at their disposal more useful resources that can cover classes' demands?

Finally, focusing the attention on the third objective of the study, that is if teachers believe that textbooks are the best way for teaching a second language properly, the main result has been that they do not think that textbook are the best way for achieving a good learning of the second language. They thought that textbooks do not offer the enough input students need as well as they do not scaffold students in order to use it in the future and in real communicative situations.

Moreover, some of them agreed that textbooks sometimes teach contents that are not useful at all. In contrast, the majority of them think that textbooks are well organised regarding the progressive learning of the second language, that is listening comprehension, oral expression, reading comprehension and finally, writing expression. So I ask here the same question, why do teacher continue using textbooks if they have at their disposal more useful resources that can guess the learning of the second language for future situations?

I think that the answer to this question is: time. Teachers choose textbooks, and they recognise that, because they do not have enough time for looking for different materials and planning teaching units. In this way, they prefer to take a textbook and adapt it as much as possible, than to spend time preparing materials.

This situation has clear consequences as a teacher is going to find in their classes with students with different characteristics, needs, interests, backgrounds, etc. So I think the correct way is to make decisions and act according to those aspects. From my point of view there are many alternatives, although some of them seem unimaginable, like could be the option of having two teachers in class, so as to carry out with students oral exercises and achieve a better management of the class. Another option that I would change is that we should first examine the students we are going to work with, and after, to apply one methodology or other depending the factors that children's gather.

So the big question and I think is the one that every teacher should ask him/herself is: How do we have to act in class?

Being honest I do not know the answer of such tormenting question, but as we know from this research there are two big ways that an English teacher can choose at first for working, to use a textbook or not to use it in their English classes. But these are not the only ones. So here appear new lines of research for future investigations.

From my opinion, this study is very small if we want to know how to act in a classroom, so the other factors that form part of the classroom should be also studied, that includes, students, teachers, and other materials at their disposal, not just the textbook. In this way, new lines of research appear:

- Investigate how teachers are trained to use books, in order to see the impact of training on their classroom.
- Investigate how teacher use all the materials at their disposal, how they utilise them, ignore or adapt.
- Investigate how teacher use materials in the context of the curriculum.
- Investigate about the different learning styles students' have.
- Investigate about materials teachers have at their disposal according to rural and urban schools.
- Investigate regarding teachers' characteristics and variables.
- If you would like to go further, you could investigate materials comparing schools and teachers from different countries, a topic which will be really interesting.

The reason why I chose this topic is because in spite of there are information and many researchers at my disposal, I think it is very important for the educational reality to continue offering teachers to analyse themselves and to prosper in the educational field. Also, this topic was not new for me as I had studied it in some subjects that deal with this theme of planning teaching units without the use of textbooks, so advantages and disadvantages about them was mostly known. Some examples of those subjects are Diseño de unidades didácticas para el aula de inglés de primaria or Didáctica del inglés en la educación primaria. It has been also very productive for my future development to study first-hand than reading some papers as the research and the interviews have enriched me a lot. I think this research has given me also the opportunity to learn more about this field and has contributed to my training. It has shown and has made me think of what I want to do in the future and what not.

In the same way with this research I have learnt how to do an investigation, how to organise it and how to interpret the results.

As improvements for future studies, I would like to take a bigger sample for investigating them as the one I had was not representative for the whole educative community, so I would like to go in depth in this topic as it interest me a lot and I could have the opportunity to gather more information for working with it.

Regarding the research, I think that the objectives have been achieved, as the results have coincided with the expected thoughts according to the characteristics of the teachers taken into account. In fact, it was thought that teachers usually use textbooks because of the lack of the time they have and the confident they feel or not in their classes. As has been

analysed in the results sections, those unexperienced teachers advocate for the using of textbooks in their classes introducing sometimes different activities, but those experienced teachers, as Teacher 2 and 5, advocated for creating their own materials and were even contemplating not to use textbooks next year.

What surprised me the most is that in our classes there are many teachers who have a feeling of improving and want to do their best in their classrooms, in spite of due to the situation they have, they have to do it in another way. My first thought, as it is indicated above, was that those unexperienced teachers would be more reluctant of changing their minds.

Finally, my big reflection from this research is that I think that I should not establish how teachers have to teach in their classes as it is not the best way for developing the suitable methodology. It has to be the teachers' work as they know what they have in their classrooms and they know exactly what works or not there. However, it does not mean that we can reflect on different topics so as to contribute to teachers' training, as these researchers can help teachers to think and reflect about their own work and maybe, to improve it in order to provide, or at least to try, to offer to their students with the best, or almost the best, education.

## APPENDICES

### Appendix 1. Interview about textbooks.

- 1º) Could you tell me the year where you are teaching and the years of experience you have?
- 2º) Do you propose children to do exercises in English classes that appear on textbooks? How often do you do that: in every unit, in the majority of units, in some units...?
- 3º) How do you use textbooks: as handbooks, with strict attachment, as reference book, only for doing exercises, only for a few units...? Why?
- 4º) What kind of help do you look for in textbooks for English classes?
- 5º) What features do you require a textbook to have for using it in your English classes?
- 6º) Do you find in textbooks the help and support you are looking for English classes?
- 7º) What disadvantages would you have if you stopped using textbooks in English classes?
- 8º) Do you find any disadvantage in the use of textbooks in English classes?
- 9º) What improvements would you propose to them?
- 10º) Do you consider that textbooks direct the activity of the teacher in English classes? What extent?
- 11º) Do you think there is any relationship between the years of teaching experience and what a teacher looks for in textbooks?
- 12º) Do you think textbooks scaffold children? That is to push children to speak English and communicate, using the language as a tool and not studying the language itself.
- 13º) Do you think textbooks allow students to use L2 in an autonomous and spontaneous way?
- 14º) Do you think textbooks offer the enough input for learning new linguistic models?
- 15º) Do you think textbooks offer a progressively learning of the L2, first understanding and expressing orally and after understanding and expressing writing?
- 16º) In what way is the use of textbooks affecting your professional development?

## Bibliografía

- Celis, Z. (2011). Los libros de texto gratuitos en México. Vigencia y perspectivas [Free textbooks in Mexico. Validity and perspectives]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Retrieved from [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_13/2420.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/2420.pdf)
- Diniah, S. N. (2013). Teachers' perceptions towards the use of English textbook in EFL classrooms. *Journal of English and Education*. Retrieved from file:///C:/Users/Isa/Downloads/587-1084-1-SM.pdf
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa [OX Reader version]. Retrieved from [https://www.academia.edu/11082069/Etnograf%C3%ADa\\_y\\_dise%C3%B1o\\_cualitativo\\_en\\_investigaci%C3%B3n\\_educativa](https://www.academia.edu/11082069/Etnograf%C3%ADa_y_dise%C3%B1o_cualitativo_en_investigaci%C3%B3n_educativa)
- Grant, N. (1987). Making the most of your textbook. [OX Reader version]. Retrieved from [https://www.hrstud.unizg.hr/\\_download/repository/Making\\_the\\_Most\\_of\\_your\\_Textbook.pdf](https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Making_the_Most_of_your_Textbook.pdf)
- Hernández, A. L. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente [Textbooks and teacher professionalism]. *Avances en supervisión educativa*, (6). Retrieved from <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/282>
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*. Retrieved from <http://textbookuse.pbworks.com/f/Textbooks%20as%20agents%20of%20change.pdf>
- Maati Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente [The communicative approach, a better guide for teaching practice]. *Actas IV Taller «ELE e Interculturalidad» del Instituto Cervantes de Orán*. Retrieved from [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)
- Pardo, C. M. (2008). Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar [Approach to the concept and treatment of school text]. *Cuadernos de Lingüística hispánica*, 11, 133-152. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324358>
- Radić-Bojanić, B. B., & Topalov, J. P. (2016). Textbooks in the EFL classroom: Defining, assessing and analyzing. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, (46-3), 137-153. doi: 10.5937/ZRFFP46-12094
- Ramírez, Tulio. (2003) El texto escolar: una línea de investigación en educación [The school text: a line of research in education]. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 273-292. Caracas. Retrieved from [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000200003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000200003)
- Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. Retrieved from <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.7638&rep=rep1&type=pdf>
- Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L., & Chung-Chieh, L. (2011). Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 92. doi:10.5539/elt.v4n2p91

# Outside the four walls. Effects of outdoor learning in CLIL practices

**Autor:** Torralba Llamas, Isabel María (Maestro. Especialidad en Lengua Extranjera: Inglés).

**Público:** Profesores de Educación Primaria, inglés. **Materia:** Educación. **Idioma:** Inglés.

**Title:** Outside the four walls. Effects of outdoor learning in CLIL practices.

## Abstract

This study pursues the theoretical research of how two approaches are integrated by teachers, and how they benefit or not the students' foreign learning when they are combined together. In this case, we are going to choose English. Although we have found a lot of information about CLIL and outdoor learning practices separately, little has been covered regarding both of them when they act together. Finally, we discovered that both approaches (CLIL and outdoor learning) do benefit students' second language acquisition, because they provide pupils and teachers with the appropriate contexts so as to practice English in a natural and authentic way.

**Keywords:** Outdoor learning, CLIL, Bilingual education, Foreign language, Benefits

**Título:** Fuera de las cuatro paredes. Efectos del aprendizaje fuera del aula en CLIL.

## Resumen

Este estudio persigue el estudio teórico sobre cómo dos enfoques son integrados por profesores, y cómo éstos benefician o no el aprendizaje de la lengua extranjera cuando ambos son combinados. En este caso, vamos a escoger Inglés. Aunque hemos encontrado mucha información sobre CLIL y el aprendizaje fuera del aula por separado, poco se ha cubierto sobre ambos cuando se imparten juntos. Finalmente, hemos descubierto que ambos enfoques (CLIL y el aprendizaje fuera del aula) benefician la adquisición de una segunda lengua porque proporcionan a los estudiantes y profesores el contexto apropiado para practicar inglés de una forma natural y auténtica.

**Palabras clave:** Aprendizaje fuera del aula, CLIL, Educación bilingüe, Lengua extranjera, Beneficios.

Recibido 2018-10-29; Aceptado 2018-11-07; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101202

## INTRODUCTION

As a result of the globalised world in which we live nowadays, where everything and everybody is interconnected, the need of incorporating a second language to our academic training has become something crucial. This fact is obviously not new for us, as many are the institutions which have already included the study of a foreign language in their school curriculums over the last years.

However, the importance that was given earlier is not the same as the magnitude it currently has. This matter has developed into a global concern emerging, nearly, as a requisite for living, since it has several benefits. Being bilingual, or at least to know how to manage with a second language, leads people to more opportunities in the labor market. But it does not only enhance humans' professional lives, it also has advantages in nations' social, psychological and personal lives, as it, for example, opens people's minds, increases cultural interest, provides new experiences, and promotes new social relationships.

For that reason, due to the constant educational changes and to respond to the new demands of the society, like globalisation, social and educational competitiveness, or the development of cognitive, social and linguistic factors, many have been the schools all over Spain which have decided to incorporate second language learning in their school curriculums and classroom programmes.

But as society and its demands evolve, the teaching and learning process does as well. Learning asks for memorable experiences for students where they are challenged and cognitive skills are developed, while a positive attitude and favour in individual behaviours are promoted (Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders, & Benefield, 2006). In this way, it was during the past few years, when a new approach emerged to answer to the new needs. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is increasingly being implemented by schools as it is a dual-focused approach which aims at the

learning of content knowledge through the use of an additional language. But it does not only encapsule one methodology. It is open to the adoption of different ways of learning while its main principles are performed. In the same line, outdoor learning has become a key approach so as to achieve goals outside the formal context, coinciding with Dillon's et al. (2006) ideas.

This dissertation aims at discovering which are the benefits of outdoor learning when it is implemented in CLIL classes. We would like to know: Does it really help students to achieve language skills? Does outdoor learning improve students' motivation? Does it challenge pupils' cognitive skills? Although it may refer to the whole educational system, we will mainly allude to Primary Education.

### **Justification of the research question and problem**

A central issue in education is students' motivation. Children see content subject as important, but they usually find it boring. That is because content subjects have been traditionally taught through a monotonous methodology where the teachers and textbooks are the centre of the class. In this way, many pupils do not feel engaged and motivated during the learning process, facing boring boys and girls in our classrooms.

Moreover, if content subjects are taught through an additional language, the process becomes even more complicated for them, as children struggle trying to understand what they are learning, changing their attitudes into negative ones towards the learning process. So what teachers should achieve is a balance between students' motivation and the learning of content and language.

We believe that this equilibrium could be accomplished through the implementation of CLIL and outdoor learning approach, as they present new knowledge in a completely different way from the one we are used to, offering the students the possibility of enjoying at the same time they are learning. These two approaches take into account children's interests, beliefs and needs, transforming the learning experiences in more integrating, motivating and enriching ones.

Even though considerable investigations and studies have been done in CLIL and outdoor learning separately, little attention has been paid to the integration of both approaches in bilingual education. For this reason, these two approaches will be analysed and commented in terms of similarities, differences, advantages and disadvantages in order to see how both of them could be combined.

### **Brief analysis of the recent research**

When we first started this research we wanted to investigate about outdoor learning as an isolated concept. Later on, we focused on outdoor learning experiences in relation with CLIL application in bilingual contexts. So the theory examined in this dissertation is based on outdoor learning and CLIL.

CLIL is an educational approach which encompasses content subject learning through an additional language (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). In the following pages, we will examine general aspects of bilingual education as well as of CLIL in bilingual contexts. So, we will begin by giving a definition about what "bilingual" means considering a number of investigations from authors like Bloomfield (1993), Baker (2011), Hoffmann (2014), or two of the most famous dictionaries.

To continue with the study of the art, we will take into account diverse studies of Coyle and other colleagues (2007, 2009 & 2010), so as to scan the four main CLIL pillars: content, cognition, communication and culture, as well as other aspects in relation with it, like Bloom's taxonomy in Krathwohl's (2002) article.

The core features of CLIL, as introduced by Meyer (2015), can be related to outdoor learning, which is the other matter of study between our two main ones. According to Dillon et al. (2006) outdoor learning does benefit and improve language learning. They stated some important factors that should be taken into consideration when planning outdoor experiences: age, time, fears and phobias, prior knowledge and experience, learning styles and preferences, physical disabilities, ethnic and cultural identity, and the setting.

When looking for information about outdoor learning, we find Pip Mann (2013), a Primary School teacher, who states in her video the three main stages teachers should follow when carrying out outdoor learning experiences so as to achieve success.



In the same path, we want to collect some evidence of outdoor learning effectiveness in language learning and how beneficial it could be for students. Malone & Tranter (2003, p.300) state that “children learn best through discovery and interaction” as it will support developmental cognition. In favour of this thought, Ballantyne and Packer (2002) find that worksheets and written materials should not be the main materials used in class as they do not contribute as greatly as environmental learning does. They think wildlife exploration is a better strategy (as cited in Dillon et al., 2006). Simultaneously, children will be able to interact, relate with others and make new friends (Humberstone & Stan, 2011).

Another interesting case study are the ones from authors like Tangen & Fielding-Barnsley (2007) or Rickinson, Dillon, Teamey, Morris, Choi, Sanders, & Benefield (2004) who think that outdoor learning experiences are really positive for learners.

Unfortunately, little attention is paid to the combination of CLIL and outdoor learning. Just a few articles have been found regarding this topic, such as Coonan (2013) or Meyer (2015), who identify roles and strategies shared by both approaches.

Finally, we will conclude the literature review analysing teachers and students’ attitudes towards CLIL and outdoor learning. In this section of the dissertation Lasagabaster and Sierra’s (2009), Marsh (2000), Tangen & Fielding-Barnsley (2007), Muñoz (2002), or Humberstone & Stan (2011) stand out.

## **Aims**

The main objective of this study is to know how the implementation of outdoor learning experiences affects classroom experiences, in terms of how it has an impact on teachers, students, and foreign language learning process.

From a teacher’s perspective, we want to examine if the whole educational community is ready for it and how it is carried out.

From a social perspective, we are interested in knowing reactions and attitudes from teachers and students towards outdoor learning experiences and possible drawbacks of its application.

## **Methodology**

To achieve the aims previously stated in this dissertation, a research review is going to be developed. During the review, relevant authors regarding the educational field are going to be studied and mentioned, as well as recent studies which consider the analysis of CLIL and outdoor practices are going to be consulted, so as to have updated information of our current situation. Later, we will discuss about the information collected to draw some final conclusions that could be used in future researches and scenarios in order to improve education.

In general, we will deal with the European circumstances, but we will also mention Spanish cases, which are closer to our reality.

## **LITERATURE REVIEW**

### **Bilingualism**

In this context of constant educational changes and to respond to the new demands of the society, like globalisation, social and educational competitiveness, or the development of cognitive, personal, social and linguistic factors, many schools have decided to incorporate to their curriculums bilingual programs so as to educate and teach students in bilingual environments, which means that they will become bilingual. But, what does “bilingual” mean?

Many have been the authors and documents that have tried to give a definition about it, but it is not as simple as it seems. It has become a difficult task although many people could think they know the right answer. According to Charlotte Hoffmann (2014) bilingualism is a term which has no delimitation due to the fact that it is a multi-faceted term that is open, in the words of Hoffmann (2014) “to a variety of descriptions, interpretations and definitions” (p.14), hence the difficulty it implies to give a clear and common definition.

Thus, due to the existence of different points of view and different ways of defining it, you will find diverse definitions depending on where you look it up or the author who is interpreting or describing it.

If we look at the word “bilingual” in *Merriam-Webster Dictionary*, one of the most important English dictionaries published in 1828 by the American lexicographer Noah Webster, the definition given in the updated version of the word (2018) is “having or expressed in two languages” and “using or able to use two languages especially with equal fluency”. Along the same lines the *Oxford English Dictionary* published by James Murray in 1884, defines “bilingual” as “speaking two languages fluently”. But these two definitions may seem too open and with no boundaries, which may possibly refer to any situation in life.

A classic definition of bilingual is the one of Bloomfield (1933) “the native-like control of two or more languages” (as cited in Baker, 2011, p.7). But it is also an ambiguous one which may not help us to clearly define what bilingualism is.

Baker and Jones (1998) in their book “*Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*” go beyond those definitions and make a reflection about other situations which may also be considered as bilingual, such as those people who are less fluent in a language than in the other; those that can understand the second language (L2) but are not able to use it; or those who use one language for reading and writing and then they switch to another for speaking. For that reason, they also agree with our first statement about how difficult it is to give a concise definition of “bilingual” as we should take into account people’s ability, use, proficiency, competence, and circumstances.

Baker (2011) relates “bilingual” to the ability people have in two languages. But there are four basic abilities: reading, listening, writing, and speaking, which can be classified in two groups. The first two are receptive skills, and productive skills the last two. In this way, how could we measure whether a person is bilingual or not regarding his/her abilities, if there are four skills and people may not have the same proficiency level in each of them? Moreover, Baker (2011) names a fifth ability which is related with the language we use when we are thinking.

None of the previous definitions have entitled so far a delimited definition of what a “bilingual” person is. Hoffmann (2014) proposes in her article a range of diverse situations about possible bilinguals which are in different stages of their lives, so as to think whether they could be considered bilinguals or not. So, to guide us to a deeper reflection about what a “bilingual” is, some of the most relevant examples regarding the educational field will be borrowed so as to see who of the people involved should be considered a bilingual or not.

1. The two-year-old who is beginning to talk, speaking English to one parent and Welsh to the other;
2. The four-year-old whose home language is Bengali and who has been attending an English playgroup for some time;
3. The schoolchild from an Italian immigrant family living in the United States who increasingly uses English both at home and outside but whose older relatives address him in Italian only;
4. The Canadian child from Montréal who comes from an English-speaking background and attends an immersion programme which consists of virtually all school subjects being taught through the medium of French;
5. The young graduate who has studied French for eleven years. (Hoffmann, 2014, p.16)

Different opinions may arise after reading those examples. Some will agree, but others not. So, what is a “bilingual”? Here we arrive to the conclusion that many are the factors which surround this term, starting from the age, environment, time of exposure, quality of that exposure of the people involved, and following through thoughts, beliefs, or experiences. Consequently, as it is a living term which may also vary its definition as society changes throughout life, and there is a lack of agreement due to the fact that it is affected by a number of dimensions, we should take the following words as a reference “in this way the researcher is able to choose the one that best suits her or his purpose” (Hoffmann, 2014, p.18).

As stated above, many are the factors that surround the term “bilingual” and it is a difficult task to try to settle and determine the borders that make someone a bilingual or not. Some theories distinguish between maximalist and minimalist bilinguals. Maximalist category of bilingual is related with Bloomfield’s definition in Baker’s article (2011), “the native-like control of two or more languages” (p.7). But a debate may arise in this point regarding what is meant by “control”, or what group of people forms the “native” (Baker & Jones, 1998). Opposite to this position, minimalist definition alludes to a bilingual category which comprises in Diebold’s (1964) words “people with minimal competence in a second language” (as cited in Baker, 2011, para. 1).

These two radical and extreme classifications lead us to the term “balanced bilinguals”, which also entails some problems for other reasons, and it refers to people who are able to be equally proficient in different situations, although it is argued by Fishman (1971) that “rarely will anyone be equally competent across all situations” (as cited in Baker, 2011, para. 2). Baker and Jones (1998) state a different category “semilinguals” which refers to the people who have deficiencies or do not have sufficient competence in both languages.

But a different classification can be made if we refer to the moment when the speaker acquires the two languages. We can differentiate between early bilinguals and late bilinguals. “Early bilinguals are bilinguals who acquired the second language during childhood, while late bilinguals are those who acquired the second language after the infancy” (Pelham & Abrams, 2014, p.1).

Questions emerge in relation to this matter as there is not an agreement whether the earlier the best or the later the best. Investigations expound advantages and disadvantages of both acquisition moments, but what it is obvious and proved is that the input that second language learners receive should be a quality and quantity one, as it has been shown in studies of bilingual development that monolingual children’s input, regarding quantity terms, is considerably higher than the one provided to L2 learners (Tsimpli, 2014).

### **CLIL in bilingual education**

As it is stated at the beginning of the previous section, the importance of the learning of foreign languages is increasing in European territory and outside it, so it is evident that new measures should be taken into account so as to improve language knowledge level. In Spain, 56% of the citizens “admit to being monolingual” while only 17% of the population “can hold a conversation in two languages” (Lasagabaster, 2008, p.31).

To respond to those new demands and scenario, CLIL (Content and Language Integrated Learning) appears as one of the main actions. “It is known as AICLE in Spanish (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), as EMILE in French (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère), and CLILig in German (Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch)” (San Isidro, 2017, p.3).

CLIL was born as a new way to engage students and teachers for the acquisition of effective learning. According to Coyle (2007), CLIL is not the translation of content subject into other languages different from the mother tongue. Neither is it language teaching accompanied of a range of contents. CLIL is the integration of both, content and language.

The denomination of CLIL was adopted in 1994 as a generic “umbrella” term which according to Marsh, Coyle, Kitanova, Maljers, Wolff, & Zielonka, (2005), refers to:

Diverse methodologies which lead to dual-focused education where attention is given to both topic and language of instruction. It is used to describe any educational situation in which an additional (second/foreign) language is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself (Marsh et al., 2005, p. 5).

Due to that diversity of methodologies previously mentioned and that it has been widely spread across Europe, there is not a specific and static model of CLIL. There are just general principles which are shared by all the teaching approaches, but it does not mean they are being implemented in the same way. Thus, it includes many variants and it is used through very different models (Marsh, et al., 2005).

CLIL is changing the educational setting and learning community because it offers a way for studying content and language in an integrated way, adapting the process to each situation and context.

In the case of Spain, as it happens in many other countries, CLIL means a new way of teaching and learning languages, beginning a new era of changes which affects the whole educational community, from language policy design to school language projects, opening a wide range of opportunities. In fact, it has made Spain to think about some aspects for its practice, as it is its structure, which at the beginning of CLIL’s implementation was only thought for infant or primary levels, and it has been progressively extended to secondary education, or the subjects which are taught through the CLIL approach. In the same way, the teachers’ training, the target language (which is generally English in Spain) or the new researches that have emerged have been object of change. In addition, Spain also has some autonomous communities regions, like the Basque Country, Catalonia, or Galicia, which speak a minority language, which makes the implementation of CLIL even more particular (Muñoz & Navés, 2009).

So, as it has been stated before, despite the many variations that may exist, there are some commonalities to all of them which are going to be stated now.

In the model proposed by Dorothy Coyle, content and language integrate so as to achieve cognitive and language skills development. Teachers and students are exploring the subject matter (content), the language (communication), the development of thinking skills (cognition), and the context (culture). These four elements constitute the four Cs (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

The four Cs Conceptual Framework encompasses the reasons why CLIL is appropriate for the teaching practice, dividing it in four blocks. Coyle, Holmes & King (2009) define them as follow:

**Content:** it is the students' acquisition of knowledge and skills, but also the creation of their own knowledge and understanding.

**Communication:** in CLIL language becomes an essential part because students will use the language to learn through interactions, while they will learn about the language. According to Freire (1972) "without dialogue there is no communication and without communication there can be no true education" (as it is cited in Coyle et al., 2010, p.35). That is the reason why language becomes so essential so as to create a meaningful scenario that Wells (1999) labels as "dialogic learning". But the problem arises when kids' cognitive level is higher than their language level. They are not going to be able to communicate in their vehicular language, as they do not have the correct grammatical forms to support their language (Coyle et al., 2010). In this way, connections are needed so as to "integrate cognitively demanding content with language learning and using" (Coyle et al., 2010, p. 36). Those connections previously mentioned are represented in the Language Triptych, which analyses language from a threefold perspective: language of learning, language for learning, and language through learning. Coyle et al., (2010) outline them as follows:

- Language of: it is the language demanded by the subject or content for students to access concepts and skills. It can be acquired in CLIL authentic class context, but also in additional language lessons.
- Language for: it is the language needed to operate in class, specifically in foreign language environments. Learners will need to be supported with strategies and skill developing because, unless it happens, quality learning will not take place.
- Language through: it is the language which emerges from the class, the talk, the dialogue and the understanding. It cannot be predicted and only takes place with active involvement of language and thinking.

At the same time, communication should develop all four language skills: listening, reading, speaking, and writing.

**Cognition:** students develop their cognitive skills and strategies through task-based or project-based work promoting creativity.

In CLIL students must be cognitively engaged, so teachers must activate learners in class and teach them how to articulate their own learning (Coyle, et al., 2010). Thus, students should know their own learning process for problem solving, group work and student questioning. But for that operation to take place, they should develop metacognitive skills such as learning to learn, dealing with the unexpected, construct knowledge, observational skills, etc. So, coming back to the first idea, teachers should guide students with values and convictions (as those skills are not developed by chance), and should be intellectually challenged to increase achievement levels: transform information and ideas, solve problems, gain understanding, and discover new meanings. All these proficiencies will help children construct and make the knowledge their own so that it has a purpose and a use throughout life (Coyle, et al., 2010).

In 1956, the psychologist Benjamin Bloom and several colleagues published a taxonomy outlining six different cognitive categories: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. This taxonomy is commonly known as Bloom's taxonomy (Coyle, et al., 2010). In 2001, some of Bloom's students, Lorin Anderson, Krathwohl, together with other colleagues, republished that taxonomy. The new version, which is the one that people usually refer to when talking about Bloom's taxonomy, changes the nouns into verbs so as to imply activation and involvement from students. So the new version is as follows: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating. At the same time, this new reformulation of Bloom's taxonomy adds a knowledge dimension which is divided into different types of knowledge: factual, conceptual, procedural and metacognitive (Krathwohl, 2002). The taxonomy according to Coyle, et al. (2010) shows a travel from LOTs (Low Order Thinking Skills) to HOTs (High Order Thinking Skills) in which students develop their cognitive skills and thinking processes.

**Culture:** it is the understanding of students' own culture and those of others, promoting global citizenship, "self" and "other" awareness and identity. Culture is linked to two dimensions: community and connection.

The 4Cs Framework allows effective CLIL to take place as it is through the development of knowledge, skills, communication and interaction, engagement in the cognitive process, and the acquisition of cultural awareness, when all the elements are appropriately programmed so that language is used to learn while they are learning to use the language.

### Outdoor learning

In Science classes it is very common the use of films or other activities such as experiments to introduce and present content to the students due to the support they provide to them as well as the attraction they awake in their interests. Outdoor learning is also conceived as a way for enhancing learning (Liu, Tan, & Chu, 2009).

Outdoor learning is commonly related to informal learning, but it is hard to define what "informal learning" is, as there is no common agreement. Regarding Hofstein & Rosenfeld's (1996) article, part of the problem is because informal learning can take place in many different environments. But another important question is whether it could occur in formal learning or not. They make a distinction between these two stating that informal learning is the one that is related to field trips, is un-sequenced, non-curriculum-based, voluntary, unstructured, social, non-directed, etc. In contrast, formal learning is the one defined as compulsory, structured, assessed, individual work, teacher-led, and so on.

Despite these distinctions, Hofstein & Rosenfeld's (1996) adopt a "hybrid" version which highlights the importance of both, formal and informal learning, making clear that they complement each other and that they can occur in the same environment.

According to Jirásek, Martin & Turcová (2009) it was the Czech educator John Amos Comenius (1592-1670) who originally advocated for the use of "games" and "play" in achieving educational outcomes. In Hofstein & Rosenfeld's (1996) words "the overall objective should be to create learning environments which allow students to interact physically and intellectually with instructional materials through "hands-on" experimentation and "minds-on" reflection" (p. 87).

Indeed, "Comenius believed in a holistic learning process that began and ended with experience involving one's own senses, and that teaching and life-long learning must be interconnected with experience in nature" (Jirásek, et al., 2009, p. 28).

Indeed, Dillon, Rickinson, Teamey, Morris, Choi, Sanders, & Benefield, (2006) found evidence that outdoor experiences offer students the opportunity to develop their skills and knowledge adding, in this way, value to their classroom experiences.

The impact, not surprisingly, submitted that outdoor and fieldwork experiences are remembered by the learners for many years. Additionally, it has been investigated that the use of a variety of strategies and materials increases the impact and effectiveness in teaching and learning improving motivation and engagement (Hofstein, & Rosenfeld, 1996).

As it can be seen, some are the authors who suggest outdoor learning as a great source so as to respond to students' new ways of learning. Although it has been widely used along the years until now, more emphasis is given to it nowadays that education is changing.

But outdoor learning does not just mean going outside with the students. According to Pip Mann (2013), a Year 3 teacher at Hook Primary School in Goole, outdoor learning requires a preparation before children live the experience and an effective follow-up work in class after the outdoor learning takes place.

Before students start working, teachers should develop a previous plan so as to organise ideas, having a clear notion about what they want to achieve with that activity. Teachers should think about the objectives of the activity, the expectations they have from it, possible groups of students, that is how they are going to be organised, how previous knowledge and cross-curricular items can be added to the reality, and, two of the most important things, which are to think about the place they are going to use for the activity, designing proper places, and to think about possible tools learners may need or can be used.

On the other hand, it is essential that teachers do a previous work with the students in class so as to prepare them for the activity. For example, how to apply the knowledge and previous concepts in the outdoor activity, show them how the groups are going to be organised so that children know who they are going to work with, do warm-up activities about the

topic they are dealing with so that they have the background knowledge they may need to develop the activity, use cooperative work in other activities so that they are used to this methodology, such as looking for information on the Internet in their groups, and give them clear instructions about what they have to do, providing as well good scaffolding.

After the outdoor activity, it is also relevant that students give value to their work. Now it is time to share their results, experiences, feelings and anecdotes with their own groups and with the rest of their classmates, working communicative skills. Students should analyse the process, reflect on what they have done, how they have reached those results, compare results and draw conclusions. They have to create an output about their learning through a video, a presentation, or a diary.

Finally, the teachers should check the results and objectives to see if they have been reached or not (Pip Mann, 2013).

So far, we have seen the stages that outdoor learning requires so as to constitute an effective practice. But there are some factors that will also affect the achievement of that effectiveness and quality of the experiences. According to Dillon et al. (2006) there are some external factors that affect outdoor learning:

- Fear and concern about health and safety.
- Teachers' lack of confidence in teaching outdoors.
- School curriculum requirements.
- Shortages of time, resources and support.
- Wider changes within and beyond the education sector. (Dillon et al, 2006, p.108).

Furthermore, apart from those external factors, there are others that Dillon et al. (2006) name as "personal influences" which may also influence and condition the learning.

The first one would be the age of students. Primary Education children are generally more enthusiastic about outdoor learning than Secondary Education students. Additionally, both groups of students expect different things from those kinds of experiences.

With regard to prior knowledge and experiences, students with previous knowledge and experiences will also determine the development of the subsequent activities.

Another important point which must not be overlooked is fears and phobias, since many students suffer from them, and they may act as a barrier which might impede them enjoy the activity. Fears and phobias can be related to animals, places, or physical discomfort.

It is also important to take into account and appreciate different learning styles and preferences as it will influence the outdoor learning. There are learners who prefer a more guided structure, while others prefer more freedom and investigation in their own.

Another key aspect that teachers cannot leave aside is physical disabilities and special educational needs. It is essential to take into consideration possible barriers that students might have, as they may impede them to participate in the outdoor learning, so teachers and schools should think about it so as to reduce them as much as possible, making the activity accessible to all the learners.

A sixth point is students' ethnic, cultural identity, and stereotypes which may also have an impact in outdoor learning activities outcomes.

Finally, we cannot forget the setting. The importance of the setting is something proved by some authors. It is a factor that may have an impact on students' emotional challenges, learning demands, or attitudes, as if they go to a place where they have been before they may be feel confident because they already know it, or bored because there is not any excitement. In contrast, if they go to a novel place they may feel uncomfortable, or they might be willing to go as it is something new to explore. The reactions to the setting are very varied and conditioned by the previous factors.

Apart from those seven factors, we could add two more. One of them is cited by Waite (2010) which is "time". Time is another important factor which might usually condition the outdoor practices as it is time consuming and may not allow the classroom to carry out those kind of activities. The other one is in Dymont's (2005, p.29) article, "teachers' confidence and expertise in teaching and learning outdoors" which becomes a really relevant one as not all the teachers are willing to

do those kind of practices, since they might be afraid of what could happen or maybe not having the control of the answers to the questions that may arise. This factor appears due to the teachers' lack of confidence and skills.

But, does outdoor learning really improve learning? Or is it just another alternative for teaching students? Some teachers and authors may think there is no reason for using outdoor learning as they might think it makes no contribution to the learning process, being just another alternative resource, or because it is a "waste of time" (we will deal with it in two sections). But, it is clear from the facts that there is considerable evidence which indicates that outdoor learning has positive effectiveness in learning outcomes provided that all the experiences take into account the factors previously mentioned as well as the previous and follow-up work in class (Dillon et al., 2006).

Some authors who support this kind of practices are Ballantyne and Packer (2002) who found that "the use of worksheets, note-taking and reports were all unpopular with students, and did not appear to contribute greatly to [their] environmental learning" (as cited in Dillon et al., 2006, p. 108). In Dillon et al. (2006, p. 108) words "touching and interacting with wildlife is a more effective strategy".

Humberstone & Stan (2011) did research in this field with boys and girls between ages 7 and 11 and they found that for some pupils it was a great opportunity for working with others as a team as well as for making new friends.

According to Tangen & Fielding-Barnsley's (2007) investigation, the effects of outdoor learning experiences in ESL students were really positive, as it enhances language development in both, oral and written skills.

Furthermore, in Malone & Tranter's (2003, p. 300) words, "science educators, especially in early childhood, have argued for many years that children learn best through discovery and interaction with concrete experiences" and they also state "allowing children to discover for themselves the patterns and order that exist in the natural world supports the link between experience and developing environmental cognition" (Malone & Tranter, 2003, p. 300).

Certainly, many have been the authors and investigations, although we cannot study all of them here, which have agreed that outdoor experiences are beneficial for learning. Some of the benefits are highlighted by Lieberman & Hoody (1998) who conducted a study in 40 schools interviewing more than 400 students, and 250 teachers and administrators. They include: "better performance on standardized measures of academic achievement in reading, writing, math, science, and social studies; reduced discipline and classroom management problems; increased engagement and enthusiasm for learning; greater pride and ownership in accomplishments." (p. 7).

Among the previous benefits, researchers also found that children improved their comprehension about the understanding of the world; they developed thinking skills related to discovery and problem-solving; they grew better in their behaviours and attitudes, and they had a better perception of a democratic society knowing how to respect others' points of view (Lieberman & Hoody, 1998). Moreover, they found that benefits did not only take place in general terms but also in specific factors of each area, such as Arts, Maths or Science. An improvement in content, knowledge, communicative skills, engagement in the different subjects, among others, were also some of the benefits discovered (Lieberman & Hoody, 1998).

Rickinson, et al. (2004) also found benefits regarding outdoor learning and they classified them into four categories which included:

- Cognitive impacts: concerning knowledge, understanding, and other academic outcomes.
- Affective impacts: encompassing attitudes, values, beliefs, and self-perception.
- Interpersonal/social impacts: including communication skills, leadership and teamwork.
- Physical/behavioural impacts: relating to physical fitness, physical skills, personal behaviours and social actions. (Rickinson, et al., 2004, p. 16)

So, due to its great impact in students learning process, what teachers should do is offer the children the possibility to carry out these kinds of experiences, as it is proved that the tailoring of abilities and aptitudes to the different types of learners increases the engagement and motivation of the students (Hofstein & Rosenfeld 1996). Nowadays, as Waite (2010) reports, there is a decrease in outdoor activities due to the pressure under which teachers are with a busy curriculum as the national and regional law, concentrating more in core subjects. But a reflection should be done so as to "value playful learning as highly as more direct taught learning" (Waite, 2010, para. 3 and 4).

## CLIL and outdoor learning

According to San Isidro (2009), “CLIL opens new horizons for languages across the curriculum” (as cited in San Isidro, 2017, p. 5). This new way of learning is not just about the connection of languages. It also demands to take into consideration the different learning styles (mixed-ability groups), integrating curriculum and classroom plans in a context-based design. At the same time, CLIL requires the granting of teachers’ training, the development of competencies, a compromise with interculturality, and the elaboration of materials considering the digital era we are living in (San Isidro, 2017).

This statement leads us to Meyer’s (2015) thought, who argues that with just the simple application of CLIL in the classes will not mean an automatic success in the teaching and learning process. It requires the incorporation of tools and templates so as to plan lessons properly and create or adapt materials.

It is here where Coonan (2013) identifies eight roles that all CLIL teachers should adopt so as to achieve the correct development of CLIL sessions. Some of them are already put into practice, but others are new so as to meet the needs of the CLIL approach. They include:

- The CLIL teacher as a planner: content and language objectives should be taken into consideration when planning.
- The CLIL teacher as language user: teachers should use a foreign language for instruction, having language awareness, and developing language competences.
- The CLIL teacher as language promoter: teachers have to adopt new strategies so as to promote the foreign language.
- The CLIL teacher as protector of the discipline: teachers have to protect the discipline not giving more importance to content or language. Both of them are equally important.
- The CLIL teacher as material designer: due to the lack of materials in CLIL, teachers should be ready to adapt the ones that already exist or create new ones, taking into account content and language objectives as well as language and cognitive development.
- The CLIL teacher as team partner: team work becomes essential in this kind of methodology where content subjects support language learning and vice versa.
- The CLIL teacher as evaluator: this role is an old one. Now teachers should concentrate on both, language and content objectives.
- The CLIL teacher as methodological innovator: CLIL approach implies the application of teacher and students centred approach, but also thinking centred one. CLIL is about the transmission of knowledge, understanding, analysing, applying and evaluating.

With this short reflection about CLIL and teachers, we reach a point in which we have to consider alternative ways and scenarios for learning, like the outdoor learning, which provide students with more than the mere transmission of contents. With this we refer to culture or the development of cognitive and thinking skills.

As it can be seen in Meyer (2015), CLIL principles are closely related to outdoor experiences, as all those principles can be reached through the introduction of activities carried out outside the class. At the same time, outdoor principles are fulfilled by CLIL strategies, so both approaches feed each other. Concerning the subject of outdoor learning, Humberstone & Stan (2011, p. 1) expound that “Outdoor experience in schooling in Scandinavian countries has long time been recognised as important and even central to the physical, emotional and intellectual development of children”. That means that the outdoor approach is a very valuable and essential one in today’s CLIL classes. Meyer’s (2015) strategies include:

1. “Rich input.
2. Scaffolding learning.
3. Rich interaction and pushed output.
4. Adding the (Inter-) cultural dimension.



5. Make it H.O.T.
6. Sustainable learning.
7. Introducing the CLIL-Pyramid.” (Meyer, 2015, p. 13-23).

In the following paragraphs, Meyer’s strategies are going to be analysed, examining how outdoor learning contributes to the CLIL learning process.

1. Rich input.

Meaningful, challenging and authentic are the three main criteria teachers should use when they want to select materials or experiences for students. They should be meaningful in the sense that children can deal with global problems while, at the same time, they can link them with their lives, so it becomes to their interest. In the same line, it is essential to have challenging and authentic characteristics present, as it will avoid plain and effortless learning, promoting an active and demanding one. In Meyer’s (2015) words:

Subject learning through a foreign language works best when new topics are presented in such a way that the affective filters of the students remain wide open and when students can link new input to prior knowledge, experiences and attitudes. (p. 14)

Outdoor learning combines motivation with the three previous characteristics which lead children to authentic language input. At the same time, it gives teachers the opportunity for presenting the language using a wide range of alternatives apart from the traditional ones, that means using multi-modal input. So, outdoor learning enables deeper understanding of the subject and language content, and it “constitutes a rich source for designing challenging tasks that foster creative thinking and create opportunities for meaningful language output” (Meyer, 2015, p. 14). For example, when the students go out, they have the opportunity to be presented new vocabulary in a different way, as they can see and touch realia. It is not just learnt through the use of flashcards or videos. It is a different way of learning. In this way, students have the option of learning vocabulary for the later use of it in authentic situations creating meaningful input.

2. Scaffolding learning.

Scaffolding during the learning process reduces cognitive and linguistic load in children, it enables students to develop the activities appropriately, and it does support pupils’ language production which benefits CALP (Cognitive Academic Language Production). As students improve in their learning process scaffolding should be reduced so that they gradually become independent.

Outdoor learning offers the opportunity for introducing scaffolding in our classes, since it will be through those experiences that students will have the support they need as well as serving as a great opportunity for new lexis learning, instead of the traditional introduction of lexis using books and texts which are full of more lexical items that the students are familiar with. In this way, children will learn the new vocabulary within a context. For instance, if the students have to learn about the different kind of leaves, it is a great opportunity to learn about them outside the class because the scaffolding provided with realia will help to their learning process instead of learning with a worksheet or a textbook. Gradually, the students will not need the visual scaffolding because they will be able to identify them easily.

“Their motivation for language learning often increases once they understand how and in which order to proceed, and which phrases to use when describing pictures, analysing charts, or interpreting cartoons for instance.” (Meyer, 2015, p.16)

3. Rich interaction and pushed output.

The best way for learning a language is through interactions because conversations promote the connection of the input, the development of the learners’ capacities, and the production of the output. Sometimes children need to be pushed to make use of their resources, so, for that reason, teachers should give students the opportunity to interact and create time and places so that those conversations previously mentioned can take place.

In the same line, outdoor learning gives teachers and students the chance for authentic communication. According to Tangen & Fielding-Barnsley (2007) learning outside enhances students’ language development and gives them the freedom so as to express themselves as well as for exploring new concepts. It does not necessarily require a lot of hours, with just short periods of valuable time children will benefit from it, because as Meyer (2015) says “languages are acquired most successfully when they are learned for communicative purposes in meaningful and significant social situations” (p.

17). This strategy can be seen, for example, when the students are organised in groups so as to carry out and solve an activity and, later, they have to communicate so as to talk about their results.

#### 4. Adding the (inter-) cultural dimension.

In this world where globalisation is the core that controls everything and everyone, which interconnects everybody, it is indispensable to learn how to achieve successful intercultural communication. In favour of that success, it is essential to develop and improve children's intercultural communicative competence so that pupils are not only able to speak in a foreign language, but also to be aware of other countries and cultures. And, what best way to do so than through outdoor learning experiences? They offer a great contribution to the achievement of that goal as they are going to be immersed in a context which provides the learning from different points of views, living different experiences, exploring the world, and seeing things in a different way, new values and beliefs, with the purpose of developing open minds.

Indeed, outdoor learning will not just make them conscious about external cultures, but also about their own one and their community, because as Tangen & Fielding-Barnsley (2007) say:

School grounds are an ideal environment in which to engage the potential of ESL students providing them with opportunities that can lead to improved attitudes and behaviours towards the outdoor school environment and better overall feelings for the school within the community and themselves as members of the school community. (p. 23)

For example, when the students are presented with problems regarding pollution in the environment and human habits that make it become polluted, teachers can encourage them to think of possible solutions. In this case, students not only learn about their own culture, but also to communicate and talk about it.

#### 5. Make it H.O.T.

According to Meyer (2015, p. 21) "Effective teaching means creating environments in which students are engaged, challenged, and saturated with various types of thinking – without being overwhelmed". In other words, what the CLIL approach tries to apply in classrooms is a teaching-learning process where students do not have a passive attitude in a class in which the teacher is the centre. It is completely the other way round; it pursues a student-centred focus where active learning prevails. It means the activation and development of thinking skills taking into account Bloom's taxonomy, previously explained in 3.1.1. section.

A good example could be when students go to the zoo and they are asked to investigate about an animal they like and its characteristics regarding the part of the body, the way they breathe, the way they reproduce, their habits, and so on, so that they can do a final presentation for the whole class to talk about it. In this way, children are asked to use high order thinking skills as they are not learning through a mere textbook neither learning it by heart. These kind of activities are fantastic because active learning is promoted.

Hanesová (2014) defends that students should construct their knowledge through the use of their cognitive skills. Outdoor learning is one of the ways through which intellectual challenge can take place contributing to language development and flexible thinking. In Hanesová's (2014) words, flexibility of thinking is "the result of educational interconnectedness of content, topic, variety of skills and learning styles". (p. 39)

#### 6. Sustainable learning.

It refers to lifelong learning. Teachers have to make sure that what they teach will live on so that all the knowledge children learn can be applied in the near or future situations to solve problems or tasks which make sense to them. In the same way, it refers to the fact that students continue learning by themselves when teachers are no longer there. It is a hard work for both, teachers and students, as students will have to learn content through a language, but teachers will have to provide them with enough situations so that the learning can take place.

To make learning more sustainable teachers should make connections among the students' interests, knowledge, attitudes and experiences; promote autonomous and team work; and develop and challenge students' abilities.

#### 7. Introducing the CLIL-Pyramid.

And, finally, the introduction of the CLIL-Pyramid (Figure 1) in CLIL classes is the seventh principle teachers have to take into account. It is related to the correct application of the 4Cs (previously explained in 3.1.1. section) and the proper coordination of the four of them so that they are all part of the correct development of the learning process.

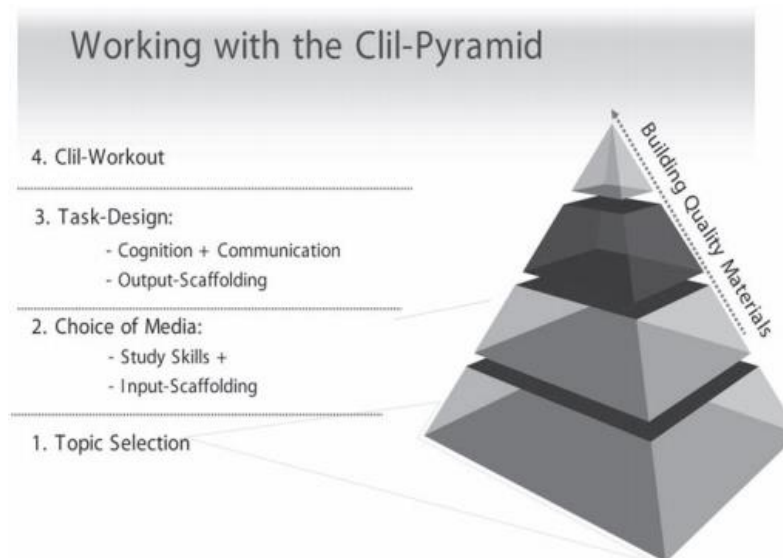


Figure 1: The CLIL Pyramid. By Meyer (2015).

For instance, in Math subject when students are taught how to sum or other mathematical operations, children can go to the vegetable garden so as to sum how many tomatoes, potatoes, or carrots there are. In this way, pupils are also learning about food, which is a content from English subject. When they come back to class, they can share their results and check if they are right and debate what they have observed. As we can see, content and language are integrated in this activity, but also cognition and culture, as students will have to put into practice what they have learnt, as well as know about vegetables and fruits from their town.

The problem is that, although not always, in general terms, CLIL teachers are subject teachers, who are not accustomed to taking language objectives into account, nor in Spanish, let alone in a foreign language. So the most difficult task for them is to plan their programmes and lessons selecting learning experiences to foster active involvement in students while they accomplish the expected learning outcomes.

Some questions that teachers could ask themselves for selecting learning experiences in an outdoor environment are:

- Will the experience help students to learn content?
- Will the activity help in the development of language competences?
- Will the activity contribute to thinking skills development?
- Will the experiences help the transfer of knowledge to their daily life?
- Will it stimulate autonomous and teamwork learning?

### Attitudes toward CLIL and outdoor learning

According to Lasagabaster and Sierra's (2009) words,

The literature offers a wide range of definitions for the word 'attitude'. One of the most widely quoted is by Sarnoff (1970: 279; quoted by Ó Riagain, 2008), who defines an attitude as "a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects". As regards language attitudes, the objects which provoke a favourable or an unfavourable reaction are language related (p. 4).

Regarding Lasagabaster and Sierra's (2009) thoughts, attitude plays an important role in students' second language mind-set. Other authors such as Humberstone & Stan (2011), Dörnyei (2005), Marsh & Langé (2000) or Dörnyei & Csizér (2005) have also done some research proving that statement in different learning contexts, such as EFL classes, CLIL programmes or outdoor learning environments.

Marsh (2000) agrees that CLIL programmes “nurture a feel good attitude” in the students, showing a positive effect in second language competence. Marsh (2000) states:

A major outcome of CLIL is to establish not only competence in two languages, but also nurture a ‘can do’ attitude towards language learning in general. So very often the CLIL language will itself only be a platform by which the youngster may ultimately take an interest in other languages and cultures as well. If the child has a language which is not the language of the wider environment, then CLIL can lead to an even greater appreciation of that home language (p. 10).

For these authors and many others, attitude is closely related to motivation. Dörnyei (1998) stated that although it is widely used in the educational field, it is difficult to give a definition for “motivation”, as there is little agreement among authors. What is clear is that motivation explains “why humans behave as they do” (p. 117). Dörnyei (1998) confirms that motivation is fundamental in L2 learning as it will guide students to success. Furthermore, when students are motivated they are interested, engaged and are part of the process. In contrast, without sufficient motivation students will not be able to achieve long-term goals.

Indeed, in Gardner’s motivation theory, as well as in a varied number of studies carried out by the same author, he has stated and proved evidence that attitudes are essential in L2 motivation construction. In the same line, he concluded that students’ attitude is one of the most crucial among attitudinal factors which conditions children’s language learning (Csizér & Dörnyei, 2005).

For that reason, outdoor learning practices have become key and an essential part of the learning process as when students are involved in these environments pupils are motivated and have a positive attitude which will make them feel engaged and with the desire to learn more.

In the same vein, Csizér & Dörnyei (2005) carried out a study about motivational components. The participants in the survey consisted of 4.765 pupils in 1993 and 3.828 in 1999 between 13 and 14 years old from Hungary. The results concluded that among all the factors which may affect motivation during the students’ learning process, *integrativeness* appeared to be the most important one. Motivational components condition learning behaviour and achievement.

### Teachers’ attitudes

Regarding teachers’ attitudes in general terms, Lasagabaster (2011) states that “one of the main objectives of many foreign language teachers in classrooms the world over is to increase student motivation, so that pupils may acquire a good command of English” (p. 3).

Indeed, many have been the teachers who have asserted that students are bored and unchallenged in class. However, in Lasagabaster’s (2011, p. 5) words, teachers tend to look for “methodologies, strategies and techniques” so as to increase motivation, instead of being interested in the “nature of motivation itself”.

CLIL teachers also have to play new roles to meet the needs of this methodology.

An interesting case in point is a study carried out by Pavón Vázquez & Rubio Alcalá (2010) in regard to CLIL programmes. CLIL teachers are usually concerned about the heavy workload they have, as they are usually asked to have a high linguistic competence as well as the knowledge of their own non-linguistic areas. Sometimes “the lack of adequate knowledge of the language creates great unease among teachers” (p. 50).

Another issue is the workload they have. CLIL teachers have to organise themselves regarding the curriculum, sequence the units, and ensure that the correct methodology is used in the linguistic and non-linguistic areas. The design of didactic units is usually for them one of the most difficult things, as they have no previous experience so it could present certain problems (Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010).

Another concern is the selection of objectives, contents and learning experiences, so as to integrate all of them in the same unit, bearing in mind that they have to integrate two different subjects, which they are not used to doing in Spanish, let alone in a foreign language (Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010).

Besides, the lack of CLIL materials which forces them to become material designers, being a time-consuming as well as demanding activity, is another important issue (Pavón Vázquez & Rubio Alcalá, 2010). As Waite (2010) and Dymont (2005) report, time, confidence, and expertise condition teachers’ outdoor practices due to the lack of confidence and skills.

These are some of the problems that CLIL teachers usually report, which may make them have a negative attitude towards CLIL.

Tangen & Fielding-Barnsley (2007) made an investigation in outdoor learning perceptions. They concluded that:

ESL teacher's perception was that the children felt safe and happy working in the garden so that when they joined their peers in the regular classroom (such as the Grade 2 class) they were better equipped with the knowledge they had gained from working in the garden with the ESL teacher (p. 28).

Moreover, it was discovered that environmental education should not only be a single unit of study in a classroom programme which is compound of six more units that deal with different topics. It should also be an aspect typical from students' lives. Children have to feel that it is something relevant to their lives, an issue that influences and is of their interest. (Tangen & Fielding-Barnsley, 2007) Likewise, Tangen & Fielding-Barnsley (2007) remark that it must also be relevant to teachers' lives as they are the ones who are going to teach the values and conduct the activities, being most of the times, the only model students have. So a positive attitude towards environmental education is indispensable and crucial.

### Students' attitudes

Lasagabaster and Sierra (2009) conducted a research based on three main hypothesis regarding students in the Basque Country. They wanted to investigate about FL (foreign language) learning, CLIL programmes, EFL classes and gender involvement in students' attitudes. The participants of the research were 287 secondary students from four different Basque schools. The results of the study revealed that students in the Basque Country, where they study three different languages, did not only show a positive attitude towards the foreign language in CLIL classes, but also towards the other two languages.

Furthermore, those students enrolled in CLIL programmes had a more positive attitude than those in EFL classes. The conclusions expound that the explanation to those differences lied in the amount of exposure students had in the second language, which was slightly higher in CLIL programmes, and the opportunities pupils had in classes which were more meaningful, authentic and had richer communicative situations.

Muñoz (2002) provides the explanation to CLIL success in his study:

- Learners benefit from higher quality teaching and from input that is meaningful and understandable.
- CLIL may strengthen learners' ability to process input, which prepares them for higher level thinking skills, and enhances cognitive development.
- In CLIL the learners' affective filter may be lower than in other situations, for learning takes place in a relatively anxiety-free environment.
- Learners' motivation to learn content through the FL may foster and sustain motivation towards learning the FL itself (p.36).

Two years later, Lasagabaster's (2011) study mentions a number of researches made by other authors such as Dewaele 2005; Gardner and Tremblay 1998; Lasagabaster and Huguet 2007, who had demonstrated that motivation in foreign language students may not only vary depending on the language they study, but also regarding learners' age. In all the studies, motivation and attitudes were more favourable in youngest groups, while in the old ones were waning.

An interesting case in point is the fact that Lasagabaster (2011, p. 4) mentions in his research. Some authors like Chambers 1999; Williams, Burden, and Lanvers 2002 demonstrated towards diverse investigations that students' motivation and attitudes were less favourable in formal school periods.

Moreover, the results in that study indicated that:

Students were highly motivated to learn English, but the students enjoying a CLIL experience were significantly more enthusiastic than those in traditional EFL classrooms. It can therefore be concluded that there is a strong relationship between the CLIL approach and motivation (p.14).

However, correlation between motivation and language skills development could not be studied in-depth as English language is not used outside the formal learning context.

Concerning outdoor learning, Humberstone & Stan (2011) conducted a research about residential outdoor learning. In the main, most students had a positive experience finding the event exiting and enjoyable. On the other hand, there were other students who did not sense the same. They felt intimidated by the actions of two teachers.

Despite this, in general terms, we can conclude that students do enjoy outdoor experiences and have a positive attitude towards them.

## **DISCUSSION**

Now that we have established the literature review of our master's dissertation, we are going to discuss the different sections previously established and make a balance of all the information we have so as to conclude if it is worth the incorporation of outdoor learning and CLIL approaches to our classes or not.

### **Bilingualism and outdoor learning**

How can outdoor learning help and stimulate the acquisition of a second language? In this study, we have concentrated on examining and analysing the role that outdoor learning plays in bilingual environments, especially in those where the CLIL approach is being implemented. In the same line, we have searched its benefits as well as educational staff's attitudes according to it.

In so doing, we have found that outdoor learning has become a very powerful approach for second language learning, as it offers a wide range of tools so as to promote and create those previously mentioned "bilingual environments".

In spite of that, we should not forget that all the students do not learn in the same way, neither all the learning environments are obviously equal, varying from one school to the other, due to the influence that some factors have on it, such as social status, previous languages, culture, contexts, personal characteristics and needs, and so on (Dillon et al. 2006). So the result of these multiple factors is the appearance of different modes of language learning.

But, what is clear from the facts is that an early exposure to outdoor environment activities tends to support second language learning. This thought is in the same line as Dymont's (2005) ones, who thinks that children should grow up in harmony with nature, as it gives the pupils the opportunity to move more freely, playing and interacting with their classmates.

According to Vygotsky (1995), children should interact with parents and peers so as to acquire the language, and he also argues that kids need places for experimentation and exploration, so the outdoors becomes key in education, as it does not only serve as a physical environment, but also as a social one in which they create meaning and sense (as it is cited in Norling & Sandberg, 2015). In this way, we will agree with many other authors examined in previous sections who state that outdoor learning increases students' motivation and understanding of second language learning.

At the same time, the outdoors is beneficial for the acquisition of a rich and varied language.

So, what is shown in this study is that language learning can be successful equally indoors and outdoors. Thus, why don't teachers take advantage of those learning opportunities? Indeed, it has been proved it engages students in interactions and, at the same time, they develop their creativity and problem solving and decision making skills.

### **CLIL and outdoor learning**

It is clear from the facts that we are living in a new era where education is demanding modern methods and ways of learning. As we have seen in previous sections, CLIL has emerged to give response to the current needs. Due to this fresh and very attractive approach, there has been an explosion of interest all around Europe and many are the schools which are increasing the number of hours of instruction in CLIL, as it has been proved that the results are very positive regarding foreign language learning.

But it is not the only one that has gained importance. Outdoor learning is gradually becoming more visible in the educational field, not only because of the multiple benefits and advantages it has, but also because it is closely related to the CLIL approach as they share many of the principles in which they are based on. So, if outdoor learning environments are useful for bilingual scenarios, it is even more for CLIL practices.

It has been proved that outdoor experiences open doors for new ways of interaction. Students who have the opportunity for participating outdoors feel free to interact with their classmates and teachers, as it is not the structured English class they are accustomed to. They feel more involved in the process while they are discovering and exploring, so the Cs for communication and content are jointly promoted.

Some authors like Christie, Beames, & Higgins (2016), think outdoor learning is a new way of reasoning and it contributes to the development of children's thinking skills. Outdoor environments give the students the chance of thinking for themselves as it offers them authentic learning opportunities for exploring topics and developing critical thinking skills. As a result, students benefit from those situations as they become equipped with competences that today's world demands.

At the same time, outdoor learning does implicitly develop culture, as it is something that is not planned. In indoor classes, culture has to be outlined and programmed according to the topics that students are studying and the teaching unit. In contrast, in outdoor experiences, it emerges without the need of programming it. It just arises from the way teachers and students behave and from the environment and context themselves. For example, when teachers and students go on an excursion, pupils naturally learn about culture, they see how the buses in Spain are differing from England; they learn that people drive on the right; they learn about Spanish customs, such as the time we usually eat; or they learn about the plants and animals from their area, which they can see in a natural space instead of in a Science book's picture. In contrast, in indoor classes teachers have to look for stories, songs or other tools so as to introduce culture.

We have seen that CLIL means dealing with the four Cs; a fact that is making most English teachers struggle so as to know how to incorporate and manage with the four of them as they are not usually accustomed to doing so.

Indeed, those who combine CLIL with outdoor learning approach have a more challenging and demanding work. The need of preparatory and follow-up work before and after the outdoor experience itself is necessary for students, which makes it more difficult and time-consuming. It does not just mean going out of the class.

Moreover, they face new situations they have to solve and factors they have to take into account that are less important indoors. It asks for an additional effort from teachers and students, as well as a great coordination among the whole educational administration and families.

Even though it seems complex plus the lack of investigations done in this field, some researches have shown that they are very useful tools for second language acquisition.

### **Encouraging language competences**

Considering second language acquisition, many have been the studies that have proved the impact that CLIL has on students' English performance. Most of them argue that CLIL practices increase children's language competence, helping them to improve it.

In contrast, little studies have been done regarding outdoor learning effects and its results in English language competence.

There is a common belief, however, especially among parents and educators, that the implementation of CLIL practices will imply the reduction of the subject competences as it is thought that there are less in L2 than in the L1. Parents think contents are simplified and children frequently struggle understanding teachers in L2. However, although it requires more comprehension and thinking skills than in L1, the results are generally positive, showing that CLIL students are even more challenged than the ones that study in L1, which means that they are equipped with the necessary thinking skills asked in our current world.

Dalton-Puffer (2008, p. 4) argues that CLIL students "can reach significantly higher levels of L2 than by conventional foreign language classes". That means that the effects are visible in the improvement of the communicative competence. Indeed, in the study she conducted, students involved in CLIL classes passed the test with higher percentages than those from EFL classes. Furthermore, she stated that aspects like receptive skills, vocabulary, morphology, creativity, risk-taking, fluency, quantity, and emotive/affective outcomes are greatly developed.

Another study conducted by Lorenzo, Casal & Moore (2009) also demonstrates that CLIL students have better results than non-CLIL students. For them, one of the main reasons that explains those results is the integration of content and

language, as target language is embedded in a context providing significant meaning for the children. “These results suggest that CLIL is an approach which may hold significant potential for European education planning” (Lorenzo, Casal & Moore, 2009, p. 19).

So, as it can be seen, many authors argue that CLIL approach is undoubtedly one of the main practices that best encourages students’ language competences, leaving aside parents and educators’ concerns. What about outdoor learning?

Regarding outdoor learning, Liu, Tan, & Chu, (2009) came to the conclusion that outdoor experiences favour learning acquisition “as the experimental group achieved significantly a more learning improvement than the control group did” (p. 173).

Nowadays the propagation of plurilingual programmes and multicultural values has become significant, and CLIL and outdoor learning are presented as two new approaches to endeavour so. However, although outdoor learning may be a good approach to increasing language competence, there is less evidence to support it than in the CLIL approach. Probably because CLIL has been running for quite some time now, in contrast with outdoor learning.

### **Support and resources for CLIL and outdoor learning**

As we have studied, CLIL and outdoor learning are just two approaches which outline some general considerations and principles, but which have no boundaries when they are applied. There isn’t any strict law which tells teachers how to incorporate and develop them.

Due to that freedom that teachers have, they can be applied in many different ways, adapting them to the different contexts and situations in which they take place. For that reason, there is a great diversity of implementation programmes, each one according to a number of characteristics and needs given.

In this regard, new forms of teaching have been spread all around Europe, being progressively more schools the ones which are adopting new teaching styles.

In consequence of that fact, the European Commission designed a programme called The Lifelong Learning Programme (LLP) so as to promote learning beyond the traditional methods, enabling people to live different learning experiences, stimulating a fashionable, diverse and flexible learning process.

This programme supports school children and university students, as well as teachers. The main subprograms are: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, and Jean Monnet.

These kind of programmes have benefits for students and teachers such as the promotion of language learning in bilingual contexts, or the motivation it generates on students.

Although those projects are big scale ones, Spain has also developed some measures so as to incorporate new approaches to their classroom programmes, promoting in this way bilingualism across the country. In Spain we can differentiate among monolingual communities and bilingual communities.

Monolingual communities like Andalusia or Madrid are pioneers in this field. Andalusia is implementing “Plan de Fomento del Plurilingüismo” since March 2005. It consists of five programmes which pursue objectives like: the implementation of bilingualism in the schools; the promotion of a democratic and cultural region; teachers’ training; or the integration of immigrant pupils, among others.

In Madrid, four projects are being put into practice since some years ago. In Primary Education we can distinguish two: the British Council-MEC Project (1996) and CAM Bilingual Program (2004). For Secondary Education, we highlight two: Linguistic Sections, and Bilingual Sections and Bilingual Program.

In the same line, already bilingual communities have followed European initiatives. In the case of Catalonia, it has implemented The Orator Plan, PELE (Planes Experimentales de Lenguas Extranjeras), PILE (Plan Integrado de Lenguas Extranjeras), among others, so as to promote language teaching and learning. The Basque Country has also developed courses like: Early Start to English; INEBI (English through Content in Primary Education), BHINEBI (English through Content in Secondary Education), or Trilingual Programme Covering Primary and Secondary Education (Lasagabaster, 2008, 2009, 2011).



So as it can be seen, new measures are emerging so as to be the order of the day regarding bilingual education and useful approaches.

### **Teachers and students' attitudes**

Regarding teachers and students' attitudes, we have gone through some studies which generally demonstrated a positive attitude towards CLIL and outdoor learning implementation.

According to the studies we have examined that deal with teachers' attitudes, they state that their perspectives towards outdoor learning and CLIL practices are very positive as they see how children are happy while learning in safe and enriching environments. At the same time, they argue they promote the learning of a second language in the same way they do indoors, with the main difference that they are outside which makes students feel motivated, engaged and challenged by the activities. That means that they are learning even more, as they are developing more skills than if they were sitting on a chair.

But, despite the advantages they provide, teachers are aware of the challenges they entail. CLIL and outdoor learning imply facing a big challenge for teachers. They involve a time-consuming preparation, but also a big amount of workload. It means teachers are not just material designers or unit programmers, they now have the new role of looking for diverse places for other learning environments taking into account a number of factors (age, prior knowledge, fears and phobias, learning styles, preferences, physical disabilities and personal characteristics, cultural identity, or the setting) previously mentioned in other sections, so that all the students feel comfortable with the experiences.

In spite of these limitations, teachers still remain positive towards the approaches and they are enthusiastic about applying them.

Regarding students' attitudes, they were mostly positive as they found it was beneficial for their learning. Furthermore, authors like Muñoz (2002) and Lasagabaster (2009, 2011) argued students felt comfortable participating in outdoor experiences.

In Humberstone & Stan's (2011) article some negative attitudes were found due to the way of acting that some teachers had. Some problems and difficult situations emerged during the trip and a number of students felt intimidated, for example when they did not want to eat the food and the teachers pressed them to do so, or when the students did not tidy their rooms and teachers interrupted the activities they were doing. All those actions and some more made the students' attitudes change and affect their performance as some of them started to cry. From our point of view, those reactions were not the most appropriate ones and teachers should find different ways so as to convince the students to eat the food, or to think about a different and private moment when they can tell the pupils to tidy their rooms instead of doing it in front of the whole class.

But in general terms, the results show that outdoor learning provides students with positive experiences as it motivates them to work better. In the same way, as it has not been traditionally used by teachers in schools it is new for them, what makes the experience even more attractive.

So it becomes clear that students enjoy being outdoors as they feel they learn more because they do not get bored.

### **Outdoor learning and CLIL benefits and challenges**

Before going into a deeper analysis of the numerous benefits and challenges CLIL and outdoor learning entail, it should be mentioned that there are more benefits than drawbacks regarding these two approaches, which make them be among two of the most relevant ways of learning implemented in modern days.

As it has been proved in previous sections, they have become two important approaches in the educational field, and, although there is little evidence for their effects and results in education, teachers and students are willing to incorporate them into their classes, having a positive attitude towards them.

In spite of that, we cannot leave aside the challenges that the inclusion of them involve. Fortunately, as schools, teachers and educators are becoming aware of those challenges, the whole educational community is benefited from that knowledge. So that awareness is more beneficial for education than we imagine, as it will allow teachers to take measures so as to avoid difficulties.

Among all the challenges, we could highlight the risk of accidents as the most important one. Going out with children always entails the possibility of having accidents. For that reason, there are many teachers that are afraid of this kind of practices, as they feel insecure because they cannot control the class as much as they do indoors, and due to the risk of hazards.

Although it is something unpredictable which teachers cannot take control, outdoor experiences are a good opportunity to make children conscious about the dangers and risks that going outside involves, having the chance of talking in class about them, as well as the design of a plan so as to prevent them, and making students think about how they should behave when the learning scenario changes.

Another challenge that teachers usually face is the cost of the outdoor and CLIL experiences. When teachers want to go out with their classmates so as to explore the world and visit interesting places, they frequently struggle to find cheap activities for all the students to participate, as, unless it is the school playground, not all the families can afford that cost.

Close to the previous disadvantage, another one is the access to natural environments. Schools usually have playgrounds at their disposal, but sometimes teachers would like to explore different areas so as not to see always the same places and make it more attractive (Dillon, 2006). But in many cases, this is not possible due to economic and attitude reasons.

On the other hand, another challenge is the lack of materials ready for CLIL and outdoor experiences, which makes it even more difficult than it usually is, as teachers have to design and prepare them, being a time-consuming and demanding task (Pavón & Rubio, 2010). As time passes, more teachers will progressively design more materials regarding these approaches, so more resources will be available. A great solution to this problem could be to share teachers' materials so that other teachers can use and adapt them to their classes, making the work easier.

Apart from the previous ones, we have to add two more challenges regarding teachers' concerns, curriculum pressure and teachers' confidence. As we all know, teachers are pressed by the contents and standards the curriculum has, which makes them feel reluctant to those kind of practices, because they take much more time. In the same way, teachers' confidence becomes an important drawback. As it has been mentioned above, many teachers do not feel able to go outside the class with twenty five kids, either the risks it entails or because they do not feel ready regarding language competence, content knowledge, or class management (Pavón & Rubio, 2010).

However, the attitudes still remain positive according to students and teachers, so we cannot forget the numerous benefits they provide us. Generally, students do not get bored during outdoor learning or CLIL experiences as they are engaged in the learning process, so they recollect more information than if they were in class filling in a worksheet or listening to the teachers' discourse.

Outdoor environments contribute as well to children's reduction of obesity as they are more active, as it gives them the opportunity to be in contact with nature and fresh air. In the same line, it improves pupils' balance and coordination abilities which are crucial in their body and motor skills development (Fjørtoft, 2001).

Furthermore, in those kinds of practices children are more motivated to work in groups than they are in theoretical ones, favouring, in this way, interactions among classmates. It will improve students' social skills, knowing how to cooperate, listening to the others, solving conflicts pacifically, respecting others' opinions, being democratic, or learning how to communicate and express themselves. As a consequence to this fact, second language learning will be also improved and increased, due to the amount of interactions that will take place and the way vocabulary is presented.

Outdoor learning and CLIL provide pupils with hands-on experiences, so children will learn through their senses. It is not just about doing and colouring a worksheet about how the leaves of the trees are, it is about going outside and experiment by themselves how leaves are, touching, smelling, and seeing them.

Finally, they also develop students thinking skills as they promote reflection with problem solving tasks in authentic situations. Indeed, children will increase self-awareness and confidence (Christie et al. 2016).

Considering these benefits, it is time to think about the incorporation of CLIL and outdoor practices to our classrooms, as it is worth the effort due to the opportunity they offer to the pupils. They give our students the possibility to discover through new ways of learning where they become the centre of the classroom.

## CONCLUSIONS

Along these pages we have done a research whose principal aim was to examine the effects of outdoor learning in CLIL practices. We all know that when new ways of teaching appear, many questions emerge around them. In this case, many have been the people who have questioned the effectiveness of outdoor learning or CLIL practices in our classrooms. To try to give answer to some of those questions, we have reviewed an extended number of studies so as to discover the two approaches' implications regarding the academic setting, that is the context, environment, and language competences encouragement, but also regarding teachers and students' attitudes.

Now that we have conducted and finished the research part, some conclusions are going to be established so as to summarise the main ideas and discoveries of these pages, plus to come to an end to this dissertation report. These conclusions are going to be aligned with the objectives initially described.

If we recap and go back to the beginning of this research, we will see that our main objective was to investigate about the implementation of outdoor learning approach and its effects on CLIL experiences.

Well, we will all agree that the whole world is demanding new ways of teaching and learning. Times change, and the technology, the society, the thoughts and beliefs, the behaviours that make people operate, and, in our case the academic setting, change with them. Nowadays' needs, like globalisation or competitiveness, evoke the learning of a second language as it has become crucial if you want to "survive" in this world.

For that reason, we have seen how more and more schools are incorporating to their classroom programmes the learning of a foreign language. In this way, children are going to become bilingual at the end of Primary Education, or at least, that was the initial intention, but this is a topic for another research.

So, the government and academic's intention is to educate our students so that they master a second language, more specifically English language, which is the one that is becoming the focus of attention in Spain. But the fact is that after having read some authors' ideas, like Fishman (1971), Diebold (1964), Baker (2011), Jones (1998), or Bloomfield (1933), we came to the conclusion, following Hoffmann's (2014) ideas that the term bilingual has also changed. Even the authors cannot come to an agreement. It is about a living term which is not static and it also has to adapt to evolution.

So, what Hoffmann (2014) says is that we have to adapt it to the situations and contexts we are dealing with. And if we examine what we have in front of us is a new generation of students who cannot learn L2 with just a textbook and a blackboard. Teachers are facing students who most of their time are playing with electronic devices which incorporate amazing touch screens that catch children's eyes with many colours and bright lights. Those pupils are overstimulated and they need new ways of learning so as to be engaged and challenged.

Here is where CLIL becomes more important than ever. Although it was born in the 70s, it was not until recent years when it greatly emerged. CLIL arises as an approach where students do not just learn vocabulary or grammar structures that they are going to forget in one year.

After reading some articles of different authors, we conclude that it is about a new way of teaching and learning a language where the pupils become the centre of the context. It is a tool that opens a new door for L2 learning. CLIL is about the integration of the content that students usually learn plus communication. That means that it is not just to learn it, but how to use it; how the children can put all that contents and communication into practice when real life situations come. In this way, pupils use language to learn at the same time they use the language. It is a symbiosis between content and communication.

Moreover, culture becomes part of it. In this line, culture is part of the learning process, and it is not learnt extrinsically.

Finally, we cannot forget cognition. Apart from the three previous aspects, we should remember that the whole learning process is going to be carried out through a motivating environment, where students will feel engaged and happy to be part of it. Furthermore, since they will be involved in the process, they will be also challenged. That means that children will develop their cognitive and thinking skills, so the learning process goes one step forward from LOTs to HOTs.

So, we conclude that CLIL develops and helps to achieve language skills. But if there are benefits, there are drawbacks.

We all know teachers already have a lot of work, and it is even higher the amount of work when you are teaching English, since it requires the preparation and improvement of the English language skills as well.

However, the introduction of the CLIL approach is undeniably a great amount of workload that we have to add to the previous one. It requires more organisation, preparation, and structuring.

On the one hand, teachers have to be ready for coordination. It is crucial that content and language teachers collaborate together and coordinate so as to help each other and children can benefit from this approach.

On the other hand, the scarcity of CLIL resources and materials is another disadvantage, because it is time for the teachers to become material designers, and it is a time-consuming and demanding activity.

For that reason, we conclude that it is important to create a community where everyone supports each other.

But, what about outdoor learning approach? As the CLIL approach, outdoor learning has always existed, although it is now when teachers are using this resource more frequently. Indeed, there are many authors who support this thought and share the vision that it is better for pupils if they grow up in a natural environment, having the opportunity to play and interact with their mates without limits. Some of those authors are Dymont (2005), Christie, Beames, & Higgins (2016).

Moreover, two groups of researchers, Dalton-Puffer (2008) and Lorenzo, Casal & Moore (2009) carried out two different studies, but the results were the same. Both group of authors argued that students can reach a high level of foreign language, even more than those students who are involved in EFL classes. Those results arise because the children were free to interact, so their communicative competence increased amazingly.

On the other hand, it has been also proved that in outdoor learning experiences pupils are cognitively engaged and challenged, so it derives into a development of their thinking skills.

In this way, we can conclude that outdoor learning experiences are a good option for learning a second language as it helps in the development of language and cognitive skills.

Despite that, we could also highlight some disadvantages as it happens in CLIL. Outdoor learning requires a preparation before students go out of the class. It demands a comprehension of concepts and an understanding of the knowledge. Moreover, it also needs a follow-up work after children go out in order to set what they have learnt and find a meaning.

Furthermore, we cannot forget that going out with the students needs a plan and a preparation as teachers have to take into account: their previous experience outside the class, their fears and phobias, their disabilities, and some other factors. At the same time, teachers have to look for safe and enriching environments where students can learn, and prepare if it is necessary the materials. So, as it happens with CLIL, it is also a demanding and time-consuming task.

But what about when teachers work following outdoor learning and CLIL approaches principles? As we have reviewed along these pages, outdoor learning approach and CLIL approach share many of their principles. Their main aim, for example, is to foster students' language skills in a foreign language, so that they can produce a rich output. Furthermore, other of their principles is to improve children's communicative abilities through authentic interactions where they can put them into practice where they will also face with high-quality input. As well, they share the aspect of culture, because while CLIL try to include this characteristic in its programmes, in outdoor learning it emerges naturally, hence interculturality is a basic thing. Moreover, both develop pupils' cognitive skills promoting problem solving exercises and making the knowledge H.O.T.

In this way, we can conclude that, although there are not a vast number of studies regarding these two approaches working together, both share and want to improve aspects like fluency, learning of vocabulary, improvement of receptive skills, creativity, risk-taking, and affective outcomes.

Indeed, we cannot forget that their main aim is not to achieve an English native competence, but to foster students' language skills. Through the researches that we have reviewed, we have proved, as they have shown us that they encourage language competences. So we could say that are successful in their objectives.

We have seen the concepts from an academic perspective so far, but now it is time to see them from a social one, which was another of our main aims in this report.

Along these pages we have reviewed some articles that talked about the teachers and students' attitudes regarding outdoor learning and CLIL. Although there is not a lot of research about this, some conclusions could be drawn.

If we refer to students' attitudes we can conclude that most of them were happy with these two approaches when they had the opportunity to live them. Students enrolled in these experiences had a more positive attitude to foreign language

learning than those who were not. Indeed, they did not see those approaches as something that can affect their learning process, as some parents and educators do. They are conscious of the importance of L2 learning and they find them as a good path to do so.

Regarding teachers' attitudes we can conclude that there are still many teachers who are afraid of these kind of practices due to some reasons. A number of teachers highlighted that it is harder to take control of the class when students are not seated on a chair or inside the classroom, so the risk of hazards increase. Others do not see them able to teach English in this way. They think their level of English is not adequate and the proper one to do so.

In spite of that, more teachers are gradually changing their minds and they are generating a positive attitude towards these experiences. Although a deeper research would be needed, it is important to point out those teachers who are brave and are already working with these innovative approaches so as to offer their students a good education and to make a change in the educational field.

"Outside the four walls: effects of outdoor learning in CLIL practices" is the main body of this report. On the whole, this study indicates that outdoor learning is a great approach so as to achieve the aims proposed by teachers in their classroom programs. And it is even more if we join it with CLIL. The environment provides teachers and students with meaningful contexts where both groups of people feel integrated and join as one: a community of learners. Those environments help children to develop a deeper understanding of the concepts, because they relate theory and the reality they have. Indeed, outdoor learning develops students' academic skills because they are presented academic and authentic problem-solving tasks, so they are applying what they know to elements of the real world. In this way, they make sense of their studies because it is not about a mere content learnt by heart.

#### **LIMITATIONS AND FURTHER RESEARCH**

All along the different sections of this masters' dissertation report, we have seen that there is a lot of information about CLIL implementation and about outdoor learning practices separately.

We have found a great number of studies that analyse CLIL experiences regarding its implementation, language skills acquisition, and students and teachers' attitudes. Those studies were carried out in Spain and around Europe. Moreover, we found other interesting researches about already bilingual communities in Spain, such as The Basque Country or Catalonia.

In addition, we also consulted and read articles about outdoor learning experiences. Those articles also reflected how it is implemented, how it benefits second language acquisition, and how teachers and students behave when they are involved in these kind of practices.

Indeed, we found that both of them positively benefit the improvement of English competence.

In contrast, what we were looking for was information about how teachers and students deal with both approaches in their classes, instead of information about how to act them separately. We do know that both of them are helpful when we talk about acquiring second language competence. But we wanted to know how these two approaches act together and to discover the effects of their implementation at the same time.

Although we found a few, there are not enough studies about them when they are put into practice simultaneously, so the results discovered can be used as a sample but they cannot be significant enough so as to draw firm conclusions.

In this way, we conclude that more researches are needed in this field so as to know more about how these two approaches can be joined and avoid possible problems in order to offer our students a proper education system. So, in some way, the limitations present here open new doors and horizons so as to investigate more about the combination of these two approaches and to know if they are useful or not in second language learning. As well, it will help and guide teachers about how to integrate them which is one of the main problems because they feel afraid or lost.

## Bibliografía

- Baker, C., & Jones, S. P. (Eds.). (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters. Retrieved from: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YgtSqB9oqDIC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Baker,+C.,+%26+Jones,+S.+P.+\(Eds.\).+\(1998\).+Encyclopedia+of+bilingualism+and+bilingual+education.+Multilingual+Matters.&ots=1jCQX5Dd57&sig=mEJgPh8dQY379AUl9LxD0dOpqEI#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YgtSqB9oqDIC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Baker,+C.,+%26+Jones,+S.+P.+(Eds.).+(1998).+Encyclopedia+of+bilingualism+and+bilingual+education.+Multilingual+Matters.&ots=1jCQX5Dd57&sig=mEJgPh8dQY379AUl9LxD0dOpqEI#v=onepage&q&f=false)
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters. Retrieved from: <http://www.englishnursery.ru/storage/document/files/bZeBB0y3y01TuD5WjxnJPcRxuwdYZcPa7xiuSpJ.pdf>
- Bilingual. (2018). In Merriam-Webster's online dictionary. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingual>
- Bilingual. (2018). In Oxford's online dictionary. Retrieved from: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/bilingual>
- Coonan, C.M. (2013, October). The role of CLIL teachers. Paper presented at GLO CLIL 2, Bari. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=doN8oLApASU>
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines*. London, England: The Languages Company. Retrieved from: [https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/clil\\_national\\_statement\\_and\\_guidelines.pdf](https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/clil_national_statement_and_guidelines.pdf)
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL –Content and Language Integrated Learning*. Cambridge. Cambridge University Press. Retrieved from: [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual\\_konkret/SLR13\\_Coyle.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf)
- Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42(3), 417-437. Retrieved from: <http://bv.unir.net:2099/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b63f823b-8447-4944-9db8-6b54004931cb%40sessionmgr4008>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The modern language journal*, 89(1), 19-36. Retrieved from: [http://people.exeter.ac.uk/msp203/EFPM%20266/Csizer\\_Dornyei\\_2005\\_integrativeness.pdf](http://people.exeter.ac.uk/msp203/EFPM%20266/Csizer_Dornyei_2005_integrativeness.pdf)
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. na. Retrieved from: <https://www.univie.ac.at/Anglistik/Dalton/SEW07/CLIL%20research%20overview%20article.pdf>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107. Retrieved from: [http://www.outlab.ie/forums/documents/the\\_value\\_of\\_school\\_science\\_review\\_march\\_2006\\_87320\\_141.pdf](http://www.outlab.ie/forums/documents/the_value_of_school_science_review_march_2006_87320_141.pdf)
- Dymont, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28-45. Retrieved from: [https://eprints.utas.edu.au/1655/1/IRGEE\\_2005\\_Dymont.pdf](https://eprints.utas.edu.au/1655/1/IRGEE_2005_Dymont.pdf)
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135. Retrieved from: <http://www.test01.ippobuk.cv.ua/images/Motivation.pdf>
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111-117. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/6196/f45e5a5f96e4123b4364aabbcbce342108a5a.pdf>
- Hanesová, D. (2014). Development of critical and creative thinking skills in CLIL. *Journal of Language and Cultural Education*, 2(2), 33-51.
- Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism* Routledge. Retrieved from: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NFugBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=hoffman+bilingualism+and+biculturalism&ots=bgf2l-ldlW&sig=h-fLCNZ5OAixUCiPnWFnY9h3CHK#v=onepage&q&f=false>
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. Retrieved from: <http://www.bobpearlman.org/BestPractices/Israel/Bridging%20the%20Gap.pdf>
- Humberstone, B., & Stan, I. (2011). Outdoor learning: primary pupils' experiences and teachers' interaction in outdoor learning. *Education 3-13*, 39(5), 529-540. Retrieved from: <http://bucks.collections.crest.ac.uk/9630/1/3-13%20paper%20submitted.pdf>
- Jirásek, I., Martin, A., & Turcová, I. (2009). History of Outdoor Learning. *Horizons*, 45, 29. Retrieved from: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33800771/his\\_h45.games.play.foglar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524419618&Signature=UF8Q%2BhfDcgpthy%2FGO27LL6NsBeU%3D&response-content-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33800771/his_h45.games.play.foglar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWO WYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524419618&Signature=UF8Q%2BhfDcgpthy%2FGO27LL6NsBeU%3D&response-content-)

disposition=inline%3B%20filename%3DGames\_and\_Play\_Jaroslav\_Foglar\_s\_influen.pdf

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218. Retrieved from: <http://cmappublic2.ihmc.us/rid=1Q2PTM7HL-26LTFBX-9YN8/Krathwohl%202002.pdf>
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1). Retrieved from: [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster\\_foreign\\_language\\_competence\\_and\\_language\\_integrated\\_courses.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_foreign_language_competence_and_language_integrated_courses.pdf)
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17. Retrieved from: [http://www.laslab.org/upload/language\\_attitudes\\_in\\_clil\\_and\\_traditional\\_efl\\_classes.pdf](http://www.laslab.org/upload/language_attitudes_in_clil_and_traditional_efl_classes.pdf)
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. Retrieved from: [http://www.laslab.org/upload/english\\_achievement\\_and\\_student\\_motivation\\_in\\_clil\\_and\\_efl\\_settings.pdf](http://www.laslab.org/upload/english_achievement_and_student_motivation_in_clil_and_efl_settings.pdf)
- Lieberman, G. A., & Hoody, L. L. (1998). Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Executive Summary. Retrieved from: <http://www.seer.org/extras/execsum.pdf>
- Liu, T. Y., Tan, T. H., & Chu, Y. L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4). Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Tan-Hsu\\_Tan/publication/220374476\\_Outdoor\\_Natural\\_Science\\_Learning\\_with\\_an\\_RFID-Supported\\_Immersive\\_Ubiquitous\\_Learning\\_Environment/links/54e9941e0cf2f7aa4d536413/Outdoor-Natural-Science-Learning-with-an-RFID-Supported-Immersive-Ubiquitous-Learning-Environment.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tan-Hsu_Tan/publication/220374476_Outdoor_Natural_Science_Learning_with_an_RFID-Supported_Immersive_Ubiquitous_Learning_Environment/links/54e9941e0cf2f7aa4d536413/Outdoor-Natural-Science-Learning-with-an-RFID-Supported-Immersive-Ubiquitous-Learning-Environment.pdf)
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Francisco\\_Lorenzo/publication/240580915\\_The\\_Effects\\_of\\_Content\\_and\\_Language\\_Integrated\\_Learning\\_in\\_European\\_Education\\_Key\\_Findings\\_from\\_the\\_Andalusian\\_Bilingual\\_Sections\\_Evaluation\\_Project/link/573d9b9a08ae9ace8411136f.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Lorenzo/publication/240580915_The_Effects_of_Content_and_Language_Integrated_Learning_in_European_Education_Key_Findings_from_the_Andalusian_Bilingual_Sections_Evaluation_Project/link/573d9b9a08ae9ace8411136f.pdf)
- Malone, K., & Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283-303. Retrieved from: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1935463/EERMalone\\_tranter.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524513779&Signature=mhT7ejRo%2FXbTfQatLge1WRifFE4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSchool\\_Grounds\\_As\\_Sites\\_for\\_Learning\\_Mak.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1935463/EERMalone_tranter.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1524513779&Signature=mhT7ejRo%2FXbTfQatLge1WRifFE4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSchool_Grounds_As_Sites_for_Learning_Mak.pdf)
- Mann, P. (2013, July 19) Learning Outdoors. [Video File]. Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=1N\\_\\_NLohTUM](https://www.youtube.com/watch?v=1N__NLohTUM)
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. Eds. D. Marsh-G. Langé. Finland: University of Jyväskylä. Retrieved from: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>
- Marsh, D., Coyle, D., Kitanova, S., Maljers, A., Wolff, D., & Zielonka, B. (eds) (2005). Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix. Central Workshop Report 6/2005. Retrieved from: [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005\\_6.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf)
- Meyer, O. (2015). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *PULSO. Revista de Educación*, (33), 11-29. Retrieved from: <file:///C:/Users/Isa/Downloads/92-68-1-PB.pdf>
- Muñoz Lahoz, C., & Navés, T. (2009). CLIL in Spain. Retrieved from: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/9142/1/MunozNaves2007.pdf>
- Norling, M., & Sandberg, A. (2015). Language Learning in Outdoor Environments: Perspectives of preschool staff. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 9. Retrieved from: [file:///C:/Users/Isa/Downloads/749-Artikkelen-3967-1-10-20150328%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Isa/Downloads/749-Artikkelen-3967-1-10-20150328%20(1).pdf)
- Pavón Vázquez, V., & Rubio Alcalá, F. D. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. Retrieved from: [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6790/Teachers%E2%80%99\\_Concerns\\_and\\_Uncertainties.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6790/Teachers%E2%80%99_Concerns_and_Uncertainties.pdf?sequence=2)
- Pelham, S. D., & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(2), 313. Retrieved from: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32471708/Pelham\\_\\_Abrams\\_%282013%29\\_online\\_first.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523783034&Signature=y3rOGogWvZH%2FB30bUDA5roUOvlc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCognitive\\_Advantages\\_and\\_Disadvantages\\_i.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32471708/Pelham__Abrams_%282013%29_online_first.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523783034&Signature=y3rOGogWvZH%2FB30bUDA5roUOvlc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCognitive_Advantages_and_Disadvantages_i.pdf)
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National foundation for educational research and King's college London. Field studies council, ISBN, 1(85153), 893. Retrieved from: <https://www.field-studies->

council.org/media/268859/2004\_a\_review\_of\_research\_on\_outdoor\_learning.pdf

- San Isidro, X. (2017). Tema 4: CLIL Fundamentals: Curriculum Integration. Unpublished material.
- Tangen, D., & Fielding-Barnsley, R. (2007). Environmental education in a culturally diverse school. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 23-30. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Donna\\_Tangen/publication/27472074\\_Environmental\\_Education\\_in\\_a\\_Culturally\\_Diverse\\_School/links/54addf5f0cf24aca1c6f6eed/Environmental-Education-in-a-Culturally-Diverse-School.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Donna_Tangen/publication/27472074_Environmental_Education_in_a_Culturally_Diverse_School/links/54addf5f0cf24aca1c6f6eed/Environmental-Education-in-a-Culturally-Diverse-School.pdf)
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late?: Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(3), 283-313. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Ilanthi\\_Tsimpli/publication/264562796\\_Early\\_late\\_or\\_very\\_late\\_Timing\\_acquisition\\_and\\_bilingualism/links/54c234610cf2911c7a46c136.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ilanthi_Tsimpli/publication/264562796_Early_late_or_very_late_Timing_acquisition_and_bilingualism/links/54c234610cf2911c7a46c136.pdf)
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. Retrieved from: [https://www.researchgate.net/profile/Gordon\\_Wells/publication/245919622\\_Dialogic\\_Inquiry\\_Towards\\_a\\_Sociocultural\\_Practice\\_and\\_Theory\\_of\\_Education/links/564cfbf908ae1ef9296a7242.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gordon_Wells/publication/245919622_Dialogic_Inquiry_Towards_a_Sociocultural_Practice_and_Theory_of_Education/links/564cfbf908ae1ef9296a7242.pdf)
- Waite, S. (2010) Losing our way?: declining outdoor opportunities for learning for children aged between 2 and 11. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 10 (2), 111- 126. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/74390325.pdf>



# El método ABN en Educación Infantil

**Autor:** Alvarez Sanchez, Esther (Maestro. Especialidad en Educación Infantil, Maestro en Educación Infantil).

**Público:** Etapa Educación Infantil. **Materia:** Matemáticas. **Idioma:** Español.

**Título:** El método ABN en Educación Infantil.

## Resumen

El método ABN es un método de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que comienza en Educación Infantil, y tiene la finalidad de eliminar los algoritmos cerrados y dar más flexibilidad al alumno en la resolución de problemas. A través de tres ejes, el niño va a desarrollar su sentido del número, es decir, a través del establecimiento de la numerosidad y cardinalidad de las colecciones de objetos, las estructuras del número y las comparaciones entre conjuntos y colecciones y por último las transformaciones en conjuntos y colecciones.

**Palabras clave:** Educación infantil, matemáticas, método abn, sentido del número.

**Title:** THE ABN METHOD IN CHILDHOOD EDUCATION.

## Abstract

The ABN method is a method of teaching and learning mathematics, which begins in Early Childhood Education, and has the purpose of eliminating closed algorithms and giving the student more flexibility in solving problems. Through three axes, the child will develop his sense of number, that is, through the establishment of the numerosity and cardinality of the collections of objects, the structures of the number and the comparisons between sets and collections and finally the transformations in sets and collections.

**Keywords:** Childhood education, mathematics, abn method, sense of number.

Recibido 2018-10-30; Aceptado 2018-11-08; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101205

El Método del Algoritmo Basado en Números (o Método ABN) es un método de cálculo que permite al alumnado comprender lo que hace cuando resuelve una operación o problema, llegar al cálculo mental de manera sencilla y natural, además de aumentar de manera notable su capacidad de resolución de problemas. Su planteamiento fomenta el cálculo mental a través de la utilización de materiales y objetos cotidianos como botones, pinzas de la ropa, palillos, suelos de goma numerados del 0 al 9...

Lo que caracteriza a esta metodología de enseñanza es su carácter abierto, es posible dar con la solución correcta de diferentes maneras, se basa en un aprendizaje manipulativo y parte de experiencias concretas y familiares que le ayudarán a su comprensión.

¿Por qué surge el método ABN?

El método ABN aparece como necesidad de dar respuesta a una serie de problemas de nuestro sistema de cálculo, y básicamente consiste en:

- Un sistema de cálculo tradicional que no enseña a calcular.
- Los bajos resultados de los estudiantes en el área de matemáticas.
- La falta de capacidad en razonamiento y resolución de problemas.
- Actitud negativa hacia el aprendizaje matemático.
- Un nivel de cálculo mental deficiente de la población en general.
- Aparición de métodos de cálculo que no cambian la raíz del problema.

Su creador, el profesor Jaime Martínez Montero, para dar respuesta a estas necesidades, se planteó como reto desarrollar una metodología que verdaderamente fuera eficaz para desarrollar la competencia matemática.

Las actividades con los niños de Educación Infantil deben consistir en desarrollar su sentido del número, es decir, proporcionar experiencias que, enlazadas con su capacidad intuitiva, las desarrolle a través de los símbolos numéricos.

El trabajo didáctico para el desarrollo del sentido del número se organiza en “tres grandes ejes” (Martínez y Sánchez, 2017), que además será nuestra guía para desarrollar en el siguiente apartado la intervención en el aula:

- Establecimiento de la numerosidad y cardinalidad de las colecciones de objetos.
- La estructura del cardinal y las equiparaciones entre colecciones diversas.
- Las transformaciones que experimentan las colecciones cuando se añaden y se extraen elementos (Suma o adición).

### **ESTABLECIMIENTO DE LA NUMEROSIDAD Y CARDINALIDAD DE LOS CONJUNTOS.**

Es importante diferenciar entre numerosidad y cardinalidad. La numerosidad hace referencia al tamaño del conjunto, es decir, un conjunto de 10 objetos tiene más numerosidad que uno de 6. En cambio la cardinalidad, es la medida exacta que tiene ese conjunto, es decir, si el conjunto tiene 10 elementos, su cantidad es 10.

Este eje se centra en actividades y experiencia de conteo, de estimación (aproximación del cardinal) y subitización (establecimiento del cardinal sin necesidad de contar).

Cuando iniciamos a los niños en el mundo de los números, parece tarea fácil, ya que muchas veces no muestran ningún tipo de dificultad.

“Según señala Martínez Montero (2017), la secuencia de aprendizaje de los primeros números sigue los siguientes pasos”:

1. Búsqueda de conjuntos equivalentes: trata de buscar colecciones que tengan el mismo número de objetos, descubriendo su factor numérico. Existen 3 tipos de actividades que ayudan a adquirir este paso:

- Emparejamiento de conjuntos equivalentes: a los alumnos se les presenta recipientes con conjuntos, se colocan a un lado y al otro, y en cada lado tienen su igual. Por ejemplo, en un lado hay, 1 coche, 2 tizas y 3 lápices, y en otro lado, hay 2 canicas, 3 cubos de madera y 1 dado. El niño tiene que juntar los conjuntos que contengan la misma cantidad de elementos.

Al principio tienden a juntar aquellos que se parecen más en apariencia, por ello es importante empezar las actividades con ayuda, enseñándoles a establecer relaciones de correspondencia, señalando que no puede quedar ningún conjunto sin pareja.

Más adelante, formaremos conjuntos con elementos de la misma naturaleza, por ejemplo, todos serán de canicas, para que el niño pueda identificar que lo único que es distinto en el conjunto es el número.

- Búsqueda de colecciones iguales según un modelo: se da al alumno una colección con una cantidad de elementos, y por otro lado se le proporciona material. Tendrá que formar con ese material un conjunto equivalente al que le hemos dado. Este ejercicio se repetirá tantas veces hasta que se consiga hacer sin errores.
- Creación de su equivalente y búsqueda de su equivalente: en este ejercicio, el niño tiene que crear el conjunto patrón. Se pide que coja dentro de un saco un puñado de elementos, y luego que repita la misma acción. Por ejemplo, primero cogerá monedas, y luego canicas. El niño creará un conjunto con las monedas (conjunto patrón), posteriormente pondrá tantas canicas como monedas ha puesto.

2. Establecimiento de un patrón físico: hay que llevar a cabo una secuencia de abstracción, el ejercicio se iniciará de menos a más grado de dificultad. Es necesario que haya una continuidad entre la actividad anterior y la primera de este.

- Establecimiento de referentes físicos comunes con significado: el niño ha de construir un conjunto equivalente a lo que la realidad le presenta. Por ejemplo, el niño ha de construir un conjunto con igual de elementos que:
  - (1) El número de puertas de la clase.
  - (2) Las alas de un pájaro.
  - (3) Las ventanas del aula (en el caso que las haya).
  - (4) Las patas de un perro.

Esta actividad estará interiorizada, cuando el alumno sea capaz crear colecciones sin tener a la vista el modelo.

- Establecimiento de referentes físicos comunes sin significado (abstractos): se trata de crear un conjunto a partir de un patrón físico sin estar sujeto a la realidad. Por ejemplo, presentamos al niño un número cogido a una cuerda, el niño tendrá que meter tantas bolas como indica.

3. Ordenamiento de patrones: para llegar hasta esta fase es necesario que el niño realice correctamente los anteriores ejercicios. Este nivel comenzará por establecer equivalencias entre conjuntos- patrones, después buscar conjuntos- patrones vecinos, y por último construir sucesiones de números.

- Equivalencias entre conjuntos- patrones: se presenta a los alumnos muchos conjuntos- patrones iguales y desiguales entre sí, el niño deberá diferenciarlos. Este ejercicio no debe presentar ninguna complicación si se han seguido todos los pasos anteriores. Es importante mostrarles y que vean que estos conjuntos desiguales pueden tener pocos o muchos elementos de diferencia.
- Búsqueda de conjuntos- patrones vecinos: se trata de que el niño busque el conjunto- patrón vecino de arriba y de abajo, por vecino entendemos el conjunto con un elemento más o un elemento menos. Por ejemplo, presentamos al niño una carta que está formada por 5 espadas, el niño deberá buscar el vecino de arriba, es decir el 6 de espadas y la de abajo, el 4 de espadas. Podemos aprovechar esta actividad para introducir el sentido del 0. Se puede utilizar la actividad de las bolas y las cuerdas y pedimos al niño que busque el vecino de abajo del conjunto- patrón 1, el alumno verá que la cuerda está vacía.
- Encadenamiento de patrones vecinos: esta actividad requiere de todo el apoyo y refuerzo que sea posible, pues es clave para un buen entendimiento del sentido del número. Es necesario seguir los siguientes pasos:

- 1º) Se presenta al alumno un conjunto- patrón, por ejemplo, el que equivale al número 4.
- 2º) Deberá buscar los conjuntos- patrones vecinos, colocará en el lado izquierdo el vecino de abajo (el conjunto- patrón correspondiente al número 3), y en el lado derecho, el vecino de arriba (el conjunto- patrón referido al número 5).
- 3º) Pondrá todos los vecinos posibles de abajo, es decir, los conjuntos- patrones referentes al 2, 1 y 0.
- 4º) Y seguidamente, todos los vecinos posibles de arriba. Es preferible llegar hasta el 10, por ser el referente de los dedos de las manos. Se puede realizar poco a poco, hasta llegar al máximo (10).

4. Diversidad de apariencias en patrones: es importante que no haya un único patrón para los números, así, estaremos favoreciendo tanto el principio de abstracción como la iniciación de los niños en la subitización.

Algunos juegos infantiles que ayudan a proporcionar patrones para los números son los dados y las cartas.

5. Aplicación de la cadena numérica: con este acabamos los pasos a seguir. A cada objeto de una colección se le asigna un cardinal. El último número nombrado es el resultado de ese conjunto.

Una vez vistos los pasos a seguir en el aprendizaje del número, pasamos a analizar el siguiente aspecto, la introducción en el conteo.

A los niños, desde muy pequeños, les encanta contar. Este deseo muestra su capacidad intuitiva, lista para ser desarrollada. El proceso de contar ayuda al niño a afianzar su capacidad numérica y a entender su concepto.

Según Fuson y Hall (1983, nombrados en Martínez y Sánchez 2011) en la adquisición de la recta numérica el alumno atraviesa cinco fases, que son las siguientes:

1. Nivel cuerda: en este nivel, el niño recita los números sin entender el sentido de la acción de contar, sólo lo realiza por evocación, empezando a partir del número uno.
2. Nivel cadena irrompible: éste nivel es muy similar al anterior, la diferencia es que ahora el niño es capaz de definir cada uno de los números, ya no es un recital de sonidos. Sabe dónde acaba un número y dónde empieza el otro. Sin embargo, para comenzar a contar siempre ha de comenzar en el uno, de lo contrario no será capaz.
3. Nivel cadena rompible: el niño ya es capaz de romper la cadena, es decir, puede contar a partir de cualquier número. En este nivel se empiezan a trabajar operaciones básicas, el orden, la comparación y la retrocuenta.

4. Nivel cadena numerable: en este nivel el niño tiene dominada la cadena numérica, es capaz de contar comenzando desde cualquier número y pararse en el número que se le pida. Por ejemplo, puede contar seis números a partir del dos y decir en qué número ha llegado.
5. Nivel cadena bidireccional: es el nivel donde el niño alcanza el máximo dominio. Supone adquirir las destrezas de la fase anterior, pero en éste puede utilizar la cadena numérica tanto ascendente como descendente. Por ejemplo, decimos al niño que se sitúe en el número 10 y tiene que contar 4 números hacia atrás, ¿a qué número ha llegado?

Para averiguar el número de objetos de una colección es necesario contarlos, y es el último objeto el que determina el cardinal. Esta actividad de contar es importante para construir el concepto de número.

Gelman y Gallistel (señalados en Martínez y Sánchez 2017) determinan los principios básicos del conteo, que se componen de tareas fundamentales para que el niño empiece a crear la noción numérica, y son los siguientes:

- Principio de correspondencia uno a uno: se trata de asignar un número a cada uno de los objetos de una determinada colección. Para que esta actividad se desarrolle adecuadamente es necesario que el niño tenga interiorizada la cadena numérica y haya una buena coordinación de dos procesos, la etiquetación y la compactación de los números, es decir, consiste en asignar un nombre a un objeto. Además todos los elementos de la colección han de ser contados y sólo una vez. Esto a veces puede crear problemas, cuando los objetos están dispuestos en desorden. En este caso, el niño deberá llevar a cabo un plan de organización.
- Principio del orden estable: consiste en asignar las mismas etiquetas numéricas a los objetos que toca, es decir, al primer objeto de la colección se le adjudica el número 1, al segundo el número 2, al tercero el número 3, y así sucesivamente.
- Principio de cardinalidad: se refiere a que el último objeto contado, representa el cardinal de la colección. Para adquirir la cardinalidad es necesario haber superado con anterioridad los principios de correspondencia uno a uno y el principio del orden estable.
- Principio de abstracción: este principio determina que los principios de correspondencia uno a uno, el del orden estable y cardinalidad puedan ser aplicados a cualquier conjunto, sea cual fuere el grado de heterogeneidad de sus elementos, es decir, da lo mismo que se trate de un conjunto de coches que de piruletas, el cardinal y el orden se emplean en cualquier colección.
- Principio de irrelevancia del orden: se refiere a que el orden del conteo es irrelevante para el resultado final. Que un niño empiece a contar por un elemento u otro no varía el cardinal de ese conjunto. Lo importante es que se cuente sólo una vez cada elemento.

Para que el alumno cuente adecuadamente, lo primero que hay que enseñar es la atribución del nombre de un número a un objeto. El conteo resulta más sencillo si la disposición de los objetos es ordenada. Sin embargo, debemos plantear actividades de disposición de objetos siguiendo las etapas que señalan Martínez y Sánchez (2017) para que el niño vaya superando las dificultades de forma gradual:

1ª Etapa: los elementos que el niño debe contar están colocados en línea, se ve claramente donde está el principio y el final. Podemos dejar al alumno que empiece a contar por donde quiera, tanto de derecha a izquierda como de izquierda a derecha. Además podemos modificar un poco la alineación, sin alterar el grado de dificultad.

La colocación de los objetos puede ser tanto horizontal (de derecha a izquierda o de izquierda a derecha) como vertical (de arriba-abajo o de abajo-arriba).

2ª Etapa: los elementos están colocados en forma de círculo. La dificultad que se presenta en esta etapa es que no se sabe dónde está el principio y el final. El niño ha de asignarlo, y además recordar cuál es el elemento por el que ha empezado para no repetirlo.

3ª Etapa: en esta etapa aparece una nueva dificultad, los elementos están colocados en dos alineaciones que se cruzan, una en horizontal y otra en vertical. En las dos alineaciones se ve claramente el principio y el final, sin embargo hay un elemento que hay en común, lo que complica el ejercicio. El niño ha de asignarlo sólo a una alineación, y recordar que una vez contado, en la otra alineación ya no será necesario.

4ª Etapa: los elementos ya no están en orden ni alineados. Ello nos lleva a dividir esta etapa en 2 subetapas: en la primera, los niños llevarán a cabo el conteo con objetos que se puedan manipular, por ejemplo con canicas, de esta forma, los objetos ya contados los podrá ir apartando. Y en la segunda, el niño deberá contar elementos que aparecen en una fotografía, estos ya no podrán ser manipulados. En esta subetapa el niño tendrá que emplear estrategias para que el conteo sea correcto, es decir, deberá establecer el principio del conteo, llevar a cabo una buena planificación para no repetir los objetos, realizar el conteo con un orden, y finalmente, decidir qué elemento será el último.

Como hemos señalado anteriormente, contar no es más que determinar el cardinal de una colección. Sin embargo, en determinadas ocasiones no es necesario el conteo para reconocer el número de un conjunto, esto se denomina subitización.

A los 3 años, el niño reconoce el cardinal de conjuntos menores de cuatro, por ello, las actividades de subitización empezarán a partir de dicho número.

La base para trabajar la subitización será la disposición de los elementos de los diferentes conjuntos (cuadrado y rombo), así el niño puede ver las distintas posibilidades de expresar un cardinal, además dicha configuración de los elementos será cada vez más difusa.

Según señalan Martínez y Sánchez (2017) los pasos que hay que seguir para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la subitización son los siguientes (vamos a utilizar el número 4 como ejemplo):

1) Presentación de configuraciones fijas por cada número, con sus variantes: se presenta al niño tarjetas o carteles con imágenes o proyectando imágenes en la PDI (pizarra digital interactiva), deberá decir el cardinal del conjunto de manera inmediata.

2) Presentación combinada de configuraciones fijas, pertenecientes a los números que se hayan estudiado: se trata de que los niños identifiquen las dos configuraciones como correspondientes al mismo cardinal. Es necesario presentarlas de manera aleatoria, sin un patrón fijo e incorporarlas configuraciones del 3, 2 y 1.

3) Presentación de configuraciones difusas: vamos a presentar al niño configuraciones difusas del cardinal que estamos trabajando.

4) Presentación combinada de configuraciones difusas pertenecientes a números distintos: en esta última fase se alternan configuraciones difusas de los números 4, 3, 2 y 1. Por ejemplo:

A través del conteo, la subitización y también la estimación, el ser humano obtiene el sentido del número. La capacidad de estimación está presente en los niños desde muy pequeños y va progresando a través de experiencias con colecciones.

Si con la subitización determinamos el cardinal concreto, sin contar, con la estimación nos aproximamos a él.

Las actividades de estimación están ligadas con las de subitización, ya que no se trata de que el niño haga estimaciones sobre la nada, sino sobre la numerosidad que adquiere durante el trabajo de la subitización. Por ello, se trabajará la estimación sobre números que hayan sido trabajados durante la subitización.

## **LA ESTRUCTURA DEL CARDINAL Y LAS EQUIPARACIONES ENTRE COLECCIONES DIVERSAS.**

Como señalan Martínez y Sánchez (2017), una vez que ya sabemos identificar el cardinal de un conjunto, ya sea a través del conteo, la subitización o la estimación, pasamos a conocer sus características, sus particularidades, su composición..., y así investigar de qué modo se puede descomponer, ordenar y comparar.

Existen 4 etapas que marcan el camino que se ha de seguir, desde la simbolización del cardinal hasta su representación gráfica. Es muy importante respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, ya que habrán niños que únicamente pasen por algunas fases, y son las siguientes:

1. Representación figurativa: es la primera etapa, en ella el niño reconoce conjuntos relacionados con su naturaleza, por ejemplo, un dibujo de cuatro coches, el niño los reconoce y puede contarlos de la misma forma que si fueran objetos reales.

2. Representación simbólica: es la segunda etapa, en la que el alumno realiza una representación del número a través de símbolos, por ejemplo, si el niño cuenta cuatro elementos, lo representa dibujando 4 puntos.

3. Representación símbolo-signo: es la tercera etapa, donde aparece la grafía de los números con ilustraciones a modo de recordatorio.

4. Representación por signos: es la última etapa, y consiste en representar la grafía de los números a través de sus signos, pero sin ningún recordatorio de la cardinalidad del conjunto.

En educación infantil, a través del método tradicional, sólo se trabajan los números del 0 al 9, dejando a un lado las decenas hasta que llegan a primaria. Sin embargo, después de muchas experiencias con niños utilizando el método ABN, se ha llegado a la conclusión de que en 4 años los alumnos adquieren el concepto de decena, con un claro predominio manipulativo, y en 5 años lo tienen completamente operativo.

La introducción de la decena hace que actividades de conteo, de comparación o de transformación sean más fáciles y simples. El trabajo de la decena en estos primeros años no es un inconveniente, ya que esto le ayudará en la comprensión de las operaciones matemáticas.

Normalmente, el aprendizaje de la decena comienza en el segundo trimestre de 4 años porque en este momento la mayoría de los niños saben contar más de 10, a veces también hasta el 20. Y además deben estar en la fase de la cadena rompible, es decir, puede contar desde cualquier número sin necesidad de empezar por el uno.

Tal como indican Martínez y Sánchez (2017) el primer paso para introducir la decena será que los niños, utilizando palillos, cuenten mucho, que pasen de 10, de 20 y de 30...y así hacerles ver la necesidad de simplificar.

Martínez y Sánchez (2017) señalan “cuatro modelos que sirven de transición a la representación de la decena en el sistema numérico decimal”, que no es otra cosa que, situar el número que representa la decena en el lado izquierdo de las unidades.

1º Modelos de sustitución y reversibilidad: con este modelo es por donde se debe comenzar. Es el más sencillo de realizar por los alumnos. Consiste en sustituir los 10 palillos sueltos por una decena, esto se hace contando 10 palillos y sujetándolos con una goma. Y también hay reversibilidad, ya que podemos volver al paso inicial, es decir, volver a tener los palillos sueltos.

2º Modelos de equivalencia o conservación de la cantidad: en este modelo se da un paso más hacia el proceso de abstracción. “La decena no es el agregado de 10 unidades, sino una representación equivalente de los mismo”. Un ejemplo sería, troceamos un papel en 10 piezas, equiparándolo con un folio nuevo, mantiene la cantidad pero ya nunca podrá volver a su estado original, ya no hay reversibilidad.

3º Modelos de no equivalencia de cantidades: vamos a poner un ejemplo para que se entienda bien, tenemos un billete de 10€, en relación con una moneda de 1€, no hay equivalencia. Un billete de 10 € no está compuesto físicamente por 10 monedas de 1 €, sin embargo se le da ese significado.

4º Modelos de asignación de posición: la posición de las unidades y las decenas es distinta, el que se sitúa a la izquierda corresponde al 10, sin embargo si se representan por el mismo signo.

## **LAS TRANSFORMACIONES EN CONJUNTOS Y COLECCIONES. SUMA O ADICIÓN.**

Cuando se habla de suma o adicción en Educación Infantil, nos referimos a operaciones sencillas que se trabajan de forma manipulativa. Consiste en avanzar a través de la recta numérica, contar, ordenar, comparar, estimar...

En esta etapa, no habrá cuentas, como con el método tradicional, sino que el cálculo será espontáneo, con actividades planificadas y se irán complicando de forma gradual.

Es muy importante saber que cada niño posee su propia forma de aprendizaje, unas ideas previas, unas dificultades...

Tal como señalan Martínez y Sánchez hay 6 etapas diferentes e inclusivas que determinan los procesos mentales en la adición:

1. Contar todo: se le dice al niño que sume 2 lápices y 3 lápices, el niño cuenta los lápices del primer montón y cuando acaba, sigue la conexión con el segundo montón.

Por ejemplo:  $2 + 3 = 1\ 2\ 3\ 4\ 5$

2. Contar a partir de un sumando: el niño ya no cuenta todos los números, sino que lo hace a partir del primer sumando, es decir, comienza a partir del 2 y sólo cuenta 3.

Por ejemplo:  $2 + 3 = 3\ 4\ 5$

3. Contar a partir del sumando mayor: el alumno se da cuenta de la ventaja que hay al colocar en primer lugar el número mayor, y realizar la operación empezando por el mismo.

Por ejemplo:  $2 + 3 = 3 + 2 = 4\ 5$

4. Recuperar hechos básicos: este estadio trata del aprendizaje de la tabla

Por ejemplo:  $2 + 4 = 6$ ;  $5 + 3 = 8$

5. Descomponer: es un proceso fundamental que se utiliza en el método ABN. Consiste en añadir el número que falta para llegar a 10 y otro número para completar el resto. Por ejemplo:  $8 + 6 = 8 + 2 + 4 = 14$

6. Utilizar estrategias de abreviación: redondeo y compensación.

- Redondeo: consiste en transformar los sumandos para que el cálculo sea más rápido y sencillo. Se utiliza cuando el alumno tiene afianzado el cálculo y comprende la base de la suma.

Por ejemplo:  $22 + 37 = \longrightarrow \rightarrow 20 + 39 = 59$

- Compensación: se trata de sumar o restar unidades para llegar a la decena completa y luego realizar los ajustes correspondientes.

Por ejemplo, la compensación añadiendo sería:

$18 + 27 \longrightarrow \rightarrow 20 + 27 = 47 \longrightarrow \rightarrow 47 - 2 = 45$  El resultado final es 45.

La compensación quitando sería:

$31 + 15 \longrightarrow \rightarrow 30 + 15 = 45 \longrightarrow \rightarrow 45 + 1 = 46$  El resultado final es 46.

## Bibliografía

- Martínez Montero, J. (2008). Competencias básicas en matemáticas Una nueva práctica. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez Montero, J. (2010). Enseñar matemáticas a alumnos con NEE (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, c. (2011). Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil. 1ª Edición. Madrid: Wolters Kluwer.
- Martínez Montero, J., & Sánchez Cortés, c. (2017). Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil. 2ª Edición. Madrid: Wolters Kluwer.
- Piaget, J (1982). El desarrollo de las cantidades en el niño. Barcelona: Hogar del Libro.
- Kamii, C. (1984). El número en la educación preescolar. Madrid: Visor.

# Diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas

**Autor:** Sánchez Vera, María Jesús (Maestro, especialidad en Educación Especial).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Matemáticas. **Idioma:** Español.

**Título:** Diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas.

## Resumen

Consideramos que el área de Matemáticas juega un papel esencial como uno de los pilares fundamentales del currículo de Educación Primaria junto con el área de Lengua Castellana y Literatura. Son áreas instrumentales y esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, contribuyen al desarrollo cognitivo del alumnado y a su interacción con el mundo físico que le rodea. Por ello, creemos importante realizar un correcto diagnóstico de las dificultades de aprendizaje de las Matemáticas en la etapa de Primaria, ya que en nuestras aulas es frecuente encontrarnos con alumnos que presentan este tipo de dificultad.

**Palabras clave:** Matemáticas, dificultades de aprendizaje, educación primaria, diagnóstico.

**Title:** Diagnosis of the difficulties of learning of Mathematics.

## Abstract

We consider that the area of Mathematics plays an essential role as one of the fundamental pillars of the Primary Education curriculum along with the area of Spanish Language and Literature. They are instrumental and essential areas in the teaching-learning process, that is, they contribute to the cognitive development of students and their interaction with the physical world that surrounds them. For this reason, we believe it is important to make a correct diagnosis of the learning difficulties of Mathematics in the Primary stage, since in our classrooms it is common to find students with this type of difficulty.

**Keywords:** Mathematics, learning difficulties, primary education, diagnosis.

Recibido 2018-10-30; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101207

## INTRODUCCIÓN

Un problema de aprendizaje en matemáticas afecta la capacidad del alumno para utilizar las habilidades matemáticas para resolver correctamente los problemas.

El DSM IV define el trastorno de cálculo como “una capacidad aritmética (medida mediante pruebas normalizadas de cálculo o razonamiento matemático o administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo de la esperada en individuos de edad cronológica, coeficiente de inteligencia y escolaridad concordes con la edad.

Ya que no existe una definición, exacta sobre este término, utilizaremos el término de Dificultades de Aprendizaje de las Matemáticas (DAM) para referirnos a aquellos alumnos que no llegan al dominio de ciertas formas de pensamiento matemático, o que encuentran grandes dificultades para alcanzar los objetos establecidos en el currículo escolar.

## COMO DIAGNOSTICAR A UN ALUMNO CON DAM

Los maestros de Educación Primaria deben observar a sus alumnos en los tres contextos social, emocional e intelectual, para determinar si se ha producido o no el aprendizaje, ya que el fracaso escolar en Matemáticas es muy extenso.

El maestro debe tomar como base las dificultades citadas en el apartado anterior para determinar la existencia de un posible problema de dificultades de aprendizaje en matemáticas.

Para realizar un correcto diagnóstico se aplican a los niños pruebas para valorar su nivel de inteligencia, pruebas para valorar su nivel de competencia curricular y otras pruebas específicas para determinar su nivel de competencia matemática.

Comenzamos analizando las pruebas de inteligencia que podemos utilizar para el diagnóstico de estos alumnos.



## 1. PRUEBAS DE INTELIGENCIA

Estas pruebas de inteligencia se realizan con el fin de descartar en el niño una posible discapacidad psíquica. Consideramos su principal característica registrar el coeficiente intelectual del alumnado.

Siegel (1999) considera que la información de estos test resulta útil para conocer los puntos fuertes y débiles que los alumnos presentan.

Actualmente existen diferentes pruebas de inteligencia, entre las cuales están el Wipssi, Wisc-R, Wais, Rist y Rias. Nosotros vamos a analizar algunas de las pruebas más utilizadas en Educación Primaria, que son:

- WISC-V. Escala intelectual de Wechsler para niños. Es una escala que sirve para valorar las aptitudes intelectuales y la inteligencia del alumno. Es una de las más utilizadas para determinar la capacidad cognitiva de los niños.

Es una escala de aplicación individual, en niños con edades entre los 6 años y los 16 años, con un tiempo de aplicación entre 48 y 65 minutos.

Incluye pruebas para medir el razonamiento fluido, visoespacial y memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento. Además, en esta nueva versión incluye tres nuevas pruebas como son los puzzles visuales, las balanzas y el spam de dibujos.

Una de las novedades de esta prueba es que ofrece la posibilidad de ser corregida on-line, lo que produce grandes ventajas como son la generación automática de las puntuaciones obtenidas, resultados precisos y permite organiza la información de forma inmediata.

- WPPSI-IV (Wechsler). Escala de Inteligencia para Preescolar y Primaria. Es un test psicométrico diseñado para evaluar la capacidad intelectual del niño. Evalúa la capacidad intelectual verbal, la capacidad intelectual manipulativa y la capacidad intelectual total.

Es una escala de aplicación individual, en niños con edades desde 2 años y 6 meses hasta los 7 años y 7 meses. Dependiendo de la edad del niño tendrá una duración. Para niños con edades comprendidas entre los 2 años y medio y los 3 años y 11 meses el tiempo de aplicación estará comprendido entre los 30 y 45 minutos, siendo la duración de la prueba para niños de entre 4 años y 7 años y 7 meses de entre 45 y 60 minutos.

Esta escala ha sido revisada e incluye nuevos test de razonamiento fluido y visoespacial para niños con edades comprendidas entre los 4 años y los 7 años y 7 meses

## 2. PRUEBAS CURRICULARES

Para la evaluación de la competencia curricular utilizamos las pruebas de competencia curricular que nos indican el nivel de curricular del alumno. Con ellas podemos saber lo que el alumno es capaz de realizar respecto a los objetivos y contenidos propuestos en el área o áreas a evaluar.

Siguiendo a Arbones (2005), los pasos para un correcto diagnóstico son:

- Evaluar al alumno a través de pruebas estandarizadas, observación directa y trabajo diario en clase, entre otros.
- Evaluar las variables intrínsecas y extrínsecas que pueden afectar o influir en las dificultades presentes en el alumno.
- Seleccionar las estrategias para intervenir correctamente y que estén estructuradas y programadas.
- Adecuada evaluación de las estrategias de intervención.

PRECUMAT, Prueba de Competencia evolutivo-curricular de matemáticas de Tordesillas, es una prueba estándar que valorar el nivel curricular y evolutivo y las competencias que el alumno debe alcanzar al finalizar cada ciclo de Educación Primaria. Esta prueba ha sido diseñada teniendo en cuenta el currículo de Educación Infantil y Primaria. (Blanco, 1999).

### 3. PRUEBAS ESPECÍFICAS

Con estas pruebas específicas lo que queremos conseguir es comprobar si el alumno presenta o no dificultades y que grado de dificultad muestra. Entre estas pruebas están:

- TEDI-MATH, Test para el Diagnóstico de las Competencias básicas en Matemáticas (Autor: J. Grégoire, M.P. Noël y C. Van Nieuwenhoven). Este test permite conocer y describir las dificultades que presentan los niños en matemáticas. Está compuesto de 25 pruebas diferentes que se agrupan en 6 ámbitos de conocimiento numérico.

Es un test de aplicación individual, cuyo tiempo de aplicación oscila entre los 45 y 60 minutos, para niños con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años.

- TEMA-3. Test de competencia matemática básica (Autor: H. P. Ginsburg y A. J. Baroody. Adaptadores: M.C. Núñez e I. Lozano). Es una prueba con la que podemos evaluar el nivel de competencia curricular. Permite identificar a alumnos con dificultades de aprendizaje en matemáticas o a alumnos que pueden llegar a desarrollarlas.

Es un test de aplicación individual, cuyo tiempo de aplicación oscila entre los 30 y 45 minutos, para niños con edades comprendidas entre los 3 y los 8 años.

Este test valora diferentes aspectos matemáticos como el conteo, la comparación de números, la lectura de números y los signos, el dominio de los hechos numéricos, las habilidades de cálculo y la comprensión de conceptos.

- TEMT-U, Test de Evaluación Matemática Temprana de Utrecht (Autor: J.E.H. van Luit, B.A.M. van de Rijt & A.H. Pennings). Es una prueba de evaluación del conocimiento de la competencia matemática y nos sirve para detectar a los niños con dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

Es un test de aplicación individual, cuyo tiempo de aplicación es de 30 minutos aproximadamente, para niños con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años.

Este test dispone de tres versiones con 40 ítems cada una. Las actividades que se realizan para detectar las dificultades se clasifican en cinco tipos: comparación, clasificación, correspondencia, seriación, conteo (verbal, estructurado y resultante) y conocimiento de los números.

### CONCLUSIÓN

Como docentes debemos estar preparados y saber detectar las dificultades lo más pronto posible para poder dar una respuesta ajustada a necesidades de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas. Tenemos que tener claro que las dificultades de aprendizaje en matemáticas pueden ser debidas a diferentes causas y que esto hace que los alumnos no puedan alcanzar el éxito académico.

## Bibliografía

- Arbones, B. (2005). *Detección, prevención y tratamiento de dificultades del aprendizaje: cómo descubrir, tratar y prevenir los problemas en la escuela*. Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Blanco, M. (1999). *Desarrollo de un instrumento de evaluación, diagnóstico y orientación curricular del área de Matemáticas en los primeros años de escolaridad: Prueba evolutivo-curricular de matemáticas de Tordesillas (PRECUMAT)*. Premios nacionales a la innovación educativa 1999. Manuscrito no publicado. Madrid: MEC-CIDE.
- Ginsburg, H. P. & Baroody, A. J. (2007). *TEMA-3. Test de competencia matemática básica*. Madrid: TEA Ediciones. Miranda, A., Fortes, C. y Gil, D. (2000): *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*. Málaga: Aljibe.
- Siegel, L.S. (1999). *Issues in the definition and diagnosis of learning disabilities: a perspective on Guckenberger versus Boston University*. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 304-19.
- Van Luit, J., Van De Rijt, B. y Pennings, A. (1994). *Utrechtse Getalbegrip Toets [The Utrecht Numeracy Test]*. Doetinchem: Graviant.
- Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, C.J. y Noël, M.P. (2005). *Test para el diagnóstico de las competencias en Matemáticas (TEDI-MATH)*. Adaptación española. Madrid: TEA. Versión original: Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, C.J. y Noël, M.P. (2001). *Le TEDI-MATH. Test diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris: ECPA.

# Matemàtiques al carrer

**Autor:** Iniesta Segrelles, Pablo (Licenciado en Matemáticas, Profesor de Matemáticas en Educación Secundaria).

**Público:** Profesores de Matemáticas. **Materia:** Matemáticas. **Idioma:** Catalán.

**Título:** Matemàtiques al carrer.

## Resumen

Com sabem molts dels docents amb experiència, un dels grans problemes que trobem cada dia a les aules, és motivar els nostres alumnes i que aquests troben sentit al que estudien. En aquest article donem exemples de conceptes matemàtics que podem trobar a diari, donant un passeig a la nostra ciutat. Sols hi ha que parar-se i observar per descobrir el món matemàtic que ens rodeja. És una activitat que plantegem per als alumnes de 2n i 3r de l'ESO, i alguna part és pot plantejar com problemes a resoldre en grup i així fomentarem el treball en equip.

**Palabras clave:** MATEMÀTIQUES A LA VIDA DIÀRIA.

**Title:** Mathematics at the street.

## Abstract

As we know many of the experienced teachers, one of the great problems that we encounter every day in the classroom, is to motivate our students and that they find meaning to what they are studying. In this article we give examples of mathematical concepts that we can find daily, taking a walk in our city. You just have to stop and observe to discover the mathematical world that surrounds us. It is an activity that we propose for ESO 2nd and 3rd students, and some part can be posed as problems to be solved in a group.

**Keywords:** MATHEMATICS OF THE DIARY LIFE.

Recibido 2018-10-30; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101208

Com sabem molts dels docents amb experiència, un dels grans problemes que trobem cada dia a les aules, és motivar els nostres alumnes i que aquests troben sentit al que estudien. Constantment ens pregunten allò de... i açò per a què ens servirà? Tan sovint sentim aquesta pregunta que ja fins i tot, somiem amb ella.

En cada preparació del tema a explicar, hem de pensar amb quins exemples de la vida diària els respondrem a la tan temuda (temuda per si no som capaços de aclarir-ho com cal) i esperada (esperada perquè és la manera de saber que són ahí sentint-nos l'explicació i que hem aconseguit que es plantegen on podran utilitzar tot eixe embolic de nombres que acabem de posar a la pissarra) pregunta. I aquesta és una de les complicacions de la docència, el aconseguir explicar un mateix concepte en diferents contextos i exemples.

Tot açò ens ha portat a escriure aquest article, on donem exemples de conceptes matemàtics que podem trobar a diari, donant un passeig a la nostra ciutat. Sols hi ha que parar-se i observar per descobrir el món matemàtic que ens rodeja.

És una activitat que, inicialment plantegem per als alumnes de 2n i 3r de l'ESO, i alguna part és pot plantejar com problemes a resoldre en grup i així, tot d'una fomentarem el treball en equip.

## ALTURA DE LES ESCALES: SÓN CÒMODES?

Ens trobem davant d'un dels edificis més emblemàtics de la ciutat, "La col·legiata basílica de Santa Maria", també coneguda popularment com "La Seu".

En la seua part lateral, podem observar la nomenada "Porta dels Escalons". Al seu frontispici superior es pot apreciar una silueta del Castell, quan encara conservava intactes tots les torres.

Com bé indica el seu nom aquesta porta té unes escales d'accés a l'Església però, estan ben construïdes estes escales?, penseu que totes les escales són iguals de còmodes?, per què en els edificis antics les escales resulten tan incòmodes de pujar o baixar?.

Per a una bona construcció i comoditat, els seus escalons han de complir una normativa: el doble de la seua part vertical (contrapetjada) més la longitud de la seua part horitzontal que és on es recolza el peu (empremta) cal que estiga comprés entre 60 i 65 cm."



Comprovem-ho!

Demaneu als alumnes que pugen per elles i a continuació prenguen les mesures corresponents a la dita escala (o semblant en la teua ciutat) per a veure si compleix la regla de bones escales.

### CLAVEGUERAM: QUÈ PERFECTE ERES!!!!

Durant el nostre trajecte podem demanar a l'alumnat que es fixe en la geometria de les distintes tapes del recorregut. per què ens apareixen algunes circulars (redones) i altres no?



Per fi arribarem a una primera conclusió: Pel clavegueram redó poden baixar operaris i en canvi pels restants no, però, i per què les fan redones? Resulta que parlem d'un cercle, l'única figura geomètrica que, al ser girada o voltejada continua tenint la mateixa amplària (la distància que hi ha entre dos llocs oposats de la vora de la mateixa) respecte del seu centre.

Açò significa que per molt que ho intentem resultarà impossible que dita tapa entre en el forat i per tant, mai podria caure sobre nosaltres.

En el cas que la tapa tinguera una altra forma (quadrada, rectangular...) l'amplària no seria constant (ja que la distància entre dos vèrtexs oposats, és a dir, el seu diagonal, és major que qualsevol dels costats) la qual cosa significa que podria inserir-se pel forat si la voltejarem i caure'ns damunt i podria suposar un problema (problema de riscos laborals) degut a la profunditat que moltes vegades aconseguen els albellons.

A més, són figures que, encara que no estigueren col·locades correctament per algun motiu o sobreïsqueren i passaren cotxes per damunt, al tindre les vores de forma arrodonida no solen produir tants danys ni als automòbils ni a les persones.

Altres dels motius, pot ser perquè les formes redones són sempre més fàcils de moure i tornar a encaixar ja que no necessiten una posició concreta per a tornar a col·locar-se.

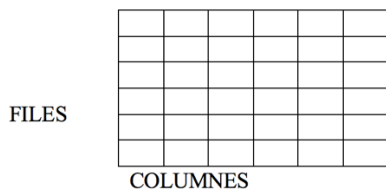
A més, els nostres alumnes poden observar que una tapa redona necessita menys material que qualsevol altra tipus de tapa de la mateixa grandària però amb diferent forma i, per tant, com a conseqüència tenim un estalvi en material.

Finalment, podem demanar als alumnes que calculen la superfície del cercle de l'albelló mitjançant la mesura del radi.

### SISTEMA DE COORDENADES: A QUÈ ENS REFERIM?

Durant el nostre recorregut podem trobar edificacions amb, per exemple, multitud de finestres iguals, totes guardant unes simetries i similituds. En aquest cas, si volem referir-nos a una finestra en concret, com podem fer perquè qualsevol sàpiga a quina d'elles ens referim?. Podem assenyalar una d'elles esperant que els nostres alumnes pregunten, quina d'elles? i que ens donen idees de com saber a quina ens referim. Arribem a la conclusió d'una manera matemàtica per a resoldre este tipus de problemes: l'ús de sistemes de referència. Una opció podria ser utilitzar lletres per a les columnes i números per a les files (igual que en el joc de "hundir la flota").

(Cal recordar-los que les columnes són la divisió vertical d'una quadrícula, un sols ha de pensar, per exemple, en les columnes de sa casa que van des del sòl fins al sostre... i les files en horitzontal).



Una vegada recordat el que són les files i columnes podem preguntar a l'alumnat, per on començarien a numerar?.

Probablement, tots hagen començat per la cantonada inferior esquerra... i d'ací sorgeix que aquesta manera de representar rep el nom de SISTEMA CARTESIÀ.

En el cas que en compte de dir nombres i lletres només utilitzem els nombres, en primer lloc es diu la columna i després la fila.

Perquè ho acaben d'entendre, bastarà de cercar una finestra i preguntar, està oberta o tancada la finestra (5,4)? És la mateixa finestra la (4,5) que l'anterior?



D'ací la importància de l'ordre en els sistemes de coordenades.

Finalment els podríem preguntar si se'ls ocorre llocs en la vida quotidiana on s'usa el sistema cartesià: habitacions d'hotels (planta, nombre habitació), pàrquing de centres comercials (F, 5)...

### CABINA TELEFÒNICA: COMPOSICIÓ DE FIGURES GEOMÈTRIQUES.

Una bona opció seria també portar als nostres alumnes per algun recorregut on ens apareguera una cabina telefònica.

Amb ella podríem dur a terme una sèrie d'activitats. En primer lloc, saber quants dels nostres alumnes l'han utilitzat alguna vegada i explicar-los que era un dels mitjans de comunicació públics més importants (igual que el correu postal) fins a l'arribada de les noves tecnologies que han fet restringir molt el seu ús, i fins i tot, van camí de la desaparició.

A continuació, realitzar una activitat en la qual ens indicaran què composició de figures geomètriques aprecien (prisma quadrangular + tetraedre) i que calculen tant la seua superfície (per a saber la quantitat de material que seria necessari per a la seua realització) com el seu volum (per a saber la capacitat i espai interior per a poder entrar una persona).



### JARDINERA: QUANTA TERRA NECESSITES?

Al llarg del recorregut sempre se sol trobar mobiliari urbà com poden ser les jardineres. Una bona opció seria preguntar al nostre alumnat: podries indicar la quantitat de terra que ens ha fet falta per a poder plantar aquesta planta?

Com podran veure, es tracta d'una figura geomètrica, en concret un cub. Amb els materials necessaris, han d'obtenir les mesures oportunes per a calcular el volum del cub. A continuació que observen al seu al voltant quantes jardineres hi ha com aquesta i calculen la terra que els faria falta per a arreglar totes les jardineres.



### PAPERERA: QUÈ BÉ SERIA REALITZAR UN BON ÚS?

Finalment també podem fixar-nos en un altre mobiliari urbà molt típic... i en ocasions poc usat, les papereres. Podem insistir en la importància que han d'usar-se de manera responsable per al ben comú, medi ambient, neteja de la ciutat...

I a més, com a activitat, que els alumnes averiguen la seua la capacitat, fixant-se prèviament que es tracta de la meitat d'un cilindre.





# Transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales

**Autor:** Izquierdo Casado, Soraya (Licenciada en Ciencias Físicas, Profesora de Tecnología de Educación Secundaria).

**Público:** Profesores de Educación Secundaria. **Materia:** Todas las materias. **Idioma:** Español.

**Título:** Transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales.

## Resumen

En este artículo se analiza la conveniencia de transformar el concepto de aula de convivencia que se asocia actualmente al aula de castigados para llegar a conseguir que sea un espacio donde a través de la realización de todo tipo de actividades y dinámicas, que ayuden al alumnado allí enviado a reforzar, mejorar y trabajar la falta de habilidades sociales, a mejorar el control de impulsos, a mejorar sus relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, en definitiva a la mejora de la convivencia en el centro y en las aulas.

**Palabras clave:** Convivencia, destrezas sociales, habilidades sociales, aulas.

**Title:** Transform the cohabitation classrooms into spaces for the development of social skills.

## Abstract

This article analyzes the convenience of transforming the concept of the classroom of living together that is currently associated with the punished classroom to get it to be a space where through the realization of all kinds of activities and dynamics, which help the students there sent to reinforce, improve and work the lack of social skills, to improve the control of impulses, to improve their relations with other members of the educational community, in short to the improvement of coexistence in the center and in the classrooms.

**Keywords:** Coexistence, social skills, classrooms.

Recibido 2018-10-30; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101209

## INTRODUCCIÓN

Conforme a lo establecido en el Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha en su artículo 24 referido a las conductas contrarias a la Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro y aula, aquel alumno o alumna que con su conducta impide al resto del alumnado ejercer el derecho a la enseñanza y el aprendizaje y en aplicación de las medidas sancionadoras referidas a las conductas contrarias a la convivencia el alumno/a puede seguir “El desarrollo de las actividades escolares en un espacio distinto al aula de grupo habitual, bajo el control de profesorado del centro”, en los términos dispuestos en el artículo 25 del citado decreto.

El profesor o profesora podrá imponer, temporalmente, como medida correctora la realización de tareas educativas fuera del aula durante el periodo de su clase (artículo 25.1 del Decreto de Convivencia), medida que ha de aplicarse una vez agotadas todas las posibilidades y la dirección del centro organizará el modo en que ha de desarrollar el alumno sus tareas bajo la vigilancia del profesor de guardia u otro que el equipo directivo determine (artículo 25.2 del Decreto de Convivencia). El equipo directivo llevará control de estas situaciones excepcionales.

Por lo tanto, se establece el Aula de Convivencia como un espacio para expulsar temporalmente a aquellos alumnos que con su conducta disruptiva impiden el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula del grupo. Debido a la aplicación de esta medida correctiva a su vez ellos mismos se ven temporalmente privados de participar en el desarrollo normal de las actividades educativas.

Toda la comunidad educativa está implicada en el proceso de convivencia que se desarrolla en los centros: alumnado, familias, profesorado equipos directivos, personal no docente, etc... Toda la comunidad educativa en mayor o menor medida colabora en la construcción de la personalidad de cada alumno, como bien explica José Antonio Marina en su libro *Aprender a vivir*: “(...) Los padres solos no pueden educar a sus hijos, hagan lo que hagan, porque no pueden protegerlos de otras influencias. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos sin la ayuda de los padres y del sistema educativo (...)”.

En el centro en el que imparto clases se ha creado un grupo de trabajo donde estamos analizando qué más podemos aportar, desde el profesorado, para la mejora de la convivencia del centro. Hemos observado que el aula de convivencia se asemeja a un aula de castigados, donde se mandan a los alumnos más conflictivos del centro y que en ningún momento se llega a analizar qué es lo que mueve o influye a los alumnos para llegar a tener estas conductas tan disruptivas, siendo en algunos casos conductas muy agresivas, tanto verbalmente como físicamente.

Hemos observado, que en ningún momento se ha planteado ni se ha tenido en cuenta que el aula de convivencia puede ser aprovechado como un espacio para el análisis y posterior trabajo de mejora de aquellos aspectos relacionados con la convivencia que han llevado al alumno a tener una conducta tan conflictiva y disruptiva, llegando en algunos casos a ser de enfrentamiento con sus compañeros y/o con el propio profesorado. Se utiliza el aula de convivencias como aula de castigados, pero quizás sea más necesario realizar otro tipo de actividades, aparte de las actividades académicas, que ayuden al alumnado allí enviado a reforzar, mejorar y trabajar la falta de habilidades sociales, a mejorar el control de impulsos, a mejorar sus relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, etc.

En definitiva, en este artículo se analiza la conveniencia de transformar el concepto de aula de convivencia que se asocia actualmente al aula de castigados y llegar a conseguir que sea un espacio donde a través de la realización de todo tipo de actividades y dinámicas, que llevadas a cabo de forma individualizada, sirvan para la mejora de todo tipo de comportamientos relacionados con la convivencia de todo el alumno allí enviado. Creemos que es posible que a través del desarrollo de ciertas actividades, el alumno pueda conseguir un cambio en su actitud y un cambio en su manera de enfrentar los conflictos que se le puedan presentar.

Para el mejor desarrollo de este proyecto es necesaria la labor de todo el equipo directivo, el departamento de orientación, la participación del profesorado, y con especial implicación de aquellos que están incluidos en el grupo de trabajo creado para la mejora de la convivencia del centro, y la colaboración de los tutores para reforzar todo este trabajo realizado, posteriormente, en la tutorías de cada grupo.

Se trata de formar alumnos y alumnas que serán los hombres y mujeres de mañana, con unos valores y unos principios basados en el respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, etc...

Objetivos que se pretenden alcanzar:

- Mejorar la convivencia en las aulas
- Hacer reflexionar al alumno sobre la falta cometida conforme a las establecidas en las Normas de convivencia de organización y funcionamiento del centro y del aula.
- Prevenir la aplicación de medidas correctoras que son de aplicación con carácter extraordinario, como puede ser la expulsión temporal del centro.
- Promover la resolución pacífica de conflictos.
- Prevenir conflictos mediante la puesta en práctica de habilidades sociales.

Que un alumno pueda resolver pacíficamente sus conflictos, que mantenga buenas relaciones con el resto de la comunidad educativa, que pueda mostrar sus sentimientos, que pueda contar y aportar sus ideas, que estados de optimismo le permitan alcanzar sus metas personales y académicas, que tome decisiones responsablemente, que llegue a empatizar con otros, etc...son habilidades que son necesarias para el desarrollo de este alumno en todos sus ámbitos, tanto familiares, sociales, y por su puesto en el ámbito escolar.

Estas habilidades se aprenden y también se desarrollan y a la vez que la persona evoluciona, evolucionan con él a lo largo del tiempo. Son por tanto habilidades que necesitan de una continua estimulación para su mejora y el mayor desarrollo posible.

Debemos reseñar que el hecho de sacar al alumno fuera de su aula para que sea enviado temporalmente al aula de convivencia debe ser una medida correctora educativa a tomar de carácter extraordinario y que ha de tomarse después de haber agotado otro tipo de medidas (hablar con él, hablar con la familia, transmitir al tutor y al equipo directivo la conducta que está teniendo el alumno en el aula, etc.). Al mismo tiempo, cuando el alumno es sancionado con este tipo de medidas debemos conseguir que reflexione, que realice un análisis de lo sucedido y que ha tenido como consecuencia que haya sido expulsado temporalmente de su aula. Debe analizar la falta que ha cometido y como puede llegar a reparar dicha falta.

Tal y como se señala en el informe Delors (UNESCO, 1996) los sistemas educativos tienen cuatro objetivos o tareas fundamentales: *enseñar a conocer* (añadiendo a la parte de contenidos científicos y culturales), *enseñar a hacer las cosas* (trabajo), *enseñar a convivir y a trabajar en proyectos comunes* (trabajo en grupo, cultivar la empatía, etc.) y *enseñar a ser*. Se trata de buscar el máximo desarrollo personal. Siendo estos dos últimos objetivos los más olvidados o con dedicación temporal y esporádica. En el ámbito escolar son objetivos que son tratados casi de forma exclusiva en las horas de tutoría (1 hora semanal), y con toda la clase o grupo a la vez.

Este artículo se centra en cómo podemos abordar y mejorar estos objetivos, aprovechando que el alumno conflictivo o disruptivo ha sido sancionado y enviado al aula de convivencia. Vamos a plantear una serie de actividades y dinámicas para intentar trabajar con él algunas destrezas sociales que le permitan mejorar sus relaciones interpersonales y por lo tanto mejorar como persona y evitar de nuevo esos comportamientos tan disruptivos que le han llevado a ser sancionado. Se trata de que el aula de convivencia no sea un aula de castigados, sino un aula para el aprendizaje y mejora de las destrezas sociales.

## 1. ANÁLISIS DEL CONFLICTO

### 1.1. Definición

Atendiendo a las diversas definiciones de conflicto que el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española ofrece sobre la palabra conflicto, tenemos que *un conflicto puede ser una lucha, un enfrentamiento, una oposición entre personas o cosa*. También puede entenderse como un apuro *una situación agitada o difícil, o como una cuestión que se debate, como una materia de discusión*.

Muchos y muy variados pueden ser los conflictos que se pueden dar en las aulas y en cualquier otra dependencia del centro escolar. Hay varios grupos de personas que componen el ámbito educativo y cada uno de ellos con sus propias historias personales, y a partir de ahí pueden surgir muchos conflictos interpersonales con muy diversas manifestaciones.

Algunos de los factores que pueden influir a la hora de que tengan lugar conflictos en el aula son: un aumento de la ratio en las aulas, cada vez hay un mayor número de alumnos insatisfechos, desmotivados, disruptivos, que se niegan a acatar las normas de convivencia, organización y funcionamiento establecidas tanto para el centro como para el aula, etc.

En las normas de convivencia, organización y funcionamiento el centro y de aula, están tipificadas las faltas y clasificadas como contrarias a la convivencia o como gravemente contrarias a la convivencia y en función de dicha tipificación están establecidas las correspondientes sanciones. Una de las medidas correctoras que se establece en el decreto de convivencia establece que el profesor o profesora podrá imponer, temporalmente, como medida correctora la realización de tareas educativas fuera del aula durante el periodo de su clase (artículo 25.1 del Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha).

Una vez que el alumno ya está expulsado de su aula, y se deriva al aula de convivencia comenzaremos a trabajar con él. Lo primero que se va a trabajar con el alumno será que realice un análisis de todo lo sucedido y que ha conllevado como sanción una expulsión del aula y que temporalmente esté en el aula de convivencia. (Completará la ficha denominada ANÁLISIS DE LOS HECHOS, que se adjunta al final del documento).

En función de las faltas cometidas y de la actitud del alumno ante los sucesos acaecidos en el aula, y en posteriores sesiones, se trabajaran distintos aspectos personales que forman parte la denominada inteligencia emocional, y que trabajaremos en el aula de convivencia a través de diferentes actividades y dinámicas para la mejora de las destrezas sociales del alumno/a correspondiente. De todas estas actividades habrá un registro, donde vayan archivando las actividades realizadas por cada uno de los alumnos/as, a lo largo de los diferentes momentos que el alumno/a ha sido derivado al aula de convivencia. Se trabajarán actividades y dinámicas que servirán para tratar temas como la autovaloración, el autocontrol, la empatía, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad, etc.

## 1.2. Para trabajar con el alumno/a

### Objetivos:

- Expresar de forma concisa lo que ha sucedido.
- Analizar sus sentimientos en ese momento

**Descripción:** Se le entrega al alumno una copia de la ficha ANÁLISIS DE LOS HECHOS, para que de forma breve explique lo que ha sucedido y analice que le ha llevado a tal comportamiento y cuáles eran sus sentimientos es ese momento, cuáles cree él que son los sentimientos del profesor/a, del alumno o alumnos con los que ha tenido el problema. Para terminar se le pide que después de esta reflexión inicial vuelva a analizar el problema para que indique como lo puede solucionar y cómo puede actuar en futuras situaciones similares para no llegar a tener el mismo problema.

**Duración:** Se da un tiempo para que el alumno se relaje. Posteriormente, en un tiempo máximo de 20 minutos rellenará la copia de la ficha ANÁLISIS DE LOS HECHOS. Se le pedirá que verbalice y explique lo sucedido a la vez que va completando la ficha, para que vaya tomando conciencia de los errores y/o faltas cometidas, para que le sea más fácil completar las preguntas 4 y 5 de dicha ficha.

**Materiales necesarios:** Fotocopia de la ficha ANÁLISIS DE LOS HECHOS y un bolígrafo.

**Metodología:** Se realiza de forma individual. Es necesario crear un clima de confianza para que el alumno sea capaz de controlar su estado de estrés, de enfado, y sea capaz de verbalizar y analizar todo lo sucedido.

## 1.3. Ficha: ANÁLISIS DE LOS HECHOS

**Nombre y Apellidos del alumno/a:** \_\_\_\_\_

1. Describe brevemente lo sucedido
2. Señala en el siguiente cuadro cuales han sido tus sentimientos:

Vergüenza	Sorpresa	Cariño	Culpa	Confusión	Decepción
Crueldad	Amistad	Horror	Agradecimiento	Celos	Amargura
Aburrimiento	Frustración	Cautela	Alegría	Arrepentimiento	Impaciencia
Susto	Felicidad	Preocupación	Orgullo	Enojo	Tristeza
Enfado	Valor	Optimismo	Rencor	Tranquilidad	Timidez
Recelo	Tensión	Entusiasmo	Diversión	Comprensión	Envidia

3. Señala en el siguiente cuadro cuales crees que han sido los sentimientos de tu/s compañero/s y el profesor/a.

Vergüenza	Sorpresa	Cariño	Culpa	Confusión	Decepción
Crueldad	Amistad	Horror	Agradecimiento	Celos	Amargura
Aburrimiento	Frustración	Cautela	Alegría	Arrepentimiento	Impaciencia
Susto	Felicidad	Preocupación	Orgullo	Enojo	Tristeza
Enfado	Valor	Optimismo	Rencor	Tranquilidad	Timidez
Recelo	Tensión	Entusiasmo	Diversión	Comprensión	Envidia

4. Analiza todo lo sucedido e indica que es lo que tú puedes hacer para resolver este problema.

5. Analiza todo lo sucedido e indica cómo puedes actuar a partir de ahora para no volver a tener este problema.

#### Bibliografía

- Rosa Andreu Seix, (2015), EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. <http://www.sintesis.com> ISBN: 978-84-9077-361-1 Depósito Legal: M-23.481-2015
- Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha
- García Ruíz, D. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. ISSN: 2172-4202. [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_septiembre\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf)
- <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-de-relajacion-para-adolescentes-99.html>
- Toledo Amador, A., Abreu Pérez, N., Pérez Silva, M. E., & Howard Ofarrill, R. (2006). Efectividad de la técnica de relajación de schultz modificada en la parte final de la clase de educación física. Revista Archivo Médico de Camagüey, 10(3), 106-118.
- Cermeño González F., y otros, (2002). Tutoría. Madrid, Santillana
- <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadessocialescuadernodetrabajo16agosto.pdf>
- [https://convivencia.files.wordpress.com/2010/10/programa\\_ed-emocional-prevencion\\_violencia-1c-esocaruaa2004322p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2010/10/programa_ed-emocional-prevencion_violencia-1c-esocaruaa2004322p.pdf).

# Actividades y dinámicas para transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales

**Autor:** Izquierdo Casado, Soraya (Licenciada en Ciencias Físicas, Profesora de Tecnología de Educación Secundaria).

**Público:** Profesores de Educación Secundaria. **Materia:** Todas las materias. **Idioma:** Español.

**Título:** Actividades y dinámicas para transformar las aulas de convivencia en espacios para el desarrollo de destrezas sociales.

## Resumen

En este artículo se presentan algunas actividades y dinámicas que se pueden realizar con el alumno que está en el aula de convivencia, de forma que le permitan aprender, mejorar y desarrollar algunas habilidades sociales y todo ello le sirva al alumnado para, cuando se encuentre frente a cualquier situación de conflicto, poder controlar sus impulsos, poder resolver estos conflictos de forma pacífica, para la mejora de sus relaciones interpersonales, y en definitiva sirva para la mejora de la convivencia en el cetro y en las aulas.

**Palabras clave:** destrezas sociales, aulas, autovaloración, autocontrol, empatía, tolerancia.

**Title:** Activities and dynamics to transform the cohabitation classrooms into spaces for the development of social skills.

## Abstract

This article presents some activities and dynamics that can be done with the student who is in the classroom, so that they can learn, improve and develop some social skills and all this will help the students, when they are in front of any situation of conflict, to be able to control their impulses, to be able to resolve these conflicts in a peaceful way, for the improvement of their interpersonal relationships, and ultimately to improve the coexistence in the scepter and in the classrooms.

**Keywords:** social skills, classrooms, self-assessment, self-control, empathy, tolerance.

Recibido 2018-10-30; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101210

## INTRODUCCIÓN

En virtud de lo establecido en los artículos 24 y 25 del Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, en relación a la aplicación de la medidas sancionadoras referidas a las conductas contrarias a las Normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro y aula, el alumno/a que con su conducta impida al resto del alumnado ejercer su derecho a la enseñanza y aprendizaje puede seguir el desarrollo de las actividades escolares en un espacio distinto al aula de grupo habitual, bajo el control de profesorado del centro. Esta medida correctora será impuesta por el profesor, de forma temporal, como medida extraordinaria y siempre que con anterioridad se hayan aplicado otro tipo de medidas sancionadoras contempladas en el citado decreto de Convivencia. Debe haber un control desde el equipo directivo de este tipo de situaciones de carácter excepcional.

Para tal fin se crea en los centros un aula denominado Aula de convivencia, que ha terminado por convertirse en un aula de castigados, donde el alumnado allí enviado cuando es privado temporalmente del desarrollo de las actividades lectivas en su aula habitual, en el mejor de los casos aprovecha el tiempo para realizar algunas actividades académicas indicadas por sus profesores desarrollando estas tareas bajo la vigilancia del profesor de guardia u otro que el equipo directivo determine.

En el informe Delors (UNESCO, 1996) se indica que los sistemas educativos tienen cuatro objetivos o tareas fundamentales: *enseñar a conocer* (contenidos científicos y culturales), *enseñar a hacer las cosas* (trabajo), *enseñar a convivir y a trabajar en proyectos comunes* (trabajo en grupo, cultivar la empatía, etc.) y *enseñar a ser*. Es complicado llegar a poder dedicar tiempo a los dos últimos objetivos indicados en el informe Delors, pues aunque de forma transversal son contenidos que han de tratarse en todas las materias, tan sólo se profundiza en ellos en la hora semanal de tutoría.

Estaría bien poder aprovechar el aula de convivencia para tratar los objetivos indicados en el informe Delors, especialmente los dos últimos y transformar el aula de convivencia para que deje de ser el aula de castigados y se transforme en un espacio donde se trabaje de forma individual, con el alumno/a que allí esté, como mejorar y reforzar las habilidades y destrezas sociales. Que sea un aula donde, aparte de actividades académicas, se realicen actividades y dinámicas que sirvan al alumnado para el control de impulsos, para la resolución de conflictos de forma pacífica, para la mejora de sus relaciones interpersonales con todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, equipo directivo, personal no docente, etc.), en definitiva para la mejora de la convivencia en el centro y en las aulas.

Como lo que se pretende es mejorar la convivencia en las aulas, debemos hacer reflexionar al alumno sobre las faltas que ha cometido conforme a las Normas de convivencia de organización y funcionamiento del centro y del aula, debemos promover la resolución pacífica de conflictos y evitar las conductas disruptivas, las actitudes agresivas, de forma que pueda desarrollarse en las aulas el proceso de enseñanza-aprendizaje con total normalidad. Conseguiremos prevenir todo tipo de conflictos mediante la puesta en práctica de habilidades sociales.

Las actividades y dinámicas que realizaremos con el alumno servirán para trabajar aspectos como la autovaloración, el autocontrol, la empatía y la tolerancia. Otro tipo de destrezas como el trabajo en equipo y la cooperación se deberán trabajar en el aula ordinaria, con todo el grupo de clase.

## DINÁMICAS PARA TRABAJAR INDIVIDUALMENTE CON EL ALUMNO

### 1. AUTOVALORACIÓN

#### 1.1. Definición

Tal y como se define en el Diccionario de la Real Academia Española, *“la autoevaluación es la evaluación que alguien hace de sí mismo o de algún aspecto o actividad propios”*.

Podemos, entonces considerar la autovaloración como la idea, la representación, el concepto que cada uno elabora de sí mismo, en cuanto a sus cualidades físicas, morales, valores éticos, intereses y capacidades. La autovaloración debe surgir de la verdadera opinión que tenemos de nosotros mismos no de lo que los demás opinan, piensen o digan sobre nosotros.

Como punto de partida para trabajar las habilidades sociales de estos alumnos vamos a pedirles que realicen una autovaloración y nos digan cómo se ven ellos a sí mismos y, cómo ven ellos a sus seres más próximos (familia, amigos).

#### 1.2. Para trabajar con el alumno/a

##### Objetivos:

- Expresar y explicar qué cualidades le definen
- Reconocer sus sentimientos

**Descripción:** Se entrega al alumno la ficha CONOCETE A TÍ MISMO, para que la complete. Tiene tres apartados, el primero de ellos incluye una lista de adjetivos, y con ellos u otros que no aparezcan en la lista debe describir a personas próximas a él (su padre, su madre, su amigo/a) y a sí mismo; en el segundo apartado debe destacar con tres adjetivos tres cualidades de sí mismo con las que se siente orgulloso y por último con otros tres adjetivos describir tres cualidades de sí mismo de las que no se siente orgulloso.

**Duración:** Máximo 20 minutos para la parte en que el alumno debe rellenar la ficha. El tiempo restante será dedicado para que el alumno explique verbalmente lo que ha querido reseñar en cada apartado con los adjetivos que ha utilizado.

**Materiales necesarios:** Fotocopia de la ficha CONOCETE A TÍ MISMO y un bolígrafo.

**Metodología:** Se realiza de forma individual. Es necesario crear un clima de confianza para que el alumno reafirme su autoestima.

Se adjunta la ficha CONOCETE A TÍ MISMO.

### 1.3. Ficha: CONÓCETE A TI MISMO/A

Se da una lista de adjetivos para que el alumno/a, haga una descripción con tres de ellos de personas muy próximas a él, incluido el mismo:

Valiente	Listo	Cobarde	Confiado	Atrevido	Creativo
Inteligente	Alegre	Cauteloso	Educado	Indolente	Desobediente
Cooperador	Servicial	Amistoso	Enérgico	Deshonesto	Pesimista
Grosero	Honesto	Razonable	Cuidadoso	Feliz	Inseguro
Orgullosa	Obediente	Perezoso	Bueno	Popular	Optimista
Limpio	Enfadado	Estúpido	Descarado	Desconfiado	Ingenioso
Fuerte	Egoísta	Caprichoso	Sincero	Generoso	Agresivo
Infeliz	Desastroso	Impopular	Débil		

Completa la tabla con tres adjetivos, de la lista que se te da u otros que tú consideres que mejor describen a estas personas:

TU PADRE	TU MADRE	TU AMIGO/A	TU MISMO/A

Destaca tres aspectos de ti mismo/a de los que te sientes orgulloso/a:

---



---



---

Destaca tres aspectos de ti mismo que no te gustan y que desearías cambiar:

---



---



---

## 2. AUTOCONTROL

### 2.1. Definición

El término autocontrol, partiendo del origen etimológico de la palabra, se compone de la unión de dos vocablos que provienen de idiomas diferentes. En primer lugar, se forma por la palabra “auto” la cual procede del griego *autos* y se traduce como “sí mismo”. En segundo lugar, se halla la palabra “control” que emana del francés y que es sinónimo de dominio y control.

El termino *autocontrol* viene definido en el diccionario de la Real Academia Española como *concepto que hace referencia al control de los propios impulsos y reacciones y que supone una serie de técnicas de relajación*. Por lo tanto una persona con autocontrol tendrá la capacidad de controlar conscientemente sus impulsos, de manejar sus emociones, de



discernir en un momento de conflicto entre lo más relevante y lo que no lo es y por lo tanto será capaz de controlar su comportamiento.

Podemos enseñar al alumnado varias técnicas de relajación y autocontrol para poner en práctica cuando se encuentre ante situaciones de estrés y evitar así que se sus actos se deban a impulsos no controlados.

## 2.2. Para trabajar con el alumno

### Objetivos:

- Controlar de forma consciente sus impulsos y emociones
- Distinguir lo relevante de lo que no lo es, en una situación de conflicto

**Descripción:** Se enseñan al alumno/a la ficha TÉCNICAS DE RELAJACIÓN, que contiene una serie de técnicas extraídas de la página web <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-de-relajacion-para-adolescentes-99.html> que se realizarán junto al profesor, para que le permitan estar sereno/a, tranquilo/a, y ser capaz de mantener una conversación de forma pausada, serena y evitando en todo momento que mientras se conversa sobre las situaciones de conflicto acaecidas anteriormente no se produzcan nuevas situaciones de confrontamiento que conlleven a situaciones de violencia (emocional o física). El alumno/a explicará cómo se ha sentido después de realizar las técnicas de relajación y analizará los hechos sucedidos de conflicto o confrontación para discernir y separar los hechos importantes o relevantes de todos aquellos que no lo son.

**Duración:** Se da un tiempo para que el alumno se relaje, aplicando las técnicas de relajación que vienen indicadas en la ficha. Posteriormente, en un tiempo máximo de 20 minutos el profesor que esté en el aula de convivencia conversará con el alumno sobre las situaciones o conflictos que le han llevado a estar temporalmente expulsado de su aula ordinaria y analizando dentro de cada situación acaecida lo hechos relevante de los que no lo son. El alumno reflejará tras esta conversación sus conclusiones en la ficha TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.

**Materiales necesarios:** Fotocopia de la ficha y un bolígrafo.

**Metodología:** Se realiza de forma individual. Es necesario crear un clima de confianza para que el alumno esté sereno, tranquilo, capaz de mantener una conversación de forma serena, evitando en todo momento que a la hora de hablar sobre las situaciones de conflicto acaecidas anteriormente no se produzcan nuevas situaciones de confrontamiento que conlleven a situaciones de violencia (emocional o física).

Se adjunta la ficha TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

## 2.3. Ficha: TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

**Parte Primera.-** El alumno realiza, junto al profesor correspondiente, las técnicas de relajación indicadas a continuación y extraídas de la página web <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-de-relajacion-para-adolescentes-99.html>:

- Relajación guiada para adolescentes
- Ejercicios de relajación muscular
- Ejercicios de respiración diafragmática
- Relajación muscular progresiva de Jacobson
- Mindfulness o atención consciente.

**Parte segunda:** El alumno realiza un breve resumen del conflicto o situación que le ha llevado a estar expulsado en el aula de convivencia.

Analizando el conflicto, desde este momento, completar la siguiente tabla separando en dos columnas los hechos importantes y los no relevantes de la situación descrita anteriormente.

HECHOS IMPORTANTES	HECHOS NO IMPORTANTES

### 3. EMPATÍA

#### 3.1. Definición

La palabra empatía, que deriva del griego *empátheia* es la capacidad de compartir, comprender los sentimientos de otra persona; también denominada por Howard Gardner inteligencia interpersonal.

El término *empatía* viene definido en el diccionario de la Real Academia Española como *sentimiento de identificación con algo o alguien, la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*.

La empatía es una de las habilidades o destrezas sociales que definen el sistema que engloba todas las habilidades relacionadas con la parte comunicativa y emocional del individuo, y a su vez todas las destrezas juntas forman la denominada inteligencia emocional de dicho individuo.

La inteligencia emocional es el conjunto de destrezas y habilidades sociales relacionadas con la parte comunicativa y emocional de un individuo. La empatía forma parte de este conjunto de destrezas y es la que nos permite percibir, comprender e identificar los sentimientos del otro. Son sentimientos de comprensión, no de compasión frente a su situación o hacia sus acciones. No se trata de juzgar sus actos, sino de tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro para poder entender sus problemas y comprender su situación.

#### 3.2. Para trabajar con el alumno

##### Objetivos:

- Desarrollar valores de respeto y actitudes de convivencia en el aula.
- Fomentar el respeto hacia los otros.

**Descripción:** Leer de forma individual el texto *Agresivo, pasivo o asertivo, ¿Cuál es tu comportamiento?* Durante un espacio breve de tiempo el profesor junto al alumno analiza el texto, resolviendo dudas o cuestiones que el alumno plantee relativas a posibles problemas de comprensión o de significado de ciertos vocablos utilizados en el texto.

**Duración:** Máximo 20 minutos para la lectura del texto y aclarar ciertas dudas que se planteen para ayudar al alumno a la comprensión del mismo. Otros 15 minutos para que el alumno complete la ficha / cuestionario que se adjunta con el texto, y el resto del tiempo para que verbalmente explique y analice junto al profesor las situaciones que el alumno ha descrito en la ficha.

**Materiales necesarios:** Fotocopia del texto *Agresivo, pasivo o asertivo, ¿Cuál es tu comportamiento?*, fotocopia de la ficha que se adjunta al texto y un bolígrafo.

**Metodología:** Se realiza de forma individual. Es necesario crear un clima de confianza para que tras la lectura del texto indicado, el alumno puede preguntar con todo tipo de dudas que le surjan y para que posteriormente sea capaz de escribir y analizar verbalmente todas y cada una de las situaciones que describa en la ficha que se realizara posteriormente a la lectura del texto.

Se adjunta la ficha *Agresivo, pasivo o asertivo, ¿Cuál es tu comportamiento?*

### 3.3. Ficha: Agresivo, pasivo o asertivo, ¿Cuál es tu comportamiento?

**Conducta agresiva:** es un tipo de conducta que conlleva un comportamiento verbal y no verbal, donde se pretenden alcanzar los objetivos propios y personales sin tener en ningún momento en cuenta los derechos de los demás. Estas conductas incluyen insultos, amenazas, humillaciones, desprecios, reírse del otro, agresiones físicas, etc. Este tipo de conductas son negativas para todos, tanto para el agredido como para el agresor. Con el paso del tiempo, el agresor suele sentirse rechazado por todos, hasta por los que antes eran sus amigos.

**Conducta pasiva:** Es una conducta propia de personas sumisas, que no hacen ni dicen nada, no opina, se conforma con lo que los demás deciden, aunque no sea lo que ella piensa o quiere. Por lo tanto conlleva un comportamiento donde la persona no se respeta a sí mismo, no hace valer sus derechos. Es una persona que muestra este tipo de comportamiento pensando que así evita los conflictos. A final, el individuo pasivo se siente marginado y frustrado, termina haciendo cosas que no quería hacer por no haber dado su opinión anteriormente.

**Conducta asertiva:** Es una conducta apropiada de todas las personas que de forma adecuada expresan sus opiniones, sus intereses, defienden sus derechos, respetando siempre las opiniones y los derechos de los demás. El individuo asertivo expresa de forma abierta los sentimientos, se respeta a sí mismo y a los demás. En este tipo de conductas, los conflictos se resuelven porque se saben gestionar desde que surgen.

Contesta el siguiente cuestionario. Describe alguna situación de conflicto donde se haya dado una conducta agresiva, una donde la hayas sufrido tú y otra donde por el contrario tú eras el agresor/a:

1.- Describe alguna situación donde tú hayas sido víctima de insultos, de agresión, de burla, etc...	1.- Describe alguna situación donde tú hayas insultado, agredido, ridiculizado, etc., a algún compañero de clase o amigo/a
2.- ¿Qué pensaste en ese momento?	2.- ¿Qué pretendías conseguir con ese acto?
3.- ¿Dijiste o hiciste algo?	3.- ¿Dijo o hizo algo la otra persona?
4.- Describe que sentías en ese momento	4.- Describe que sentías en ese momento
5.- ¿Cómo crees que se sentía tu agresor?	5.- ¿Cómo crees que se sentía la persona a la que estabas agrediendo?

## 4. TOLERANCIA

### 4.1. Definición:

Procede del latín, donde encontramos el verbo *tollerare*, cuyo significado es soportar o aguantar. Si tomamos este significado, tolerar va asociado a un sentido negativo.

El término *tolerancia* viene definido en el Diccionario de la Real Academia Española como: *acción y efecto de tolerar; respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias y reconocimiento de la inmunidad política para quienes profesan religiones distintas de la admitida oficialmente.*

Se trata por lo tanto de la actitud que mostramos frente a algo que es contrario a nuestros valores, pensamientos, acciones de terceros opuestas totalmente a las nuestras. La tolerancia es una muestra de respeto y de entendimiento.

### 4.2. Para trabajar con el alumno

#### Objetivos:

- Reflexionar sobre las limitaciones de nuestra percepción.
- Fomentar la aceptación de otros puntos de vista.

**Descripción:** Se plantean al alumno el análisis de diferentes imágenes de la ficha ¿Y TÚ, QUE VES? para que las estudie y observe diferentes dibujos en cada uno de ellos al analizarlos con diferente perspectiva.

**Duración:** Máximo 20 minutos para el análisis de las imágenes. Posteriormente contestar ciertas preguntas relativas a lo observado en cada una de ellas.

**Materiales necesarios:** Fotocopia de la ficha ¿Y TÚ, QUE VES? y un bolígrafo.

**Metodología:** Se realiza de forma individual. Analizar con calma las diferentes imágenes y contestar con veracidad las preguntas que se hacen a continuación.

Se adjunta la ficha ¿Y TÚ, QUE VES?

### 4.3. Ficha: ¿Y TÚ, QUE VES?



1.- Contesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo que ves en la imagen 1, a simple vista, una chica joven o una mujer mayor?
- ¿Hay un único modo de ver esta imagen?
- ¿Cómo te has sentido cuando has visto que había otra manera de ver el dibujo?
- ¿Te ha pasado esto más veces en la vida, que tú hayas interpretado las cosas de una manera y otra persona lo interprete de otra manera?
- ¿Has pensado alguna vez que esta diferencia en la forma de percibir o interpretar una situación concreta puede haber sido la causa o el comienzo de algún conflicto que hayas tenido? ¿Cómo puedes solucionarlo?

2.- De igual manera analiza la imagen 2 y describe que es lo que ves a simple vista.

### Bibliografía

- Rosa Andreu Seix, (2015), EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. <http://www.sintesis.com> ISBN: 978-84-9077-361-1 Depósito Legal: M-23.481-2015
- Decreto 3/2008, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha
- García Ruíz, D. (2015). El conflicto y sus tipos en el ámbito escolar. ISSN: 2172-4202. [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2015\\_septiembre\\_5.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2015_septiembre_5.pdf)
- <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-de-relajacion-para-adolescentes-99.html>
- Toledo Amador, A., Abreu Pérez, N., Pérez Silva, M. E., & Howard Ofarrill, R. (2006). Efectividad de la técnica de relajación de schultz modificada en la parte final de la clase de educación física. Revista Archivo Médico de Camagüey, 10(3), 106-118.
- Cermeño González F., y otros, (2002). Tutoría. Madrid, Santillana
- <http://www.cedro.org.pe/emprendimientojuvenil/images/pdf/habilidadessocialescuadsernodetrabajo16agosto.pdf>
- [https://convivencia.files.wordpress.com/2010/10/programa\\_ed-emocional-prevencion\\_violencia-1c-esocarua2004322p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2010/10/programa_ed-emocional-prevencion_violencia-1c-esocarua2004322p.pdf)

# Graffiti and Street Art as Critique

**Autor:** Martínez Andrada, María del Mar (Graduada en Estudios Ingleses, Profesora de Inglés en Educación Secundaria).

**Público:** Interesados en arte y cultura inglesa. **Materia:** Cultura inglesa. **Idioma:** Inglés.

**Title:** Graffiti and Street Art as Critique.

## Abstract

In this essay, it is analyzed graffiti and street art in English-speaking countries nowadays, and more precise, in North America and England. The aim of the essay is to defend the work of graffiti and street art artists, to demonstrate how they combat the mass society that surrounds them, with their works of art. To this end, characteristics of mass society and mass culture have been described and the adverse consequences that it has for the citizens. Therefore, street art artists have been analyzed as 'concerned citizens' for such consequences, who fight against the dominant hegemonic forces in their society.

**Keywords:** Graffiti, street art, mass society, mass culture

**Título:** Graffiti and Street Art as Critique.

## Resumen

En este artículo se analiza el graffiti y el arte urbano en los países de habla inglesa de la actualidad. Concretamente en Norte América e Inglaterra. El objetivo del análisis es defender la obra de estos artistas y demostrar que con ella combaten contra la sociedad de masas que les rodea. Para alcanzar este objetivo se describen las características de una sociedad y cultura de masas y sus consecuencias adversas para los ciudadanos. Así pues, se analiza el trabajo de los artistas callejeros como ciudadanos preocupados por tales consecuencias quienes luchan contra las fuerzas hegemónicas dominantes en la sociedad.

**Palabras clave:** Graffiti, arte callejero, sociedad de masas, cultura de masas.

Recibido 2018-10-31; Aceptado 2018-11-06; Publicado 2018-11-25; Código PD: 101211

## 1. INTRODUCTION

The practice of writing graffiti and street art in general has been considered, in many instances, vandalism or something coupled with juvenile delinquency. Nowadays modifying the urban environment is still frowned upon and it is punished by law. However, this essay analyzes urban artwork pieces from a different point of view. Considering them as a critique of mass culture.

As a painter and as an enthusiastic person of art in general these techniques of urban art quickly gained my attention. This, together with my early interest in the environment and the studies of mass society studied during the last course of degree, gave rise to the idea of this analysis.

The essay consists of six parts. The first one is a brief introduction to urban art and the history of graffiti. The second and third parts explore the characteristics of mass culture and its consequences. The last parts discuss what I think urban artists have achieved with their artwork and their main creation processes. Some well-known urban artists are also discussed. Finally, readers will find the conclusions and biography consulted. This analysis will allow us to better understand the reasons and motivations of the artists who practice graffiti and urban art.

I have considered this analysis of street art against mass culture as important, since it has a direct effect on all citizens; none of whom have asked to see this art in the street of their city, on their radios or televisions, nor on advertisements. However, both art and advertising highly condition people's behaviour and decisions in a deeper way than I imagined at the beginning of my study. They are both part of the environmental and mental landscapes of people in society.

## 2. A BRIEF HISTORY OF GRAFFITI

According to the Oxford dictionary (2016) the word "graffiti derives from the Italian *graffito*, (and from its originally latin word *graphire*) which literally means "a scratch"; It defines graffiti as "writing or drawings scribbled, scratched, or sprayed illicitly on a wall or other surface in a public place." The art dictionary (1996) affirms that in its origins the word referred to the marks found on ancient Roman architecture around the 20th Century. But graffiti works have also survived

in Ancient Egypt and Ancient Greece and in Mayan, Viking and Renaissance cultures. The emergence of modern graffiti, also known as “hip-hop” or “New York style” graffiti, has its origins in the New York subway in the late 1970s and early 1980s. (Phillips,1996) But nowadays,

graffiti are cross-cultural phenomena common to every literate society. Within the variable contexts of their production, graffiti personalize de-personalized space, construct landscapes of identity, make public space into private space, and act as promoters of ethnic unity as well as diversity. Graffiti can be understood as concrete manifestations of personal and communal ideologies which are visually striking, insistent, and provocative; as such, they are worthy of the continued attention of art historians, social scientists, and policy makers alike. (Phillip 1996, 1)

This style is now spread to the rest of the world with different variations and from the simplest to more complex works where not only the subway is suitable as canvases but also walls, road, train carriages, etc and it has moved to art galleries and museums. It is here where the controversies about graffiti start: it is considered an illegal expression and an act of vandalism for the majority of society. Then, graffiti raises questions such as how an illegal expression can be considered art? What are the motives for these artists when they choose this style? What are they trying to express with these works? In some contexts graffiti can be understood as a reaction against mass culture and mass society and to challenge the control of the dominant hegemonic forces which will be analyzed.

### 3. ¿BUT WHAT IS MASS CULTURE?

Graffiti and street art have proliferated until been recognized as something more than crime. With their ability to beautify and to claim public spaces and its visible accessibility to social, economic and political messages they embody a cultural significance which represents an artist subculture with a clear value and message against mass culture. Here are explained the characteristics of a mass society which graffiti tries to face.

According to Strinati (2004), a “mass society consists of atomized people, people who lack any meaningful or morally coherent relationships with each other. [...] the links between them are said to be purely contractual, distant and sporadic rather than close, communal and well integrated” (p. 5). In a mass society the author emphasizes a lack of values, morality and identity with the community where the individuals live. Strinati (2004) argues how all this is conceived as a direct consequence of the processes of industrialization and urbanization. These two processes “have been associated with the growth of scientific knowledge, the spread of mechanized, monotonous and alienating factory work, the development of large anomic cities populated by anonymous crowds, and the relative absence of moral integration”. (2004, 6) In this way, people are both socially and morally isolated. Furthermore, with the sense of community and morality breaking down, Strinati (2004) argues that people can easily be manipulated by the mass media, which is used for the elites to influence and to control people. And it dominates not only our social relationships and our sense of reality but our definitions of the world and ourselves. The mass media acts as a mirror of reality until the mirror is the only one that we can know. The same idea of mass communication is expressed by Baudrillard as follows: “mass communication is everywhere defined by this systematization at the level of the technical medium and the code, by the systematic production of messages not from the world, but from the medium itself”.(1998, 125)

Another aspect of Strinati’s theory is how in this commercial and mass culture there is no place for anything which cannot be produced for a mass market to create money. In this sense “mass culture suppresses folk culture and undermines the integrity of art”. (2004, 9) His reason is that art cannot be produced in a standard and repetitive way as products, but on the contrary through creativity and intellectual challenges, which have no place in a comfortable and quick mass culture. Correspondingly, the audience is understood as mass- produced and passive consumers open to the mass media manipulation of their desires which creates the false pleasures of consumerism for the public and which motivates at the same time more mass consumerism.

Mass culture is, therefore, culture which discourages intellectual aspirations, efforts of thinking and emotional creativity. And it encourages simplicity, superficiality, escapism from reality, and commercialism. From the point of view of Baudrillard (1998), what we consume is not only products or goods but also human services and in consequence human relationships. Ultimately, “what is being consumed in the consumer society is consumption itself. The last point is best exemplified by advertising. In watching or reading advertisements people are consuming them; they are consuming consumption”. (1998, 16) On page 221, Strinati also makes clear that in the past advertisements and the techniques used were less relevant than the products advertised.

However, postmodern adverts are more interested in the cultural representation of the advert itself than any characteristic that the product could have. Postmodern theory serves here to explain a media-saturated society. Another aspects of this process in Strinati's words is that "art becomes increasingly integrated into the economy because it is used to encourage people to consume through the expanded role it plays in advertising, and because it becomes a commercial good in its own right". (2004, 214) And in consequence, postmodern popular culture rejects the distinctiveness and respect of art. In George Ritzer's words "a work of art is now consumed in the same way as, say, a washing machine". (1998, p. 16)

Strinati alleges that the need of adverts and publicity is because, once the capitalism has been establish, what we need are consumers. And of course, here media and a mass culture that, as mentioned previously, encourage consumerism, became very important. "Consumerism by its very nature is seen to foster a self-centered individualism which disrupts the possibilities for solid and stable identities". (2004, p.227) But, since popular culture and mass media are the only alternatives, they are our references for our collective and personal identity construction. Baudrillard also describes how adverts as a whole have no significance but they just "convey significations. Its significations (and the behaviors they call forth) are never personal: they are all differential; [...] In other words, they are of the order of the industrial production of differences, and this might, I believe, serve as the most cogent definition of the system of consumption." (1998, 88) In sum, the most part of marketing theory is to create false desires in the consuming public, making us buy things that harm us, polluting the planet or impoverishing our spirit. (Klein 2001, 339)

#### 4. THE CONSEQUENCES

Having seen all the characteristics of a mass society we explore in this section the consequences of living in a mass culture since the works of graffiti writers and street artists are, very often, done in response to the literal and metaphorical environment and to the sociocultural conditions they belong to.

Kalle Lans explores in his book *Culture Jam* the effects and consequences that these advertisements have in the population. They simply restrict our freedom in two ways: our decisions and expression. At the beginning we do not probably perceived it since apparently any of us seems to be forcing to do anything we do not want to. But from him point to view there are rules. "We have been recruited into roles and behaviour patterns we did not consciously choose." (2000, 53)

In terms of decisions, our freedom has been restricted until make us just consumers. For the author the notions of citizenship and nationhood have lost all their sense. We are not citizens but consumers. Our calendars are full of consumer rituals such "Christmas, Super Bowl, Easter, pay-per view boxing match, summer Olympics, Mother's Day, Father's Day, Thanksgiving, Halloween[...], stuff you have to buy, things you have to do" (2000, 54-55). For the sociologist Heri Lefebvre our society has become "a bureaucratic society of controlled consumption" where the question is no longer "¿how much is enough?" but "how much is possible?" (2000, 63) Our lives, freedom and joy are reduced to brands.

Moreover, our minds, bodies and the environment are consumed. Lans asks "what does it mean when a whole culture dreams the same dream?", and "it is a dream of wealth, power, fame, plenty of sex and exciting recreational opportunities" (2000, 57). It means that our minds are being consumed as well since we all know a dream should be unique and individual. Adverts are also a "body-image factory". In North America nine of ten women and the number of men are closed, feel bad about some aspect of their bodies. (Lans 2000, 75) We get dehumanized and our sex commodified when fashion and cosmetics advertisers use of our body as their raw material. We, women and men, are made to feel insecure and as a result we stop being authentic in our behaviour. (Lans 2000, 175) A round business is done when, although there is no product can help us to escape from our complex, our credit cards tries to escape by buying. The environment is the victim of this consumerist system. William Rees, a professor in the University of British Columbia and the co-originator of "ecological footprint analysis", asks in his report "The Human Nature of Unsustainability" (2011) about the inability of our species, which is supposed to be the most intelligent one on the Earth, to recognize the crisis for what is it and respond accordingly. He notices that "humans' technological capacity to exploit nature now exceeds nature's reproductive capacity" [...] without powerful restraints, humans—like all other species—exploit all available resources; the difference is that, with people, what is "accessible" is defined by evolving technology." (Rees 2011, 3) Climate change, deforestation, loss of biodiversity, etc are warning signals of the evidence: we will be the responsible of our own extinction.



The second way in which advertisements restrict our freedom is in term of expression. According to Lans “the ideas, expressions and concerns of individual citizens no longer matter very much. Culture is not created from the bottom up by the people anymore-it is fed to us top-down by corporations. Under current conditions, real debate is impossible. Real democracy is impossible,” (2000, 189) since, from author’s point of view, in “our media-saturated postmodern world, where all the communication flows in one direction, from the powerful to the powerless, produces a population of lumpen spectators.” (Lans 2000, 104)

Moreover, following a cultural approach, Jason Mittell is concerned with the study of how television represents and portrays social groups, cultural norms and how it constructs our identity. According to him, “television offers particular meanings surrounding whiteness, masculinity, and heterosexuality” (Mittel 2010, 306), representing the white, male, heterosexual adult as the dominant identity and presenting the subordinate groups around it. Mittell’s idea is that representations of identity in television helps to define what types of behaviours a culture thinks is normal for a particular group. At the same time, when mass media constructs the identity of the social group we belong to this has a directly affect in the way we think about ourselves, since we tend to compare our behaviours to that constructed representation of identity. But television also shapes our view of the groups different from ourselves. (Mittel 2010, 306)

In conclusion, advertisements operate in a deeper level than we can initially imagine. They restrict our decisions, expressions, feelings, thoughts, bodies, our environment and at the end, our freedom. It moves us from citizens to mere consumers and spectators of our own world, identity and reality.

## 5. WHAT THE STREET ARTISTS HAVE DONE FOR US?

As I have said previously, most of street artists, and more concretely, graffiti painters and adbusters or jammers, use their works as a reaction against the dominant hegemonic forces and their consequences that I have explained previously. My argument is that, if we consider ourselves into a mass society and as mass culture and mass media consumers / victims, what these artists try to do with their works is open our eyes and encourage us to think critically about some aspects of the society we belong to at the same time they combat tensions of race, class, environment, politic, capitalism... in a free museum: the city itself. This is not to say that graffiti painters are against culture but may “out” of that culture. Kramer arguments it as follows:

Alongside the focus on graffiti writing as a culture that operates on the ‘wrong side of legality’, one is also likely to find the notion that it adopts an oppositional stance towards the dominant society in which it is located. Researchers have tended to find that those who paint graffiti are likely to interpret their activities as embodying a ‘critical’ political standpoint. (Kramer 2010, 239)

Although the question to if graffiti is art or not is still open, in this essay I assume graffiti are art forms, at least when, and here I share Pada’s opinion, “their aim is to impart an artistic statement and when they are based on concepts or considerations regarding content and style.”(2007, 125) But, what I want to discuss more deeply are the motivations of this peculiar art. I use the word “peculiar” because graffiti is not ruled by the rules that dominate art. The two main obvious reasons are that graffiti are not permanent such as other art works and there is no interaction with the public, which is the reason why Pada described it as a “one- way”-art. (2007, 127)

The other reason described by the author is the notion of motion; we use to see graffiti works when we are walking, driving, along the train tracks ... in a “drive past mode” in which, “one becomes more vulnerable in a sense that a lot of walls for the comprehension of simple messages and realizations about life are turn down. This is the start for experiencing the truth.” What truth? And why do artists chose this peculiar art form? What is it they want to express with it? I again suggest here that, what graffiti practitioners try to do is to “save” us from a mass culture with a “self-referential cultural conformism” and to deny “the totalitarian system of private property” ideologies. (2007, 139) Graffiti works to change our perception of the environment and open it to something new, in Robert Kaltenhäuser’ words “by converting something it opens the view onto something else, something existing far, far beyond.” (2007, 13) In this way, I agree with him when he affirms that graffiti is “nothing else than the perfect instrument.” (2007, 11) Another function expressed by Hans Winkler and Carlo McCormick is that art performance “as an interventionist strategy - be it the proliferation of posters, street actions, or the concerted effort to break away from moneyed and politically corrupt museum establishment”, as well as a “base of operation from which to assert our individuality and collectivity against the greater cultural forces of mediocrity, modification and homogenization.” (2007, 25) As it is concluded in the book *Art Inconsequence: Advanced vandalism*, graffiti “tries to escape its subculture's boredom and stagnation. It is art, breaking

free from the comfortable chains of the art market and its mental enslavement.” (Kaltenhäuser 2007, 137) This links with the idea that, as we can imagine graffiti is not a “comfortable” art and it is not always easily accepted for art institutions.

Uske reveals the reason for disagreement of the art institutions and graffiti: the crime when graffiti is drawn in a public space and the offenses against the common understanding of property”, which from his point of view, “is demanded by the signature.” (2007, 95-99) Here is very interesting to consider Robert Kaltenhäuser’s explanation about why the idea of the private property, that comes from the idea of working with raw material and owing the result, is not possible in a civilization like ours where all the space has already been absorbed by the system of private property. (2007, 9) In other words, there is no more raw material without owner, then the property has not be replaced. Furthermore, it is sometimes inevitable not to think in the notions of “illegal”, “vandalism” or “lawlessness” when we hear about graffiti involving property values. But as it is claimed in *Art Inconsequence*, “in a world where all public space is bought, sold and co-opted by the marketing machinations of corporate marketing, they (the voices of graffiti) are perhaps the only sane human responses to reclaim our commodified visual landscape.” (Hans Winkler & Carlo McCormick 2007, 33) In this sense, both crime and art together are not more than necessary for each other and part of the spirit of graffiti. Walton emphasizes that “graffiti practitioners against the laws that condemn them, stake their own claim to be practicing ‘Art’, thus posing a challenge to the authority of the official institutions.” (2013, 41) We have then, graffiti as artworks which “do not subject themselves to the economic compulsiveness of the art business but purely to artistic concepts and their implications” (Hans Winkler & Carlo McCormick 2007, 21); implications that carry risk and consequences assumed by the artists to preserve our independence and free-thinking. From the point of view of these authors this is necessary in our democratic society to expose “the fact that provocation can be as useful as sabotage” against hegemonic forces. (2007, 21) But what I also want to consider is their point about the change of property laws and their interpretation over time and context. Under this light, “some actions, for instance, are originally demonized and then, when the artist has become establishment, later perceived in a positive manner. Thus, “legal/illegal” seem to be nothing but variables.” (2007, 25)

Despite of the popular thought of graffiti works as just young vandalism acts usually in conflictive zones or as something confronting to society, Kramer’s research confirms that, for example in New York, “since 1990 a portion of graffiti writers have not only operated entirely within the boundaries of the law, but have sought integration with the wider society in which they are embedded.” (2010, 236) It is true, however, that many of the graffiti artists interviewed by Kramer (4 women and 16 men, from 23 to 50 years of age and from different class and ethnic backgrounds, interviewed since mid-2005 until 2008) started painting illegally when they were teenagers. (2010, 245) However, many of them showed today respect for the “sanctity” of private properties and were opposed to vandalism. Moreover, the author found “a general acceptance of the notion that individuals are entitled to free speech even if this meant having to extend tolerance towards political elites and those in powerful social positions who voice opposition towards graffiti.” (2010, 246) Not only that but Kramer found a general tendency and desire of these people to participate in society and a general acceptance of the public and community. Quoting his words:

The producers of legal graffiti lead lifestyles and hold to values that many people would consider ‘conventional’. Many of them are career and family oriented individuals who spend their spare time creating paintings within the urban environment. More often [...] the costs involved in producing legal graffiti are absorbed by the artists. The writers see themselves and their art as contributing to communities in ways that are beneficial and it would appear that portions of the general public are appreciative of the work that they do. [...] Almost needless to say, this is not the type of imagery that comes to mind when one usually thinks of ‘anarchists’, ‘rebels’ or those who revel in their ‘outlaw’ status. (Kramer 2010, 249)

Later in his article, he would conclude that “writing culture cannot be reduced to a singular entity that is united through a shared disregard for the law.” (Kramer 2010, 249) Sharing the main points of graffiti ideology and being some of them graffiti painters, we can also find streets works belonging to culture jamming. Culture jamming is the practice of parodying adverts in order to alter their messages. The argument of adbusters, maintained Naomi Klein, is that streets are public spaces and, because of most of the population could not afford them and in order to counter publicity messages, they have the right to answer to these images that we have never asked to see. Culture jamming, for instance, rejects the idea that marking should be accepted as one-way information flow because it has paid for the public space. The most sophisticated culture jams not only parody the advertisements but make them counter-messages. Culture jams do not invert their messages but they unmask them. (2001, 312-313) However, the use of billboards against the political system is not that new. But according to Klein, many were “Guy Debord and the Situationists, the muses and theorists of the theatrical student uprising of Paris, May 1968, who first articulated the power of a simple *détournement*. (2001, 315) *Détournement* consists on “rerouting spectacular images, environments, ambiances and events to reverse or subvert their

meaning, thus reclaiming them.” (Lans 2000, 103) We will explore this method among others later on but it is not a surprise that the Situationists were an inspiration for jammers since for them, everyone is “a creator of situations, a performance artist, and the performance, of course, is your life, lived in your own way.” (Lans 2000, 101) That is the basis of culture jammers’ ideology. It not about adjusting our routines. Jammers adopt a life style of defiance against a culture run amok and believe in the transformation of the America way of life since our culture has gone scandalously wrong that they do not want to participate in it anymore. (Lans 2000, 171) In their faith against adverts they try to *demarket* our bodies, our minds, our environment, desires and dreams. Our lifestyles and the whole system.

The attack on advertisements are called in London *subvertising*. Is practiced by groups such as the UK Subs or the Teamsters in EE.UU. However, the best recognized are the *Adbusters*. The magazine was published by Media Foundation of Vancouver in 1989 for first time with 5.000 copies. Now it sells around 20000 only in EE.UU. (Klein 2001, 318) The founder of the magazine is Kalle Lasn, an author previously mentioned, who affirms that “we have gone from living in a natural world to living in a manufactured one”, and to abandon nature is to “lose track of who you are.” (2000, 4-7) From his point of view, “more than anything else, it is our mediated, consumption - driven culture that’s making us sick,” (2000, 11) helped of course by the commercial mass media. And this is because “our mental environment is a common - property resource like the air or the water. We need to protect ourselves from unwanted incursions into it.” (2000, 13) Advertisements are, for him, the most “mental pollutants”. He informs there is “a rate of about 12 billion display ads, 3 million radio commercials and more than 200,000 TV commercials” getting inside an American citizen brain per day. (2000,19)

Both markets and media, Klein points out, insist on seeing culture jamming just as a harmless satire separated from any political movement or ideology, and from her point of view, this is their biggest mistake. Culture jamming is a new instrument to counter the media blitz (2001, 344). In brief, “adbusting is not an end in itself. It is simply a tool, one among many, that is being used, loaned and borrowed in a much broader political movement against the branded life.” (Klein 2001, 344)

## 6. THE PROCESS OF CREATING GRAFFITI AND MORE STRATEGIES OF CULTURE JAMMERS

First of all, the main difference between graffiti writers and jammers or street artists in general, is that graffiti is only applied by spray-paints or permanent markers and the last ones can use everything to express their ideas (Bates 2014, 56). Here I am going to explain the main resources of graffiti writers and jammers, the creative process of their works, their main techniques used and some well-known artists to exemplify them.

Graffiti-writing is, as Peter Michalski defines it, a “form of modern art that just happens anywhere else but in the studios, galleries and museums.” (2007, 45) In this way artists can escape from the limitations of a studio and they do not more depend economically on art institutions. At the same time, the city became their studio and museum open to the public. The three main forms of graffiti-writing are tags, Throw-ups and pieces; the last two were originated in New York City. (2007, 43-45) First of all I am going to introduce Throw-up works as they are as simple in their form as complex in their background and the best example of “freedom, independent thinking and individually in art.” (Michalski, 2007, 73) A Throw-up is those letters in a bubble style which became the logo of an artist when it is in continuous repetition. Because of the illegality of the action, Throw-up practitioners should do all the “artistic and spiritual work” previously and they must think in advance about the choice of the space. Most of the times Throw-ups has the size of the range of the writer’s arm and they are black and white to maximize the contrast and to be easily readable, so they do not represent a stylistic device from the point of view of colors but in the simplification; because of the fast mode of spraying complicated and complex details such as the holes of the letters are replaced by a line, deriving in a wilful piece. (2007, 47-62) Peter Michalski clarifies that:

They [Throw-up writers] are inspired by a lot of different things. One can assume that Throw-up artists have freed themselves from a ‘jail called society’ but this jail is almost non-existent in their thinking. The centre of their creation is themselves. The striving for freedom of the Throw-up artists is a pursuit for personal liberty which incorporates the artistic aspect. They go a step further than most of artists that stood up for artistic freedom. (Michalski 2007, 73)

The most common forms of doing graffiti are not Throw-up but tagging and piecing. Tagging consists on writing the nickname or “tag” of the graffiti writer as well as the name of their crew and even sometimes the tag of other members of the crew. The choice of the name is very often a “stylized personal reference” of the identity and personal history of the

graffiti writers as well as a representation of their stylistic traditions and aesthetic orientations. Frequently, writers who do illegal graffiti develop more than one tag because of the pressure of the authorities. Also because of this pressure, tagging is usually made by a wide-tip marker rather than with a spray can, which are heaviest, noisiest, and less possible to conceal. A technical knowledge and a clean, flat, non-porous walls is also required. (Ferrel, 1996, 59 -73) But these walls, of course, will not randomly chosen as graffiti artists, as it was said mention before, share an "ethic" for both private and public property. Interviewing several active graffiti writers in Denver, Ferrel (1996) discovered that "many writers also share two convictions. They agree that, all else being equal, they would rather not tag a clean spot, out of respect for "somebody's wall" or "somebody's garage." In addition, they share the belief that they won't tag granite walls, sculptures, or similar surfaces, out of respect for their aesthetic qualities, and out of the practical sense that such surfaces will be quickly cleaned by the authorities (p.74).

"Piecing", "pieces" or just "painting" consists of painting large murals. Artists employ "piecesbooks" to draw their designs sometimes in cooperation with other artists. Sometimes the cooperation is necessary because the murals are designed to be taller than the writers' reach. For so many artists the first step is to prepare the wall for economic and aesthetic reasons. The preparatory paint mean that the wall will not absorb much expressive spray paint and more important, it offers a better texture for the piece which allow the writers to paint cleaner and precise. After the previous discussion about the aesthetic of the piece such as scale, perspective, dimension, color, meanings..., writers also incorporates a large measure of adaptation and improvisation. (Ferrel 1996, 76-80) As Ferrel (1996) wrote speaking about the element of improvisation doing piecing, "the process of piecing is both a means to an end and an end in itself" (p. 81); and also because like tagging "piecing produces moments of illicit pleasure that transcend any rational calculation of its results" (p. 82).

A good example of piecing artist is the English graffiti artist D\*Face. Although he also uses stencils, stickers and posters, he has a big collection of mural works in his website. It is in this website where he describes the reasons of his works:

I wanted to encourage people to not just to 'see', but to look at what surrounds them and their lives, reflecting our increasingly bizarre popular culture, re-thinking and reworking cultural figures and genres to comment on our ethos of conspicuous consumption. A Pandora's box of bittersweet delights – sweet and sugary on the surface, but with an unfamiliar, uncomfortable, taste beneath (D\* Face 2016)

Known as the "graffiti mecca" of the world, 5Pointz is an example of legal space for graffiti since 1993. It is an abandoned factory building located in Queens, New York City. (Bates 2010, 8) The name 5Points represents the unification of the five boroughs of New York City. It is a 200,000 square foot explosion of aerosol creativity and color covered from top to bottom. (Bates 2010, 110-113)

The artist Steve Powers is the responsible of the "Love Letter"; a series of 50 murals along the Market-Frankford line from 45<sup>th</sup> Street to 63<sup>rd</sup> street in West Philadelphia to express love using simple diagrams and expressive typography. They are the declarations of affection to a young lady on the rooftops along an elevate train line. (Bater 2010, 103-106). Both, 5Points and the Love Letter project, are for Banes examples of "how graffiti and/or street art were utilized to beautify public space, foster an environment of social cohesion, and act as a springboard for economic stabilization." (2010, 102)

Having seen the main three techniques of graffiti I would like to introduce the "stencils" since they have become the stereotypical street artwork after the 2000s and they have been taken by artists worldwide. The single layer of cardboard creates humorous and sometimes political and thought-provoking statements images or words in one color, involving the spectator in a communicative exchange. (Young 2014, p.10) One of the reasons why the use of stencils became popular was the fact that they were frequently used by Banksy in the mid-2000s, a British street artist on his way to becoming the most popular in the world. His stencils are well-known for their design, execution and placement and, although stencils still constitute a center point of his artistic practice, Banksy has also diversified his techniques to include sculpture, animatronic objects or film. (Young 2014, 11) At the beginning of his book *Wall and Piece*, the artist announced: "A wall has always been the best place to publish your work [...] graffiti is only dangerous in the mind of three types of people; politicians, advertising executives and graffiti writers". (2005, p. 12) Banksy does not sing his artworks. We know a street works is done by him when a photograph of the work appears on his website. "I like to think I have the guts to stand up anonymously in a western democracy and call for things no-one else believes in- like peace and justice and freedom", he declares. (Banksy 2005, 25).

We can see how many of these graffiti writers techniques are shared by culture jammers when they ask for their right to communicate in a free information environment in the billboards or street walls. There is no doubt, according to Klein,

that in the last years adjusting has turned into the perfect instrument against multinational corporations. Maybe because the process of culture jamming forces the multinational corporations to pay the bill for its own subversion, because they paid for the billboard, and also because anytime their logo is deformed, jammers are tapping into the vast resources spent to make that logo meaningful. Moreover, the new technologies, such as photoshop, makes it possible to modify the advertisements until the looks like themselves taking the reader by surprise. (Klein 2001, 313-317) Therefore, the best part of culture jamming is that it touches the dark side of the feelings inspired by the brands; slowly that emotions are no longer the desire to buy that things, but they turn against the brands themselves. (Klein 2001, p. 320) On the adbusters website we can find several examples of their works attacking to fashion, tobacco or fast food companies.

But there are more strategic ploys used by culture jammers who “*subvertise* when corporations advertise.” (Lans 2000, p. 131) *Détournement*, as mentioned before, is defined as an image, message or artifact placed out of its context to create a new meaning. For Kalle Lans a good *subversitment* “mimics the look and feel of the target ad, promoting the classic double take as viewers realize what they are seeing is in fact the very opposite of what they expected.” (2000,131)

The feminist activist Carly Stasko, from Toronto, began her interest in self-publishing in the mid-1990s, when she noticed how the definitions of female beauty expressed in the media and advertising were provoking insecurity in women. Attacking the ad culture Stasko managed to reduce the influence of ads on her because she realized how easy was it to produce that influence. But more than a matter of self esteem is also a matter of defending our environment. For her, if these images can influence on her, she can also influence on them. (Klein 2001, 322-325) One of her most famous works is the ‘philosophy Barbie’, where a picture of a Barbie wonders ‘what came first... the beauty of the myth?’

Although culture jamming has its end representations outside in the world, it can be also spread on the internet, which is known as cyberjamming. Cyberjamming includes cyber petitions, virtual protests, virtual sit-ins, and gripe sites (sites dedicated to uncoiling a particular corporation). But from Kalle Lans, just a thirty-second TV spot created by filmmakers is the most powerful weapon of culture jammers. This is called TV jamming. Having access to the airwaves our spot can break the “media consumer trance” of the viewers. (Lans 2000, 133-134)

## 7. CONCLUSION

In this essay, I have analysed and described the characteristics of mass society and mass culture, as well as its tragic consequences for their citizens according to some authors; such as the philosopher Jean Baudrillard, Kalle Lasn, Dominic Strinati or the journalist Naomi Klein.

With these ideas, the work of graffiti writers and street artists has been seen as a fight against the hegemonic forces which dominate mass society and I have paid particular attention to the work of the jammers against publicity. I made note of the reasons and purposes for why the works of world-renowned artists such as Banksy, D\*Face, Carly Stasko and the jammers in general were created, whilst also providing examples of them, and arguing a case for them.

This analysis makes us reflect upon the modern society in which we live. Moreover, we even begin to reflect upon the accelerated pace of our day to day life, and the social pressures that we are subjected to, throughout the inclusion of publicity and mass culture in general. We reflect upon how our body is submitted to the beauty standards perceived and portrayed in the billboards and bus stops, how our behaviour and identity are shaped through watching TV shows. It is a reflection of how our desires are ultimately what the radio adverts sell to us, in the same way our dreams have been simplified, based on obtaining money and material goods.

By being concerned about this fact, and having been given this free access to art in the streets, we have seen how street art artists have an important social value. They question the right of citizens to not be constantly bombarded with advertisements and they try to make a claim for a public free space. They also combat social tensions of justice, class, race, politics or environmental issues at the same time as they enhance parts of the city where they live. They capture the citizens’ attention to something completely different and contrary to an advert. Something unique, original and individual; a piece of art.

One last idea which raised writing this essay was the idea that art can be an act, a right and a necessity. The necessity to express our individuality.

## Bibliografía

- “Graffiti”. OED Online. June 2016. Oxford University Press. (<http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles/graffiti>) [Accessed June 17, 2016].
- 5ptz.com. (2016). *5 POINTZ | The Institute of Higher Burning*. [online] Available at: <http://5ptz.com> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Banksy. (2006). *Banksy: Wall and piece*. London: Century.
- Banksy.co.uk. (2016). *Banksy*. [online] Available at: <http://banksy.co.uk> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Bates, Lindsay (2014). *Bombing, Tagging, Writing: An Analysis of the Significance of Graffiti and Street Art*. (Masters thesis). University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.
- Baudrillard, J. (2011). *The consumer society: Myths and structures* (Reprint ed.). Los Ángeles [etc.]: SAGE.
- Baudrillard, Jean. (1998). *The consumer society: Myths and Structures*. London: Sage.
- Dface.co.uk. (2016). *D\*Face*. [online] Available at: <http://www.dface.co.uk> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Ferrel, Jeff. (1996). *Crimes of Style: urban Graffiti and the politics of Criminality*. Boston: Northeastern University Press.
- Firstandfifteenth.net. (2016). *First and Fifteenth*. [online] Available at: <http://Intrinsik.net>. (2016). *Imagitate the State | agitate your imagination*. [online] Available at: <http://www.firstandfifteenth.net> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Intrinsik.net. (2016). *Imagitate the State | agitate your imagination*. [online] Available at: <http://intrinsik.net> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Journal of the mental environment. (2016). *Adjusters* [online] Available at: <http://adbusters.org> [Accessed 19 Jun. 2016].
- Kaltenhäuser, Robert. (2007). *Art Inconsequence: Advanced Vandalism*. Mannschaft: Publikat.
- Klein, N. (2001). *No logo: El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós
- Kramer, R. (2010). *Painting with permission: Legal graffiti in New York City*. *Ethnography*,11(2),235-253.
- Lasn, K. (2000). *Culture jam: How to reverse america's suicidal consumer binge-and why we must* (1st Quill ed.). New York: Harper.
- Mittell, J. (2010). *Television and american culture*. New York, N.Y: Oxford University Press.
- Phillips, S. A. (1996). *Graffiti art. The dictionary of art*. London: Macmillan. (<https://www.graffiti.org/faq/graf.def.html>)
- Rees, William. 2011. “The Human Nature of Unsustainability”. August 30. (<http://www.nytimes.com/2006/04/23/books/review/23kamp.html>).
- Shove, G., & Potter, P. (2008). *Untitled: Street art in the counter culture*. Darlington: Pro-Actif Communications.
- Strinati, Dominic. (1995). *An Introduction to Theories of Popular Culture*. 2nd ed. London: Routledge.
- Walton, David. *The “inglorious basterds” of graffiti: pollution, urban space, cultural hegemony and the popular*. Dr. Otto F. von Feigenblatt and Dr. Beatriz Peña Acuña. *Popular Culture: A Reader*. 1<sup>st</sup>ed. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Pub; 2013. p. 26-45.
- Young, Alison. (2014). *Street Art, Public City: Law, Crime and the Urban Imagination*. Oxon and New York: Routledge.

