

D!dactia

#

Número 7. Diciembre de 2014

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



#

Atrévete a Dramatizar

Sapere aude!

Silvia Sáenz Romo

silviasaenzromo@gmail.com

Filología Hispánica

¿Quién no ha jugado alguna vez a indios y vaqueros, a polis y cacos, o a papá y mamá? ¿O quién no recuerda aquella obra de teatro en la que participó cuando era pequeño? El ser humano tiende de forma natural al juego de la dramatización, y este le sirve de base para desarrollar su aprendizaje y comprender el mundo que le rodea. En el presente artículo se defiende la utilización de la dramatización como herramienta didáctica en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en la Enseñanza Secundaria. Con este fin, se establecen los fundamentos psicopedagógicos del recurso de la dramatización, sus objetivos didácticos y la metodología del taller de teatro, al mismo tiempo que se proponen aplicaciones didácticas extraídas de las propias prácticas docentes. En síntesis, se trata de sentar las bases para la consecución de un aprendizaje más significativo y vivencial gracias a la dramatización.

Palabras clave

Dramatización, Aprendizaje significativo, Competencias básicas

Who has never played at cowboys and Indians, cops and crooks, or at being parents? Who does not remember that theater play where he participated when was little? The human being tends to dramatization's game in a natural way, and uses it for developing his learning and understanding the world that surrounds him. This article states the use of dramatization as a didactic tool in the subject of *Spanish Language and Literature* in Secondary Schools. With this aim, the psychological and pedagogical foundations of dramatization's resource, its didactic objectives and the methodology of a theater workshop are established. To sum up, our aim is to set up the basis for the achievement of a more meaningful and lively learning thanks to dramatization.

Keywords

Dramatization Meaningful learning Basic skills

1. ¿Juegas?

“Todo juego, lo mismo el del infante que el del adulto, puede jugarse con la mayor seriedad”. O al menos, eso nos dice Johan Huizinga (1938) en su obra *Homo ludens*, donde defiende que el ser humano propende de forma natural al juego, y gracias a sus reglas, construye las normas básicas de la cultura y la convivencia (Pérez, 2010: 55). El componente de lo lúdico está tan profundamente enraizado en el desarrollo del ser humano que podemos decir que somos el fruto de nuestros juegos infantiles, en otras palabras: que aprendemos jugando. El hecho de que en la sociedad contemporánea, la idea de juego aparezca ligada a las connotaciones de lo pueril, lo trivial y lo cómico no ha favorecido la puesta en marcha de aplicaciones didácticas sobre el juego en los cursos de Educación Secundaria, con lo cual no se están aprovechando los recursos que este nos ofrece. Uno de estos recursos didácticos de carácter lúdico es la dramatización.

Siguiendo a Cervera (1981:17), la dramatización es un juego natural que entronca con las raíces antropológicas del ser humano, y que, en su desarrollo, se convierte en vehículo de comunicación y de expresión. Por ello, constituye una poderosa herramienta didáctica para encauzar el aprendizaje de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* tanto en los cursos de la ESO como en Bachillerato.

2. ¿Qué es la dramatización?

En primer lugar, antes de abordar las aplicaciones didácticas de la dramatización en el aula, hay que establecer cuáles son sus bases psicopedagógicas y sus principales diferencias con el teatro.

Drama proviene del étimo griego *drao* y significa acción, y también acción representada. Es “la representación de una acción llevada a cabo por unos personajes en un tiempo y en un espacio determinados”. (Fuegel y Montoliu, 2000: 84). En otras palabras, “el esquema dramático viene definido por la representación de una acción (secuencia) que contiene una situación problema (conflicto) representada por unos intérpretes que previamente han adoptado unos papeles (personaje)” (Motos, 2013-2014: 3).

Dramatización es sinónimo de teatralización, se trata de “dotar de estructura dramática a algo que en principio no la posee” (Motos y Tejedo, 1996: 19). Por lo tanto, dramatizar consiste en la “conversión en expresión teatral de un hecho real o imaginario, de una narración, de un poema, [de noticias en la prensa, relatos...]” (García Velasco, 2008: 37) que son adaptados a las peculiaridades de la estructura teatral.

A diferencia de la dramatización, el teatro proviene del griego y significa contemplar. Se refiere a “la puesta en

escena de una obra elaborada, con intención de espectáculo” (*Ibid.*). Por ello, la principal distinción entre uno y otro es que mientras que el teatro valora al máximo la representación y el acabado estético-artístico, la dramatización (aplicada al ámbito didáctico) no se preocupa del producto final, sino del proceso de creación, donde lo fundamental consiste en utilizar técnicas de lenguaje teatral con el fin de fomentar las capacidades cognitivas, afectivas, sociales, morales, estéticas y motrices de los alumnos, las cuales inciden en su desarrollo personal total.

Con el crecimiento personal y grupal como meta, la dramatización hace hincapié en el proceso de creación, que arranca de la propia experiencia de los participantes, a los que se les demanda que sean expresivos, puesto que tienen que construir sus propuestas y producir constantemente sus materiales. Además, la dramatización pone énfasis en la comunicación interpersonal, la interacción y las respuestas espontáneas a situaciones conflictivas (Motos, 2013-2014: 2-3). Esta importancia capital del proceso de creación no significa que haya que rechazar el producto, que siempre ha de ser la culminación del trabajo, además se pueden realizar espectáculos teatrales como cierre de los juegos dramáticos, principalmente en el último ciclo de Secundaria y Bachillerato.

Otra de las diferencias fundamentales entre dramatización y teatro está en la relación actor-espectador. Mientras que en la dramatización los roles de actor-espectador son fácilmente intercambiables, en el teatro no sucede igual. En la dramatización incluso se puede dar el caso de que todos sean actores y espectadores al mismo tiempo.

DRAMATIZACIÓN	TEATRO
Juego	Representación, espectáculo
Expresión	Trabajo profesional
Actores y público son intercambiables	Actores y público no son intercambiables

Figura 1. Diferencias entre dramatización y teatro (Valero, Jerez y Encabo, 2010: 18)

Una vez sentadas las diferencias entre dramatización y teatro, es necesario reflexionar sobre el desarrollo y la progresiva maduración de la capacidad dramática que cambia y evoluciona a lo largo de la vida del ser humano, atravesando una serie de etapas. Courtney (1980) en Motos (2013-2014: 13) señala cuatro estadios en el desarrollo de la aptitud dramática:

EDAD (años)	ESTADIOS
1-2	IDENTIFICACIÓN

2-7	IMITACIÓN: El niño como actor
7-12	DRAMATIZACIÓN GRUPAL: El niño como planificador
12-18	DE LOS ROLES: El adolescente como comunicador

Figura 2. Estadios de la aptitud dramática (Courtney, 1980)

Dado que el presente artículo reflexiona sobre la aplicación didáctica de la dramatización en los cursos de ESO y Bachillerato, examinaremos la última etapa, de los 12 a los 18 años, que se corresponde con la pubertad y la adolescencia.

El adolescente transita por la etapa de los roles, que presupone la existencia de un espectador y tiene muy presente el concepto de rol (personaje), al entroncar con el *role-playing* o representación de papeles. En este sentido, “el proceso madurativo del adolescente va desde el reconocimiento de la *apariencia* del personaje hasta la comprensión de la *verdad* del personaje” (Motos, 2013-2014: 15).

En un primer momento, cuando el adolescente improvisa, es consciente de las distintas alternativas personales (la diferencia entre el yo real y el yo ideal), de ahí que produzca un personaje combinando elementos de lo real con lo posible y contrastando los componentes

de las *máscaras* sociales, es decir, las falsedades, convenciones e hipocresías presentes en la sociedad.

En un segundo subestadio (15-18 años), el adolescente reconoce que su personalidad es multifacética, puesto que integra distintas facetas y roles opuestos que se desarrollan en los distintos contextos sociales en los que *desenvuelve*. Por ello, en las *provisaciones* y actuaciones, el alumno adolescente explora distintos tipos sociales y su mayor preocupación es: “comunicar a los espectadores facetas de la personalidad, bien propia o del personaje que representa” (Motos, 2013-2014: 16).

Como hemos visto, la capacidad dramática experimenta una evolución maduracional a lo largo del desarrollo evolutivo de la persona, por ello, existe una gradación de técnicas dramáticas que se relacionan con la edad de los sujetos. Así, las formas dramáticas básicas, que aunque se estructuran en un eje de menor a mayor edad, se solapan con facilidad, son las siguientes: juego de expresión, juego dramático, representación de papeles y teatro. Cada una de las formas dramáticas viene determinada por el lugar que ocupa en el marco de los ejes: *espontaneidad-elaboración* y *producto lúdico-producto artístico*. Examinaremos aquí las formas dramáticas que nos ocupan en el marco del aprendizaje en la ESO y Bachillerato; estas son: la representación de papeles

y el teatro. Para la representación de papeles se precisa un alto nivel de empatía, y en ella, antes de la improvisación, se les entrega a los participantes un documento escrito sobre la situación que se ha de poner en escena y los rasgos de personalidad y actitudes que cada *actor* debe adoptar (Motos, 2013-2014: 18).

Por otro lado, el planteamiento de espectáculos teatrales en la etapa de Secundaria se reafirma por el hecho de que es en la adolescencia cuando el sujeto es capaz de comprender la función comunicativa de cada uno de los elementos teatrales, es decir, el valor de cada uno de los signos integrados en la representación y en el texto dramático, además de que puede planificarse de forma cooperativa mediante una división en roles muy marcados (actor, director, escenógrafo, crítico, etc.).

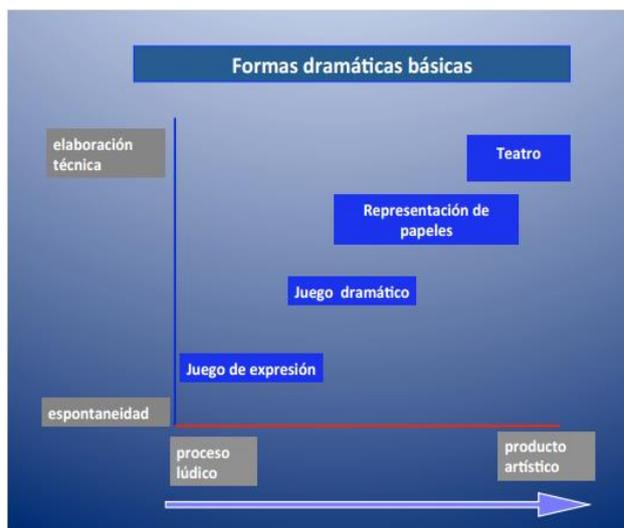


Figura 3. Formas dramáticas (Motos, 2013-2014: 17)

3. ¿Dramatización para qué?

De un tiempo a esta parte, las estrategias dramáticas se han venido utilizando en distintos ámbitos de la vida, a saber: la educación formal, la intervención para el cambio social, el aprendizaje socio-emocional que busca la curación de enfermedades o problemas y la formación dentro de la empresa. Junto a estas manifestaciones de lo que se conoce con el nombre de "teatro aplicado" (teatro en la educación, teatro social, dramaterapia y teatro en la empresa), encontramos otras prácticas dramáticas que no forman parte del teatro convencional. De esta forma, bajo diversas finalidades, se utilizan las técnicas dramáticas en tres grandes campos, **la educación, la psicoterapia y el arte**, si bien no es posible delimitar de forma cerrada los límites entre ellos, puesto que en ocasiones, confluyen y se interrelacionan.



Figura 4. Ámbitos del teatro no convencional (Motos, 2013-2014:6)

Es posible preguntarse por el motivo que ha impulsado la generalización del empleo de estrategias dramáticas en tantos ámbitos del saber. Siguiendo a Motos (2013-2014:6), este podría estar relacionado con la idea de que “el individuo no aprende sólo usando la razón, sino también la intuición, las sensaciones, las emociones, los sentimientos y que los pensamientos y sentimientos están fundidos en la acción”. Esta idea entronca con la revalorización del hemisferio derecho del cerebro en la cosmovisión de los hombres y mujeres del s. XIX, que concede una importancia capital al desarrollo de la creatividad:

“Entre otros dones, el hemisferio derecho nos permite desarrollar la intuición, la imaginación, la innovación y el pensamiento creativo; tiene facilidad para visualizar ideas e inventar cosas que no existían y que aparentemente no eran posibles. Y en definitiva, nos nutre de confianza para atrevernos a seguir nuestra propia voz interior y, en consecuencia, recorrer nuestro propio camino” (Vilaseca, 2013)

No obstante, el hemisferio izquierdo del cerebro sigue siendo el único protagonista en las aulas y, sin embargo, el uso de las técnicas dramáticas ayudaría a desarrollar la empatía, la imaginación y el pensamiento creativo y a promover un sano equilibrio entre ambos hemisferios. De ahí que el presente

artículo abogue por una integración de la herramienta didáctica de la dramatización en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cursos de la ESO y Bachillerato con el objetivo de asegurar el desarrollo integral de los alumnos a través de la realización de un aprendizaje más significativo y de la adquisición de las competencias didácticas.

Los objetivos que se trabajan con la dramatización son los siguientes:

❖ *Objetivo general:*

-“Desarrollo personal (físico, intelectual, creativo, afectivo y moral) a través del autoconocimiento y la relación con los demás y con la realidad circundante” (Eladio de Pablo, 1999:45).

-Así la educación dramática es el espacio para remplazar el saber y el saber hacer por el saber ser.

❖ *Objetivos específicos:*

-Desarrollar la expresión creativa en todas sus vertientes: lingüística, corporal, rítmico-musical y plástica. En este sentido, se perfecciona de forma motivadora, práctica y funcional la competencia en comunicación lingüística (hablar, escuchar, leer y escribir).

-Desarrollar el sentido estético en los alumnos, la competencia literaria y el conocimiento del hecho dramático en su especificidad, con lo que se potencia la

competencia cultural y artística. Se realiza un conocimiento más directo y vivencial de los textos literarios, a la vez que se explotan otras expresiones artísticas como rítmico-musicales y plásticas.

-Desarrollar la dimensión emocional (competencia emocional), para estimular la reflexión sobre el mundo interior y la expresión de emociones, sentimientos y estados anímicos y por otro lado, ayudar a autorregularlos y servir de válvula de escape. Además, contribuye a la afirmación del “yo” a través de la expresión de sí mismo, y a la mejora de la autoestima, ya que despierta confianza y satisfacción personal gracias a la superación de aspectos como el pánico escénico o la vergüenza a hablar en público.

-Desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad, contribuyendo a la competencia de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender. Los alumnos se ejercitan en la toma de decisiones, la resolución de problemas, los hábitos de organización y la realización y aceptación de críticas constructivas, adquiriendo destrezas necesarias para la vida adulta.

-Desarrollar las habilidades y valores sociales, fomentando el “sentido social” a través del trabajo cooperativo y la importancia de la ayuda mutua para una meta común, y potenciando el sentido

ético y cívico a través de los temas transversales que el teatro necesariamente suscita y que entroncan con la educación en valores y la competencia social y ciudadana. Asimismo, las prácticas dramáticas ayudan a cubrir la atención a la diversidad en el aula, al propiciar un aprendizaje más personalizado, individualizado y flexible.

4. ¿Cómo lo aplico a mi aula?

En relación a las aplicaciones didácticas del teatro, ha habido distintos enfoques. Por un lado, se ha planteado en numerosas ocasiones la realización de representaciones teatrales cerradas supeditas a un texto concreto donde el papel de los alumnos se limita a memorizar su papel en la obra. Por otro lado, tal y como señala Cervera (1982a y 1982b) en Martínez y Romero (2000: 173), se ha dado una evolución al respecto, optando por un aprendizaje más vivencial y activo basado en el recurso de la dramatización que, como ya hemos mencionado anteriormente, otorga más importancia al proceso de creación que al resultado final.

Antes de abordar un modelo de taller de teatro, que puede servirnos de inspiración y base metodológica para emplear la herramienta de la dramatización en el aula, consideramos necesario hacer referencia al papel de la dramatización en la legislación educativa española. Concretamente, la

Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) señala como uno de los contenidos de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*: “la lectura comentada y dramatizada de breves piezas teatrales contemporáneas”.

Aunque este artículo examina la aplicación didáctica de la dramatización en el área de *Lengua castellana y Literatura* de Educación Secundaria, la actividad teatral y dramática presenta un carácter transversal e interdisciplinar, por lo que permite su integración en otras asignaturas del currículum, a saber: inglés y segundas lenguas, educación física, educación plástica, ciencias naturales e historia, etc.

Hasta aquí se ha tratado de esclarecer cuales son los fundamentos psicopedagógicos de la dramatización y de qué manera contribuye esta al desarrollo personal e integral de los alumnos, ahora, perfilaremos los ejes vertebradores de un modelo de taller dramático. A este efecto, buscamos establecer unas pautas de actuación para los docentes que estén interesados en aprovechar las estrategias dramáticas para fomentar un aprendizaje más significativo y vivencial.

Fases del proceso creador	Proceso de expresión	Momentos del taller de expresión
Preparación	Percibir	Puesta en marcha
Incubación	Sentir	Relajación
Iluminación	Hacer	Expresión comunicación
Revisión	Reflexionar	Retroacción

Figura 5. Fases y momentos del taller.

En todo taller de dramatización, es necesario tener muy presentes cuatro momentos diferentes: la *impresión*, la *expresión*, la *comunicación* y la *reflexión*. Al comienzo, encontramos un estímulo del mundo exterior que produce una *impresión* en la persona, este movimiento del mundo exterior al interior va seguido de otro inverso (del mundo interior al exterior) mediante la *expresión* y exteriorización de esta impresión. Seguidamente, se realiza la comunicación orquestada y grupal del acto expresivo, utilizando estrategias de expresión creativa: lingüística, corporal, rítmico-musical y plástica. Por último, se lleva a cabo una reflexión, una evaluación de los resultados, una valoración del proceso y puesta en común de las impresiones grupales, además de aportar sugerencias de mejora.

Estos cuatro momentos del taller dramáticos están intrínsecamente relacionados con las cuatro fases del proceso creador que señala Walas en Motos (2013-2014: 21): *preparación*, *incubación*, *iluminación* y *revisión*. El

punto de partida es la creación de un clima de calma y escucha que favorezca la creación, tras ello, se plantean propuestas diversas, para acabar eligiendo la mejor idea, sujeta a una revisión constante. No obstante, este modelo no es lineal como gráficamente se representa, sino que para implantarlo: “deberíamos emplear la espiral ascendente y descendente, pues ya nos decía Jackson que la trayectoria del pensamiento se parece más al vuelo de la mariposa que al recorrido de la bala” (Motos, 2013-2014. 21).

Las cuatro fases anteriores que estructuran el proceso creador están íntimamente interrelacionadas con las del proceso expresivo, que se articula sobre las siguientes palabras clave: *percibir, sentir, hacer, reflexionar*.

Una vez establecidas las cuatro fases de todo proceso de creación expresiva, podemos sentar las bases del taller dramático. Siguiendo a Barret (1981), la estructura base de un taller dramático se organiza en cuatro partes: *puesta en marcha, relajación, expresión-comunicación, retroacción*.

¿Cuáles son las actividades que comprenden cada una de estas partes? En la *puesta en marcha*, se crea un clima lúdico y se realizan dinámicas para motivar y cohesionar el grupo como los juegos preliminares y las actividades de “calentamiento físico, desinhibición, de atención y concentración, de percepción

y memoria sensorial, de imaginación” (Motos, 2013-2014: 22).

En la *relajación*, se favorece la toma de conciencia y la concentración a través de actividades de sensopercepción y de relajación en base a las técnicas empleadas por Prado y Charaf, 2000.

En la fase nuclear y de mayor duración, la de *expresión-comunicación*, se incluyen actividades de improvisación y de exploración. La improvisación puede ser: verbal, plástica, rítmico-musical, gráfica, dramática e hipertextual. También se exploran las posibilidades del cuerpo, movimiento, sonido, palabra, objeto, espacio, color y forma. Además, se eligen y fijan las propuestas definitivas en la etapa de actualización.

La *retroacción* consiste en el comentario y valoración de la actividad a través de la verbalización de las vivencias, las actividades de interiorización y la transposición a otras formas de expresión (escritura, dibujo, collage, expresión corporal, etc.) El objetivo es obtener un *feed back* que nos permita tomar conciencia sobre los puntos débiles y fuertes de la actividad y de sus integrantes y apuntar vías de mejora.

Ejemplos prácticos de estas actividades y ejercicios aparecen compilados de manera magistral en *Prácticas de dramatización* de Motos y

Tejedo (1999), la obra que resulta un imprescindible instrumento de trabajo para el profesor que pretende integrar la dramatización en su impartición docente. Estas actividades aparecen aquí secuenciadas en siete fases:

Juegos iniciales
Sensibilización
Técnica y creatividad corporal
Juegos de voz
Improvisación
Dramatización
Evaluación

Figura 6. Fases de la dramatización
(Motos y Tejedo, 1996: 39-40)

Establecidas las pautas para el desarrollo de un taller de dramatización (con atención a sus distintas fases), examinaremos una aplicación más concreta del recurso de la dramatización en la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*.

Partiendo de la pregunta *¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?*, Motos (1999) expone algunas sugerencias para la lectura analítico-crítica y para la expresiva e interpretativa, para el análisis y la crítica, para la modificación y recreación y para la ilustración de textos teatrales. Recoge así procedimientos de sonorización de textos articulados en base a: una lectura comprensiva, una aproximación al texto, propuestas expresivas por grupos, ensayos-improvisaciones, selección de

propuestas, fijación de la lectura, ejecución y valoración final. También propone estrategias para llevar a cabo el análisis psicológico y semiológico y la crítica de un espectáculo, al mismo tiempo que ofrece tareas para generar textos a partir de modificaciones tanto de los elementos narratológicos como de los elementos formales y para crear poemas a partir de modificaciones de textos teatrales. Para profundizar más en estas estrategias de dinamización de textos teatrales, véase el artículo de Motos (1999), "Dinamización de textos teatrales" en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 19, p. 65-78.

Como colofón, completaremos este estudio sobre la dramatización como recurso didáctico explicando cuál ha sido la propia experiencia docente al respecto. En este sentido, durante las prácticas del Máster de Profesorado de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura*, diseñé e impartí una actividad de creación de actualizaciones teatrales [un ejercicio presente en Motos (1999): "la adaptación de un clásico]. En este caso, los alumnos tuvieron que reescribir un fragmento de una obra teatral clásica, situándolo en el momento actual, aquí y ahora, y abordando temas y motivos cotidianos y presentes. Concretamente, la actividad fue realizada por dos grupos de 1º de Bachillerato a través de una dinámica de grupos en la que el trabajo autónomo de los alumnos fue coordinado mediante una Webquest.

La tarea de actualizar un fragmento teatral se llevó a cabo mediante un trabajo cooperativo y una división de roles. Cada grupo estaba compuesto por 5 o 6 alumnos que realizaron diferentes funciones: guionista, documentalista (del autor y la obra), actores, director y escenógrafo. La duración de las dramatizaciones fue de 5 minutos con una presentación de 2 minutos (en boca del documentalista) que servía de contextualización de la obra. Las obras que fueron dramatizadas se corresponden con lecturas obligatorias del curso como *La vida es sueño* de Calderón, *Yerma* de Lorca o *El Rey Lear* de Shakespeare, otras obras que habían leído en cursos anteriores como *Historia de una escalera* de Vallejo o *Las bicicletas son para el verano* de Fernán Gómez, y otras más novedosas para ellos como *Comedia sin título* de Lorca y *La casa de muñecas* de Ibsen. De cara a la evaluación, se pusieron en práctica las técnicas de la retroalimentación y de la proalimentación, al introducir las indicaciones de mejora tanto en la primera reescritura del guión como en los ensayos de la representación, articulados en base al recurso de la improvisación. Durante el día de la dramatización final, los alumnos coevaluaron a sus compañeros mediante una rúbrica de evaluación que los alumnos se podían descargar de la página web *Webquesttheatrum*.



Figura 7. *Webquest*: actividad de dramatización (Elaboración propia)

Asimismo, como otro ejemplo de aplicación didáctica de la dramatización se propone la lectura del proyecto de innovación educativa que desarrollé como parte del Máster de Profesorado y que se titula *¿Quiénes somos? Nuestra vida de los doce a los dieciséis*. Se trata de un proyecto de aprendizaje compartido para la enseñanza de la asignatura de *Lengua castellana y Literatura* en Educación Secundaria, que está basado en el recurso de la dramatización:

http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000489.pdf.

5. Últimas reflexiones

Para concluir, es necesario dedicar un pequeño momento a la reflexión, y preguntarnos cómo podemos utilizar la dramatización en nuestra labor docente con el objetivo de asegurar el desarrollo integral de los alumnos, el aprendizaje significativo, y la

adquisición de las competencias básicas.
Resumiendo, concluimos que:

-La dramatización es un juego natural que entronca con las raíces antropológicas del ser humano.

-La dramatización se diferencia del teatro porque dota de mayor importancia al proceso de creación, donde se produce el aprendizaje.

-La dramatización tiene como objetivo general el desarrollo personal (físico, intelectual, creativo, afectivo y moral) y como objetivos específicos: desarrollar la expresión creativa (corporal, lingüística, rítmico-musical y plástica), el sentido estético, la dimensión emocional, la autonomía y el sentido de la responsabilidad y las habilidades y valores sociales.

-La estructura base de un taller dramático se articula en cuatro partes: *puesta en marcha, relajación, expresión-comunicación, retroacción*. Y las fases de la dramatización son: juegos iniciales, sensibilización, técnica y creatividad corporal, juegos de voz, improvisación, dramatización y evaluación.

-Algunos ejemplos de aplicaciones didácticas del recurso de la dramatización se hallan en el artículo de Motos (1999) sobre la dinamización de textos teatrales en clase de lengua y literatura y la actividad de creación de actualizaciones teatrales coordinada mediante una Webquest.

-Como guía para el docente interesado en utilizar la dramatización para enriquecer el trabajo pedagógico, se propone como *vademécum* el libro de *Prácticas de dramatización* de Motos y Tejedo (1999), que reúne un corpus de 300 actividades, 20 textos y unas 200 propuestas de trabajo improvisadas sobre los mismos para trasladar al aula.

Referencias

CERVERA (1981:17) en PÉREZ, R., (2010): “Homo ludens” en la dramatización: la dimensión antropológica de la actividad dramática” *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, Nº 13 (págs. 55-68)

CERVERA (1982a y 1982b) en MARTÍNEZ, Á. y ROMERO, L. (2000): “Teatro y deficiencia mental” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº39 (págs. 171-185)

ELADIO, P. (1999): “Bases teóricas y pedagógicas para la práctica teatral en la enseñanza secundaria” *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 19 (págs. 45-56)

FUEGEL, C. Y MONTOLIU, M^a R. (2000): *Innovemos en el aula. Creatividad, grupo y dramatización*, Barcelona: Octaedro.

GARCÍA VELASCO, A. (2008): “Juego teatral, dramatización y teatro como recursos didácticos” en *Primeras noticias. Revista de literatura*, Nº. 233 (págs. 29-37).

MOTOS, T. (1999) “Dinamización lingüística de textos teatrales (¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de lengua y literatura?)” *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, Nº 19 (págs. 65-78)

MOTOS, T. (2013-2014): *Módulo de Psicopedagogía de la Dramatización en Postgrado de Teatro en la Educación*, Universidad de Valencia.

MOTOS, T., NAVARRO, A. (2012): “Estrategias del Teatro del Oprimido para la formación permanente del profesorado” *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 4, Nº. 9 (págs. 619-635)

MOTOS, T., TEJEDO, F. (1996): *Prácticas de dramatización*. Ciudad Real: Ñaque Editora.

SÁENZ, S. (2013): *¿Quiénes somos? Nuestra vida de los doce a los dieciséis*. Proyecto de aprendizaje compartido para Educación Secundaria, basado en el recurso de la dramatización, Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Rioja. Consultado 16-07-2014 en http://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000489.pdf

SÁENZ, S. (2013): *Webquesttheatrum*, actividad de dramatización. Consultado 16-07-2014 en <https://sites.google.com/site/webquesttheatrum/home>

VILASECA, B. (2013): La hora del hemisferio derecho. El País. Consultado 16-07-2014 en http://elpais.com/elpais/2013/02/15/eps/1360927595_598327.html

DEBATE ACERCA DE LOS DEBERES EN PRIMARIA

Sobrecarga o refuerzo para los alumnos

Natalia de la Rosa caballero

neonatalita@gmail.com

Diplomado en Magisterío. Ed Musical

La distintas sensibilidades a la hora de afrontar el debate sobre la necesidad de las tareas escolares, es sin duda enconado , Hay numerosas visiones acerca del tema , visiones personales , profesionales e incluso científicas . Es un tema que invita a la reflexión por parte de todos, y sobre todo es importante para el profesional de la educación , que siempre pretende conseguir los mejores resultados académicos en sus Alumnos.

Palabras clave

Debate, Deberes, Resultados

The different sensitivities to tackling the debate on the need for homework, is definitely bitter, are numerous views on the subject, personal visions, professional and even scientific.'s An issue that invites reflection by the society, and is especially important for professional education, which always seeks to achieve the best results in their students subject.

Keywords

Discussion , Homeworks, Results

1. El Problema de las tareas escolares

Hoy en día encontrar alguna queja amarga de los padres sobre el exceso de tareas escolares , puede ser algo muy habitual, las encontramos en las puertas de los colegios , conversaciones de trabajo , incluso en las redes sociales, hay todo tipo de comentarios , y es que las tareas escolares afectan de muchas maneras a la vida familiar .

En este asunto tenemos profesores en contra, a favor , padres que las exigen y otros que las odian , que consideran que son demasiado difíciles o lo contrario , países enteros donde se convierte en polémica social como es por ejemplo Francia ,por tanto sin duda no es un tema que pase desapercibido en nuestra sociedad .

Pero ¿cuáles son los distintos puntos de vista? , por un lado tenemos a padres e hijos, por otro los docentes, sin olvidarnos de los distintos estudios científicos que también aportan su granito de arena para alimentar la polémica.

Esta polémica principalmente está manifestada por dos posturas: “la que mantiene su utilidad como creadora de hábitos y apoyo a la consolidación de los saberes adquiridos en el aula y la que considera que solo sirven para crear diferencias entre los niños que pueden hacerlos con ayuda y los que no disponen de ese recurso en su entorno familiar”.

Lo que pretende este artículo es analizar los distintos puntos de vista de los distintos agentes que participan en el debate, además de aportar algunos datos de distintos estudios científicos , y por último incluir una pequeña guía basada en el contraste de los diferentes estudios y posturas, donde veamos como utilizar este recurso como un apoyo que resulte beneficioso para nuestros alumnos.

2. Los Padres y los Alumnos

Para empezar el análisis, vamos a plasmar cuales son las problemáticas que se desencadenan entre padres e hijos ante la realización de las tareas extra -escolares en el hogar. Las principales quejas por parte de los padres a menudo vienen argumentadas por la sensación de que las tareas interrumpen el tiempo de ocio que se vive en familia, el sobrecargo que representan para los padres tener que realizar las tareas con sus hijos después de sus propios trabajos, así como aquellos que ven como un sobre esfuerzo para los niños a los cuales consideran se les ofrece poco respiro,

Por otro lado las protestas que presentan los alumnos suelen venir de el tiempo que los deberes quitan para poder realizar las actividades de Ocio , y mucho de ellos consideran los deberes como la principal fuente de estrés en sus vidas.

Pero ¿es real y fundamentadas estas quejas? Hay que tener en cuenta, que las tareas escolares no son tareas impuestas ni están pensadas para que

las realicen los padres, todo lo contrario según José Nuñez Pérez, Carlos,(2012).

Es decir, la relación del padre con el hijo a la hora de afrontar las tareas escolares , debe de ser de acompañamiento y motivación , un punto de colaboración y apoyo para fomentar las relaciones familiares.

Según Hallam (2006) “la insatisfacción, trivialidad, desgana y falta de motivación por hacer las tareas para casa son consecuencias derivadas de un entorno familiar y social que no fomentan su realización”.

Así como (Xu y Corno.2003) que hablan de los beneficios de la vinculación de los padres en las tareas para casa , ya que garantizan la realización completa y la creación de sentimientos más positivos hacía la enseñanza .

Y que piensan los alumnos acerca del tema; un estudio realizado por el **Consejo Escolar de Navarra**, donde se utilizaron como muestra en primaria a los cursos de 3 y 5 y en secundaria de 1º y 3º de la eso , de entre dos colegios concertados y cuatro públicos , alcanzando la muestra un tamaño de

374 Alumnos : 176 de primaria y 198 de secundaria, Extrajeron las siguientes conclusiones:

“El 92% del alumnado de educación primaria consultado piensa que las tareas son importantes para el aprendizaje y les ayuda a realizarlo”

“Solo el 1% de los alumnos de primaria manifiesta que la realización de tareas, no lo es útil para entender mejor los contenidos de las áreas que se trabajen en clase...”

“Las áreas con mayor índice de encargo de las tareas en primaria son Matemáticas 75 % y Lengua 67%”

“En el 71% de las ocasiones en las que se encargan tareas en primaria, la tareas es la misma para todo el alumnado

“Casi un 56% del alumnado de primaria manifiesta que hace la tarea solo. Mientras que el 2/3 del total de los consultados dice que a veces la tarea le resulta difícil”

“La mayoría de los padres saben que tarea tiene que hacer su hijo cada día . Un 15% afirma no saberlo”

“El 88% de los alumnos de Primaria dedica entre 30 minutos y 1 hora diaria a realizar las tareas escolares”

3. Los Maestros

Ya sabemos que dicen algunos estudios sobre que es lo que piensan los alumnos y los padres, pero que piensan los maestros sobre las tareas escolares.

“Los profesores se quejan de la falta de apoyo de los padres, de la falta de capacitación para construir buenas tareas, y de la falta de tiempo para preparar los deberes de modo afectivo”

Lo que pone de manifiesto que los profesores se quejan de la falta de implicación del entorno familiar en las tareas escolares.

Veamos algunos argumentos a favor :

«Un pequeño, pero constante trabajo diario, no sólo va a ayudar al niño a crearle un hábito de estudio, sino que se hará más responsable y se sentirá más implicado en sus tareas. El trabajo diario es la base para que se convierta en un niño y un alumno responsable», aconsejan los psicólogos Sergio y Begoña García, «acostumbrarles al esfuerzo es bueno, porque cualquier cosa que merezca la pena requiere esfuerzo». Es más, Esteve considera que la exigencia es aún más necesaria hoy en

día, «y en los colegios se han dado cuenta de ello». José Manuel Esteve, catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.

No obstante no todos los maestros están a favor de las tareas escolares , hay algunos docentes como ya se ha indicado al principio del artículo cuando hemos hablado de las dos posturas ,en la polémica de los deberes escolares que consideran que los deberes se convierten en un elemento discriminador, ya que aquellas familias que poseen mayor nivel adquisitivo para poder pagar a maestros particulares o que disponen de conocimientos y tiempo ayudaran más y mejor a sus hijos, que las que carezcan de ellos , además debemos tener en cuenta , que la mayoría de los padres y madres desconocen los métodos didácticos que se llevan a cabo en el aula, así como el porqué de los contenidos o la secuenciación de estos . Por tanto para algunos maestros entrevistados en distintas revistas o blogs , el aula es un marco ideal para el trabajo individual, y en esta hay tiempo para todo.

4. La Polémica en Francia

El día 26 de marzo decenas de miles de padres salieron a la calle en Francia en contra de los deberes escolares convocando una huelga de dos semanas de “lapices caídos” contra los que han sido llamados por parte Federación de consejos de Padres de Alumnos de Francia (FCPE) “los trabajos forzados fuera del horario lectivo”, los deberes según estos, no sirven para nada son antipedagógicos, causan tensiones en la familia obligando a los padres a ejercer de maestros, y acrecientan la desigualdad social.

Debemos tener en cuenta que en este país los deberes en las edades comprendidas entre 6 y 11 años, están prohibidos desde el año 1956

Según Jean Jacques Hazan presidente de la FCPE en unas declaraciones hechas en el diario “el País” “muchos profesores, sindicatos e inspectores de educación se han sumado a la protesta y a la discusión porque los deberes son uno de los síntomas de la degradación que vive la escuela pública en Francia”. Según

Hazan, “el tiempo lectivo está muy mal organizado, y los deberes solo añaden un trabajo suplementario de repetición que no ayuda a los alumnos a entender las materias. Si uno no ha entendido la lección en clase con el profesor, será un milagro que la aprenda en casa solo o con sus padres. Hace falta que los niños enseñen en casa lo que han aprendido en el colegio y no que enseñen en clase lo que han hecho en casa”.

5. Los estudios .

Hemos repasado los puntos fuertes de la controversia, las distintas visiones están claras, el tema es muy polémico y opiniones hay muchas, pero que dicen los hechos objetivos sobre la conveniencia de los deberes escolares, funcionan si o no, ¿ hacen que el rendimiento escolar suba? ¿ son útiles para el aprendizaje? hay numerosos estudios Sobre el tema y las conclusiones son muy interesantes.

Para empezar y antes de analizar las conclusiones de diferentes estudios vamos a responder a la siguientes

pregunta ¿Que se consideran como tareas para casa?:

Para responder a la pregunta hemos extraído las siguientes definiciones

“los trabajos asignados a los estudiantes por los maestros que están destinados a ser realizados en horas extraescolares” (Cooper 1989,p,7) , “ Trabajo a realizar fuera del horario escolar que puede hacerse en casa, en la biblioteca o incluso dentro de las instalaciones de la escuela” Hallan (2006). (Como se puede apreciar en estas definiciones se pone de relieve como elemento definitorio de las tareas escolares, el momento en el que se realizan las tareas por encima del lugar).

Una vez definido el objeto de estudio, podremos acercarnos a los distintos estudios y perspectivas.

Sobre la amplitud de aspectos que se pueden analizar acerca del tema , vamos a ver a continuación varios estudios que hacen hincapié en aspectos dispares sobre la realización de las tareas escolares.

En este repaso de los aspectos mas interesantes de las diferentes

investigaciones, la cuales no han dejado de estar influidas en muchos aspectos por las diferentes modas o tendencias de cada época, como por ejemplo a finales de los años 80, las investigaciones realizadas por Kyriacou y Mewson en 1982 hablaban de la irrelevancia de las tareas escolares , y que hoy en día los detractores cuestionan que funcionara correctamente el modelo de investigación usado por los autores.

A estas cuestiones estudios posteriores siguen sin ofrecer respuestas concluyentes a las mismas preguntas , ya se mencionó anteriormente, que hay numerosos trabajos que se centran en aspectos diferentes y que analizan la bondad o no de las tareas desde varios puntos de vista , estos aspectos están relacionados con la frecuencia y el tipo de actividades , el que éstas se corrijan o no en clase , la implicación de las familias, incluso de estos estudios se desvelan que el efecto de las tareas no es necesariamente mayor cuanto mayor sea la dedicación a ellas , añadiendo sin embargo que la sobrecargas de tareas pueden incluso disminuir los logros que

se quieran obtener (Cooper , 2007), Para Garner, 2008 en la etapa primaria es recomendable la dedicación entre 10 y 30 minutos , otras investigaciones tratan sobre el diseño de las tareas , un diseño ajustado adaptado al estudiante y a su situación personal hace que las tareas ayuden al estudiante (Epstein y Van Voorhis, 2001), Para Protheroe 2009, son los docentes los que deben esforzarse por diseñar unas tareas de alta calidad para que los estudiantes puedan completarlas con éxito ; otra investigación interesante es la de Paschal,R.A,Weinstein y Wlaberg (1984) Donde se refleja el impacto del rendimiento en el estudiante, en la medida que el docente analice y comente los resultados en la clase , Otro punto a tener en cuenta en el estudio de Hallam ,(2006) que pone de relieve la importancia de la actitud de los padres o tutores hacia la realización de la tareas .

Ahora bien tras este breve relato de las distintas investigaciones sobre el tema que nos ocupa , “Las tareas escolares” , vamos a centrarnos concretamente en las conclusiones que se recogen en el

estudio de *Murillo y Martinez- garrido , revista de Psicopedagogía ,2013.*

dicho estudio parece interesante por recoger en 6 hipótesis el análisis de los diferentes aspectos que aparecen en la asignación de tareas escolares . La investigación se hizo en 9 países de Iberoamérica conformado por una muestra de 5.603 estudiantes de tercer curso de primaria de 98 escuelas .

Las hipótesis primera estudia si existen diferencias significativas en el logro académico en Legua y Matemáticas en función de Sí les encargaban o No tareas para casa.

La segunda de las hipótesis intenta analizar las diferencias en función de la frecuencia con que el maestro solicita las tareas.

La tercera de las seis, propone si hay diferencias significativas en el rendimiento ,en función del tiempo que se necesita para realizar las tareas .

La cuarta intenta demostrar si hay diferencias significativas en función de que las tareas sean diferenciadas para los estudiantes de bajo y alto nivel de rendimiento.

La quinta hipótesis marca las diferencia significativa en función del tipo de actividades que conforman las tareas para casa que el docente solicita

Y por ultimo la sexta hipótesis establece si existe diferencias significativas en función de la forma de corregir el docente las tareas para casa.

Las conclusiones a las que llego el informe fueron las siguientes ; Los docentes que dan tareas para casa obtienen mejores resultados al menos en matemáticas (controlando el efecto nivel cultural y socioeconómico de las familias de los estudiantes) Con lo que queda validada la hipótesis uno , la periodicidad con la que se encargan las tareas no incide en el logro académico, ni en Lengua ni en Matemáticas , por tanto se rechaza la hipótesis dos , la hipótesis tres que medía las diferencias en función del tiempo en el que se debían hacer las tareas ,tampoco ha mostrado su incidencia en el rendimiento en ninguna de las dos tareas analizadas , la hipótesis cuatro sale positiva , ya que se ve aumentados los resultados de los estudiantes en función de que las tareas estén

adaptadas a su nivel , siendo los resultados muy positivos en los estudiantes de mas bajo nivel,

sin embargo la hipótesis cinco sale rechazada ya que no se aprecian diferencias significativas en el rendimiento en función del tipo de tareas , por ultimo la hipótesis sexta se confirma, hay mayores resultados a mayor corrección e implementación en las clases de las tareas, es decir integrar la corrección de tareas como elemento diario en la actividad del aula .

Hasta aquí las conclusiones de este estudio Murillo y Martinez- garrido , revista de Psicopedagogía ,(2013).

Por otro lado vamos a exponer que dicen los resultados de la investigación de José Carlos Nuñez Pérez , departamento de Psicología de Universidad de Oviedo,A coruña, (2012) Llega a las siguientes conclusiones:

A la pregunta Los deberes escolares, ¿Son o no Necesarios? , expone los siguientes argumentos a favor ;

“Beneficios académicos a Corto Plazo; Considera que mejora la retención del conocimiento, mayor comprensión y

mejor pensamiento crítico, formación de conceptos, procesamiento de la información

Beneficios académicos a largo plazo; más aprendizaje durante el tiempo libre, mejora de la actitud hacia la escuela, mejores hábitos de estudio y habilidades

Beneficios no académicos, mayor auto-dirección, auto-disciplina, Mejor organización, más curiosidad

Beneficios para padres y familia; mayor aprecio y participación en la educación por parte de los padres, mayor interés por el progreso académico de los hijos , fomenta la conexión entre el hogar y la escuela.”

Los argumentos en contra; entre ellos ,
“La Sacidad, que se muestra por la pérdida de interés en la materia académica, fatiga física y emocional, limitación del tiempo libre y actividades extraescolares.

Interferencia Parental, presión para completar la tarea y buen desempeño , confusión entre técnicas de instrucción.

Trampa; Copia de otros estudiantes, y necesidad de ayuda más allá de tutoría.

Por último aumento de las diferencias entre los alumnos de alto y bajo rendimiento.

5. Conclusiones que Aportan los estudios .

Es innegable que entre los distintos estudios podemos ver rasgos comunes sobre cuales son aquellos aspectos más positivos que se consiguen con la realización de tareas como aquellos en los que se dan un alto resultado en el rendimiento cuando estas tareas están adaptadas al nivel de alumnos y a sus necesidades específicas y cuando estas actividades se explican exhaustivamente antes y después de la clase haciendo que estas se conviertan en una actividad regular de la clase , tampoco podemos negar que hay elementos en contra que son inevitables , como el hecho de que los niños que estén en hogares mas preparados académicamente o económicamente cuentan con ventaja sobre los que no .

Es importante no dejar de lado el aspecto cultural y social donde vivimos que plantea la educación en términos de esfuerzo muy cercanos a los modelos laborales actuales , y por tanto no es

extraño que consideremos la variable rendimiento como un aspecto determinante a la hora de valorar las tareas como positivas o no , ya que ,si la variable por ejemplo para medir un buen aprendizaje fuera la creatividad seguramente tanto los estudios como las perspectivas de las que estaríamos hablando serían muy distintas

En esta controversia como en muchas otras parece que el equilibrio se podría encontrar en la medida a la hora de plantear las tareas por parte de los tutores, y un contacto más cercano con los padres. Para ello a continuación se presenta una guía tanto para los tutores a la hora de utilizar este recurso como para lograr la colaboración de los padres en estas.

6. Guía práctica para Tutores

A continuación se plantean algunas directrices para obtener buenos resultados de rendimiento en las tareas:

Relación con la Materia: Para que las tareas sean efectivas, es muy importante que estas estén relacionadas con los contenidos que se

estén abordando en ese momento en clase, se trata de afianzar los conocimientos.

Adaptar: Es muy posible que tengamos alumnos muy adelantados que se aburran con las tareas o por el contrario tengamos alumnos que estén menos adelantados , es importante que la tarea sea flexible, en la medida que aporten los contenidos mínimos que refuercen el concepto pero que permita ampliar. Por ejemplo: “si estamos repasando las sumas, podríamos poner cuatro sumas como tarea para la clase y dejar abierta la tarea para el alumno aventajado, una solución sería que el mismo aporte alguna suma mas y que la traiga resuelta, bien porque se las haya proporcionado los padres o bien porque ellos mismo se las hayan inventado.

Explicar, Planificar: Todos los alumnos deben de conocer perfectamente , cuales son las tareas , que es exactamente lo que se le pide para su resolución y la fecha en la que se van a corregir. Es responsabilidad del docente aclarar bien este punto y resolver las posibles dudas, de poco nos sirve que el alumno no conozca que debe de resolver o que herramientas tiene para hacerlo , ya que esto hará que el alumno opte o bien por no hacer la tarea o bien por que se la resuelvan los padres, creando el conflicto en la familia y no

consiguiendo lo que pretendemos que es afianzar los conocimientos

Calidad no Cantidad: Debemos de ser justos a la hora de encargar la cantidad de tareas , sobre todos si lo que se pretende es que nuestros alumnos las realicen y refuercen sus conocimientos. Necesitamos asentar conocimientos y para ello intentaremos que la tarea se haga en un tiempo adecuado y el alumno pueda organizar su tiempo de ocio, esto nos serviría incluso de refuerzo positivo.

Escuchar y Colaborar: Es importante la colaboración con los padres y escuchar que ocurre en sus casas , debemos prestarnos para ayudar y que ellos también comprendan la importancia de las actividades extraescolares.

Feedback: Las tareas siempre se deben de corregir en clase y deben estar integradas en la rutina diaria del aula , si esta actividad no se realiza las tareas escolares difícilmente cumplirán su objetivo

Finalmente aunque esta propuesta sale como conclusión a la exposición de los argumentos a favor o en contra de padres y alumnos y a los distintos estudios , no deja de ser una aportación más que se espera sea de utilidad para los docentes en su vida diaria y difícil en las aulas . Seguro que de esta información que aportamos en el artículo puede haber muchas más propuestas diferentes basadas en las mismas premisas .

Referencias

- Cooper, H. (1989). Homework. White Plains, NY: Longman.
- Cooper, H. (2007). The battle over home-work: Common ground for adminis-trators, teachers, and parents. Thou-sand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cooper,H.:Robienson, J.C.,& Patall, E.A (2006). Does Homework Improve Academic Achievement? A synthesis of Rechearch, 1797-2003.Review of Educational RESEARCH, 1, 1-62
- Epsteon,J.L.,yVan Voorhis, F.E.(2001). More than Minutes: Teacher's Roles in Designing Homework. Eduactional Psychologist, 36(3), 181-193,doi:10,1207/S15326985EP3603
- Garner, R. (11 de marzo de 2008). The Anxiety Epidemic: Why are Childrenso Unhappy?. The Independent. Re-cuperado de www.independent.co.uk/news/education/education-news/the-
- Hallam, s.(2006). Homework: Its uses and abuses. Lodres: Institute of Education. University of London
- <http://aprendiendomatematicas.com/didactica/deberes-escolares-si-o-no/>
- http://educacion.idoneos.com/index.php/Opiniones_y_consultas_sobre_educaci%C3%B3n/Tareas_escolares
- http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/02/vidayartes/1333390053_270755.html.
- <http://www.educaweb.com/noticia/2005/10/17/tareas-escolares-ayudan-desarrollar-autonomia-ninos-ninas-920/>
- <http://www.educaweb.com/noticia/2005/10/17/tareas-escolares-ayudan-desarrollar-autonomia-ninos-ninas-920/>
- Kyriacou, C., y Newson, G. (1982)Teacher effectiveness: A consderation of research problemEducational Review, 34(1), 3-12doi:10.1080/0013191820340101.

Murillo,F.J y Martínez-Garrido (2013): Incidencias de las tareas para casa en el rendimiento académico. Un estudio con estudiantes iberoamericanos de Educación Primaria ,157-178, doi:10,1387/revPsicodidactica.6156

Paschal,R.A., Weinstein,T., y Walberg, H.J.(1984). The effects of homework on learning: A quantitative synthesis. Journl of Educational Research, 78,97-104

Xu, J., y Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. Elemen-tary School Journal, 103(5), 503-518.A

DISCAPACIDAD VISUAL ASOCIADA A LA PARÁLISIS CEREBRAL

¿Posible escolarización combinada?

Lucía Suárez Moirón

lsuarezmoiron@gmail.com

Graduada en maestra de educación primaria con mención en educación especial

Se explica el concepto de ambas y el tratamiento educativo de las mismas.

Además, se establecen las dificultades que ello conlleva, así como, las medidas para solucionarlas.

Por último, se alude a la actuación docente con este alumnado en los centros educativos especiales.

Summary

There is realized the explanation of two types of disabilities: the visual one and the cerebral paralysis.

The concept is explained of both and the educational treatment of the same ones. In addition, the difficulties establish that it carries, as well as, the measures to solve them.

Finally, one alludes to the educational action with this student body in the educational special centers.

Palabras clave

Discapacidad visual, parálisis cerebral, modalidad de escolarización combinada, Salas de Estimulación.

Keywords

Visual disability, cerebral paralysis, modality of combined education, Rooms of Stimulation.

1. Objetivo del análisis de dicha temática

El propósito o planteamiento es plasmar una fundamentación teórica basada en una variedad de bibliografía donde se recojan los estudios que se

han desarrollado acerca del tema, y por supuesto, establecer la metodología empleada en los centros educativos para trabajar con niños que tengan ambas discapacidades.

2. Estructuración

Al inicio se realizará un acercamiento conceptual de los términos que sustentan la temática elegida.

A continuación, se expondrá la relación existente entre ambas discapacidades.

Por último se hará alusión a los recursos, métodos y actividades empleados para el desarrollo del proceso educativo.

3. Discapacidad visual

“La discapacidad visual es una disfunción sensorial que se caracteriza por tener total o parcialmente dañado el sistema visual de recogida de información. Incluye a todas aquellas personas que no tienen ni siquiera percepción de la luz y también, a aquellas que tienen dificultades para ver, pero que sus restos son

aprovechables para su desarrollo y aprendizaje.” Rodríguez y Álvarez, (2012: 83).

Generalmente, cuando se habla de problemas de visión siempre se insiste más en las dificultades que ello supone, que en el resto visual que las personas tienen y que se puede aprovechar para poder empezar el proceso de enseñanza - aprendizaje. Por ejemplo, si un niño no aprecia las formas de los objetos, pero sí percibe la luz, se debe empezar a trabajar la estimulación visual partiendo de la luz, es decir, de aquello que el niño sí detecta. Una actividad de gran utilidad podría ser el Reproductor Windows Media, el cual, emite un conjunto variado de luces de diferentes colores que consiguen captar la atención de los niños a través de la intensidad de la luz que este programa emite.

Por lo tanto, se considera que se debe hacer mayor hincapié en los restos visuales en cuanto a su utilidad en el campo educativo. Una vez que se conozcan los restos visuales, se debe buscar la motivación necesaria para

poder activar el interés del alumno, ya que no siempre aunque detecten la luz o las formas de los objetos, muestran disposición a colaborar.

4. Parálisis cerebral (PC)

“La PC es un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y de la postura que causan limitación en la actividad y son atribuidos a alteraciones no progresivas que ocurren en el cerebro, en el desarrollo del feto o en el niño pequeño”. Camacho-Salas, (2007: 503).

Tras haber investigado en el tema se puede argumentar que el daño cerebral que se produce con esta discapacidad no empeora. No obstante, a medida que el niño va creciendo, las secuelas se van haciendo más notables. Por ejemplo, se pueden desarrollar deformidades. La PC afecta a cada niño de manera diferente. Los niños afectados suelen estar en silla de ruedas pero algunos serán capaces de aprender a caminar con una ligera inestabilidad.

En otros casos, presentan dificultades para usar sus manos, por lo que se tendrá que estimular las destrezas de la motricidad fina.

Los niños afectados con parálisis cerebral, pueden necesitar ayuda para aprender a sentarse y pueden no ser independientes en actividades de la vida diaria.

A pesar de todo ello, gracias a la labor del Equipo de Atención Temprana, cuya función es detectar las necesidades educativas especiales del alumnado, se puede realizar un tratamiento precoz para ayudarles a su desarrollo. Por desgracia, es una discapacidad que no se cura pero sí se puede intentar que las secuelas disminuyan y evitar que se desarrollen nuevas deformidades. Por lo tanto, cuanto antes se empiece con el tratamiento, mayor beneficio obtendrá el niño.

5. La relación entre ambas discapacidades

Como en todas las discapacidades, en la mayoría de las ocasiones, suele haber una serie de consecuencias o síntomas asociados.

Los trastornos que mayormente aparecen asociados a la parálisis son la disfunción vestibular, un escaso control cefálico, alteraciones en el lenguaje, en la postura, en el equilibrio, en la sedestación, en el control de esfínteres, problemas respiratorios, ortopédicos, circulatorios, de conducta, emocionales...

En cuanto a los trastornos relacionados con los sentidos, uno de los síntomas sensoriales que aparece con mayor frecuencia en los niños con parálisis es la discapacidad visual. Muchos niños con parálisis cerebral tienen estrabismo, una condición en la cual los ojos no están alineados debido a diferencias entre los músculos del ojo izquierdo y el derecho. Otros problemas posibles en relación con el sistema visual pueden ser la pérdida de acuidad, pérdida del campo

visual, problemas del movimiento ocular o problemas de procesamiento. Estas dificultades a menudo resultan en problemas de concentración visual y/o complicaciones para coordinar los ojos y las manos.

Existe una tendencia generalizada a trabajar con ese tipo de alumnado separando las dos discapacidades comentadas anteriormente, es decir, por un lado se realizan tareas relacionadas con el desarrollo físico y por otro lado se favorecen ejercicios relacionados con la estimulación visual.

Una de las formas o métodos que se emplean para intervenir con ellos para fomentar su desarrollo en el proceso de enseñanza – aprendizaje es contemplar la unificación de ambas discapacidades como una sola, de tal manera, que se pueden realizar varias actividades al mismo tiempo para trabajar ambas deficiencias y desarrollarlas al máximo.

Para ello, se emplean las llamadas Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs). Éstas pueden ser de tres tipos:

- Poco significativas: cuando se produce un desfase curricular leve. Así, solo se modificarán los elementos del currículo menos relevantes como pueden ser las tareas, los instrumentos de evaluación y los métodos educativos.
- Significativas: cuando se produce un desfase curricular bastante alto. En este caso, se modifican todos y cada uno de los momentos del currículo, por ejemplo, los objetivos, contenidos y competencias.
- De acceso: cuando simplemente se necesita hacer alguna modificación para que los niños puedan acceder al currículo. Por ejemplo: la amplitud de los materiales por problemas de visión o las adaptaciones técnicas de útiles de escritura por dificultades en la motricidad fina, es decir, en el movimiento de las manos.

Los alumnos que tengan una discapacidad visual asociada a la PC tendrán unas medidas educativas curriculares significativas, y por ende, su proceso de aprendizaje estará regido por Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas. De tal modo,

que según el grado de discapacidad y de las necesidades de cada alumno, podrán estar escolarizados en un centro ordinario en combinación con un centro específico o en un centro especial de forma permanente.

En los centros específicos, los alumnos tienen unos horarios en los cuáles casi todos los días tienen materias como la fisioterapia, logopedia, musicoterapia, psicomotricidad, estimulación... Con todas estas áreas trabajadas de un modo consensuado, coordinado y continuo entre todos los profesionales del centro, los niños se verán muy beneficiados. Claro está, que las horas en las que no están en ninguno de los departamentos que se han mencionado anteriormente, no son horas libres, sino que, en el aula con el maestro de Educación Especial se refuerza aquello que han aprendido en las otras áreas.

6. Cómo trabajar la estimulación visual con niños que tienen PC

El colectivo de deficiencias visuales en los niños con parálisis cerebral

presenta unas características específicas que requieren una atención a nivel educativo igualmente específica. Y esto por razones varias:

- La obstaculización que supone para el desarrollo cognitivo.
- Esta conjunción si se ha dado desde el momento del nacimiento provoca en el niño enormes dificultades para adquirir el esquema de permanencia del objeto, esto es, para conceptualizar el mundo que le rodea.
- La adquisición de este esquema es clave para superar el desarrollo del periodo sensorio-motor descrito por Piaget.

Para dar respuesta a estas necesidades, las actividades que más se desarrollan y que son esenciales para estos alumnos son las que están basadas en el área de la estimulación sensorial.

Hoy día, muchos centros específicos disponen de Salas de Estimulación para proceder al desarrollo eficaz de los sentidos. Éste habitáculo está basado en las Salas de Snoezelen nacidas en Holanda en los años 70 pensadas para

las personas con discapacidad psíquica. En general, están formadas por varios recursos o elementos como pueden ser la columna de burbujas, una cama de agua con regulador de temperatura para propiciar la relajación, varias colchonetas con un mecanismo que permite el masaje a través de las vibraciones, un piano musical de tal manera que al accionar con el pie un determinado cuadrado de la colchoneta suena una melodía y aparece reflejado el mismo color en un panel, por lo que se trabaja la asociación de colores.

Actualmente, hay una gran variedad de materiales para dar respuesta a estas necesidades. Las dificultades surgen en cómo se organizan, cuáles son los más adecuados, en qué orden deben utilizarse y para qué sirven.

En primer lugar hay que tener en cuenta las características del aula - qué tamaño tiene, tipo de iluminación, material del suelo, disponibilidad de sujeciones en las paredes para colgar materiales-. A continuación, se valoran los recursos más importantes que se

deben reunir en función de las características de los alumnos.

Así pues, los alumnos que tienen discapacidad visual asociada a la parálisis cerebral utilizarán otro órgano sensorial para el aprendizaje en compensación con aquel que está afectado. El órgano perceptivo con el que los niños con deficiencia visual logran un mayor aprendizaje es el tacto. Éste implica tener un cierto control de motricidad fina. Si el alumno, al tener PC, no ha desarrollado esta capacidad, el maestro le ayudará a realizar las tareas cogiendo su mano y acercándola a la tarea.

a. Actividades manipulativas

Por un lado, la primera actividad que se puede hacer es el reconocimiento de superficies con cualidades distintas mediante un panel de texturas. Éste puede contener diferentes materiales en los que se incluyan rasgos de aspereza/suavidad, liso/rugoso... Por ejemplo: una bayeta, un estropajo verde, la espuma de dicho estropajo,

algodón, un nanas, un erizo con púas, lana, plásticos, plastilina (para que perciba el material blando), pompones... Todo ello, se puede insertar en una cartulina o en un corcho sin establecer ningún orden. Posteriormente, en función de la respuesta de los alumnos a estas texturas, se clasificarán en “ásperos” y “suaves” y en “preferidos” y “no preferidos”. Según la respuesta facial del niño se sabrá cuales le gustan y cuáles no.

Las texturas deben se tocadas con la yema de sus dedos, orientados siempre por el especialista.

En cuanto a la colocación del panel en el aula se debe tener especial cuidado. Pues, si el alumnado permanece en una silla de ruedas, debe estar situado en una zona libre de obstáculos para el acercamiento hacia la misma. De la misma manera, debe estar regulado a una altura alcanzable desde la silla de ruedas.

Con esta tarea, logran tener un acercamiento con las diferentes cualidades que un objeto puede tener.

Una vez que reconozcan estas características se aumenta el nivel de complejidad en la actividad introduciendo objetos reales. Ahora los niños tendrán que reconocer objetos, no texturas. Estos objetos tienen que estar ligados a las actividades rutinarias que realizan en el centro o en la vida diaria. Por ejemplo: a las nueve de la mañana llegan al colegio en autobús. Luego tienen clase. A las once es el recreo. Después hay más clase. A la una es la hora de comer y a las dos la hora del aseo. A las tres es la hora de la relación y a las cuatro y media regresan a sus hogares. Pues bien, en el panel de reconocimiento de objetos se colocaría en la parte superior el nombre de la acción, debajo de éste la textura que relacionan con ella y en la parte inferior el objeto real.

Quedaría de la siguiente manera: se insertaría un autobús de juguete, un ordenador o unas láminas de trabajo, un balón, un ordenador o unas hojas,

los cubiertos para comer, los utensilios para lavar los dientes, y una textura mullida que nos permite relacionarla con la colchoneta de relajación. Todo ello en la hora que corresponda a cada actividad.

Una vez adquiridas estas rutinas a través del tacto de texturas y objeto reales se pasaría a establecer un calendario con materiales que identifiquen los diferentes días de la semana, las estaciones del año, los cumpleaños de los compañeros de clase...

No obstante, el tacto no es la única forma de trabajar la discapacidad visual. Muchos niños tienen restos visuales que pueden ser aprovechados utilizando el sistema Braille mediante la máquina Perkins. Este sistema es utilizado por personas con ceguera o con restos visuales tan mínimos que no les permiten discriminar las letras ni apreciar sus formas. Evidentemente, para aprender a usarlo tienen previamente que adquirir unas ciertas destrezas que no todos los alumnos llegan a conseguir desarrollar. Por lo

tanto, todos los materiales comentados y los que se mencionarán a continuación, son de gran utilidad para aquellos que no pueden servirse del Braille ya sea por un retraso mental, por una discapacidad motora o por otra deficiencia asociada.

Los requisitos fundamentales que deben interiorizar las personas antes de iniciarse en la lectoescritura con el Braille, entre otros, son los siguientes:

-Entender los conceptos espaciales básicos: arriba, abajo, delante, detrás, izquierda y derecha.

-Concienciarse de las nociones de cantidad: más, menos, uno, ninguno, pocos, muchos, y los números del 1 al 10.

-Saber utilizar los dedos índice y corazón de ambas manos, por lo tanto, tener una coordinación manual y una motricidad fina desarrollada. Ello es necesario para seguir las líneas de puntos en el papel, señalar la posición de dichos puntos, pasar las páginas...

-Tener una buena coordinación “dígitoespacial” con el fin de que sepa colocar los dedos en el lugar adecuado al mismo tiempo que el cerebro manda dicha orden, pues solo así el niño con deficiencia visual conseguirá una lectura fluida.

b. Actividades tecnológicas

Por otro lado, estas tareas manipulativas se pueden intercalar con actividades que nos permitan usar las nuevas tecnologías. Los niños tienen que establecer la relación causa-efecto, esto es, el alumno debe entender que para que algo suceda debe ejecutarse una acción. Para la realización de estas actividades, teniendo en cuenta que son niños con problemas en la motricidad fina se puede utilizar un conmutador o pulsador adaptado. Hay muchos modelos de ratones adaptados a las necesidades de cada alumno que son conectados al ratón del ordenador. Estos pulsadores son accionados con la parte del cuerpo que mejor

desarrollada tengan. Las zonas con las que normalmente accionan el pulsador son con la mano (en diferentes formas), con la muñeca, con un lado de la cabeza, con la frente, la barbilla...

Volviendo a la dualidad de causa-efecto, se trabaja a través de los ya mencionados ratones adaptados para utilizar los programas informáticos como el Light Box. Éste consiste en una serie de carpetas que reproducen sonido e imagen en movimiento. Los alumnos aprenden que al realizar una acción se produce una consecuencia. Solamente tienen que clicar en la pantalla para que el programa se active.

Incluso, con el gran avance de las tecnologías, podemos apreciar el novedoso Tobii Rex. Éste es un dispositivo que permite controlar el ordenador a través de la mirada. Es un recurso bastante útil para los niños con problemas de motricidad fina que tienen dificultades para mover el ratón del ordenador. No obstante, los alumnos con problemas visuales tendrán una mayor dificultad para utilizar este

sistema ya que implica una coordinación ocular.

Sin embargo, si el alumno tiene restos visuales y tiene desarrollada la fijación visual y el seguimiento con los ojos puede que sea factible el aprendizaje con esta tecnología.

Otros aparatos útiles para aprovechar los restos visuales pueden ser:

-El magnificador de imagen: es un equipo dotado de una cámara de ampliación que proyecta la imagen del objeto capturado a una pantalla, con esto se pretende que la persona con baja visión pueda observarla en todo su esplendor. Según la capacidad visual de cada persona, el magnificador de imagen permite al usuario modificar contraste, color, agudeza, brillo y foco, de acuerdo con sus propias necesidades.

-La lupa TV es un sistema de ampliación de imagen por monitor para las personas con resto visual.

-Anotadores parlantes, explorador de Jaws, máquina inteligente de lectura...

c. Proyecto Fressa

Se define como un “conjunto de programas informáticos cuyo objetivo es ayudar a personas con discapacidad”. Las ventajas de su utilización en los centros son las siguientes: mitigan las carencias funcionales debido a la discapacidad, favorecen y aumentan la comunicación en aquellos que no tienen un sistema comunicativo y que no utilizan el lenguaje oral y ayudan a desarrollar habilidades sensitivas.

Dicho proyecto cuenta con varios programas adaptados a la diversidad. De todos estos softwares conviene explicar concretamente los Plaphoons. Éste es un programa pensado para personas con discapacidad motórica que no pueden comunicarse mediante la voz y tienen un control muy limitado de su motricidad. Asimismo es de gran utilidad para realizar ejercicios de lectoescritura y para aprender a utilizar el ordenador. Gracias a ello adquieren la competencia lingüística, matemática y la digital. Consiste en la creación de carpetas donde se introducen imágenes y sonido (música, la voz de las maestras, la de las

familias, la de sus compañeros...) con la finalidad de que aprendan a expresar sus deseos y, por consiguiente, a comunicarse. Por ejemplo, el niño tiene hambre y no sabe cómo decirlo al tutor. Pues bien, con este programa el niño abrirá la carpeta y activará la casilla que pone “tengo hambre”. Puede darse el caso de que no sepa leer. No pasa nada, porque como ya se ha dicho, incorpora una imagen simbólica que le ayuda a observar la acción y a transmitir un significado.

Es un método de comunicación para aquellos alumnos que tengan problemas a la hora de hablar y de comunicarse. Por lo tanto, podría decirse que es un sistema alternativo de comunicación. Incluso, los alumnos con problemas visuales pueden utilizarlo para desarrollar la comunicación verbal o gestual, y por ende, la capacidad intelectual.

d. Actividades con objetos adaptados

-Linterna de luces: es similar a las que utilizamos en la vida cotidiana pero las luces que emiten son de diferentes colores, y según la posición del botón de encendido se moverán a un ritmo más lento o más rápido. Con ella se pueden trabajar ejercicios de relajación, de fijación visual y de seguimiento ocular.

-Despertador luminoso: consiste en un proyector en forma de despertador que refleja estrellitas de luces en el techo y al mismo tiempo emite diferentes sonidos. Es una técnica de relajación. Ésta es imprescindible con este perfil de alumnado. Tras un buen descanso, se muestran más activos y prestan mayor atención a los estímulos que se les presentan en las tareas educativas.

-Mariquita masajeadora: se trata de un juguete que al activarlo se mueve solo produciendo vibraciones. Por lo tanto, es útil para trabajar las respuestas sensoriales a través del tacto y de la percepción. Sobre todo,

es eficaz para los niños con discapacidad visual ya que éstos consiguen un mayor aprendizaje en relación con el entorno a través del tacto.

Es importante que se trabajen actividades diferentes en el aula para no aburrir y desmotivar a los niños. Las tareas no solo deben presentarse en el aula sino también en el patio ya que la socialización es clave en el desarrollo.

La mayoría de los niños con parálisis cerebral están en silla de ruedas pero existen deportes y juegos adaptados como la bocha (similar a la petanca). Los materiales también deben estar adaptados, por ejemplo, existen balones de goma que casi no botan con agujeros para introducir los dedos y con cascabeles en su interior que le permite al niño con discapacidad visual orientar la atención hacia la dirección procedente del sonido. Así, conocerá la situación de la pelota. Con este elemento se pueden idear diversos tipos de juego, siempre y cuando, el maestro les ayude.

Para finalizar este apartado, es necesario recordar la existencia de la musicoterapia. Como bien indica su nombre es la terapia a través de la música. Es muy importante su desarrollo con este tipo de alumnado ya que estimula el oído, la vista, el tacto, la emoción, la alegría, la motivación, la relajación... En definitiva, es una herramienta que favorece enormemente el aprendizaje y el bienestar de estos niños.

7. La importancia de trabajar de forma conjunta ambas discapacidades

Es de suma importancia recoger propuestas de actividades que favorezcan el seguimiento y la exploración visual ya que éstas van a incidir en la comunicación.

Hay que tener en cuenta que los niños con dificultades motoras serias permanecen gran parte del día en una situación de inmovilidad, con lo que la observación de lo que pasa a su

alrededor es su canal preferente de recogida de información. Por lo tanto, se debe fomentar su capacidad visual. Incluso, Bandura, defensor de la teoría del aprendizaje social, psicólogo y profesor, defendía el aprendizaje vicario, según el cual toda persona interioriza y comprende conocimientos o conceptos a través de la observación de la conducta y acciones que realizan los individuos que nos rodean. Según esta teoría, el aprendizaje se basa en la observación, y para poder observar debemos desarrollar la capacidad visual. Para hacer efectiva esta teoría, los niños tienen que tener una coordinación entre ambos ojos y óculomanual. Algunos niños con PC carecen de movilidad propia y no tienen adquiridas las nociones de espacio tiempo, ni el esquema corporal ni la lateralidad, por lo tanto, su coordinación óculo-manual va a estar alterada. De ahí, la importancia de trabajar con ejercicios visuales más sencillos como sería el reconocimiento de texturas ásperas y suaves en un panel de objetos con

diferentes cualidades apreciadas por medio de la estimulación táctil.

Todas estas pautas y recursos que se han explicado, a priori, parecen muy sencillos. Por desgracia, en la realidad no es así. Los profesionales deben tener más paciencia, saber que los niños con estas problemáticas tienen un estilo de aprendizaje más lento, y a consecuencia de ello, requieren más tiempo para responder a los estímulos o tareas que se les presenta.

7. Conclusiones

La discapacidad visual y la parálisis cerebral son dos deficiencias que afectan al desarrollo de las personas de una forma importante. Ambas limitan las experiencias en relación con el mundo en el que nos desenvolvemos. Por un lado, la limitación visual dificulta la observación, la asociación de colores, el desplazamiento con seguridad... Por otro lado, la parálisis reduce la movilidad, aumenta la dependencia de los demás en las denominadas actividades de la vida diaria...

En el caso de que ambas discapacidades se centren en la misma persona el trabajo a realizar con ella se complica. Pues va a ser muy difícil tratar las áreas motoras porque el niño no va a poder contemplar eficazmente los lugares por los que se desplaza y las tareas manipulativas, de motricidad gruesa y fina van a carecer de significado para el alumnado. Ante ello, se produce una disminución en el desarrollo de su aprendizaje. Esta lentitud se debe a que las experiencias visuales y motoras están mitigadas con lo que el desarrollo a nivel intelectual va a estar afectado considerablemente.

De hecho, una actividad básica que se puede realizar trabajando ambas discapacidades al mismo tiempo es la siguiente: se coloca al niño en un bipedestador (para desarrollar el equilibrio y mejorar la postura) y al mismo tiempo, se utiliza la linterna de luces (mencionada anteriormente) y se realizan ejercicios de seguimiento ocular. Así, incluso, se puede evitar que el niño esté con la cabeza hacia abajo ya

que tienden a no mantener el control cefálico.

No obstante, a pesar de que el niño no comprenda las tareas que está realizando, es necesario desempeñarlas con el objetivo de que las funciones visuales y motoras que posee no se vean atrofiadas.

Para finalizar es necesario recalcar que siempre se puede intervenir con un alumno aunque esté muy afectado. Los docentes no se deben desesperar si el alumno no responde a los estímulos que se les presenta, es más, a pesar de que no se perciba una mejoría en su desarrollo sensorio motriz, se debe insistir en su realización ya que es sorprendente apreciar como en un momento puntual el alumno sí logra dar respuesta al estímulo.

Referencias

CamachoSalas et al (2007). Parálisis cerebral: concepto y registros de base poblacional. En revista de neurología, N° 45, p. 503.

De Carlos, A. et al (1992). Deficiencia Visual y Necesidades Educativas Disponible en Internet: <http://ayudatec.cl/>. Es una página cuyo contenido está destinado al tratamiento de las nuevas tecnologías en los centros educativos especiales.

Disponible en Internet: <http://www.hoptoys.es/>. Esta página se corresponde con un catálogo de recursos y apoyos para trabajar con alumnos que tengan discapacidad.

Especiales.

Herranz, R. y Rodríguez, E. (1989). Los deficientes visuales y su educación en las aulas de integración.

Lucerga, R.Mª. (1993). Palmo a palmo: la motricidad fina y la conducta adaptativa a los objetos en los niños ciegos. Madrid: Organización Nacional de Ciegos Españoles, Sección de Educación.

Montero, I. et al (1993). Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento.

Prieto, A. et al (2009). La Parálisis Cerebral en el Centro Ángel de la Guarda de Gijón.

Rivera, G. (1999). Discapacidad visual y su rehabilitación. Entre dos mundos, N° 11, p.41.

Rivero, R. et al (1993). El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención.

Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2012). Didáctica y Organización Escolar: Retos y Respuestas para Educar en la Diversidad.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

La influencia de las emociones en nuestra educación

Mercedes Barroso Asencio
barrosoasencio@hotmail.com
Licenciada en Pedagogía

La inteligencia emocional parte de la idea de gestionar las emociones positivas y negativas, y así promover un proceso de enseñanza-aprendizaje fructífero. Conoceremos el origen del concepto, el valor del coeficiente emocional frente al coeficiente intelectual, la importancia de las emociones en los primeros años de vida, los programas para su desarrollo y la técnica para trabajar en clase con los alumnos la inteligencia emocional. Se destaca la importancia de trabajar las emociones día a día para llevar una vida saludable y por supuesto una educación viable. Conocernos más a nosotros mismos nos permitirá una relación positiva con el entorno.

Palabras clave

Inteligencia emocional, coeficiente emocional, emociones.

To emotional intelligence it departs from the idea of managing the positive and negative, and like that emotions to

promote a fruitful process of education - learning. We will know the origin of the concept, the value of the emotional coefficient opposite to the intellectual coefficient, the importance of the emotions in the first years of life, the programs for his development and the technology to be employed at class with the pupils the emotional intelligence. Is outlined the importance of working the emotions day after day to take a healthy life and certainly a viable education. To know ourselves more us ourselves will allow us a positive relation with the environment.

Keywords

Emotional intelligence, emotional coefficient, emotions.

1. Origen y concepto de inteligencia emocional

Tiene su origen en el concepto de inteligencia social que planteó el psicólogo Edward Thorndike en 1920, quien la definió como "la habilidad para

comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Para Thorndike, además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta (habilidad para manejar ideas) y la mecánica (habilidad para entender y manejar objetos).

En el año 1990, con los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer se definió como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno". Más tarde, en 1995 con la publicación del libro la inteligencia emocional de Daniel Goleman, fue cuando el término recobró fuerza.

Según Salovey y Mayer (1990), este concepto engloba a los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propone Gardner (1983), además de ser metahabilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias o dimensiones:

1.- El conocimiento de las propias emociones. Es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece.

2.- La capacidad para controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite

controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

3.- La capacidad de motivarse a sí mismo. Con esto Salovey y Mayer, y más tarde Goleman, quieren hacernos entender que el control de la vida emocional y su subordinación a una meta puede resultar esencial para mantener la atención, la motivación y la creatividad. Este aspecto se relaciona también con el concepto de inteligencia exitosa propuesto por Sternberg (1998).

4.- El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, es decir, la capacidad de reconocer las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás.

5.- La habilidad en las relaciones. Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

La inteligencia emocional también tiene una base biológica considerable tal y como muestran los estudios de LeDoux (1999). El papel de la amígdala es como un nexo de unión entre el cerebro emocional y el racional.

Este autor también se interesó por el papel que juega la amígdala durante la infancia, llegando a la conclusión de la importancia que tiene la interacción entre

el niño y sus cuidadores (padres y educadores) durante los primeros años de vida, constituyendo un verdadero aprendizaje emocional, tal y como observó Leuner (1966).

Mayer distingue, en 2001, cinco fases hasta en el desarrollo del campo de estudio de la inteligencia emocional:

1) Inteligencia y emociones como campos de estudio separados (1900-1969): La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los tests psicológicos. Aunque algunos autores hablan sobre la “inteligencia social” las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.

2) Precursores de la inteligencia emocional (1970-1989): El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interactúan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría analizada de inteligencias múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia “intrapersonal”.

3) Emergencia de la inteligencia emocional (1990-1993): Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

4) Popularización y ensanchamiento del concepto (1994-1997): Goleman publica su libro “inteligencia emocional” y el término inteligencia emocional salta a la prensa popular.

5) Institucionalización e investigación sobre la inteligencia emocional (1998-actualidad): Se producen refinamientos en el concepto de inteligencia emocional y se introducen nuevas medidas.

En una serie de estudios conducidos por Schutte y algunos colaboradores en 2002 se centraron en encontrar relación entre los niveles de inteligencia emocional y la autoestima y el estado de ánimo positivo, estableciendo una relación positiva entre la inteligencia emocional y ambas variables.

2. Coeficiente intelectual y coeficiente emocional

Las investigaciones actuales comienzan a poner en duda el coeficiente de inteligencia como factor predominante para alcanzar éxito social y profesional, pasando a defender el coeficiente emocional.

Haciendo referencia al estudio sobre “Outdoor training como metodología para potenciar la inteligencia emocional en niños de 1º ciclo” es patente la necesidad de que la inteligencia emocional sea incluida en el día a día de los niños y jóvenes, tanto mediante la institución escolar, como a través de otros medios sociales. El desarrollo de los niños y adolescentes presupone, en primer lugar, la dimensión personal de su existencia, la cual se consolida en la adquisición de competencias que permiten el establecimiento de sentido de su identidad. Implica también considerar

la dimensión social de su existencia, con la adquisición de competencias que posibiliten establecer comportamientos relacionados proactivos para la inserción en la vida social y escolar. Se refiere a la aptitud de la inteligencia emocional para mantener relaciones personales e interpersonales significativas con los demás, expresados por la máxima “aprender a vivir consigo mismo y con los otros”.

Así, y teniendo en cuenta investigaciones recientes, cabe resaltar que los niños y adolescentes con una inteligencia emocional aprenden mejor, tienen menos problemas de conducta, son menos violentos, resuelven mejor los conflictos, tienen menos probabilidad de tener una conducta autodestructiva, gozan de una mayor capacidad para controlar los impulsos, se sienten mejor consigo mismo, poseen mayor facilidad para resistir presiones, se caracterizan por ser más empáticos, más amigos, son más felices y saludables, teniendo mayor éxito en sus actividades.

3. Desarrollo emocional en los primeros años de vida

La educación no solo contempla aspectos intelectuales y rendimiento escolar, actualmente se está poniendo énfasis al desarrollo de habilidades emocionales y la autoestima, es decir la educación de los sentimientos, la valoración de sí mismos.

Las personas con inteligencia emocional:

- Aprenden a identificar sus propias emociones.

- Manejan sus reacciones emocionales identificando maneras adecuadas de expresarlas.
- Desarrollan una aceptación incondicional de sí mismos y de los demás.
- Desarrollan el autocontrol y la empatía: ponerse en el lugar del otro.
- Desde pequeños aprenden que existen distintos tipos de situaciones y que cada una les exigirá unas u otras respuestas: Resolución de problemas.

Lo primero es conocer cómo es el desarrollo emocional del niño en los primeros años para de esta forma saber qué habilidades necesitan estimularse según cada etapa.

El desarrollo evolutivo de la afectividad, se presenta de esta manera:

El manejo de emociones de forma apropiada se puede y debe desarrollar desde los primeros años de vida ya que las emociones se expresan desde el nacimiento. Un niño amado, acariciado, será un niño con confianza en sí mismo, un niño seguro.

Hacia el primer año, la seguridad del afecto de los padres, sobre todo de la madre, es lo que permite al niño apartarse, explorar y dominar los miedos. Es capaz de expresar diferentes emociones.

Hacia los 2 años entran en su mundo las miradas ajenas y disfrutan al ser mirados con cariño. A partir de ahora cobra gran fuerza educativa la satisfacción ante el

elogio o ante las muestras de aprobación de aquellos a quien el niño o niña aprecia. Se produce una escalada importante en el lenguaje y es el momento ideal para desarrollar en ellos un vocabulario emocional.

Alrededor de los 3 años, son conscientes en la elección de las personas y las emociones que genera esa relación, por eso decide con quien jugar, a quien besar y abrazar. Ya perciben sentimientos de vergüenza, culpa y orgullo.

Entre los 4 y 5 años utilizan un léxico emocional mediante términos como: tristeza, miedo, enfado. Será capaz de comunicar experiencias y expresar sentimientos relacionados a las mismas. Por lo tanto, desarrollará la conciencia emocional propiamente dicha.

4. Programas para el desarrollo de la inteligencia emocional

En las últimas décadas dentro del ámbito educativo se han creado diferentes programas para el desarrollo de las habilidades emocionales. Entre los más prestigiosos y efectivos está el programa RULER propuesto por el profesor Marc Brackett, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997), que se ha implementado en diferentes estados de EE.UU. con gran éxito.

El programa RULER está enfocado en el desarrollo de la inteligencia emocional tanto en la infancia como en adultos e

implica en el proceso a la escuela, las familias, y la comunidad educativa en general. A través del RULER se entrenan cinco habilidades emocionales fundamentales: el reconocimiento, la comprensión, el etiquetado, la expresión y regulación de las emociones. La creciente aplicación de RULER ha impulsado las investigaciones sobre su impacto, sobre la mejor manera de evaluar el crecimiento de habilidades de inteligencia emocional y sobre cómo el enfoque RULER puede ser aplicado más allá de las escuelas en otros ámbitos, por ejemplo, para mejorar la lucha contra la intimidación cibernética de Facebook.

En España, por fortuna, también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumnado en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual.

Un caso a destacar es la labor realizada en Santander por la Fundación Marcelino Botín, a través de la experiencia educativa denominada educación responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de jóvenes. El programa educación responsable se está desarrollando en más de 100 centros en España, y los resultados de su aplicación muestran beneficios, entre otras variables, en el rendimiento académico, así como una reducción de los niveles de ansiedad y una mejora en la claridad y la comprensión emocional de las niñas y niños de los centros que están trabajando con este programa.

Por otro lado, en Cataluña, el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) se fundó con el objetivo de investigar sobre orientación psicopedagógica, en general, y más específicamente sobre educación emocional. En la actualidad el GROPE centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la educación emocional.

Dentro de este grupo de investigación, Soldevila, Filella y Agulló (2007) han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional realizado bajo la modalidad de asesoramiento, y en concreto, del modelo de consulta colaborativa. Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo docente y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente. Para analizar los efectos de la formación en educación emocional del profesorado se aplicó un cuestionario de sus conocimientos en el ámbito de Educación Emocional como medida pretest y posttest. Los resultados mostraron un aumento en el conocimiento emocional de las profesoras y los profesores a la hora de aplicar un programa.

5. Técnica para trabajar en el aula la inteligencia emocional

Según Sergi Banús Llord (Psicólogo clínico infantil), una de las formas con las que podemos trabajar las emociones en clase es mediante la denominada caja

de emociones. Su funcionamiento es simple aunque podemos adaptar su funcionamiento a las características o necesidades de nuestra clase. Previa a la implantación de la caja es aconsejable un trabajo con el alumnado acerca de las características de cada una de las emociones. Así podemos explicar las características de la vergüenza, la timidez, la rabia, etc. Esto es más necesario en grupos de alumnos de educación especial. Una vez familiarizados con las emociones básicas podemos empezar a utilizar la caja.

Para poner en marcha este sistema debemos preparar una caja con todo nuestro grupo de alumnos. Para ello cualquier caja de zapatos u otra puede servirnos. En ella podemos escribir el nombre de las diferentes emociones y colocar algún dibujo o cara (ver las fotos que se muestran más abajo). Esta caja debe estar situada en un lugar visible del aula y ser accesible a todos los alumnos. Igualmente se dispondrá de papel en forma de pequeñas notas para que los alumnos puedan escribir en ellos sus mensajes.

La caja emocional es un instrumento que nos va a ayudar a conseguir que nuestros alumnos aprendan a comunicarse emocionalmente. A partir de estas comunicaciones individuales podemos profundizar en el conocimiento de las diferentes emociones (alegría, tristeza, desesperanza, rencor, etc.). El objetivo es conseguir una mayor inteligencia emocional y enseñar nuevas formas de afrontamiento de conflictos y canalización adecuada de los sentimientos que la acompañan. Con ello también estamos efectuando un trabajo

preventivo respecto a posibles nuevos conflictos. Veamos ahora el funcionamiento tipo:

1º- Debemos explicar a los alumnos que la caja de las emociones está para recibir nuestros mensajes. Los propios maestros deben erigirse como modelos y pueden utilizarla para expresar diferentes emociones o sentimientos respecto a situaciones que se puedan producir en el aula en el trabajo diario.

2º- Evidentemente no debemos obligar a ningún alumno a que exprese sus sentimientos pero sí a incentivarlo a que lo haga en determinadas circunstancias y para ello lo mejor es tomar nosotros la iniciativa.

3º- El alumno puede comunicar emociones negativas (miedo, tristeza, nervios, pérdida del control, etc.) o positivas (felicidad, alegría, etc.). Para ello debe coger el papel dispuesto a tal efecto y escribir de forma breve la situación concreta y el estado de ánimo que le ha provocado. Una vez escrita deberá introducirla en la caja. Por ejemplo, *“Esta mañana no he podido controlar mis nervios y he pegado a un compañero. Me siento mal...”*

4º- El maestro/a debe determinar un momento concreto del día para leer las diferentes notas introducidas en la caja. Estas notas pueden ser leídas por los propios autores o, en algunos casos, pueden leerlos los maestros y guardar el anonimato del alumno si este así lo desea.

5º- A partir de la lectura de estas notas, los maestros pueden iniciar un coloquio acerca de las diferentes emociones que se han expresado y los alumnos pueden aportar sus propias vivencias en situaciones semejantes que ellos hayan vivido.

6. Conclusión

Según recientes investigaciones por expertos en la materia, además de ser de gran importancia en este tiempo de crisis, violencia familiar, extrafamiliar, ciudadana y poblacional, las emociones son componentes del ser humano que nos permiten sentir que estamos vivos, sino tuviéramos emociones, la personalidad no tendría sentido, seríamos seres vacíos.

Las emociones son estados afectivos, de expresión súbita y de aparición breve, pueden según David Goleman y otros, crear un impacto positivo o negativo sobre nuestra salud física, mental y espiritual.

Respecto a las emociones que afligen, son aquellas que promueven o mantienen los procesos de enfermedad a través de una serie de conexiones psiconeuroinmunológicas.

La ira o rabia, la cual abarca tres etapas; desconfianza ante el medio que rodea la persona, sentimiento de molestia o rabia como tal y la conducta expresiva como gritar, agredir, romper o tirar objetos. En segundo lugar la depresión, es decir, la tristeza acompañada de una visión negativa de sí mismo, el mundo que lo

rodea y su futuro, ésta afecta a cualquier proceso de recuperación de cualquier otra enfermedad. En tercer lugar la ansiedad, que consiste en una preocupación constante y excesiva por los acontecimientos en nuestra vida diaria. En cuarto lugar represión o negación, es donde la persona no expresa o no toma conciencia de que existe algo que le causa molestia o dolor emocional, siendo grave para nuestra salud integral.

Es necesario controlar de la mejor forma las emociones, tanto positivas como negativas, las cuales forman parte de nuestra vida. De la misma forma, la inteligencia emocional en el trabajo, competencias, habilidades técnicas y cognitivas son indispensables en nuestro crecimiento personal, familiar y empresarial, para llenarnos de

conocimientos y aprender a manejarnos en ciertas y determinadas circunstancias aplicando y practicando pensamientos y sentimientos saludables.

Dentro de las emociones positivas está la sonrisa, este cambio en los músculos faciales produce una serie de cambios bioquímicos que cambian nuestra emoción y favorece la salud. Reenfocar el problema, tratar de encontrarle lo positivo a lo que sucede, recordar que las situaciones difíciles son una oportunidad para aprender. Practicar ejercicio, ayuda a liberar energía. Expresar los sentimientos, sean molestia o dolor conversando con la persona involucrada.

Referencias

Cadavid, J.C., Calleja, A., Olave, T., Moreno, A., & Quiñones, A. (1999). Outdoor Training: Entrenamiento de Habilidades y Fortalecimiento de Actitudes para el Liderazgo y Trabajo en Equipo. *Paipa: Funlibre Eje Cafetero*.

Carreras, M. (2005). La identificación de los roles de equipo en Warner Bros Park. *Capital Humano*, 187, 24.

Da Glória, M. De Nobrega, N. Porto, Elisabete. Silva, M.A. (2014): "Outdoor training como metodología para potenciar la inteligencia emocional en niños de 1º ciclo". *INFAD*, Vol.2 (pág. 429-438).

De La Vega, I. (1999). Outdoor training: Aprendiendo en tiempo real. *Capital Humano*, 126, 59-62.

Fernández, P. (2014): "La necesidad de la Inteligencia emocional en la sociedad". *Revista digital de la asociación Convives*, N° 6 (pág 1-169)

Rodríguez, I. (2009): “La Inteligencia Emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes”. *Revista digital, innovación y experiencias educativas*. N° 14 (pág. 1-12).

Sergi Banús Llord. (2012). Inteligencia emocional clase. 2012, de Psicodiagnosis.es Sitio web: <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/tecnicasdeintervencion/trabajando-la-inteligencia-emocional-en-clase>

Investigación sobre el nivel de comprensión lectora en educación primaria

Patricia Pereira Fernández

patricia.pereira.fernandez@gmail.com

Graduada en Educación Primaria

Los resultados de la comprensión lectora conseguidos por el alumnado español fueron muy mejorables según el Informe Program for International Student Assessment (PISA) del año 2009, según recoge el preámbulo V de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa.

A partir de estos datos se diseña una investigación con el fin de conocer de primera mano la realidad del alumnado gallego en la destreza de la comprensión lectora y corroborar o contradecir la afirmación anterior.

Para esto se emplea las pruebas recogidas en el libro “Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL”. Los test están clasificados y diseñados para cada curso de educación primaria y evalúa las diferentes modalidades de comprensión lectoras: comprensión literal, inferencial, crítica y reorganización.

Una vez corregidas las pruebas, los resultados de las mismas muestran una realidad que no dista mucho de la reflejada en el informe PISA y que a pesar de los esfuerzos que comunidad

educativa realiza, no termina de formar al alumnado con una capacidad en comprensión lectora realmente buena.

Palabras clave

Comprensión, lectora, educación, primaria.

Abstract

Reading comprehension in which results achieved by Spanish students of this educational stage obtained a much improve result as report Program for International Student Assessment (PISA) of the year 2009, as there gathers the preamble V of the Organic Law 8/2013 for the improvement of the educational quality.

From these data an investigation in order to see firsthand the reality of Galician students in the skill of reading comprehension is designed.

The chosen instrument for the assessment of reading comprehension by the tests collected in the book “Evaluación de la comprensión lectora.

Pruebas ACL”. These tests are ordered and designed for each year of primary education and evaluates the different types of reading comprehension: literal comprehension, inferential, critical and reorganization.

Once corrected the tests, the results of these show a reality that is far from reflected in the PISA report and despite the efforts of the educational community takes , it doesn't end with a train students in reading comprehension ability really good.

Keywords

Reading, comprehension, education, primary.

1. Introducción

Los esfuerzos generados por la comunidad educativa, como la introducción de un Proyecto Lector de Centro, contrastan con los resultados mencionados por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en la que se cuenta en el apartado V del Preámbulo que el Informe Program for International Student Assessment (PISA) del 2009 “arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, mui alejado del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y desarrollo Económico (OCDE)”. Esto lleva consigo pensar que no es suficiente

el trabajo que se está llevando a cabo desde los colegios para mejorar esta competencia, y más concretamente el apartado de la comprensión lectora.

A partir de estos esfuerzos y resultados se comienza a diseñar una investigación para conocer de primera mano el nivel de comprensión lectora de los discentes de educación primaria de Galicia.

2. Marco teórico

La comunicación lingüística forma parte de las competencias básicas del currículo de educación primaria, es decir, se considera un aprendizaje imprescindible. Esta competencia trata de la capacidad del empleo del lenguaje como instrumento de comunicación en todas sus formas. Dentro de la comunicación lingüística existen diferentes tipos como la oral o la escrita, y su vez, dentro de esta última, se encuentra la comprensión lectora que es el objeto de estudio de esta investigación

Los autores Clark (1977) y Trabasso (1980) definen la comprensión lectora como un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. Dicho de una forma más sencilla, la comprensión lectora es la capacidad para comprender un texto, en la que intervienen diferentes procesos psicológicos que parten de la descodificación de la letra impresa para

darle significado y, de esta manera, que se produzca una idea mental de lo que el texto cuenta.

Esta capacidad puede entenderse como un proceso o un producto. El producto consistiría en el resultado de la interacción entre el lector y el texto, y por el contrario, el proceso sería el que se produce cuando se recibe la información que se almacena en la memoria a largo plazo.

Respecto al informe PISA del año 2009, menciona que la comprensión lectora es comprender, emplear, reflexionar y comprometerse con textos para llegar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y también participar en la sociedad.

El lector es quien genera el significado a partir de los textos, mediante el empleo de diferentes destrezas y estrategias de comprensión, es decir, el significado no está en el texto si no que lo elabora el lector a partir de sus conocimientos previos y la información que el texto le proporciona a través de su capacidad para valorar y que acomode la lectura un fin determinado.

Dentro del proceso también interviene la variable referente a los tipos de textos que se leen, ya que su estructura y estilo es diferente porque responden a diversas funciones de la actividad social. Una vez identificada, hace que los lectores activen las estrategias necesarias para su mejor comprensión.

2.1 Tipos de comprensión lectora

Partiendo de la taxonomía de Barrett y teniendo en cuenta las aportaciones de P.H. Johnston y J. D. Cooper la comprensión lectora se clasifica en las siguientes dimensiones cognitivas: comprensión literal, comprensión inferencial, reorganización y comprensión crítica. Esta clasificación no significa que se den por separado, si no que se emplean de forma simultánea conforme los procesos de lectura y comprensión van teniendo lugar.

2.1.1 Comprensión literal

Este tipo de comprensión consiste en obtener un significado literal del texto. Esto implica un reconocimiento de los hechos exactamente como aparecen citados en el escrito. La comprensión literal es propia de los primeros años de escolaridad ya que es el inicio del aprendizaje formal de la lectura, una vez conseguidas las capacidades descodificadoras para transformar las grafías en significado que le permitan una lectura fluida a los discentes.

La comprensión literal está compuesta por dos procesos diferentes. Por un lado el acceso al léxico, cuando se reconocen los patrones de la escritura, los significados se asocian a ellos y se activa en la memoria a largo plazo para descodificarlos y acceder a su significado a través de la existencia de unos diccionarios de léxico guardados en

la memoria a los que se consultan durante la comprensión del lenguaje. Y por otro lado, el análisis, que consiste en combinar el significado de diferentes palabras en la relación apropiada. En este apartado se entiende la oración como una unidad lingüística completa y el párrafo como una idea general.

2.1.2 Comprensión inferencial

También es conocida como comprensión interpretativa, esta requiere que el lector infiera significado que no está explícito en el texto así como una atribución de significados relacionándolos con las experiencias personales y el conocimiento previo que tiene sobre la lectura.

Este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas y exige por en funcionamiento de su intuición como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis.

La comprensión inferencial comprende tres procesos cognitivos. En primer lugar a integración que realiza el lector cuando la relación semántica no está explícita en la lectura y se infiere con el fin de comprenderla. El segundo proceso es el resumen que consiste en producir en la memoria del lector un esquema mental en el que existen una serie de proposiciones que representan las ideas principales del texto. Y por último la elaboración, por medio del cual el lector añade información al texto uniéndola nueva con la que ya es familiar lo que

provoca un aumento de probabilidad de transferencia. En este proceso el lector construye más significados y enriquece el texto, produciendo una mejor comprensión del mismo.

2.1.3 Comprensión crítica

Este tipo de comprensión también se conoce como evaluación apreciativa y corresponde a un nivel más elevado de conceptualización (Miranda, 1987, 1996) ya que supone haber superado los niveles anteriores de comprensión literal e inferencial. Este grado de dominio se caracteriza por emitir juicios personales acerca del texto y por valorar la relevancia o irrelevancia del mismo, discriminando los hechos de las opiniones e integrando en la lectura experiencias propias del lector.

Este nivel es el más avanzado dentro de la comprensión lectora, es propio del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que posee un buen nivel de comprensión lectora. Los lectores pueden hacer diferentes tipos de juicios como: realidad o fantasía, hechos u opiniones, juicio de suficiencia y validez, juicio de propiedad y juicio de valor, conveniencia y aceptación.

2.1.4 Reorganización

La reorganización hace que el lector analice, sintetice y organice la diferente información explícitamente manifiesta. Como se trata de manipular la información explícita algunos autores la

introducen como un tipo de comprensión literal.

3. Método

3.1 Universo

El universo de esta investigación es la población de Galicia que estudia educación primaria, es decir, la correspondiente es la de edad comprendida entre seis y doce años.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) de España la población con esas características es la siguiente:

Edad	Población
6 Años	22.537
7 Años	22.444
8 Años	22.318
9 Años	22.135
10 Años	22.515
11 Años	21.126
12 Años	21.369
Total	154.444

Tabla 1 Población gallega a 1 de Julio de 2013

3.2 Muestra

La muestra estudiada corresponde con el alumnado de Educación primaria del colegio CEIP Carlos Casares de Xinzo de Limia de la provincia de Ourense. Su distribución es la siguiente:

Curso	Discentes
1º	47
2º	48
3º	43
4º	40

5º	45
6º	40
Total	263

Tabla 2 Muestra estudiada

3.3 Diseño de la investigación

A la hora de buscar la información precisa para conocer el nivel de comprensión lectora se hizo a través de una fuente de investigación primaria, es decir, la que obtenemos por contacto directo con el sujeto de estudio.

El medio elegido para evaluar la comprensión lectora es el que se recoge en el libro “Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL”. Consiste en seis pruebas diferentes específicamente diseñadas para cada curso de Educación primaria.

Estas pruebas contienen diferentes modalidades de textos: narrativos, expositivos, poéticos, matemático, interpretación de datos, etc. Junto cada texto aparecen diferentes preguntas tipo test de cuatro o cinco alternativas dependiendo del nivel pero sólo una es la correcta. Las preguntas están clasificadas según el tipo de comprensión lectora a la que corresponde con lo que los resultados de las pruebas aportan una información más detallada.

El instrumento seleccionado fue un cuestionario individual ya en su realización interviene sólo la competencia de comprensión lectora. Es una prueba escrita y para realizarla no es preciso que empleen la expresión escrita

porque sólo se necesita que marquen con una equis o con un círculo la respuesta que crean adecuada. El lector para responder a ellas debe inferir, relacionar, extraer conclusiones, resumir, secuencias, prever y emitir juicios.

4. Procedimiento

Una vez elegido el medio de la obtención de datos se comunica el director del centro la intención del estudio y se pide el permiso para realizarlo en el centro. Después de su aceptación se diseñó una tabla de horarios para la realización de la prueba, para construirla se tuvo muy en cuenta las normas de aplicación para que los resultados sean los más realistas posibles ya que para su correcto funcionamiento tienen que darse la serie de factores para que el resultado sea el más fiel posible a la realidad. Para esto el horario fue acordado con cada uno de los tutores de los cursos correspondientes.

Es preciso mencionar que dentro de las pruebas de primer curso existen dos opciones de prueba, una con tipografía de imprenta y otra con letra redondilla. Una vez hablado con las tutoras de cada clase se decidió utilizar la de redondilla.

Por otro lado, en los cursos más elevados existe una hoja de respuestas que en este caso no fue utilizada ya que el método permite esta opción. Se prescindió de ella porque complicaría para los discentes la realización de la prueba y el empleo de esta hoja podría crear contradicciones entre las respuestas de

estas y las marcadas en las preguntas de los textos.

4. Resultados

A continuación se presentarán los resultados por gráficos y tablas, siguiéndole después su comentario.

Para leer los gráficos, es necesario hacer unas aclaraciones. Su fondo indica el nivel de comprensión lectora de la siguiente manera: el color blanco corresponde a un nivel bajo, el azul al nivel medio y el amarillo al nivel alto de comprensión lectora. En cuanto a la línea dibujada, representa a la cantidad de alumnado que alcanzó el decatipo referente al eje horizontal.

4.1 1º Curso



Gráfico 1 Resultados 1º Curso

	Discentes	Porcentaje
C. Baja	6	13%
C. Media	27	57%
C. Alta	14	30%

Total	47	100%
-------	----	------

Tabla 3 Resultados 1º Curso

Como se observa en el gráfico la curva de decatipos presenta el valor más alto en el decatipo 7 que corresponde con el fondo azul, es decir con una comprensión lectora media. La gran mayoría de los discentes están situados en este estamento, exactamente 27 personas, mientras que el área de alta comprensión pertenecen 14 personas, este curso es uno de los dos en los que hay alguien representando el nivel más alto de la tabla, el decatipo 10. Por último en la parte más baja sólo aparecen seis personas.

Con todo esto, los resultados de este curso son positivos ya que más de la mitad de los estudiados se sitúan en la mitad derecha de la tabla que refleja en general un grado de comprensión bastante alto. La media del curso, 6.15, corresponde al decatipo 6, el que correspondería a un bien.

4.2 2º Curso



Gráfico 2 Resultados 2º Curso

	Discentes	Porcentaje
C. Baja	7	15%
C. Media	29	60%
C. Alta	12	25%
Total	48	100%

Tabla 4 Resultados 2º Curso

En el segundo curso se observa una clara predominancia de discentes en la parte media de la tabla y un pico con nueve personas en el decatipo ocho. La zona blanca está representada por siete personas, es decir, un 15% del total.

En la parte amarilla que corresponde a la más alta se sitúa una persona más que en primero, pero a media del curso le faltan dos décimas para llegar el decatipo 6 ya que corresponde con uno 5.81, lo que refleja un pequeño descenso del nivel respecto con el primer curso. Aun así, la mayoría de las personas, 27, se sitúan en la parte derecha de la tabla.

4.3 3º Curso

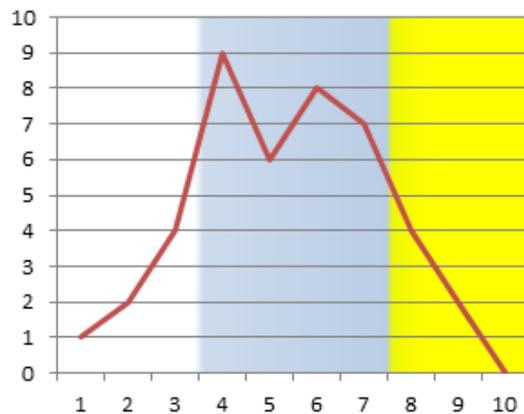


Gráfico 3 Resultados 3º Curso

	Discentes	Porcentaje
C. Baja	7	16%
C. Media	30	70%
C. Alta	6	14%
Total	43	100%

Tabla 5 Resultados 3º Curso

En este caso, en la zona de baja comprensión se sitúan siete personas y en la de alta seis. Es la primera vez que hay más personas en la zona baja que en el alta, lo que muestra un descenso del nivel de comprensión.

En la parte media se representa a la mayoría de las personas que corresponde al 70%, es el porcentaje más alto representado en esta área lo que significa una mayor homogeneidad de comprensión.

La media por decatipos desciende medio punto con el respeto el segundo curso hasta llegar el 5.35, esto es provocado entre otros datos, por el pico del gráfico que se encuentra en el decatipo cuatro con nueve personas representadas.

También aparece una persona más en la parte izquierda del gráfico que en la derecha el que corrobora este descenso.

4.4 4º Curso

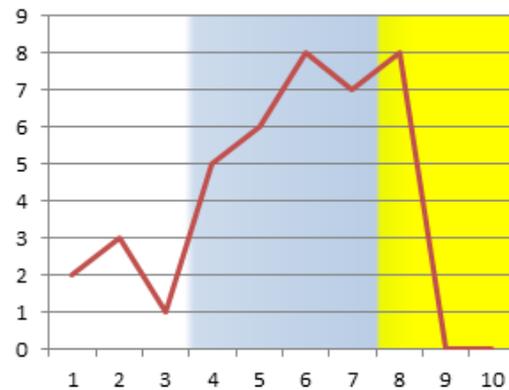


Gráfico 4 Resultados 4º Curso

	Discentes	Porcentaje
C. Baja	6	15%
C. Media	26	65%
C. Alta	8	20%
Total	40	100%

Tabla 6 Resultados 4º Curso

En esta curva por primera vez existen dos cimas: en el decatipo 6 que corresponde con el nivel de comprensión media y en el decatipo 8 que pertenece la zona alta, ambas están representadas por ocho personas. Sin embargo, nadie representa los decatipos nueve o diez. La mayor parte de los estudiados siguen situándose en la zona media de la comprensión lectora consiguiendo el 65%, por otro lado, la zona alta supera en dos personas la zona baja

En cuanto a la situación general de los discentes, pertenecen seis más a la zona

de la mitad derecha que a la zona de la mitad izquierda. Innda así la media de este curso quedo en uno 5.55, por lo que son dos décimas más alto que en el tercer curso pero que sigue representando el decatipo 5 que pertenece la mitad de la puntuación que se podría obtener.

4.5 5º Curso

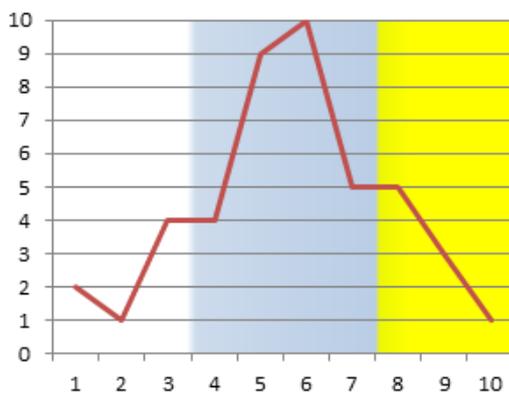


Gráfico 5 Resultados 5º Curso

	Discentes	Porcentaje
Sin realizar	1	2%
C. Baja	7	16%
C. Media	28	62%
C. Alta	9	20%
Total	45	100%

Tabla 7 Resultados 5º Curso

La cima de esta curva está en el decatipo 6 con diez personas que representa la zona de la parte media de la comprensión lectora. Esta área es la que más personas contiene, 28.

En la zona amarilla, a de nivel alto de comprensión lectora existe un descenso perfectamente gradual y en el decatipo 10 pertenece a una persona lo cual sólo

ocurre en dos cursos ya que normalmente nadie se sitúa en este apartado, mientras que la zona baja está representada por siete personas.

En cuanto la media, se sitúa en 5.66 puntos, lo que muestra un nivel general de comprensión de poco más de la mitad de puntos que se puede obtener, y por otro lado, hay más personas a la derecha de la tabla, 24 que a la izquierda, 20.

4.6 6º Curso

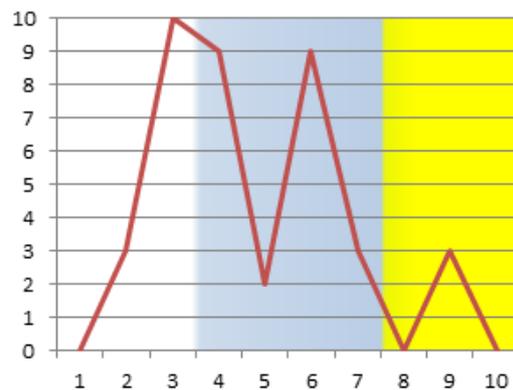


Gráfico 6 Resultados 6º Curso

	Discentes	Porcentaje
Sin realizar	1	3%
C. Baja	13	33%
C. Media	23	57%
C. Alta	3	7%
Total	40	100%

Tabla 8 Resultados 6ª Curso

La cima más alta de este gráfico se encuentra por primera vez en la zona baja del nivel de comprensión, con diez personas representadas en el decatipo 3,

seguido por la situación de nueve personas en el decatipo 4.

La mayoría de los discentes de sexto se encuentran entre los decatipos 3 y 6 el que indica un nivel general del curso bastante bajo. Esto también lo corrobora la media que es de 4.72, la más baja de todos los cursos y en la que no se consigue la mitad de toda la puntuación general, es decir, equivaldría a un suspenso.

En cuanto a la representación de la zona baja cuatro veces superior que la de la zona alta.

Por último, mencionar, que hay cuatro personas más en la mitad izquierda de la gráfica que en la derecha el que apoya el descenso del nivel general en el último curso de Educación primaria.

4.7 Resultados generales por decatipo

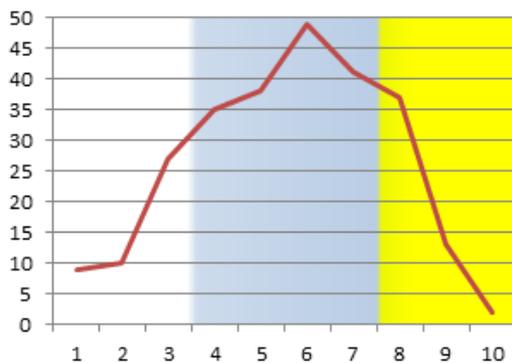


Gráfico 7 Resultados generales por decatipo

	Discentes	Porcentaje
Sin realizar	2	0,7%
C. Baja	46	17,5%
C. Media	126	62%
C. Alta	52	19,8%
Total	263	100%

Tabla 9 Resultados generales por decatipos

En los resultados generales la cima está en el decatipo 6, con 49 personas situadas en él. La mayoría de las personas, el 62% tiene la puntuación correspondiente la zona media de comprensión lectora, mientras que en los extremos de la gráfica va decayendo conforme nos acercamos a ellos. Aunque en el decatipo 10 solo haya dos personas y en el 1, nueve, a la zona de alta comprensión lectora le corresponde más discentes que en la baja.

La media general está en los 5,57 puntos, que corresponde la mitad de la puntuación que se puede obtener, con esto se muestra que el nivel general consigue el aprobado pero que dista considerablemente de obtener una buena comprensión lectora. Por otro lado hay muchas personas que se sitúan en el decatipo 8, lo que se considera un nivel de comprensión moderadamente alto sin embargo en los decatipos 9 y 10 hay muy pocos discentes que consiguieron ese estatus.

4. Conclusiones

Según el informe de la UNESCO, la alfabetización toda la población es un reto sin precedentes en la historia de la humanidad en el que en el último siglo consiguió un avance sorprendente. Hoy en día, en las sociedades cultas la lectura es el mecanismo más importante de las transmisiones de conocimientos lo que provoca que tener una gran destreza en la comprensión lectora sea fundamental en todos los niveles educativos. Pero no sólo en el ámbito educativo, saber comprender es necesario para el día a día de las personas aunque a veces no nos demos cuenta.

Una vez finalizado el estudio, sus resultados enseñan que la mayoría de las personas consiguen un nivel de comprensión bastante mejorable, aunque consiguen los mínimos niveles de comprensión. Pero por otro lado existe un 17,5% de personas que no llegan al cinco, un porcentaje importante teniendo en cuenta que estamos en un país

desarrollado. Aunque no es todo negativo, el nivel de comprensión lectora alta representa casi al 20% de las personas estudiadas, y hasta es un porcentaje más alto que el anterior.

En general, es preciso mejorar en la comprensión lectora, y para esto, no hay mejor forma que promover a la lectura. Conseguir que las personas desde pequeñas le cojan el gusto a la leer, su compromiso individual que lectura es el factor clave, ya que motivación intrínseca es la más eficiente. Este estímulo hace que la persona valore el propio hecho de leer, que no lea por factores externos sino por el propio placer que le produce leer. Este trabajo de promoción tiene que darse desde edades muy tempranas y no sólo en el colegio, también en los hogares porque es preciso que toda la comunidad educativa se implique para un mejor resultado. Con un poco más de esfuerzo, se verán resultados mejores.

Referencias

Català i Agràs, G, Català i Agràs, M, Molina i Hita, E, Monclús i Bareche, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL*. Barcelona: Graó.+

Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

Instituto Nacional de Estadística. *Cifras de Población y censos demográficos de España*. Recuperado el 22 de Julio de 2014, de <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e244/avance/p01/l0/&file=03001.px&type=pcaxis&L=0>

Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010): *PISA 200*. Recuperado el 22 de Julio de 2014, de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>

Miranda, A. (1987). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia: Promolibro (Nuev. Ed. 1996).

Solé de Castillo, Maira (2004) *La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora*. Recuperado el 22 de Julio de 2014 de, http://www.cidar.uneg.edu.ve/DB/bcuneg/EDOCS/formae/Revistas_e/Kaleidoscopio/Numero_3/7.pdf

Trabasso, T., & Nicholas, D. W. (1980). *Memory and inferences in the comprehension of narratives*. In F. Wilkening, J. Becker, & T. Trabasso (Eds.), *Information integration by children*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

UNESCO. *Alfabetización a nivel mundial y regional*. Recuperado el 22 de Julio de 2014, de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a_span.pdf

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN NOS GANAN TERRENO

¿Nos expresamos bien como hablantes del siglo XXI?

Noela Cameselle Vila

noelacv@gmail.com

Maestra de educación infantil

Los avances de la sociedad y, en concreto, los cambios que han ido sufriendo los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, hacen que nuestra lengua no se emplee adecuadamente. Ahora son muy comunes nuevas faltas de ortografía e incoherencias expresivas, que podemos ver y oír en todo tipo de ámbitos y edades. No obstante, como maestros debemos intentar cambiar esta situación empezando a trabajar con las nuevas generaciones y evitar, así, que el mal uso de nuestra lengua se siga extendiendo. Es por ello que, a lo largo de este artículo, muestro los puntos clave que nos han llevado a esta situación, poniendo de relieve algunas de las faltas más comunes hoy en día a causa del uso continuado de estos medios, además de proponer algunas actividades clave con las que empezar a trabajar en el aula.

Palabras clave

Medios de comunicación, lengua, pasividad, retrocesos, faltas ortográficas, televisión.

The society's advances and, concretely, the changes that have been suffering the mass media and the technologies of the information and the communication are the reason that our language is being used incorrectly. Nowadays there are new misspelling and expressive incoherences, which we can see and hear in a lot of scopes and ages. Nevertheless, as teachers, we should try to change this situation, start working with the new generations and avoid the spreading of the bad uses of our language. It is because of that, along this article, I will show the key points which have taken us to this situation, emphasizing some of the most common

misspelling because of the continued use of these media, besides proposing some activities to start working in the classroom.

Keywords

Mass media, language, passiveness, setbacks, misspelling, television.

1. Época de avances y retrocesos

Estamos en el siglo XXI, siglo de avances tecnológicos, de avances médicos, de nuevas creaciones artísticas... y, en cambio, se está produciendo un grave retroceso en lo que concierne a nuestra forma de expresarnos.

Históricamente, siempre se fueron buscando mejoras y procurando el progreso en todo tipo de ámbitos: en el arte, en la política, en la literatura, la música, etcétera; reinaba siempre, de una manera o de otra, la idea de ser un hombre culto para poder mejorar y avanzar, y todo ello se reflejaba también cuidando las formas del habla y la lengua.

Hoy, seguimos progresando en muchos campos pero, no sólo no avanzamos en nuestra cultura general y, en particular, en nuestra forma de expresarnos, sino que, además, estamos retrocediendo.

Basta con prestar un poco de atención a cualquier medio de comunicación, en un

patio de colegio o incluso en un escrito público para oír y ver barbaridades lingüísticas: continuos insultos, expresiones mal usadas, palabras y verbos inventados, multitud de faltas de ortografía y todo tipo de ejemplos de un mal uso de la lengua, y esto se percibe ya desde edades tempranas.

2. Causas del retroceso lingüístico

La razón de este retroceso lingüístico no es algo único y concreto que se pueda solucionar de un día para otro sino que, en mi opinión, se debe en cierta medida a la situación histórica de España; es decir, a causa de la guerra y la dictadura y, por lo tanto, a tantos años de represión, las siguientes generaciones fueron sobreprotegidas y, cada vez más, se goza de mayor libertad para todo. Pero, por otro lado, creo que aun con todas las posibles causas que podamos ir encontrando, lo que empeora notablemente esta situación es la influencia de los medios de comunicación.

“La imprenta fue la primera tecnología de comunicación de masas” (Marks, 1999, p. 106), un medio controlado por profesionales que corregían y adecuaban las publicaciones que se transmitían. Pero hoy en día la gran evolución de los medios de comunicación ha generado tal cantidad

de información que como usuarios recibimos, que hace que sea imposible controlar todo lo que en ellos se emite (visto tanto desde su vertiente positiva como negativa: podemos encontrar contenidos que en determinados medios han sido censurados y coartados, pero tampoco se enseña a hacer un uso crítico de todos ellos). El motivo de que aquí nos centremos en su vertiente negativa se debe a que estos medios constituyen una de las principales fuentes de aprendizaje, sobre todo para los niños, ya que han aumentado considerablemente las horas en que se ve la televisión, Internet, se hace uso de los videojuegos, etcétera; y a la hora de mostrárselos a los pequeños y adolescentes tampoco se hace una adecuada filtración de los contenidos.

La televisión: Por ejemplo, la televisión hace unos años se consideraba uno de los mejores avances tecnológicos. Y es verdad, pues, gracias a ella, información de cualquier parte del mundo puede ser transmitida al instante al resto de la población, puede llevar nuevos conocimientos a todos aquellos que dispongan de un televisor, además de entretener, divertir, aportar diferentes ideas y puntos de vista... Posee, hoy en día, programas de todo tipo: retransmite deportes, series televisivas,

películas, dibujos animados (tanto como para adultos como para niños), documentales, noticias, etcétera. Se podría decir que, aparte de Internet, es uno de los medios más completos que existen y económicamente su uso está al alcance de la mayoría de la población: un 96'9% de la población española ve una media de unas 2 horas y media diarias (168'1 minutos) la televisión.

¿Por qué digo entonces que es una causa de nuestro actual problema lingüístico? Porque, en la mayoría de los programas de la televisión, ya no se cuidan los contenidos ni las formas, no se respetan en algunos canales las políticas de emisión como el referido al horario infantil e incluso el objetivo final de los programas ha dado un giro peligroso, causa también de los actuales gustos de la sociedad.

Los videojuegos: Otro ejemplo son los videojuegos, de los cuales debemos primero dejar claro, sin embargo, que muchos son educativos y ayudan a desarrollar diferentes capacidades.

Pero porque algunos puedan ayudar a mejorar algún tipo de desarrollo no implica que no se deba prestarles atención; de hecho, entre los temas más recurrentes en los videojuegos encontramos la violencia y el sexismo (Gros, 2000).

En base a ello, es necesario tener en cuenta tanto un control del tipo de videojuego utilizado, la duración del tiempo y momento en el que se juega, que se deben fomentar otras actividades de ocio, etc.

Por lo que los primeros implicados en este control deben ser los adultos, comprobando que los videojuegos que se compren vayan acorde con la edad del destinatario y no tengan contenidos violentos o con un mal trasfondo social.

Internet y los ordenadores: Los chats, foros, blogs, redes sociales y múltiples medios de divulgación de información que hay a través de Internet son el nuevo handicap para el buen uso de la lengua.

La parte principal de este problema radica en que son medios no controlados y caracterizados por la falta de preparación de las personas participantes (Casares, 2010). De hecho, las redes sociales que están cada vez en más auge forman, hoy en día, el principal medio de comunicación de los jóvenes, ya sea para relacionarse entre ellos, enterarse de noticias, recabar información, etc. Pero, tanto por las políticas de privacidad como las de libertad de expresión, salvo casos concretos los contenidos nunca son

revisados y/o adaptados, estando al alcance de todos tal como son creados.

3. Otras posibles causas

Por otro lado, otros factores que pueden influir en esta situación lingüística son los derivados de estudiar varios idiomas simultáneamente, ya que es muy probable que se produzcan interferencias, faltas de ortografía o de dicción por confusiones; aunque claro está, la solución es seguir estudiando ambos idiomas hasta dominarlos. El problema es que esto requiere un grado de autoexigencia que los jóvenes no están dispuestos a tener; por eso hay que empezar desde la educación infantil a reforzar adecuadamente estos aprendizajes.

Por otro lado, otros factores que pueden influir en esta situación lingüística son los derivados de causas políticas, como el intento (o en ocasiones la imposición forzada) de una lengua u otra dentro de un territorio bilingüe, donde al final, una de las lenguas suele quedar relegada al ámbito formal y la otra al ámbito social. El que se produzca este fenómeno conocido como diglosia, que consiste en que una lengua se asocia con el prestigio y poder (Bustos, 2008), crea la idea general de que una lengua es mejor que la otra, lo cual influirá a lo hora de su habla. Es

decir, aunque tu lengua materna sea, por ejemplo, el gallego, si estás en un grupo social donde se habla únicamente el castellano, esa persona también intentará hablarlo, provocando la pérdida progresiva de esa lengua además de continuas interferencias lingüísticas. Como afirma Bustos (2010), la diglosia y su consecuente deslealtad lingüística es una de las causas de la muerte de lenguas.

No obstante, también se debe tener muy en cuenta que en el mundo encontramos unas 7.106 lenguas, y aunque el 95% de esas lenguas están repartidas en tan solo el 5% de la población (Bustos, 2008), no hay que olvidar que todas y cada una de ellas tienen su propia historia, que influyen de una manera u otra en las demás y gracias a todo ello es por lo que tenemos tanta variedad lingüística, pero es también por lo que se van produciendo tantas interferencias de unas lenguas a otras. De hecho, sólo en España nos encontramos con diversas lenguas cooficiales, variedades lingüísticas del español peninsular y variedades geográficas como: catalán, gallego, valenciano, balear, euskera, asturleonés, aragonés, andaluz, extremeño, murciano, canario, español de América, etc. (Quilis, Esqueva, Guitiérrez y Ruiz-Va, 2002).

Por ejemplo, al estudiar cualquiera de estas lenguas (más las extranjeras) al mismo tiempo, no podemos evitar en muchos casos (como ya se indicó anteriormente) cometer faltas de ortografía o de dicción por equivocaciones entre lenguas, como la b/v del castellano y gallego (véase ejemplos como: abogado/avogado o móvil/móvil). Claro está que la solución es seguir estudiando ambos idiomas hasta tener un buen conocimiento de las mismas, pero mientras tanto, los errores son muy comunes en casi todo el mundo, y requiere un grado de autoexigencia que no todos están dispuestos a asumir.

Por último, una característica que debo resaltar es que esta situación no se produce en todas partes. Pone de ejemplo Javier Marías (1998) a México, Argentina o Venezuela, afirmando que “expresándonos todos en la misma lengua, la gente de ultramar resulta infinitamente más cortés y bienhumorada que nosotros” (p. 10). Por lo tanto, en otros territorios aún se mantienen las buenas formas, el habla cordial y bien articulada, con su variedad léxica, precisa y fluida, cuidándola del mismo modo en sus medios de comunicación.

Sin embargo, las características actuales del habla española presentan, cada vez más, una mayor pobreza léxica, el uso

abusivo de coletillas e insultos casi en cualquier ámbito social, el mal uso de expresiones y usos excesivos de ciertas palabras comodín como “tema” o “cosa” hasta ser habituales en las publicaciones periodísticas, libros o telediarios, donde se supone que el nivel de corrección debe ser el máximo, incluso lo vemos en maestros y maestras de la educación, aun siendo un referente claro para sus alumnos. Ejemplos de estos errores que hasta nosotros mismos nos sorprenderemos de usar son, como nos muestra Casares (2010), el dequeísmo (“pienso de que mañana lloverá”), el laísmo (“la di un regalo”), el uso incorrecto de tiempo verbales (“la semana pasada hemos ido de viaje”), etc.

4. La importancia de la educación

Desde otro punto de vista, creo que, para poder explicar la situación actual del habla, es necesario, además, hacer referencia a la educación. Y es que es mediante ella como adquirimos los conocimientos necesarios tanto para nuestra vida profesional como para nuestra vida personal. Una mala educación o un mal aprendizaje no nos da la suficiente libertad personal para saber tomar acertadas decisiones y ser consecuentes con nuestros actos, además de convertirnos en seres

influenciables, quienes recogemos tanto lo bueno como lo malo, dejando sin darnos cuenta que los medios de comunicación impongan los ideales que transmiten. De ahí que una nueva responsabilidad educativa recaiga en enseñar a hacer un uso crítico de estos medios. De hecho, ya decía el filósofo griego Epicteto de Frigia (55-135) que “sólo las personas que han recibido educación son libres”.

Sin embargo, un problema añadido es que, si bien hasta hace unos años siempre hubo una idea general de que cuanto más se estudiara más posibilidades tendría uno de labrarse un buen futuro, parece que el sentimiento que reina hoy, sobre todo entre los jóvenes, es que sólo es necesario estudiar algo concreto, y en el menor tiempo posible, para poder trabajar y ganar dinero rápidamente. El ritmo de vida que se lleva y los valores que se transmiten a través de ciertos medios, provocan que el dedicar tiempo y esfuerzo a la educación y, sobre todo, al buen uso del lenguaje, parezca que no merece la pena. Véase, por ejemplo, el lenguaje de los “nuevos famosos” como los asistentes a programas del corazón. Se observa hoy, una idea bastante generalizada de que es mejor vivir el día a día, divertirse el mayor tiempo posible y tener el menor número posible de problemas, por lo que tampoco se

buscan retos que conseguir. Y en medio de esta forma de ver la vida, el ser una persona culta y el expresarse correctamente no entra dentro de los planes ni de las necesidades de las personas, pues, a su parecer, les supondría una exigencia de tiempo que no les solucionaría ningún problema.

Puntos a favor de los medios de comunicación: Dentro de la educación, sin embargo, podemos aprovechar el auge y la gran diversidad de los medios de comunicación para aprender a utilizarlos de manera crítica.

Por un lado, tanto el uso de Internet como de los ordenadores nos abre un campo inmenso de posibilidades, a la vez que generan una gran motivación en los alumnos. Parte de nuestra función es sacar a la luz las herramientas que en ellos encontramos que conlleven un beneficio para la educación y la lengua, realizando un uso crítico de sus aspectos negativos. Y es que como afirma Marks (1999), “quizá, en último término, la mayor aportación de la informática a la educación se revelará como motivacional: los ordenadores captan el interés de estudiantes que normalmente quedarían retrasados dentro del sistema educativo” (p. 201);

de ahí que sea primordial aprovechar este medio.

Por otro lado, sabemos que tanto los dibujos animados (para los niños) como las series televisivas (para los adolescentes) crean motivación en ellos. En muchas casas no hay un control sobre estos medios y se usan como modelos de entretenimiento para saber que estarán un rato controlados. No obstante, si elegimos bien los programas y además realizamos actividades posteriores que los hagan reflexionar sobre aspectos positivos y negativos que en ellos hayamos encontrado, estaremos realizando trabajos de aula aplicando las nuevas competencias básicas de la educación (aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital...) y favoreciendo el análisis crítico de las mismas, desde una actividad motivadora.

Otro aspecto más delicado son las redes sociales. Y ya no sólo por el mal uso del lenguaje, sino porque también traen consigo problemas mayores de abusos, falta de control sobre datos íntimos, etc. Este es, quizás, el nuevo rol de los educadores que más difícil se presenta, si bien no por ello debemos dejar de intentar encontrar la mejor manera de trabajar con ellas en el aula, de forma que adquieran conocimientos básicos

no sobre su uso (que lo conocen de sobra), sino sobre sus contenidos.

5. Faltas más recurrentes

Romero (2010) nos explica que “sin pretender hacerlo de manera consciente, los usuarios de la Red (...) han ido creando un estilo propio, distinto del de los medios offline” (p. 6). Además, dentro de las faltas o errores ortográficas más comunes derivados de las tecnologías de la información y la comunicación, podemos realizar pequeñas distinciones según el medio en el que se estén utilizando.

En lo que se refiere a las derivadas del uso de chats y aplicaciones de comunicación instantánea como Whatsapp, Line, etc., destacan, entre muchas otras:

Las abreviaturas como “xq”, “tb”, “dd”... con lo cual, además de expresarse con abreviaturas que no son correctas, dejan de usarse las tildes de los pronombres interrogativos o exclamativos

También se pueden encontrar en muchos casos la sustitución de letras dobles: “gu” por “w” como

“wapa”, “qu” por “k” como “ke”, etc.

Utilización de números y signos matemáticos con valor fonológico como “salu2”

Omisión de “h” y tildes, además de una tendencia a la ortografía fonética: b/v, j/g... como “bale” o “jirasol”

Supresión de algún sonido al principio de un vocablo: “norabuena” en lugar de “enhorabuena”

(Gómez, 2007, citado en Romero, 2010). Otro aspecto a tener en cuenta es que dentro de los programas de edición de texto surge un nuevo problema, y es que los usuarios confían en no tener errores porque las faltas aparecen subrayadas en rojo y aparentemente las pueden corregir a simple vista, pero no se tiene en cuenta que no siempre están actualizados estos diccionarios ni corrige, por ejemplo, los parónimos, por lo que fallos como bello/vello, tubo/tuvo, haya/halla/aya, ha/a o contraalmirante/contralmirante, entre otras muchas, son muy comunes. Y fallos que siempre han ocurrido pero que con el uso de estos medios se ha visto agravado, son las equivocaciones

entre palabras que se escriban juntas o separadas: en fin/enfin, en seguida/enseguida, a parte/aparte...; los posesivos con los pronombres personales: tu/tú, el/él, mi/mí...; o palabras que aún pronunciándose diferente siguen confundándose por las abreviaturas, omisiones de letras, etc.: hay/ahí/jay!; u otras en las que aún cambiando totalmente de significado, prima el valor fonético antes mencionado: a ver/haber o vaya/valla. Por último, los signos de puntuación son otros de los afectados a causa de este nuevo tipo de escritura rápida, corta y momentánea; ya que no se suele revisar el texto escrito, y al ser normalmente frases breves dejamos de lado el uso de los signos de puntuación.

6. Propuestas para el aula

Dentro de las recomendaciones y propuestas que se puedan llevar a cabo en el aula, para lograr una mejora del uso del lenguaje, conviene usar diversas herramientas que se tengan al alcance:

Utilizar libros digitales: un estudio realizado por la UAB y la URL durante el último trimestre del curso 2010-2011, ha revelado que se produjo una mejora de un 20% de media en los alumnos participantes

en esta investigación, tanto en la ortografía como en la comprensión lectora; de lo que sustrajeron que “las peculiaridades de los contenidos digitales, más atractivos e interactivos que los métodos tradicionales, hacen que el aprendizaje resulte más motivador para el alumno” (elEconomista.es, 2011)

Realizar dictados o actividades de escritura de textos similares en formato, extensión y vocabulario a los escritos en mensajería instantánea, de forma que se habitúen a ver estos textos de forma correcta y con un buen uso de los signos de puntuación

Hacer un listado de las palabras, nombres y objetos preferidos de cada alumno y mandar que los escriban de forma incorrecta. De esta manera, al ver palabras que tienen para ellos una connotación positiva mal escrita, comprenderán más fácilmente la necesidad de mantener un buen uso del lenguaje

Enlazar palabras con un dibujo que les haga referencia. Por ejemplo:



Aplicar En el aula herramientas TIC que favorezcan tanto la motivación del alumno como la mejora de los resultados académicos. En referencia a la mejora ortográfica encontramos diversos ejemplos de herramientas en blog TicTacTuc

Escribir una redacción, canción o texto de su agrado y quitarles todos los signos de puntuación, pidiéndoles posteriormente que lean dicho texto tal cual lo han transformado. Además de realizar este ejercicio con frases breves donde cambia totalmente el significado en función de donde se encuentren los signos de puntuación. Por ejemplo: no, quiero un helado / no quiero un helado

Por supuesto, esto tan sólo son algunos ejemplos de los muchos que se pueden aplicar en el aula para mejorar esta situación. No obstante, siempre habrá

que tener en cuenta la edad y necesidades específicas del alumnado, de manera que se elijan las técnicas más adecuadas a cada situación particular.

7. Vistas de futuro

Llegados a este punto, y a partir de todo lo expuesto, las posibles soluciones que encuentro, son el volver a luchar día a día por una mejor expresión lingüística, y corregir a aquellos que cometan una falta, autoexigirnos cada día un poco más y, sobre todo, reclamar a los medios de comunicación y, en general, a aquellos cuyo instrumento de trabajo sea la lengua y el habla, el máximo cuidado en la ortografía, la dicción y las fuentes de expresión.

Personalmente, creo que aunque esta situación cambie, llevará años mejorar tal panorama, pues se necesitarán muchos cambios sociales y, sobre todo, deberán implicarse aquellos que tienen la oportunidad de cambio al alcance de sus manos como los profesores, los guionistas, los compositores y todos los profesionales de los medios de comunicación.

En mi opinión, se pueden dar tres posibles evoluciones de la situación: la primera sería que, poco a poco, consiguiéramos volver al buen uso del lenguaje (aunque sólo sea en el ámbito educativo); la segunda, que sigamos

empeorando la situación hasta llegar a un punto sin retorno; y la última, que simplemente se vaya modificando la lengua a lo largo del tiempo, aceptando palabras y expresiones que hoy en día serían impensables aceptar como válidas.

Por todo ello, es la lucha de cada uno la que irá cambiando la situación lingüística actual, tanto para bien como para mal. Animemos desde la escuela a la lectura, animemos a escribir bien y pidamos a los profesionales, asistentes y participantes de los medios de comunicación, que hoy en día son la principal causa de malas influencias en la población, que realicen un buen trabajo y se preocupen por mantener nuestra lengua.

Como docentes, no debemos olvidar nuestra vocación, centrémonos en ella para seguir nuestra lucha diaria y utilicemos los medios de comunicación de forma adecuada en el aula para que los niños aprendan a hacer un buen uso de ellos. Debemos potenciar, pues, una «comunicación eficaz», entendida como la adaptación y reelaboración de los principios generales de la comunicación

para alcanzar una Comunicación Educativa de proyección social (Kaplún, 1998).

8. Conclusión

Se puede decir de manera general, que los medios de comunicación “anteponen, a la hora de informar, el contenido a la forma, descuidando esta última y dando lugar a que los hablantes aprendan e incorporen a su vocabulario, de manera inconsciente, una gran cantidad de errores” (Casares, 2010).

Pero no debemos dejar que esta situación continúe y lo que es peor, siga aumentando; y es que “el español es una de las lenguas de cultura más universales, por la historia y la capacidad de su literatura, y es una lengua internacional, con carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo” (Moreno y Otero, 2008, p. 32).

Nuestro deber como hispanohablantes y como docentes, es mantener nuestra lengua a la altura que se merece

Referencias

Blanco, D. (2013): Los diez problemas de ortografía más comunes entre los jóvenes. Consultado el 29-07-2014. Disponible en <http://www.infobae.com/2013/09/25/1511397-los-diez-problemas-ortografia-mas-comunes-los-jovenes>

Bustos, A. (2008): Deslealtad lingüística. Consultado el 17-07-2014 en <http://blog.lengua-e.com/2008/deslealtad-linguistica/>

Bustos, A. (2008): ¿Cuántas lenguas se hablan en el mundo?. Consultado el 17-07-2014 en <http://blog.lengua-e.com/2008/cuantas-lenguas-se-hablan-en-el-mundo/>

Bustos, A. (2010): Diglosia. Consultado el 19-07-2014 en <http://blog.lengua-e.com/2010/diglosia/>

Casares Vidal, M. (2010): Influencia de los medios de comunicación sobre el lenguaje. Consultado el 19-07-2014 en la Revista Vinculando. Disponible en: http://vinculando.org/educacion/influencia_de_los_medios_de_comunicacion_sobe_el_lenguaje.html

Eleconomista.es (2011): Los alumnos que utilizan libros digitales mejoran más en ortografía. Consultado el 29-07-2014. Disponible en: <http://ecoaula.eleconomista.es/campus/noticias/3216989/07/11/emprendedores/Los-alumnos-que-utilizan-libros-digitales-mejoran-mas-en-ortografia.html>

Ethnologue: Lenguas del Mundo. Un proyecto de investigación y catálogo de referencia sobre las lenguas del mundo. Consultado el 19-07-2014 en <http://www.ethnologue.com/>

Gros Salvat, B. (2000): La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Disponible en <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.html>

Incoming Students: Top 10 faltas de ortografía más comunes. Consultado el 29-07-2014. Disponible en <http://www.incoming-students.com/blogs/top-10-faltas-de-ortografia-mas-comunes/>

Kaplún, M. (1998): Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Marías, J. (1998): “Malas hablas”. *El Semanal*, Vol. 6 de diciembre (pág. 10).

Marks Greenfield, P. (1999): El niño y los medios de comunicación. Madrid: Ediciones Morata.

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2008): Atlas de la lengua española en el mundo. Barcelona: Editorial Ariel y Madrid: Fundación Telefónica.

Quilis, A., Esgueva, M., Gutiérrez, M.^a L., y Ruiz-Va, P. (2002): Lengua Española. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Romero Sánchez, A. L. (2010): Trabajo de investigación en cultura, sociedad y comunicación digital. Consultado el 29-07-2014. Disponible en http://educarencomunicacion.com/wp-content/uploads/2011/04/aromero_trabajo_final.pdf

Pizarras digitales ¡Apoya el aprendizaje de tus alumnos!

Desarrollo del alumnado con las pizarras digitales

Sergio Ramírez González

serago90@gmail.com

Diplomatura Magisterio Educación Primaria

A lo largo de nuestra historia, el docente ha dispuesto de diferentes medios para ejercer la enseñanza, han existido multitud de instrumentos que facilitaban sus procedimientos, en ocasiones impropios, como el famoso dicho "la letra con sangre entra".

En la última década son numerosos los cambios que se han producido en la educación en cuanto a recursos se refiere, se ha ido introduciendo las nuevas tecnologías en las escuelas y haciéndose un buen uso de estas, pero, ¿son todas ventajas el uso de dichas tecnologías?

Vamos a centrarnos en uno de estos recursos, ya sabemos que son varios, los ordenadores, el proyector o Internet,

pero queremos centrarnos en uno en particular, las pizarras digitales. ¿Cómo influyen en la educación de sus alumnos y alumnas? ¿Son todo lo bueno que dicen? Aquí vamos a dar respuestas a estas interrogantes.

Palabras clave

Recursos, nuevas tecnologías, pizarras digitales, educación.

Along our history, the teacher has had different means to exercise the education, they have existed multitude of instruments that were facilitating his procedures, in occasions improper, since the famous saying " the letter with blood enters ". In the last decade there are numerous the changes that have taken place in the education as for resources it refers, one has been

introducing the new technologies in the schools and a good use being done of these, but, are they quite advantages the use of the above mentioned technologies?

We are going to centre on one of these resources, already we know that they are different, the computers, the projector or Internet, but we want to centre on one especially, the digital slates. How do they influence the education of his pupils and pupils? Are they everything good that they say? Here we are going to give answers to questioning these.

Keywords

Resources, new technologies, digital slates, education.

1. Evolución de los recursos didácticos

Los recursos han ido evolucionando constantemente. Queda en nuestros recuerdos aquellos viejos pupitres, el globo terráqueo, la campanilla del maestro/a, el compás, la pizarra, el

ábaco, y multitud de recursos que ustedes recordarán de su etapa escolar. La mayoría de dichos recursos han dejado de estar en las aulas, pasando a estar integrados en las pizarras digitales, en las aulas que las posean. El globo terráqueo, el compás, el transportador, etc. han sido introducidos en estas pizarras y hoy en día se utilizan antes que los clásicos. No obstante siguen utilizándose estos recursos de manera puntual.

En la siguiente web, una página llamada [la web de Jose](#), donde habla de la escuela de antaño, podemos ver diversos recursos del pasado:

Todos estos recursos, como bien sabemos se han ido actualizando. Poco a poco se fue perdiendo algunos de ellos cómo son las medidas de capacidad o el reloj para enseñar la hora o las braserillas.

Hoy en día algunos de estos elementos siguen utilizándose para la acción educativa. En un aula no puede faltar una pizarra, un libro de texto, incluso un globo terráqueo, lápices de colores, papel, el cartabón o transportador.

Pero, ¿se hace un buen uso de estos materiales en la actualidad? Las nuevas tecnologías están pegando fuertes en general y en el ámbito educativo se está introduciendo poco a poco. Existe una evolución que nos permite aprovechar este desarrollo tecnológico para contribuir a la educación de los niños/as.

Las nuevas tecnologías de la investigación y la comunicación (TIC) son muy amplias, poseen multitud de recursos y de instrumentos. Centrándonos en una de ellas, las pizarras digitales, vamos a comprobar si realmente contribuye adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

¿Qué es una pizarra digital?

En la página web de la consejería de educación de Murcia podemos leer que una pizarra digital consiste:



Definición

La Pizarra Interactiva, también denominada Pizarra Digital Interactiva (PDi) consiste en un ordenador conectado a un videoprojector, que proyecta la imagen de la pantalla sobre una superficie, desde la que se puede controlar el ordenador, hacer anotaciones manuscritas sobre cualquier imagen proyectada, así como guardarlas, imprimirlas, enviarlas por correo electrónico y exportarlas a diversos formatos

¿Qué programas podemos emplear?

Existen dos tipos de aplicaciones/programas que podemos realizar. Por un lado tenemos todos aquellos programas que, partiendo de la definición, son aptos para ordenadores y podemos hacer usos de ellos.

Dependiendo del área o de los objetivos, podremos utilizar unas aplicaciones u otras. Algunos de estos programas son: Paint, calculadora, microsoft word/oppen office, presentaciones de power point, etc. En base al programa utilizado nos permitirá realizar unas actividades u otras.

Existen programas muy dinámicos y entretenidos como es el JCLIC, con el que se pueden realizar y elaborar diversos juegos (crucigramas, puzles, unión de palabras, etc) con lo que el alumnado se va aprender jugando. El programa de Microsoft word, excel, power point, etc. u oppen office en su conjunto,

son más complejos y de un uso más profesional, pero puede utilizarse para la mejora de la escritura a ordenador, conocimiento de la estructura, párrafos, letras, etc.

Además poseemos la herramienta de internet, donde podemos encontrar multitud de tareas interactiva sobre cualquier temática. Si bien es cierto que lo recomendable sería elaborar nuestras propias actividades para conocer adecuadamente el uso del programa y garantizar su utilidad, pero también es correcto el uso de webs donde se trabajen aquellos contenidos que queremos trabajar. Aquí podemos ver una web donde trabaja los alimentos de una manera muy divertida y dinámica, donde se precisa del uso de la pizarra digital para su elaboración y la participación de todo el alumnado en la tarea:

http://recursos.encicloabierta.org/enciclomedia/cnaturales/enc_cn_los_alimentos/index.html

Aquí la página inicial donde se puede acceder a las diferentes actividades.



Podremos realizar una dieta equilibrada, conocer si nos alimentamos bien y obtener información sobre los diferentes tipos de comidas (frutas, cereales, carnes, verduras, etc.).



Además, el alumno/a puede comprobar si se encuentra en el peso ideal marcando el peso y la altura del niño.



Como esta existen multitud de tareas interactivas en la red, pero como hemos mencionado el docente debe comprobar antes su utilidad, su información y su viabilidad, debe ser adecuada para el alumnado y que su uso sea correcto y sencillo.

En segundo lugar podemos beneficiarnos de las ventajas que trae las pizarras digitales, como son:

- * Apoyo a las explicaciones del profesorado.
- * Presentación de actividades y recursos para el tratamiento de la diversidad.
- * Presentación pública de recursos por parte de los estudiantes.
- * Presentación pública de trabajos realizados en grupo.
- * Apoyos en los debates: uso conjunto por el profesor y los estudiantes.
- * Videoconferencias y comunicaciones colectivas on-line en clase.
- * Realización de ejercicios y otros trabajos colaborativos en clase.
- * Preguntas no previstas. Búsqueda de preguntas en internet.

- * Utilización como una pizarra normal.
- * Síntesis conjuntas. Sobre cualquier temática, la pizarra digital puede aprovecharse para hacer síntesis conjuntas en el aula.
- * Multiculturalidad en el aula. Se puede encargar a los estudiantes extranjeros que busquen en Internet información.
- * Aprendizajes sobre la utilización de programas informáticos.
- * La webcam y el escáner. Con la ayuda de una webcam o de un escáner, cualquier documento puede presentarse a través de la pizarra digital.
- * Hacer anotaciones en las imágenes proyectadas, con el fin de ayudar a sintetizar los aprendizajes.

2. Ventajas e inconvenientes

Por un lado podemos encontrar la siguientes ventajas con el uso de las pizarras digitales:

- La pizarra digital resulta muy fácil de utilizar. Enseguida se aprende todo lo necesario para empezar.

- Supone una fuente inagotable de información multimedia e interactiva disponible de manera inmediata en el aula.
 - El acceso a la información se realiza de manera inmediata. No hace falta dedicar mucho tiempo a preparar materiales.
 - Es una tecnología limpia y que no da problemas. Si es necesario se puede prescindir puntualmente de ella.
 - Posibilita el uso colectivo en clase de los canales telemáticos de comunicación (e-mail, chat, videoconferencia...).
 - Posibilita que las clases puedan ser más dinámicas, vistosas y audiovisuales, facilitando a los estudiantes el seguimiento de las explicaciones del profesorado.
 - Los alumnos están más atentos, motivados e interesados por las asignaturas. Pueden realizar unos aprendizajes más significativos.
 - Los alumnos tienen un papel más activo en las actividades de clase.
 - Resulta más sencillo aprovechar las aportaciones que pueden hacer los estudiantes desde su diversidad.
- Los estudiantes pueden ver en clase materiales que están en la red y que luego podrán revisar detalladamente en casa.
 - El profesorado aumenta su autoestima profesional ya que va descubriendo nuevas posibilidades metodológicas.
 - Facilita el tratamiento de la diversidad, ya que permite la presentación de una gran variedad de recursos.
- Son innumerables las ventajas que puede proporcionar la PDi para el trabajo en el aula, aunque también se deben considerar diversos aspectos o exigencias:
- * El centro debe contar con unas infraestructuras adecuadas.
 - * Todo el profesorado debe recibir una formación didáctica y tecnológica inicial.
 - * Apoyo firme por parte de la dirección de cara a la implementación de este sistema didáctico y tecnológico en el centro.
 - * Voluntad de cambio y mejora de la práctica docente por parte del profesorado.

Por otro lado hay que tener en cuenta diferentes aspectos como:

* Videoprojector: hay que prever una buena luminosidad y una resolución suficiente... lo que dependerá de la iluminación de la clase y de las prestaciones del ordenador.

* Problemas logísticos: cables, sombra en la pantalla..., que pueden evitarse si hay una buena instalación fija del videoprojector en el techo o se dispone de una pantalla retroproyectada.

* Coste, especialmente del videoprojector.

* Mantenimiento: las lámparas se funden con el uso y son caras.

3. Evaluación de artículos

¿Utilizar las pizarras digitales o no utilizarlas? Realmente es necesario realizar actividades con las pizarras digitales pudiendo hacerlas con otros recursos.

Nunca antes se han realizado semejantes procedimientos, y de un modo u otro se ha terminado aprendiendo aquello que en el libro de texto ponía o que el docente transmitía.

Las pizarras digitales son una buena herramienta para utilizar en el aula, para que el alumnado interactúe y realice actividades en grupo. Pero por muchas ventajas y resultados que se puedan obtener, los docentes deben ser conscientes de que no es el único recurso que existe.

Al igual que años atrás se ha repetido la frase de "no solo existe el libro de texto", lo mismo ocurre con dicho recurso, hay que utilizarlo como uno más y cuando se considere necesario.

Hoy en día se debe tener en cuenta a la familia y las intenciones y objetivos que quieren para sus hijos. Por ello la pizarra digital en algunas ocasiones conlleva un problema para la familia, puesto que no ven el uso de éstas en el aula como un recurso útil o adecuado. Muchas de las familias opinan que el uso de las pizarras digitales es incorrecto, puesto que los discentes no aprenden del mismo modo. Aún perdura la mentalidad antigua donde se piensa que solo se puede aprender estudiando y "hincando los codos" como se dice coloquialmente. Los docentes deben realizar un buen uso de dichas pizarras y establecer una

correcta coordinación con la familia para así poder obtener en el alumnado un buen desarrollo psico-evolutivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su escolaridad y a la misma vez cambiar la perspectiva de padres y madres sobre las pizarras digitales.

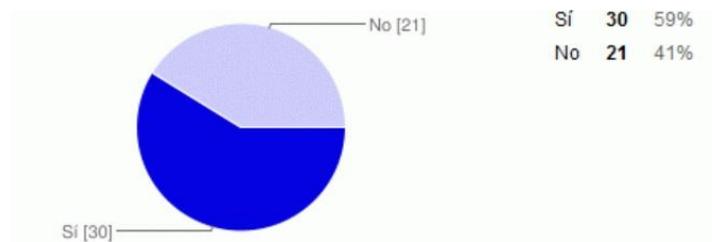
Los estudios demuestran, como hemos dicho anteriormente, que utilizar las pizarras digitales contribuyen al desarrollo del alumnado. No por ello se debe únicamente aplicar este recurso, deber ser uno más y utilizarlo con moderación, conocimiento y habilidades adecuadas para desarrollar al máximo las capacidades y desarrollo evolutivo en los discentes.

Los estudios realizados contrastan el desarrollo obtenido en un grupo-clase con el uso de pizarras digitales y en otro grupo-clase, con características similares y del mismo nivel sin su uso. Puede verse como la evolución de los primeros es significativamente mayor que los segundos, pero además de ello, la motivación, el entusiasmo, la curiosidad y las ganas de aprender del alumnado en el aula con pizarra digital es mucho mayor que en la otra, por lo que

llegamos a la conclusión de que el uso de estas es una buena herramienta para mantener al alumnado con ganas de aprender, de seguir enriqueciéndose y de garantizar un menor fracaso escolar.

A continuación vamos a mostrar resultados de una encuesta realizada a docentes, podemos encontrarla [en la siguiente dirección](#), una página de Miguel Ángel García Guerra.

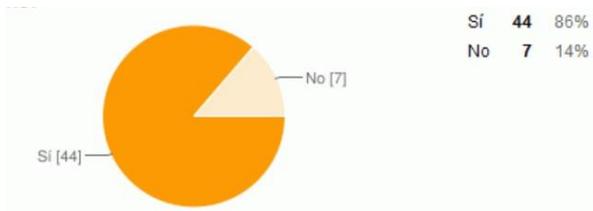
A la pregunta, ¿Ha mejorado sustancialmente el rendimiento académico de sus alumnos al utilizar las TIC (Pizarras digitales, libros digitales, etc.) en el aula? La respuesta es:



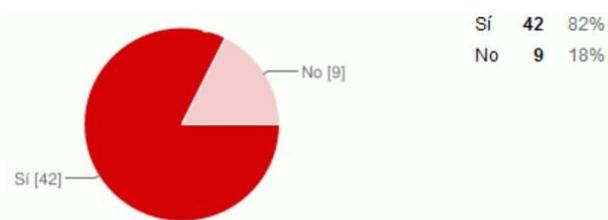
Como se ve, puede apreciarse que casi el 60% del alumnado mejora su rendimiento escolar.

En cuanto al interés mostrado por los discentes, se le plantea a los docentes la siguiente pregunta, ¿ Ha mejorado el interés de los alumnos por la clase y la

asignatura con el uso de las TIC? La respuesta es:

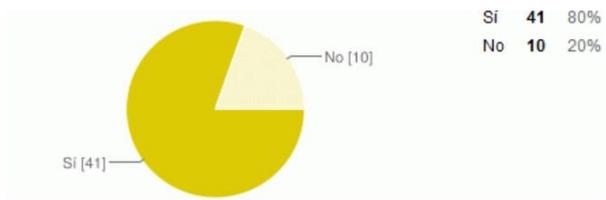


Se puede ver claramente como el interés, la motivación y ganas de aprender con el uso de las nuevas tecnologías es superior. Pero, ¿los docentes aprenden y mejoran como profesor? es una cuestión que se plantea y que obtiene la siguiente respuesta:



Al igual que en la anterior, podemos apreciar una diferencia considerable, donde todo docente al utilizar las nuevas tecnologías mejora como docente, ya que el alumnado mejora académicamente.

Por último, se evalúa la calidad de las clases, y su resultado es el siguiente:



La respuesta es clara tras las anteriores. En definitiva podemos ver los resultados que se obtienen con el uso de las nuevas tecnologías en el aula y animamos a todo docente a iniciarse en ellas, puesto que a todo alumno/a les motiva, les interesa y aprenden más y mejor con ellas.

4. Conclusiones

Como hemos podido ver, las pizarras digitales son un recurso de mucha utilidad en las aulas de educación primaria. Para llevar a cabo su uso es necesario una previa formación del docente, consiguiendo así un procedimiento viable.

Hemos visto la cantidad de variantes que ofrece las pizarras, los programas o aplicaciones que se pueden aplicar y las ventajas e inconvenientes que muestran.

La sociedad avanza constantemente, los recursos y los materiales también. El uso de estas nuevas tecnologías en las aulas debe ser un uso limitado y controlado, fiable y viable. No vale con utilizar la pizarra sin sentido, cada actividad debe tener unos objetivos y un planteamiento previo y debe utilizarse como un recurso más. Al igual que se critica aquellos docentes de utilizar solo el libro de texto, con las pizarras digitales igual, debe mezclarse con el uso de los demás recursos y llevar a cabo un proceso de

enseñanza-aprendizaje lo más adecuado para el alumnado.

Referencias

Actividad con pizarras digitales online
http://recursos.encicloabierta.org/enciclomedia/cnaturales/enc_cn_los_alimentos/index.html

Cabero Almenara, Julio (2010). *La pizarra digital. Una ventana al mundo desde las aulas*. Sevilla. MAD.

<http://servicios.educarm.es/admin/visualizaPaginaWeb.php?wb=570&mode=visualizaPaginaWeb&aplicacion=EXPERIENCIAS>

Junta de Andalucía http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11700123/helvia/sitio/index.cgi?wid_item=248&wid_seccion=24

La escuela de antaño <https://sites.google.com/a/lamerceonline.com/parapa/la-escuela-de-anta%C3%B1o>

Miguel Ángel García Guerra. Resultados de una pequeña encuesta sobre las TIC
<http://www.magarciaguerra.com/tag/pizarras-digitales-interactivas/>

Moreno Pérez, Juan Carlos (2013). *La pizarra digital interactiva. Sacale provecho en el aula*. Madrid. RA-MA.

Web de la consejería de educación de Murcia
http://servicios.educarm.es/admin/webForm.php?ar=332&mode=visualizaAplicacionWeb&aplicacion=PIZARRA_DIGITAL&web=37&zona=PROFESORES