

D!dactia

Número 8. Marzo de 2015

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



Cómo mejorar la convivencia en secundaria

Propuestas para construir una sociedad pacífica desde las aulas

Clara Gonzalo Montesinos

Clara_gonzalo@hotmail.com

Psicóloga especializada en educación

EL contexto educativo con el que cualquier docente de secundaria se encuentra en la mayoría de los centros, hoy en día, puede ser, cuanto menos, desalentador. Los valores y el funcionamiento de la sociedad actual conllevan que exista una violencia propia del ambiente escolar que se aprende y se vive en las aulas, desbordando a muchos profesores. La implicación del docente en el proceso de aprendizaje siendo más que un trasmisor de conocimientos, realizando funciones de mediador y motivador, así como sirviendo de enlace con la institución, alienta el pensamiento de que un ambiente de buena convivencia se puede construir desde las escuelas. Analizando la situación de cada uno de los agentes implicados, se pueden plantear medidas que aborden normas, ayudas o mecanismos para construir un buen ambiente. En este artículo se van a apostar por tres medidas: equipo de mediación, programa de alumnos ayudantes y actividades para la inserción de la diversidad.

Palabras clave

Convivencia, resolución pacífica de los conflictos, equipo de mediación, alumnos ayudantes, diversidad.

Nowadays, educational context for teachers of secondary can be, at less, discouraging. Values and working of current society involves that violence in schools happens, and it is lived inside the classrooms, creating a state of unease in teachers. The implication of the teacher in the learning process not only being a communicator of knowledge, but also realizing mediator's functions and motivating actions and being a link between the institution and pupils or families, encourages the thought that may lead to an environment of pacific conviviality within the schools. In order to achieve this goal, it is necessary to analyze the situation of each implied agents and considering some measures to approach a procedure, helps or methods that bring to the center the possibility to build a pacific environment. This article is going to describe three methods: mediation team, program of pupil helpers and activities designed to recognize and accept diversity.

Keywords

Conviviality, pacific resolution of the conflicts, mediation team, pupil helpers, diversity.

1. Contextualizando la Educación Secundaria Obligatoria

Nos encontramos ante una generación que ha sido modelada por los medios de comunicación, en gran parte. El problema de la conciliación familiar, la falta de tiempo o la delegación de las tareas de padres y madres en otros, ha conducido a la creación de adolescentes que muchas veces reaccionan con violencia porque su esquema emocional está desestructurado debido a la falta de apego que puede haber sufrido.

Últimamente, la familia y su funcionamiento se está convirtiendo en el centro de debate de las instituciones educativas, de los profesionales del sector y de las ciencias sociales, entre otros, “como respuesta a lo que se interpreta como una actuación familiar poco seria, un estilo educativo poco apropiado y una participación y colaboración poco constante de los padres y madres en relación al proceso educativo de sus hijos e hijas”, según expone Comellas (2013, p. 9). Las respuestas que se encuentran no son más que las la influencia en el proceso educativo de las variaciones que están ocurriendo en la sociedad, tales como: los estilos de vida y los cambios sociales; las demandas y obligaciones atribuidas y; la poca participación de la familia en la escuela.

Las necesidades afectivas también provienen de las personas del centro, pues cualquier interacción conlleva

algún tipo de afecto, la naturaleza humana no es capaz de relacionarse sin crear un lazo emocional. De esta manera, se puede referir a la teoría del apego desarrollada por Bowlby (1998), en la que se explica que un niño necesita la presencia de una figura adulta para conseguir un desarrollo social y emocional. El apego es más necesario cuanto menos edad tiene el niño o niña y, en el centro, cuando no está la presencia del padre o la madre, es el profesorado o los iguales quienes, con su interacción, le ofrecen afecto de una u otra manera.

Por eso, es necesario potenciar los mecanismos que puede implantar el centro para que los alumnos se sientan cubiertos emocionalmente y se refleje en una mejora de la convivencia.

La colaboración de todos los agentes educativos, hará posible el desarrollo de un ambiente propicio para implantar medidas que conduzcan a mejorar la convivencia y, por ende, el proceso de aprendizaje.

2. Papel del centro y de los docentes

La labor que se espera de un centro y su equipo directivo es la de propiciar un clima ameno, en el que el trabajo colaborativo se pueda llevar a cabo en todos los espacios y niveles de la institución, puesto que sería la mejor opción tanto para el funcionamiento del propio centro y, por tanto, para los miembros que la integran, ya que “la

colaboración favorece la asunción de riesgos, una diversidad de estrategias docentes y una sensación de mayor eficacia entre profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones fortalecen su confianza en sí mismos. Todas estas cosas influyen en el aprendizaje de los alumnos y lo facilitan”¹.

Un buen ejemplo de este funcionamiento es la creación de normas de convivencia de manera conjunta, es decir, que en su elaboración estén implicados tanto el equipo directivo, como los docentes y los estudiantes. De esta manera, si se llega a un consenso para la convivencia, a cualquiera de los miembros que hubiera participado en su creación le costaría más vulnerar las normas, ya que él las ha creado y aceptado.

La labor del docente ha sufrido en los últimos años un desprestigio que ha desembocado, en muchos casos, en frustración y desmotivación, en cuanto a su tarea se refiere. Según Torrego (2008), el profesor debe ser consciente de que su trabajo no se limita a ser transmisor de conocimientos, sino que además debe tomar el papel de gestor de la convivencia y, por último, tomar consciencia de que es parte de una organización y es participe y responsable de su gestión, organización y funcionamiento.

El primer papel que se describe del profesor es el de facilitador del aprendizaje. En este punto hay que señalar que, a través de la metodología y las técnicas de enseñanza utilizadas, el docente puede convertirse en la clave para conseguir un desarrollo cognitivo de los alumnos.

El centro también debe proporcionar los materiales y recursos que se necesiten para el proceso de enseñanza y la creación de una buena convivencia. Es muy importante para el buen desarrollo del aprendizaje la manera en que se organiza el espacio, el tiempo, el entorno del aula, así como, la configuración de los grupos, pues eso influirá en el éxito de las prácticas grupales e individuales y en el clima de aprendizaje, esta tarea compete tanto al centro que ofrece los recursos y los gestiona como al profesor que debe saber darles un uso apropiado y eficiente para la consecución de sus objetivos.

La doctrina educacional está en un proceso de cambio en el cual se pide que los docentes no se limiten al contenido de su asignatura y también enseñen “los valores democráticos de respeto mutuo” (Díaz-Aguado, 2007, p. 1)². Es destacable el hecho de que enseñar valores y actitudes también ha de considerarse como parte del aprendizaje, ya que es uno de los principios de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para

¹ Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata

² Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. (Consultado el 22 de enero de 2015 en <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>)

la mejora de la calidad educativa, en su Artículo 1, principios c) y l), y que incluir estos contenidos puede repercutir en la convivencia dentro del aula. Asimismo, en la letra k) del mismo Artículo, se menciona que debe existir una “educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”.

Muchas veces, el docente se encuentra perdido respecto a los puntos anteriores y, es entonces, donde se puede observar que existe una flaqueza del Sistema Educativo en torno a lo que la formación continua de profesores en temas fuera de su asignatura se refiere.

Para poder evaluar a un alumno un profesor no debe centrarse en el producto, en el examen final, en un trabajo sino que debe observar todo el proceso de aprendizaje para saber si ha existido éste o no. La evaluación es un sistema de calidad para medir el aprendizaje, deben existir diversas vías de información que permitan elaborar una información completa. Para conseguir esto, tiene que haber una implicación activa del docente que dé pie a evaluaciones sumativas, participativas, procesuales, integrales y formativas.

Continuando con Torrego (2008), el profesor también tiene un papel como orientador y gestor de la convivencia de un grupo de personas, sus alumnos. Desde un punto de partida como líder constructivista, el profesor debe saber crear un ambiente democrático en el cual exista el respeto, la motivación como equipo, la comunicación, el

establecimiento de unas normas de convivencia y crear el sentimiento de cohesión, de pertenencia a ese grupo. Saber los ciclos por los que todos los grupos pasan y acompañarlos en los momentos de dificultad.

Hay tres posibles modelos a la hora de asumir el rol de líder: autoritario, permisivo y asertivo. Sin duda, el más adecuado es el último. Este se sustenta en el dialogo, la coparticipación en el poder y la dependencia de los alumnos para resolver sus conflictos antes de que intervenga el profesor como figura mediadora.

4. Prácticas para mejorar la convivencia

La construcción de un entorno de paz no es una tarea fácil, pero con la enseñanza de buenos valores y la puesta en práctica de ciertos métodos de enseñanza que se pueden extrapolar a fuera del aula y, por lo tanto, a la comunidad educativa, se puede creer en una utópica sociedad pacifista, en la cual los conflictos se arreglen a través de la negociación y las habilidades sociales para ello. Todo esto debe quedar plasmado en el Plan de Convivencia que elabore el centro acorde a sus necesidades y realidades. Aparte, se puede complementar este Plan con otras iniciativas que se desarrollarán a continuación.

Desde la escuela, debe haber un compromiso no solamente de contenidos, sino de inculcación de

valores generales (evitando ideologías políticas o religiosas), pero para ello se necesitan profesionales que quieran, que tengan claro que su labor no acaba en el aula ni en su asignatura. Y, por supuesto, todo dependerá de la cultura del centro, pues sin su apoyo las acciones referentes a la mejora del clima, resolución de conflictos o planes de convivencia no tendrían cabida.

Una vez que el equipo directivo, los docentes, y el Consejo Escolar han llegado al consenso de la necesidad de la utilización de prácticas activas para la creación de una buena convivencia escolar, es importante saber escoger e introducir en el ambiente del centro las mismas.

Los antiguos métodos de resolución de conflictos como el **modelo punitivo** (Torrego y Moreno, 2002) (en el que sólo se castigaba al “malhechor”, dejando a la víctima fuera del proceso) se ha comprobado que no tenía efectividad y que además no existía un aprendizaje y por lo ello, muchas veces el conflicto se repetía.

Después encontramos el **modelo relacional víctima / agresor** (Galtum, 1998). En éste se gestiona el conflicto a través de las 3R (reparación, resolución y reconciliación). Se abre una comunicación directa de los implicados, quienes han que averiguar por ellos mismos la solución (teniendo así el poder), a la víctima se le brinda el restablecimiento material o moral que le haya sido violado y el agresor consigue liberar su culpa. Este modelo se sustenta

en un concepto de justicia restitutiva, ayudando a crear una moral más independiente.

Puede existir una limitación cuando el entorno no es propicio para generar un diálogo entre víctima y agresor. Y no asegura la recaída

De la fusión de los dos modelos anteriores, surge un tercero: el **modelo integrado**. Para llevar a cabo este modelo, es necesario que el centro establezca un conjunto de normas y correcciones que contemplan procedimientos de diálogo (mediaciones) como modelo de resolución de conflictos. Estas normas han de tener niveles, es decir, normas del centro, normas del aula, normas del comedor, etc. y haber sido elaboradas de manera consensuada implicando a los alumnos para conseguir su aceptación.

A continuación, se van a describir tres tipos de posibles acciones para la mejora de la convivencia que llevan implícitos la aceptación del modelo integrado, así como otros valores: respeto, igualdad, tolerancia, ciudadanía, etc.

4.1. Equipo de mediación

Es desde este modelo desde el cual se concibe la necesidad de un **equipo de mediación**, ya que para realizar las mediaciones es necesario contar con uno en el centro, esto podría considerarse como una limitación del modelo debido a que conlleva una predisposición, aceptación y formación del equipo (normalmente, dirigido por el

departamento de orientación y compuesto tanto por docentes, alumnos como por personal administrativo). También, requiere de una estructura organizativa, una disposición de planes preventivos bastante compleja, así como de la corresponsabilidad de todos en un marco protector de la convivencia en el centro escolar. Así mismo, es necesario tener un espacio para las mediaciones y las reuniones de equipo.

Se considera importantísimo trabajar las normas, por ello los reglamentos de convivencia de los centros tienen un papel fundamental. Integra los modelos restitutivo y retributivo de justicia consiguiendo un beneficio tanto para la víctima como para el agresor y genera una prevención a la reiteración, ya que se trabaja el conflicto desde ambas partes para llegar a un acuerdo. De esa manera las partes implicadas se sienten mejor y aunque han estado involucrados dentro de una mediación, sólo han sido guiados y eso les aporta el desarrollo de una moral autónoma.

El centro debe tener una actitud activa en este proceso, pero legitima una estructura organizativa para la resolución de conflictos, por lo que se permite un tratamiento personalizado de los conflictos.

Las principales funciones del equipo de mediación son:

- Servir de guía y de acompañamiento de los nuevos estudiantes.

- Crear e impulsar un vínculo comunicativo entre las personas involucradas en un conflicto.
- Buscar acuerdos para evitar conflictos.
- Prestar ayuda para aclarar los conflictos.
- Generar un ambiente propicio para la integración y participación de todos los estudiantes, a través de la propuesta de actividades.
- Proponer acciones de mejora para la convivencia.
- Cuidar que el buen clima no se vea alterado, en la medida de lo posible.
- Mantener informado a los docentes de los aspectos que puedan influir en el clima de convivencia.

Todo esto favorece la implicación de todos en la mejora de la convivencia transmitiendo un mensaje de autoridad educativa que potencia la prevención generalizada.

4.2. Programa de alumnos ayudantes

No sólo mediante el trabajo del equipo de mediación se puede conseguir la mejora de la convivencia, sino que desde hace pocos años se está implantando en algunos centros piloto el **programa de alumnos ayudantes**.

A continuación, se exponen algunas cuestiones a tener en cuenta sobre el programa de alumnos ayudantes:

- El Plan de Convivencia se puede ver mejorado con la iniciativa del programa de alumnos ayudantes.
- Este programa requiere de la formación de alumnos seleccionados (deben tener unas habilidades previas: cognitivas, sensoriales, de valores, etc.) que sean capaces de crear redes de apoyo entre iguales.
- Son una ayuda para la detección de conflictos, la prevención de problemas, atención a focos conflictivos, desarrollando la convivencia, el compañerismo y la confianza.
- Estos alumnos se integran en la estructura del centro, no solamente de planificación sino también organizativa.
- Es necesario el reconocimiento de la labor de los ayudantes y el equipo de mediación, para que su trabajo cobre más sentido. Trabajan conjuntamente, y después se van desarrollando ambos programas por separado pero nunca dejan de nutrirse conjuntamente.
- Es muy importante el hecho que los alumnos pertenecientes a este programa sean formados y, en todo momento estén supervisados, para no estar expuestos a los problemas que ellos intentan solventar, pues puede ser que pertenecer a la estructura del centro cree envidias y llegue a provocar que los alumnos ayudantes sufran acoso o discriminación.
- Deben formar parte de la cultura escolar, se debe tener un modelo integrado de actuación y se deben institucionalizar los planes de convivencia, el de mediación, y el de alumnos ayudantes, para incluirlos en la cultura y papeles oficiales del centro.
- Debe haber un marco protector que trabaje desde el currículo para la prevención, comenzando por la construcción democrática de normas de convivencia.
- Teóricamente, la ayuda entre alumnos es una valiosa fuente de desarrollo personal y social.
- Fomenta la ayuda entre iguales, previniendo los conflictos y el *bullying* entre alumnos, pues existe un compromiso latente ante los conflictos que puedan surgir.
- Dada las necesidades actuales de la sociedad, se debe ayudar a llenar los huecos de soledad que nos deja nuestra cultura, creando vínculos, redes solidarias que apunten a una ayuda integral al estudiante.
- Algunas de las tareas de los alumnos ayudantes son: acoger a los nuevos, realizar una escucha activa hacia quien lo necesite, prevenir, analizar y realizar un seguimiento de conflictos, derivar a mediación y, pueden acercarse a los alumnos mejor que los profesores, puesto que se identifican más con ellos. Con esto se pueden descubrir tempranamente los problemas individuales y los conflictos colectivos, de forma que se puedan solucionar más rápido.

Los programas de alumnos ayudantes están siendo cruciales para prevenir conflictos, *bullying*, e, incluso violencia de género. Actualmente, poder reducir estos casos es muy importante pues pueden ser la causa principal del absentismo o el fracaso escolar.

La creación de un colchón de apoyo en el que personas de tu mismo nivel estén dispuestas a escuchar y ayudarte ofrece seguridad en el entorno de la escuela.

Existen ciertos valores que están el peligro de extinción y mediante estos programas de convivencia se refuerzan. La empatía, la solidaridad, la comprensión, la escucha, la ayuda desinteresada son valores que se han difuminado y es bueno volverlos a poner en circulación entre las nuevas generaciones.

Para tener una visión más próxima de la tarea de los alumnos ayudantes se puede visualizar el siguiente vídeo en el que se presentan casos de cómo ayudar: Alumno ayudante (consultar en <https://www.youtube.com/watch?v=KiQ5oc3N0Cw>).

4.3. Actividades para la diversidad

Otra de las medidas que se propondrían para mejorar la convivencia, estaría basada en la **interacción con la diversidad**. Fomentando de esta manera valores como la tolerancia, la solidaridad, la paciencia, la ciudadanía, etc. Este es un trabajo que ha de desarrollarse tanto de manera inter como intrapersonal, planteando situaciones,

debates, reflexiones, etc. que favorezcan el crecimiento personal y de grupo.

Este método se puede ilustrar mostrando la propuesta de las siguientes actividades, debiendo ser adaptadas a la edad del grupo de alumnos que sea el objetivo, y teniendo en cuenta que se realizarían con el tutor y con la ayuda familiar (dependiendo de la actividad se llevaría a cabo durante la hora de tutoría o en casa si se requiere una ayuda familiar, pero siempre se pondrían en común en las tutorías):

- Se debe comenzar por una actividad previa, que es identificar las diferencias entre los estudiantes (procedencia, raza, altura, inteligencia, aficiones...) para concluir que lo que nos identifica es no la homogeneidad, sino la diversidad y que eso nos enriquece.
- Responder a ¿Qué es la normalidad? ¿Qué se entiende por el “color carne” y por qué? ¿Por qué crees que alguien es diferente? ¿Es bueno ser diferente? ¿En qué crees ser diferente? ¿Te gusta ser diferente? ¿Qué puedes enseñar/aportar tú que los demás no sepan?
- Mediante vídeos, reflexionar acerca de qué emociones y/o pensamientos generan tanto en el alumnado como en los adultos (existiendo una lista de vídeos según la temática que se quiera tocar).
- Debate sobre la diversidad sexual, las personas con discapacidad,

los individuos de diferentes orígenes, las religiones, etc.

- Realizar juegos para fomentar la empatía (ir en silla de ruedas, vendarse los ojos, intentar hablar sin usar el castellano, entender las otras religiones, etc.).

Debido a la variedad cultural que existe en España, son unas actividades idóneas para evitar cualquier tipo de discriminación y, por lo tanto, la mejora de la convivencia tanto fuera como dentro del aula.

5. Conclusiones

En todos los centros educativos es prescriptiva la elaboración de un Plan de Convivencia, pero que exista no significa que ayude a que ésta sea factible.

Por este motivo, se ha observado que ciertas medida, que van más allá de dicho Plan sí repercuten en la mejora de la convivencia. La implicación de todos los agentes educativos en la creación y aceptación de las normas, así como en la puesta en marcha de otros programas es fundamental, pues si la persona se siente parte del proyecto luchará para que salga adelante lo mejor posible.

La implantación de estos programas es costoso, ya que requiere formación (tanto en el equipo de mediación como en los alumnos ayudantes), pero empezando por la buena predisposición de las personas y acabando por la satisfacción que les es devuelta al ayudar

a los demás, no sería más que tiempo y derrumbar algunos prejuicios lo que sería necesario para ver los frutos de la apuesta que debe realizar el centro.

En lo que se refiere a la diversidad, está claro que la heterogeneidad es la realidad y saber vivir con ella de una manera pacífica y tolerante conduce a la mejora de la convivencia y la inculcación de valores de ciudadanía necesarios para el desarrollo holístico de cualquier persona, si esto se hace de manera amena y natural desde la escuela se está ofreciendo a los estudiantes una poderosa herramienta para desenvolverse en la realidad del mundo globalizado.

Por desgracia, si se quiere tener un estado de paz hay que construirlo con herramientas como por ejemplo las planteadas y a través del sistema educativo que le da legitimidad para que el pacifismo se convierta en la norma y no la excepción, pues la violencia es algo que, actualmente impregna el sistema y se ha “normalizado”, sobre todo, en los adolescentes.

Referencias

Libros

Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós

Comellas, M. J. (Coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. España: Ediciones Octaedro, S.L.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz y Gernika Gogoratuz. Colección Red Gernika nº6.

Torrego J.C. Villegas, F. y Moreno J.M. (2002). Los conflictos de convivencia abordados desde dentro. Análisis de una experiencia de colaboración en un IES. En *Armengol., el trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, Ciispraxis

Torrego J. C. & Moreno J. M. (2003). Violencia, comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en centros escolares En *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia* (p.11-30). Madrid, Alianza ensayo.

Torrego Seijo, J. C. (2008). *El profesor como gestor del aula*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Revistas

Torrego J.C. (2004): “El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro” *Revista Digital Milenio*. (Consultado el 21 de enero de 2015 en <http://www.gh.profes.net/especiales2>.)

López Hernández, A. (2006): “La colaboración entre profesores: una respuesta a los desafíos actuales de la enseñanza”. *Aula de Innovación educativa*, 145.

Links

Díaz-Aguado, M.J. (2007). *Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación en el siglo XXI*. (Consultado el 22 de enero de 2015 en <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>)

La convivencia escolar. *Modelos de intervención*. (Consultado el 20 de enero de 2015 en <http://laconvivenciaescolar.webnode.es/docentes/intervencion/modelos-de-intervencion/>)

Ruíz Gallardo, A. (2012). Alumno ayudante (consultado el 25 de enero de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=KiQ5oc3N0Cw>).

Torrego Seijo, J. C. (2013) Tercera Conferencia/I Congreso Internacional y III Congreso Nacional CONVIVE 2013. Universidad de Alcalá de Henares. (Consultado el 20 de enero de 2015 en http://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=pW1lfmIQYsg).

Legislación

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 206, del 4 mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, del 10 de diciembre de 2013).

Decreto 136/2002, por el que se establece el marco regulador de las normas de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Disposición adicional quinta de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde se establecen como principios de calidad del sistema educativo “la formación en el respecto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad entre hombres y mujeres y el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, así como la “formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social”.

DANZATERAPIA

Un baile para cada necesidad

Raquel Cadenas Rey

rachelk_rey87@hotmail.com

Diplomada en Magisterio de Educación Especial

En todo ser humano es necesario desarrollar sus diferentes capacidades, las cuales le otorgan una gran variedad de posibilidades y situaciones a lo largo de su vida.

El movimiento tiene una gran importancia en el progreso del desarrollo de las funciones psicológicas. Por ello, trataremos la danza como un recurso educativo de gran utilidad e importancia para el desarrollo de las distintas capacidades de los alumnos. En concreto, de aquellos con necesidades educativas especiales favoreciendo de esta forma el aprendizaje y logrando así un desarrollo integral.

Como decía Henri Wallon en su libro *Del acto al pensamiento*: “No hay nada en el niño más que su cuerpo como expresión de su psiquismo”.

Palabras clave

Educación especial, danza, musicoterapia, necesidades educativas especiales, desarrollo integral

Inside every human being it is necessary to develop his different abilities which award him a variety of possibilities and situations throughout his life.

The movement has great importance in development progress of psychological functions. Therefore, dance is dealt as an educational resource of great value and importance for the development of different abilities of students. Particularly, those with special educational needs favoring their learning in this way and thus achieving a integral development.

As Henri Wallon said in his book *From act to thought*: “There isn’t anything in the child apart from his body as a expression of his psyche”.

Keywords

Special education, dance, music therapy, special educational needs, integral development

1. Introducción

A través de este artículo podemos concienciarnos de que cada necesidad educativa requiere una respuesta educativa y en este caso, será a través de la danza.

Dentro del marco legal de nuestro país, según la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa*, el sistema educativo tiene como objetivo conseguir el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. Igualmente el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, tiene como fin promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

Por ello, conoceremos los diferentes tipos de desarrollo: *sensorial, físico y motor, cognitivo, lingüístico, social, afectivo y cultural*, cómo se benefician con el baile y cómo influyen en el aprendizaje.

También se mostrarán las posibilidades pedagógicas de la danza en el ámbito de la educación especial dependiendo de las necesidades educativas especiales de los alumnos, del tipo de centro y de los recursos disponibles.

2. Las áreas de desarrollo: ¿Qué aporta la danza a cada una de ellas?

El desarrollo humano es global. Sin embargo, existe una serie de dimensiones para explicar cómo es un alumno, cómo piensa, cómo conoce, cómo siente y cómo actúa.

Por esta razón hay diferentes tipos o áreas de desarrollo como el sensorial, el físico y motor, el cognitivo, el lingüístico, el social, el afectivo y el cultural.

Podemos utilizar la danza como terapia, tal como se lleva a cabo en la musicoterapia, pues una de las características de la danza es que con ella se pueden trabajar todas estas áreas las cuales son precedentes, necesarias y responsables del aprendizaje.

Veamos cuáles son:

¿Cómo conocemos el mundo?

El desarrollo sensorial es el primer recurso con el que contamos para conocer las características del mundo que nos rodea y explorarlo mediante los sentidos y el movimiento.

Con la danza se trabajan conjuntamente la visión, la audición, el tacto, el equilibrio y la propiocepción, es decir, la percepción del conocimiento del cuerpo o de la situación de las diferentes partes de este.

“Nada hay en la mente que no haya estado antes en los sentidos”.
(Aristóteles).

¿Cómo controlamos nuestro cuerpo?

El desarrollo físico son los cambios corporales que experimenta el ser humano, principalmente en peso y altura y en los que están implicados el desarrollo cerebral, el desarrollo óseo y el desarrollo muscular. Estos cambios están ligados al desarrollo motor por el cual los niños adquieren capacidades y habilidades relacionadas con su cuerpo.

La danza trabaja los diferentes aspectos de este desarrollo como son: La tonicidad y el autocontrol de los músculos, la coordinación general de su cuerpo, el equilibrio tanto en situaciones estáticas como dinámicas, la coordinación visomotora, la respiración y la relajación.

También está implicada en el proceso de lateralización y en la construcción del esquema corporal de manera que los niños van adquiriendo un conocimiento de las diferentes partes de su cuerpo, de su movimiento, de su eje corporal y de sus giros.

Asimismo, ayuda a orientarse mejor en el espacio y a estructurar una secuencia temporal.

¿Cómo codificamos, procesamos, almacenamos y recuperamos la información?

Gracias al desarrollo cognitivo aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar y comprender y nos ayuda a la resolución de problemas a lo largo de nuestra vida.

María Montessori, una de las figuras más representativas de la pedagogía moderna, decía: “*El movimiento ayuda al desarrollo psicológico y este desarrollo se expresa a su vez con un movimiento y una acción.*”

El baile está muy relacionado con la cognición en todas sus dimensiones: La percepción, la atención, la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la emoción y la motivación.

Vamos a ver cada una de ellas:

La percepción: Nos organiza los datos que nos han llegado de los sentidos para posteriormente dar una interpretación de ellos y provocarnos una sensación.

La gran diversidad de tipos de ritmos y bailes nos provoca diferentes sensaciones.

Cada baile, cada ritmo... ¡Es una sensación!

La Atención: Es la preparación de los órganos receptivos hacia algo que podemos percibir, por lo tanto es una condición fundamental para poder adquirir conocimientos.

La danza trabaja todos los tipos de atención.

Se ha demostrado los exitosos beneficios del baile en alumnos con Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) mediante una investigación de la Universidad de Karlstad y de la Escuela Universitaria de Danza de Estocolmo (Suecia) que fue publicado en la revista *The American Journal of Dance Therapy*.

Los diferentes pasos de baile hacen que los niños trabajen su atención *visual* y *auditiva* de forma *selectiva* cuando aprenden ciertos pasos para una determinada parte del cuerpo, una atención *dividida* al realizar combinaciones de movimientos simultáneos y una atención *sostenida* cuando controlan su atención en un movimiento durante un largo periodo de tiempo. Además se emplea una atención *involuntaria* cuando se centran en un estímulo nuevo y una atención *voluntaria* la mayor parte del tiempo haciendo un gran esfuerzo mental para centrarse en sus propias acciones.

Adquiere gran importancia la *concentración*, focalizando la atención en la información importante y no dejándose llevar por otras que puedan distraerle.

Por su gran importancia, el esfuerzo de concentración provoca grandes progresos en todos sus aprendizajes.

La atención será el punto de partida y dispone a los niños para su meta.

¿Y cuál es la meta? El aprendizaje.

La *Memoria*: Sirve para fijar y conservar nuestros conocimientos y experiencias.

Se ha demostrado que el aprendizaje de pasos de baile tiene una gran repercusión en la memoria, en todo tipo de personas, independientemente de la edad, pero más concretamente en personas con deficiencias o personas mayores.

En un estudio publicado en la revista *New England Journal of Medicine*, se calculó que aquellas personas mayores que suelen hacer crucigramas disminuyen un 47% aproximadamente el riesgo de demencia al alcanzar la tercera edad, bailar sin embargo, reduce este tipo de riesgo hasta un 76%.

Entonces, si el baile incide en la memoria de aquellas personas que acaban perdiéndola progresivamente por la edad... ¿Por qué no utilizarlo con alumnos cuyas necesidades estén relacionadas con la memorización?

Muchos de los alumnos con necesidades educativas especiales tienen unas carencias en sus procesos de memorización por diversas causas.

Es por esta razón que es importante concienciarnos de su importancia. Aquellos alumnos con los que se trabaje el baile primero tienen que aprender una serie de movimientos corporales, luego almacenar esos pasos y finalmente tras realizar una labor mental pueden recuperar esa información y utilizarla en diferentes momentos y situaciones.

Puesto que el aprendizaje de estos pasos es por imitación, estamos hablando

principalmente de una memoria sensorial de tipo visual, aunque también interviene la memoria auditiva, ya que tienen que reconocer y diferenciar las distintas canciones o ritmos para cada baile, así como ir poco a poco asociando que pasos corresponden con cada parte de la canción.

La memorización en la danza pasará de ser de corto plazo a largo plazo, ambas necesarias para recordar la secuencia de movimientos.

“Gracias a la memoria se da lo que se llama experiencia”. (Aristóteles)

El *lenguaje*: Es el componente de la inteligencia con el que empleamos sonidos vocales, signos escritos o gestos con los que las personas podemos comunicarnos.

La danza es una excelente táctica de comunicación no verbal para expresar y comunicar ideas, emociones y sentimientos, pero también un recurso de comunicación verbal, pues fomenta la comunicación entre compañeros.

La *emoción*: Los seres humanos experimentamos las emociones como un sentimiento en nuestro interior las cuales nos harán sentirnos de una forma positiva o negativa.

Cada ritmo nos proporciona diferentes emociones y cada alumno puede mostrar distintas preferencias en función de cómo se sienta y del tipo de bailes le aporte y motive más.

Como dice Carl Jung: *“La emoción es la principal fuente de los procesos conscientes. No puede haber transformación de la oscuridad en luz, ni de la apatía en movimiento sin emoción”.*

La *motivación*: Es la activación de forma general de una conducta para lograr una meta.

La motivación para la danza viene dada por la necesidad de movimiento de todos los niños, por la curiosidad, interés y diversión de unos tipos de baile frente a otros, por el sentimiento positivo de formar parte de un grupo y por la necesidad de lograr aprender una coreografía entera por sí mismo.

¡La motivación es el motor para aprender, para actuar, para avanzar!

¿Cómo nos comunicamos?

El *desarrollo lingüístico* es un proceso cognitivo por el cual los alumnos aprenden a comunicarse verbalmente usando su lengua materna.

La danza está relacionada con el desarrollo del lenguaje, ya que esta es una actividad social, es decir, tiene una *función de interacción social*.

El baile, provoca un deseo interno por comunicar algo ya sea a través de la expresión de su vida, como de sus pensamientos o emociones.

Destaca también una *función instrumental* con la que expresa deseos y lo que quiere para conseguirlo y una la *función reguladora* del lenguaje, en la cual por medio de este va estructurando sus acciones. En este caso, nombrando o describiendo los pasos que está haciendo.

Además como veremos más adelante, el movimiento, el pensamiento y el desarrollo del lenguaje están estrechamente relacionados.

La sociedad no sólo existe por la comunicación sino que existe en ella. De esta manera la comunicación es dialéctica y reconstruye la experiencia. (John Dewey).

¿Cómo nos socializamos?

El desarrollo social comienza en la infancia pero dura toda la vida. Parte de las emociones por ello muchas veces se habla de desarrollo socio-afectivo.

Está relacionado con el afecto, la interacción social, la comunicación con los demás ya sea verbal o no verbal y la manera que tienen de reconocerse a sí mismos.

Bailar como ya hemos visto es un método artístico y atractivo para interaccionar con los demás, llevar a cabo la resolución de conflictos, favorecer la confianza y seguridad en sí mismos, aumentar su autoestima y

adquirir cierta independencia y autonomía.

Al mismo tiempo es un recurso excelente para favorecer la integración de todas las personas, en este caso de los alumnos de educación especial y en concreto, de aquellos que estén en riesgo de exclusión social por diferentes razones. Además la integración es un objetivo principal tanto en el ámbito de educación como dentro de nuestra sociedad.

El baile, nos sigue aportando. Nos completa y nos socializa, pues el grupo de alumnos se unifica y se conecta emocionalmente durante el baile.

... ¿Bailamos?

¿Qué sentimos?

Con desarrollo afectivo surgen sentimientos y emociones hacia aquellas personas cercanas a nosotros y con los que construiremos relaciones de afecto como el apego.

Bailando se utiliza el cuerpo como instrumento para expresar ideas, emociones y sentimientos a través de técnicas corporales determinadas.

El humor también se verá afectado de manera positiva. Asimismo los alumnos pueden trabajar el reconocimiento de sus propios pensamientos, sensaciones y emociones que les haya transmitido bailar determinadas canciones o

exteriorizar sus emociones a través del movimiento.

¡Danzar es sentir!

¿Qué pensamos y cómo actuamos en las diferentes situaciones y culturas?

Por último, el desarrollo cultural está relacionado con la forma de pensar y de comportarse socialmente, conocer diferentes modos de vida de manera que sea un elemento enriquecedor y adquirir valores de respeto.

El baile es una actividad únicamente propia del ser humano y es además una manifestación cultural, ya que en todas las culturas y en todas las épocas el baile ha estado presente. Los alumnos adquieren conocimientos de diversos bailes, unos tradicionales, otros de otras culturas, unos modernos y otros más clásicos.

Ted Shawn, un bailarín, coreógrafo, maestro y uno de los pioneros de la danza moderna dijo una vez: *“La danza es el único arte en el que nosotros mismos somos el material del que el arte está hecho”*. Esto significa que cada uno de nosotros podemos innovar dentro del mundo de la danza, innovar en los pasos, innovar en el estilo, innovar en su estética, y para nuestro interés más destacado en este artículo, innovar en su uso.

Si cada uno de nosotros podemos crear nuevos estilos, podemos hacer un baile propio de una cultura, de un tiempo en la historia, nosotros también podemos crear un tipo de baile para cada momento, para cada necesidad, para cada niño y escoger aquellas piezas interesantes, didácticas y motivadoras para nosotros como maestros de los distintos tipos de bailes buscando satisfacer las necesidades de nuestros niños.

¡El baile es un medio de enriquecimiento cultural!

Estos han sido los tipos de desarrollo en los alumnos y los beneficios que aporta la danza a cada uno de ellos y como hemos visto, la danza integra todas estas áreas de desarrollo trabajándolas globalmente y el progreso en unas influyen en otras. Pero, ¿Cómo ocurre?

3. La relación entre las propias áreas de desarrollo

Todo comienza con el desarrollo sensorial. La formación de los órganos de los sentidos y sus funciones ya comenzaron en el vientre materno y son la base absolutamente de todos los procesos posteriores. ¿Por qué? Muy simple. Cada órgano sensorial es el encargado de transportar la información del mundo externo hasta nosotros, hasta nuestro mundo interno, en el que el cerebro como si fuera un ordenador, se dedica a recibir y a enviar las diferentes informaciones desde las más simples,

como las de cualquier animal, hasta las más complejas propias únicamente del ser humano.

El cerebro recoge las informaciones que le han enviado los diferentes órganos de los sentidos a través de los nervios de cada uno de ellos y procesa la información. No podemos saber como lo hace, pero si sabemos que es increíblemente eficaz. Convierte estas informaciones en percepciones y nosotros las apreciamos como sensaciones.

En este momento, y gracias a que todos los tipos de desarrollo van progresando simultáneamente, aunque con diferentes ritmos, la inteligencia y el lenguaje se servirán de estas sensaciones para utilizarlas en su propio desarrollo.

Desde que somos bebés con nuestros sentidos vamos progresando en nuestro desarrollo físicomotor, cognitivo, lingüístico, social, afectivo y cultural mediante la relación con las personas que nos cuidan, los hábitos cotidianos, las exigencias del ambiente y el juego.

Cuando hablamos de desarrollo físico pensamos en el peso o la talla, sin embargo es mucho más que eso. También incluye el número de neuronas y sus conexiones lo que hace que nuestro desarrollo cognitivo se desarrolle. No solo crecemos nosotros, sino nuestros órganos. Los órganos de fonación por ejemplo, son importantes para un buen desarrollo lingüístico.

El desarrollo motor pondrá en marcha capacidades derivadas del desarrollo físico para llevar a cabo acciones de manipulación y exploración entre otras con nosotros mismos cuando somos bebés y posteriormente con entornos próximos y variados. Henri Wallon afirmaba que el psiquismo y la motricidad representaban la expresión de las relaciones del sujeto con el entorno.

Entre nosotros y el entorno se establecen unas relaciones de comunicación primero mediante el lenguaje no verbal y posteriormente el lenguaje oral. Esto nos llevará a relacionarnos con personas, objetos y situaciones y utilizar las diferentes estrategias que nuestro cuerpo nos ha dado de manera que nuestra vida entera es una ejercitación de estas estrategias a nivel lingüístico, social y cultural.

Por otra parte, el lenguaje y el pensamiento están estrechamente relacionados. Ambos se necesitan y dependen uno del otro.

En un principio, en el estadio sensoriomotor establecido por Jean Piaget, periodo desde el nacimiento hasta los dos años, no hay pensamiento como tal, todo se reduce a las acciones. Actuar es la forma de pensamiento.

Posteriormente aparece la función simbólica con el juego y el pensamiento aparece a través de representaciones de las acciones de este tipo de juego. La característica del pensamiento es que no necesita experiencia alguna, no necesita la acción, solo la representación. Y aquí

es donde entra el lenguaje por ser puramente un sistema de símbolos y signos que son representaciones de la realidad. Y puede ser un lenguaje verbal y no verbal. Es decir, una comunicación de forma oral y escrita con símbolos y signos que utilizaremos a lo largo de toda la vida en la lectura, escritura, o cálculo o una comunicación gestual como complemento del habla o por el uso de sistemas alternativos de comunicación para niños que así lo requieran como la palabra complementada, lenguaje bimodal o lenguaje de signos.

¡Gracias a la representación podemos pensar y comunicarnos!

Vygotsky afirmaba que los niños aprenden a través de la interacción social y ¿en qué se basa la interacción social? En la comunicación.

Las actividades grupales ayudan a los niños a interiorizar las formas de pensamiento y conducta de su sociedad, a comunicarse mejor y a adquirir valores como el respeto o la tolerancia.

Como vemos, todo está relacionado. No son partes. Es un todo y es de lo que estamos formados.

4. El aprendizaje

Ya hemos visto los beneficios de la danza en las diferentes áreas de desarrollo pero también estas están implicadas en la inclusión de determinados contenidos en el currículo.

Por ejemplo: En *matemáticas*, el área de desarrollo necesaria principalmente es el área de desarrollo cognitivo por la inevitable necesidad de utilizar los procesos psicológicos del lenguaje para entender y manejar signos y símbolos matemáticos, la memoria para retener las nociones y los procedimientos y por supuesto, la atención y percepción, ambas básicas en toda actividad humana.

5. Un baile para cada necesidad: ¿Cómo introducir la danza en la educación especial?

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, con la cual, aquellos alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria son alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Podemos encontrarnos alumnos con diversas necesidades educativas dependiendo del problema que presenten: Dificultades específicas de aprendizaje, trastornos por déficit de Atención con o sin Hiperactividad, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar o necesidades educativas especiales propiamente dichas debido a una discapacidad física, psíquica o sensorial o a trastornos graves de conducta.

Todos ellos poseen unas determinadas necesidades que requieren una respuesta educativa y como decía Lev Vygotsky: *“Una necesidad solo puede ser realmente satisfecha a través de una determinada adaptación a la realidad.”*

Por lo tanto, en el ámbito de la danza podemos decir: ¡Hay un baile para cada necesidad!

Lo mejor de la danza para un centro educativo es que no requiere grandes sacrificios en cuanto a recursos humanos o materiales. Simplemente con un espacio como el aula u otros espacios comunes como gimnasio, patio o un aula de usos múltiples entre otras podremos llevar a cabo esta tarea.

Para ello hay que tener en cuenta en qué tipo de centro estamos trabajando, es decir: ¿Quiénes son los destinatarios? ¿Un grupo de alumnos de un centro educativo infantil? ¿Un grupo de alumnos de un centro educativo ordinario de educación primaria? ¿Un grupo de alumnos de un instituto?

En estos casos, llevar a cabo la tarea sería más sencillo, puesto que en un principio debemos adaptar los tipos de baile y sus pasos con respecto a sus edades.

Pero... *¿Qué ocurre cuando hay alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Dónde llevaríamos a cabo esta labor?* En este caso, lo más importante y lo que nos condiciona son

sus necesidades. Todas las necesidades tienen diferentes grados, desde las más leves hasta las más graves. Esto significa que la danza no solo será un recurso posible en un centro educativo ordinario, sino que puede y debería ser también para un centro específico de educación especial.

Como hemos visto, el baile no tiene límites y los alumnos con necesidades educativas especiales graves podrán beneficiarse de este siempre y cuando conozcamos qué son capaces de hacer y realicemos una buena adaptación para cada uno de ellos.

Como el baile no tiene límites, “se cuele por todas partes”. No hace falta llevarlo a un centro educativo exclusivamente. Existen muchas otras posibilidades. Hay actividades en las que se puede introducir el baile. A través de asociaciones, centros culturales, de ocio, deporte y tiempo libre, campamentos o excursiones.

"Todo en el Universo tiene ritmo. Todo danza". (Maya Angelou)

6. Conclusiones

Hemos visto en este artículo los diferentes tipos de desarrollo en el ser humano y cómo la danza de manera muy amplia favorece el desarrollo de cada una. Es decir, en este caso, el baile proporciona a los niños un desarrollo de forma integral ayudando a conocerse a sí mismo y al mundo que le rodea.

Se ha reflejado la gran importancia de la educación especial y como el uso del baile, puede “regalar” a este ámbito herramientas muy útiles para el aprendizaje de los alumnos de educación especial.

De alguna forma, la atención a la diversidad se puede convertir en arte y movimiento.

Referencias

Libros

- Dewey, J. (2014): *Experiencia y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Piaget J. (2007): *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotsky L. (2010): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vygotsky L. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Wallon H. (1978): *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Links

- Centro de enseñanza online. Consultado 25-01-2015. <http://www.mcgraw-hill.es>
- Directorio sobre dancístico. “*Frases de Danza*”: Ted Shawn. Consultado 1-02-2015. <http://www.dancistica.com> y “*Frases de Danza*”: Maya Angelou. Consultado 1-02-2015. <http://www.dancistica.com>

- *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* por la cual se regulan las enseñanzas mínimas para todas las etapas educativas. Consultado 1-02-2015. <http://www.boe.es/legislacion/legislacion.php>

 - Movimientos de renovación pedagógica. Consultado: 28-01-2015. <http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/>

 - Página web de frases y pensamientos. “*frases y pensamientos de Aristóteles*”. Consultado: 27/ 01/ 2015. <http://www.literato.es/autor/aristoteles/>. “*frases y pensamientos de Carl Jung*”. Consultado: 27/ 01/ 2015. <http://www.literato.es/p/MTQyNTg>.

 - *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Consultado 1-02-2015. <http://www.boe.es/legislacion/legislacion.php>

 - Red social para académicos. Consultado 25-01-2015. http://www.academia.edu/1370404/Pensamiento_y_Lenguaje_Piaget_y_Vygotsky

 - The American Journal of Dance Therapy. Consultado 28-01-2015. <http://www.adta.org/AJDT>

 - Theoréticos: La revista electrónica de la Universidad Francisco Gavidia. “*El método Montessori: Un estudio científico del desarrollo natural del niño*”. Consultado 2-02-2015. <http://www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/aportes06>

 - The new England Journal of Medicine. Consultado 28-01-2015. <http://www.nejm.org>

 - Web de proyecto de danza. “*Biografía de Ted Shawn*”. <http://www.danza.es/multimedia/biografias/ted-shawn>
-

EDUCACIÓN MUSICAL PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Análisis de materiales de tecnologías de la información y comunicación para su uso en el aula

Clara Poveda Tarancón

clarapovedatarancon@gmail.com

Graduada en Maestra de Educación Primaria.

Desde los inicios de la comunicación humana, la música está considerada como uno de los lenguajes más antiguos y ha constituido el inicio de otros. Actualmente, con el auge tecnológico en nuestra sociedad, se presentan nuevas formas, nuevos desafíos que han cambiado y han incidido en la pedagogía musical, entre otros factores.

El análisis de materiales educativos musicales, se presenta con una necesidad para el futuro docente. Los recursos didácticos facilitan la experimentación y desarrollo de planteamientos pedagógicos innovadores, y se hace más preciso cuando se trata de alumnos con NEE (necesidades educativas específicas), pero precisan de un estudio minucioso con la finalidad de integrarlos de manera adecuada en procesos educativos.

Todas las personas poseen una competencia musical general que se pueden desarrollar a partir de la interacción con la música y el contexto social. Se tiene presente, que el objetivo de la educación musical escolar no es “hacer músicos”, sino preparar a los alumnos a “percibir y expresarse a través de la música”. Por esta razón, se ha de

ofertar la actividad musical, con las consideraciones al respecto que sean necesarias, para que todos puedan participar.

Palabras clave

Recursos; Educación musical; Análisis de materiales; Necesidades Educativas Especiales; Educación primaria.

From the beginnings of human communication, music is considered to be one of the most ancient languages and has constituted the beginning of others. Nowadays, with the technological summit in our society, they present new forms, new challenges that have changed and affected the musical pedagogy, between other factors. The analysis of educational musical materials appears with a need for the educational future. The didactic resources facilitate the experimentation and development of pedagogic innovative expositions, it becomes more precise when it is a question of pupils with special educational needs, but they need a meticulous study with the purpose of

integrating them in a suitable way adapted to educational processes.

All the persons possess a musical general competence that they can develop from the interaction with music and the social context. It is taken into account, that the aim of the musical school education is not to "make musicians", but prepare the pupils to "perceive and to express across the music". For this reason, the musical activity has to be offered, with the considerations in the matter that are necessary, so that they all could take part.

Keywords

Resources; musical Education; Analysis of materials; Special Educational Needs; primary Education.

1. Introducción del uso de las nuevas tecnologías en el aula de música

Actualmente, nuestra sociedad está inmersa de procesos de comunicación e información globalizados, por esta razón, en educación, cada vez es más necesario el uso de las nuevas tecnologías y de comunicación, de procesos y herramientas, y la alfabetización digital en las aulas. Una necesidad tanto para los docentes como para los alumnos. Por tanto, se genera una nueva forma diferente de afrontar las metodologías del aprendizaje.

La incorporación de las TIC a la escuela proporciona un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje para las personas con algún tipo de necesidad educativa

especial. Desafortunadamente, la UNITEC afirma en una de sus investigaciones, que las TIC han incrementado la brecha entre la utilización de herramientas tecnológicas y la inclusión de alumnos necesitados de contextos de aprendizaje diferentes.

En este texto, se busca continuar indagando en tres objetivos primordiales: en primer lugar, comprender la importancia de la simbiosis entre tecnología y música. Seguidamente, analizar el impacto de las TIC en la educación musical para los alumnos con NEE. Finalmente, marcar unas pautas para analizar materiales que sean de interés para poder trabajar en un sentido amplio dentro del contexto de un aula diversa.

A continuación, podremos encontrar una justificación más amplia de la importancia del tema. Seguidamente, su delimitación conceptual, es decir, una acotación de la educación musical en primaria, una explicación de las TIC (tecnologías de la información y comunicación), una descripción de las NEE, que desemboca, finalmente, en una descripción de la educación musical especial. Más adelante, podremos ver, cómo han de ser las actividades propuestas y cómo analizar recursos y materiales ya creados, para su uso en un aula diversa, siguiendo con el principio de atención a la diversidad. Por último, se presentará las conclusiones extraídas y las referencias bibliográficas utilizadas.

2. Justificación de la importancia del aula de

música para los alumnos con necesidades educativas específicas

Las tecnologías han supuesto una auténtica revolución para el mundo de la música, y por lo tanto la educación musical. Las distintas herramientas tecnológicas posibilitan plantear diversas situaciones de aprendizaje, y con gran poder enriquecedor. La conexión a Internet posibilita crear un vínculo de intercambio entre músicos, maestros y alumnos. El alumnado puede acceder en cualquier momento a todo tipo de información musical que amplían sus conocimientos. Esta conexión, además posibilita nuevos caminos de publicación, colaboración e intercambio, que ayudará a romper las barreras escolares con la posibilidad de darse a conocer a un público real.

Por otra parte, Andrea Giráldez (2005), afirma que "Internet es el recurso más apasionante, diverso, frustrante y que demanda más tiempo". Internet supone un gran baúl, entre otras cosas, de recursos para la educación musical, pero el exceso de información que se puede manejar y la libre participación sin control ni censura es un factor peligroso. La disparidad de calidad de informaciones y recursos nos obliga a seleccionar y evaluar la información, a aplicar estrategias de investigación y criterios que nos permiten determinar la credibilidad y el interés de los recursos disponibles. Lo más difícil es acceder a la información verdadera y veraz, significativa y de calidad en Internet, por lo tanto, se debe comenzar a utilizar

nuevas estrategias de aprendizaje y no limitarse al uso de buscadores, ir más allá para rentabilizar el trabajo docente.

Partiendo de las palabras de Vlachou, A.D. (1999) "en un mundo lleno de diferencias la normalidad no existe". Respecto a las NEE de los niños, ya en la convención sobre los Derechos de la Infancia (1989), se proclama que todos los Estados tienen la obligación de dar respuesta educativa adecuada a todos los alumnos, y de recibir todos los servicios con objeto de su integración social, su desarrollo individual y cultural. En nuestro Sistema Educativo, el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (1990) define la Educación Especial como "el conjunto de recursos educativos puestos a disposición del alumnado, que en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y en otros de forma más continuada o permanente".

Lacárcel, Del Campo y Pereiro (2006), entre otros, consideran que la música favorece la vida y que el niño con necesidades educativas especiales precisa de un ambiente musical rico y controlado, con estímulos sensoriales diversificados, que le generan un desarrollo equitativo y equilibrado.

La sociedad que actualmente se puede describir como la sociedad de las tecnologías de la información y comunicación debe posibilitar una ventaja en todos los aspectos y para todos, por esta razón, para colaborar con una inclusión real de todas las personas, se deben generar espacios y herramientas para conseguirlo. La incorporación de las TIC en el aula de música para dar

respuesta a los alumnos ya es un proceso difícil, y que procura de mucho cuidado, y esta dificultad aumenta cuando, además, va destinado a un grupo de alumnos muy heterogéneo, un colectivo que precisa de unas estrategias concretas y una atención más especializada. Las TIC son tecnologías que tratan del estudio, desarrollo, almacenamiento y distribución de la información, y por tanto, ayudan cada día más al proceso de enseñanza y aprendizaje generando inmensas posibilidades de trabajo.

3. Delimitación conceptual

En los últimos años, las aulas de música se han visto afectadas por unos avances científicos en las diversas disciplinas relacionadas con la educación, que han posibilitado la incorporación de nuevas perspectivas. Para hacer una aproximación conceptual al tema, es imprescindible dar unas definiciones para aclarar, remarcar y aproximarnos a los conceptos teóricos en las que se basa esta primera revisión bibliográfica de los parámetros anteriormente descritos. En primer lugar se describirá brevemente el concepto de Educación Musical en primaria; en segundo lugar, se abarcará la noción de TIC; en tercer lugar, una descripción de la idea de Necesidades Educativas Especiales y la premisa que consideramos oportuna para su tratamiento: la inclusión; finalmente, se llegará a una aproximación de ideas de la relación de estos tres aspectos conceptuales, el origen y corazón de este trabajo.

3.1 Educación musical en primaria

Fuentes y Cervera (1989) hablaban de la importancia de la educación musical y sus beneficios en la etapa escolar. Existen numerosos estudios como los de Lisa Chanda, M.; Levitin, D. J (2013) que determinan que la música tiene una influencia positiva en el desarrollo cognitivo, creativo, intelectual y psicológico. Algunos científicos han probado que estimula el hemisferio izquierdo de nuestro cerebro, el encargado del desarrollo de actividades básicas como el aprendizaje del lenguaje, la escritura, los números y el uso de la lógica.

Según el Ministerio de Educación, la música tiene una presencia constante en la vida de las personas, por ello, la educación primaria es la etapa más adecuada para desarrollar en los niños y niñas los conocimientos, las experiencias y los hábitos musicales, avanzando en estos conceptos a partir de juegos hasta planteamientos más reflexivos.

Comenzando en la educación musical en la escuela, y a través de los diferentes bloques de contenidos: voz y canto, instrumentación, movimiento y danza, lenguaje musical y audición musical, los estudiantes adquirirán las herramientas necesarias para explorar y entender las capacidades expresivas de la música y del propio sonido, así como la capacidad de expresar ideas puramente musicales o artísticas, sensaciones, situaciones, emociones y sentimientos, utilizando

bien la voz, instrumentos, objetos sonoros, o su cuerpo, entre otros, para este fin.

Finalmente, y debido al entorno musical que nos rodea, es importante fomentar desde la educación la importancia de la música en la vida del ser humano, como un arte que desarrolla nuestras capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivas-sociales, la sensibilidad hacia lo estético en general y hacia el fenómeno sonoro en particular.

En el marco de la legislación vigente, tanto en la Ley Orgánica 2/2006 como en la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, se apoya la música en este aspecto, como lenguaje, secundado por autores como López Granados (2007). Como arte y lenguaje estético, la música, es un vehículo de comunicación y expresión, ya que posee sus propios códigos y signos de representación. Lo que nos lleva a acercar al alumnado a estos códigos y signos, herramientas necesarias para utilizar la música como forma de transmisión o meramente como arte.

Por lo tanto, desde la educación primaria se iniciará el alumnado también en el proceso interpretativo de la música, para favorecer el desarrollo de la expresión personal de cada alumno, potenciando su creatividad, y aportando diversas estrategias: solución de problemas estéticos, desinhibición, autoestima habilidades y destrezas perceptivas y expresivas. En definitiva, y para dar una conciencia global de los beneficios de la música:

- La música es una forma de poder expresarse de forma libre.

- La música actúa sobre todas las áreas del desarrollo, y del desarrollo intelectual.

- La música los avances que se experimentan paulatinamente producen satisfacción, por el que da la sensación de realización y mejora de la autoestima.

- La música mejora la habilidad en el estudio de otras materias como la lectura, las matemáticas, o el aprendizaje de otros idiomas y las habilidades de comunicación.

- La música desarrolla la memoria, la concentración y la atención.

- La música mejora la coordinación.

3.2 ¿Qué son las TIC?

Según Herrero (2012), las TIC son un conjunto de técnicas que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión de datos.

Por otra parte, Coll (1990), afirma que el alumnado, la actividad mental del alumnado y la función del docente son los elementos esenciales que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Contreras (1994) afirma que en la enseñanza también interviene la comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje.

Por esta razón, podemos afirmar que las TIC nos ofrecen la posibilidad de realizar

unas funciones que facilitan nuestros trabajos:

- Fácil acceso a todo tipo de información, sobre cualquier tema y en cualquier formato (textual, iconográfico, sonoro), especialmente a través de la televisión e Internet pero también mediante el acceso a las numerosas colecciones de discos en soporte CD-Rom y DVD. La información es la materia prima que necesitamos para crear conocimientos con los que afrontar las problemáticas que se nos van presentando cada día en el trabajo, en el ámbito doméstico, al reflexionar...

- Instrumentos para todo tipo de proceso de datos. Los sistemas informáticos, integrados por ordenadores, periféricos y programas, nos permiten realizar cualquier tipo de proceso de datos de manera rápida y fiable con programas especializados.

- Canales de comunicación inmediata, sincrónica y asíncrona, para difundir información y contactar con cualquier persona o institución del mundo mediante la edición y difusión de información en formato web, el correo electrónico, los servicios de mensajería inmediata, los foros telemáticos, las videoconferencias, los blogs y las wiki...

- Almacenamiento de grandes cantidades de información en pequeños soportes de fácil transporte (pendrives, discos duros portátiles, tarjetas de memoria...).

- Automatización de tareas, mediante la programación de las actividades que queremos que realicen los ordenadores,

que constituyen el cerebro y el corazón de todas las TIC. Esta es una de las características esenciales de los ordenadores, que en definitiva son "máquinas que procesan automáticamente la información siguiendo las instrucciones de unos programas".

- Interactividad.

- Homogeneización de los códigos utilizados para el registro de la información mediante la digitalización de todo tipo de información.

- Instrumento cognitivo que potencia nuestras capacidades mentales y permite el desarrollo de nuevas maneras de pensar.

En educación, además, permiten el desarrollo de competencias en el procesamiento y utilidad de manejo de información. De todos los elementos que integran las TIC, sin duda el más poderoso y revolucionario es Internet, que nos abre las puertas de una nueva era, la Era Internet, en la que se ubica la actual Sociedad de la Información. Internet nos proporciona un tercer mundo en el que podemos hacer casi todo lo que hacemos en el mundo real y además nos permite desarrollar nuevas actividades.

Asimismo, Herrero (2012) destaca que Ontoria, Gómez y Molina (2005), Simón (2001) y Puente, Poggioli y Navarro (1998), la sociedad de las nuevas tecnologías los fines de instrucción deben priorizar el desarrollo de la inteligencia y sus posibilidades para orientar la

enseñanza hacia el desarrollo de estrategias cognitivas.

Las TIC están haciendo que las funciones cognitivas, la percepción, la imaginación e incluso la memoria cambian, por tanto, también cambian las estrategias de aprendizaje y de enseñanza. La fórmula tradicional es asimilar la información a través de la práctica y la repetición y la actualidad habla de constructivismo, de la actividad significativa, de la abstracción... en definitiva, no es más importante aprender más contenidos sino aprender de forma más independiente, buscar y evaluar, seleccionar y emplear, en definitiva saber solucionar problemas y realizar tareas.

3.3 Necesidades Educativas Especiales

Tal y como dice Arnaiz (2002), todo el alumnado escolarizado tiene necesidades educativas de formación. Sin embargo, una parte del alumnado precisa una intervención específica para conseguir los mismos objetivos generales educativos. Estas son las necesidades educativas especiales. Pero, ¿cuándo las necesidades educativas comunes a todo el alumnado pasan a ser especiales? Un alumno precisa NEE cuando presenta dificultades mayores o facilidades mayores que el resto de alumnado para acceder a los aprendizajes que determinan en el currículo que le corresponde según la edad (bien por causas internas, dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada o todo

lo contrario) y necesita, para compensar, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas o no en su proceso de aprendizaje. Es decir, el alumnado con NEE es el que presenta dificultades de aprendizaje o superdotación.

Este concepto necesita poner en práctica los principios de normalización e integración de todo el alumnado en el sistema escolar ordinario, aspecto secundado por diversos autores como Arnaiz (2002), Riera (2008), González (2011), López (2011). Para dar respuesta al tratamiento de las NEE en el marco del currículo ordinario, se dará un tratamiento adecuado mediante adaptaciones curriculares según la naturaleza y características de las necesidades.

Según ha pasado el tiempo, el tratamiento educativo de la discapacidad ha cambiado, ahora no sólo precisan de una atención individualizada a los alumnos con una deficiencia, sino todo alumnado que presente un grado de dificultad o superdotación mayor al grupo, por cualquier causa física, psíquica o social. En un ámbito general, podemos destacar que el concepto de NEE supone:

- Un término amplio y general, propicio a la integración escolar.
- Se ocupa de las necesidades temporales o permanentes discentes.
- Se refiere a necesidades globales del alumnado.

- Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y del desarrollo una causa personal, social o escolar.
- Implicaciones educativas de carácter integrador.
- Referentes al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos.
- Fomenta las adaptaciones del currículo ordinario.

En definitiva, el concepto de educación especial hace referencia a una situación de aprendizaje y no a un estado establecido por la naturaleza y clasificado por un sistema de evaluación. El aprendizaje, considerado desde el punto de vista constructivista, como un proceso que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio.

3.4 Educación musical especial

La música, se ha utilizado en la educación especial como un recurso para la relajación, para el trabajo motriz o como soporte para facilitar aprendizajes (Lacárcel Moreno, 1995), pero esto corresponde a un trabajo específico de ciertas limitaciones, como un uso de la música con fines médicos. Aquí, lo que trataremos es la educación musical dentro de un grupo de alumnos con diferentes necesidades y características, dentro de un método inclusivo de las necesidades educativas especiales. Es decir, lejos de la visión clínica, la Educación Musical Especial centra su trabajo en el proceso de aprendizaje musical dirigido a personas con NEE. Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2000), mantienen que los

objetivos son didácticos-musicales y se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para conseguir el aprendizaje musical, para desarrollar habilidades relacionadas con la estética-musical, la sensibilidad musical y la receptividad al fenómeno sonoro con el fin de provocar respuestas de índole musical específica (cantar, marcar el pulso, tocar instrumentos, etc.).

Según Patricia Sabbatella (2002), la investigación en las áreas de Psicología de la Música y Educación Musical aportan estudios que avalan, desde diferentes perspectivas, la utilidad de práctica musical y de la educación musical para el desarrollo integral del individuo (Blood y Zatorre, 2001; Costa Giomi, 2005; Hargreaves, 1999; Julin y Sloboda, 2001; Kratus, 1993; Krumhansl, 2002; Madsen, 1979; Nawrot, 2003; Schellenberg, 2004), quedando demostradas las diferencias estructurales entre el cerebro de los músicos y los no-músicos (Schkaug, 2001). Siguiendo los resultados de estos estudios, puede decirse que participar en actividades musicales favorece el desarrollo potencial de habilidades que involucran diferentes ámbitos:

- **Ámbito sensorial-psicomotor:** habilidad y agilidad motriz fina y gruesa, coordinación de movimientos, lateralidad, relaciones espacio-temporales, dimensión espacio-temporal del cuerpo, conocimiento del esquema corporal, mejora los reflejos y el equilibrio potenciado la seguridad en uno mismo.

- **Ámbito psicoemocionales:** favorece la expresión de estados de ánimo, el despertar la fantasía, fomenta la emotividad, desarrolla la sensibilidad, mejora la autoestima y la autoconfianza, permite liberar tensiones, mantendrá el autocontrol y la disciplina.

- **Ámbito cognitivo:** mejora la capacidad de atención y de observación, el discernimiento, la comprensión, la concentración, favorece una mejora en la capacidad general de percepción, estimula la imaginación, mejora la memoria, la unión de palabra-ritmo como iniciación a la música mejora el lenguaje, la vocalización y pronunciación.

- **Ámbito social:** favorece la integración en un grupo y la adaptación a una situación colectiva, enseña a escuchar, a esperar turnos, a perder, a colaborar, a respetar al otro, fomenta hábitos de orden, responsabilidad, respeto y cooperación.

- **Ámbito ético-espiritual:** desarrolla la valoración y el respeto por las manifestaciones artísticas propias y lejanas y desarrolla la capacidad de disfrutar de la belleza, la sensibilidad, el sentido artístico y la creatividad.

Los aspectos mencionados resaltan la importancia de ofrecer al alumnado con NEE la posibilidad de participar en experiencias musicales, sean éstas de carácter educativo, terapéutico o de ocio. En un sentido amplio, Prause-Weber (2006) hace hincapié en que la Educación Musical Especial se plantea ayudar a los alumnos con NEE centrándose en los

objetivos de desarrollar integralmente a la persona.

4. En el aula de música

Al plantearse una nueva situación educativa, se plantean una serie de cuestiones en torno a la práctica educativa: ¿cómo vas a trabajar? ¿Qué alumnos tienes? ¿Qué objetivos se pretenden cumplir y de qué forma?

Es necesario hacer mención a la necesidad de programar, planificar y elaborar un plan ordenado de acciones que se pueden plasmar en el trabajo y que permita desarrollar los objetivos previstos concretando los contenidos que se utilizan para ello, decidiendo la metodología y estableciendo las estrategias y técnicas para evaluar el proceso de enseñanza. Para cumplir con estos objetivos, los docentes, deben tener en cuenta los recursos que se tienen a disposición.

La forma de trabajar con el alumnado debe partir siempre de un buen conocimiento de sus características personales más relevantes, especialmente las relacionadas con su estilo de aprendizaje. No se puede olvidar que los ajustes metodológicos que precisa el alumnado con NEE deben ser consensuadas con los profesionales que intervienen. No existe una metodología específica para el alumnado con NEE, sino que necesitan más tiempo, ayudas distintas y sistemáticas (físicas, visuales, verbales, etc.), y una planificación más minuciosa, entre otros aspectos. Pero los

ajustes metodológicos responderán a unos principios y consideraciones del aprendizaje comunes a todo el alumnado.

Para poder identificar y describir las características intrínsecas de las actividades y materiales, es imprescindible dar unos principios metodológicos de lo que supone trabajar en el aula de música con grupos heterogéneos de alumnos con compañeros con necesidades educativas específicas:

- Cuidadosa planificación docente, pero flexible y abierta a la innovación.
- Capacidad de innovación.
- Inclusividad. Conseguir que todo el alumnado encuentre su respuesta, con su diversidad y sus necesidades específicas.
- Flexibilidad.
- Motivación discente.
- Aprendizaje significativo.
- Metodología activa y participativa (aprender haciendo), implicación y participación del alumnado.
- Globalización, interrelacionar diversas áreas curriculares en el desarrollo de un proyecto.
- Aprendizaje colaborativo, tanto alumnos y alumnas con el docente, entre alumnos, entre profesores, con el fin de ayudar a través de las mediaciones de igualdades, para construir el conocimiento de manera conjunta.

Respecto a las metodologías específicas de trabajo diario en el aula para atender al

alumnado en general, y al que presenta NEE en particular son:

- Varios modelos de clase. Combinar clases teóricas y sesiones de clases prácticas.
- La acción tutorial de forma continua.
- Centrar toda la actividad en el currículo ordinario de trabajo.
- Evaluación formativa.
- Flexibilidad en la distribución de tareas y tiempo, planificados en función de los objetivos: variedad en las actividades y tareas; diferenciación en el estudio de temas; distribución del tiempo del docente entre subgrupos de alumnos; distribución de alumnos para trabajar en pequeño grupo.
- Flexibilidad en las agrupaciones: grupos heterogéneos; agrupamientos flexibles.

4.1 ¿Cómo han de ser los materiales?

Tras las descripciones y explicaciones necesarias para atender adecuadamente al alumnado según el principio de atención a la diversidad, a continuación, se explicitan cómo han de ser los materiales utilizados. Más adelante se darán unas claves de elección de materiales. Los materiales deben permitir:

- Simplificar la recepción de conocimientos por vía visual, es decir,

formados de mejor visualización, diseños muy simples, menos texto y más imágenes o vídeos, etc.

- Sustituir la recepción auditiva de conocimientos, por ejemplo, utilizando formatos escritos o subtitulando vídeos.
- Que el alumno pueda tener una pauta de trabajo personalizada que pueda desarrollar tanto en clase como en casa.
- Potenciar aprendizajes más dinámicos y menos teóricos que atraigan mucho más la atención de los alumnos.
- Trabajar en sistemas de aprendizaje de alta interacción por parte del alumnado.
- Hacer un uso simple y ágil en todo momento.

Para la consecución de los objetivos didácticos, además se ofrecerá una exposición clara y estructurada de conceptos, con unos contenidos muy sintetizados (corriente constructivista), pero teniendo en cuenta las dificultades que puedan tener los alumnos con unos planteamientos breves y concisos. Por tanto, no se incluirá exceso de información, sino pequeños paquetes de contenidos con una explicación lineal y fácil de seguir que configure un esquema mental bien estructurado, y fácilmente modificable.

Por otra parte, teniendo en cuenta los avances tecnológicos que existen actualmente, hay que ocuparse de elaborar y buscar recursos que dan respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma atractiva, cómoda y efectiva para cumplir los

objetivos de los alumnos y del docente. Existen muchas posibilidades y usos de las TIC que han transformado la educación musical en la actualidad. Algunas de las propuestas en el uso educativo musical parte de la transformación en la interpretación, composición y su posterior consumo. En definitiva, la elección de los materiales adecuados para el trabajo en el aula permitirá:

- Atender específicamente al alumno con NEE tanto con respecto a las explicaciones del temario como las actividades y ejercicios.
- Hacer participar al alumno con NEE de algunas de las actividades que realiza el grupo-clase sin que le suponga dificultades en el aula.
- Dotar de autonomía al alumno con NEE para adelante al ritmo que se marque el mismo.
- Motivar al alumno a aprender de una forma más dinámica y menos teórica, metodológicamente más atractiva, a través de las TIC.
- Facilitar al docente la tarea de preparación de una sesión teniendo en cuenta las NEE existentes de forma concreta y personalizada.
- Crear una fuente de recursos compartida y reutilizable propiedad del centro que contenga adaptaciones variadas de los contenidos curriculares actuales.
- Proponer una pauta de trabajo al alumno y, poder hacer un seguimiento concreto y preciso.

4.2 ¿Cómo analizar los materiales?

Una vez que se tienen en cuenta los aspectos referentes al tipo de alumnado y el tipo de materiales que pueden ser óptimas para sus características. Y además, teniendo presente todos los aspectos relacionados con anterioridad, llega el momento de concretar como analizar los materiales.

Por último, centraremos la atención en el análisis de los materiales. Para lograr este propósito se valorará principalmente aspectos relativos a las características del material y las posibilidades de trabajo. A continuación se enunciarán algunos de las principales propiedades.

Por un lado, el tipo de material que se va a utilizar, por ejemplo, texto impreso, audiovisual, informático, juego, maqueta, etc. Teniendo en cuenta la importancia que tiene que un material esté bien presentado, será uno de los aspectos a considerar.

Por otro lado, es necesario estudiar las posibilidades de trabajo, la organización del contenido, la adaptación al nivel de edad, aprendizajes y maduración del alumnado, para adaptarse de la forma más fiel posible a las características y necesidades del alumnado.

Finalmente, atenderemos a escoger el material que se ciña de manera curricular a la programación, la utilidad y los aspectos generales a valorar.

A continuación, presentamos un modelo de ficha para analizar y seleccionar los materiales mientras se programa.

Ficha de análisis de materiales.								
Autores o colectivo.								
Fecha de publicación.								
Título.								
Tipo de material.	Texto impreso (libro de texto, UD...).							
	Audiovisual.							
	Informático.							
	Juego/maqueta.							
	Otros.							
Nivel o edad al que va dirigido.		Posibilita trabajo con NEE						
Aspectos formales.	Presentación i aspecto general.							
Organización del contenido.								
Vocabulario utilizado.	Adecuado		No adecuado					
Ilustraciones.								
Elementos curriculares.	Objetivo principal.							
	Contenido principal.							
	Actividades (propone actividades con diferentes niveles de dificultad que favorecen la diversidad de aprendizajes; combina actividades grupales, individuales y de investigación; otros aspectos).							
	Evaluación.							
Adaptación al nivel de edad, aprendizajes y maduración del alumnado.								
Material curricular:	Abierto		Cerrado		De uso prioritario		Complementario	
Utilidad y aspectos generales a valorar.								

4.3 Seguimiento de los materiales

Avanzando en nuestro razonamiento, el proceso no acaba sólo con la selección de los materiales, es imprescindible hacer un seguimiento de los materiales y evaluar los resultados obtenidos.

Dicho de otra manera, una vez escogidos los materiales que se usarán en el aula para los alumnos se ha de evaluar el resultado.

Planteamos la necesidad de hacer una evaluación asentada en una pluralidad de recogida de evidencias y firmemente arraigada en cuestiones de valor. Mejores materiales pueden convertirse en los peores y no hay materiales en sí mismos didácticos. Todo depende de la concepción que los sustente, de la intención con que se utilicen y de las condiciones de dicho uso.

Observar cómo esos materiales orientan la práctica, cómo ayudan al profesor a ponerla en cuestión, cómo potencian una serie de actividades y de estrategias de pensamiento y de acción.

Asimismo, atender al valor que atribuyen a los materiales, qué facilidades o dificultades encuentran los alumnos en su uso y contrastar la utilización de unos materiales con la de otros, ayudará a conocer las particularidades de ambos.

La evaluación de materiales es un análisis cualitativo de éstos en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, efectuado desde una perspectiva conceptual o teórica, en un contexto

organizativo, cuenta con la opinión de los protagonistas de la acción educativa y que tiene por finalidad fundamental la mejora de la práctica.

4. Conclusiones

En conclusión, después profundizar en los conceptos teóricos del tema, la investigación, análisis y evaluación de materiales educativos musicales destinados a alumnos con NEE, podemos determinar que en los últimos años, el uso de las nuevas tecnologías en el aula ha aumentado. Como consecuencia de una sociedad cada vez más informatizada. Hacer uso de las tecnologías en el ámbito escolar supone considerar por parte de los maestros conocer cada una de las tecnologías de las que dispone, ser consciente de todo su potencial, y de integrarlas.

Los niños están muy familiarizados con las nuevas tecnologías. La escuela debe integrar todo aquello que la nueva cultura da a conocer, aprovecharlo y adaptarlo al centro, y sin duda, las tecnologías son un claro ejemplo. Es la experiencia con los alumnos, y después de estudiar sus prioridades, juegos y la costumbre de uso de las nuevas tecnologías, las que nos han hecho enterarnos de que todo lo que tenga que ver con ellas les resulta atractivo y las prefieren entre otras muchas cosas que los rodean. Para que el proceso sea significativo, podemos aprovecharnos de este interés particular que generan, la educación no debe ser lejana a sus gustos y predilecciones, por

lo que se opta por el uso de recursos digitales en el aula de música

Actualmente, el uso de las TIC en el aula supone una manera divertida, amena y motivadora para los alumnos. Si se aplica una actividad de la Red y se adapta a cada nivel se consiguen buenos resultados en el aprendizaje, pero es más eficaz cuando el material ha sido creado específicamente para el alumnado en cuestión, uno de los caminos abiertos que quedan pendientes en este trabajo. Ya parece evidente, que los docentes, deben sacar el máximo provecho posible, las TIC deben ser una fuente de información, de trabajo, de creación de materiales, etc. La música es una actividad que las personas desarrollamos durante nuestra vida, independientemente de las características patológicas y fisiológicas que presentamos.

La especie humana, somos por naturaleza, productora y receptora de sonidos y en su desarrollo psicoevolutivo los estímulos sonoros musicales influyen y contribuyen en la consolidación de la identidad (MacDonald y Miellin, 2002; Magee, 2002). Participar en actividades musicales y desarrollar habilidades musicales específicas pueden proporcionar el ambiente adecuado para participar en experiencias de éxito obteniendo beneficios y mejoras físicas, personales, emocionales, cognitivas y sociales. La música como actividad humana ofrece múltiples posibilidades. Es responsabilidad de los maestros emplear su potencial para el desarrollo y crecimiento personal del alumnado, y más aún del alumnado con NEE, así

como para su formación específica en el ámbito musical.

Se reconoce que la música es un medio de comunicación y expresión, esto la hace especialmente pertinente cuando se trabaja con personas que presentan un amplio conjunto de dificultades de aprendizaje. La música, tiene una influencia positiva en el desarrollo cognitivo, creativo, intelectual y psicológico, y cuando se trata en la escuela también social, por estas razones, posibilita una gran ventaja para los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial.

En la infancia, y en la vida, la música influye de manera positiva, es un elemento lúdico que aporta bienestar. Es parte esencial del mundo. Una educación musical lúdica fomenta el respeto y el sentido crítico, estimula iniciativas y toma de decisiones fomentando la autonomía.

A raíz de esto, para lograr un aprendizaje eficaz, y cuando se trata de buscar en la dificultosa Red de Internet, se hace imprescindible, emplear técnicas de búsqueda y selección. Esto se hace más necesario cuando se trata de alumnos con NEE. A grandes rasgos podemos perseverar que los materiales seleccionados deben responder a los objetivos planteados para el proceso al que nos encontramos, responder a las capacidades, necesidades y características del alumnado, y que proporcione una experiencia directa y vivencial. Todas las actividades, procesos y métodos que se plantean a los alumnos deben ayudar a cumplir el objetivo general de la música

en primaria "percibir y expresarse a través de la música".

Referencias

ARNAIZ, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Revista Educar en el 2000. Monográfico HACIA UNA EDUCACIÓN EFICAZ PARA TODOS... mayo 2002. Nº 15, pp. 15-19.

COLL, S. (1990). *Aprendizaje y construcción*. Barcelona: Paidós.

CONTRERAS, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Akal Ediciones. Madrid.

DEL CAMPO, P.; PEREIRO, S. (2006): "Intervención musicoterapéutica en personas con trastornos del espectro autista y sus familias", en Eufonía nº 37 (pp.36 – 49).

FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989) "Pedagogía y didáctica para músicos". Valencia. Editorial Piles.

GIRÁLDEZ, A. (2005). "Internet y educación musical". Barcelona: Graó.

GONZÁLEZ, F. (2011). *Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España*. CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 60-78.

HERRERO, M. J. [en línea] (2012). *Ventajas e inconvenientes de aprendizaje a través del aprendizaje a través de las TIC en educación primaria*. Universidad de Valladolid. [Consultado el 19 de enero de 2025]. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2703/1/TFG-G%20134.pdf>

LACÁRCEL MORENO, J. (1995). *Musicoterapia en la Educación Especial*, Murcia, Universidad de Murcia.

LISA CHANDA, M.; LEVITIN, D. J (2013) [en línea]. *The neurochemistry of music*. Department of Psychology, Montreal, Canada. [Consultat el 16 de enero de 2015]. Recuperado de: [http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613\(13\)00049-1](http://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613(13)00049-1)

LÓPEZ GRANADOS, A. (2007). *La música como lenguaje. Importancia en la educación primaria*. Revista Filomúsica, nº 82.

LÓPEZ, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. Revista Educación Inclusiva, vol. 5, Nº3, pp. 143-156.

LORENZO QUILES, O. y HERRERA TORRES, L. (2000). “*Fundamentos de Educación Musical en Educación Especial*”, en *Música y Educación*, 43, 3, págs. 65 – 72.

MAGEE, W. (2002). *Disability and Identity in Music Therapy*, en MacDonald, R.; Hargreaves, D.; y Miell, D., *Musical Identities*, Oxford University Press.

MANEVEAU, G. (1993). *Música y Educación. Ensayo de análisis fenomenológico de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Madrid. Editorial Rialp.

MÁRTIRE L., y otros (2010) [en línea]. *Innovación tecnológica y desarrollo de adaptaciones de hardware para asistencia a diferentes NEE*. UNITEC [Consultado el 15 de enero de 2015]. Recuperado de: http://www.academia.edu/2115918/INNOVACION%20TECNOL%20GICA_Y_DESARROLLO_DE_ADAPTACIONES_DE_HARDWARE_PARA_ASISTENCIA_A_DIFERENTES_NEE

MEC (2006) Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación (B.O.E. del 4 de mayo de 2006).

MEC (2013) Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (B.O.E. de 10 de Diciembre de 2013).

MEJÍA, A. & GONZÁLEZ, G. (2006). *Atención a la diversidad*. Recuperado el 5 de enero de 2015, de http://ntic.educacion.es/w3/recursos2/atencion_diversidad/

ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.

PRAUSE- WEBER, M. (2006): “*Tratamiento de la Música en alumnos con necesidades educativas especiales*”, en *Eufonia* nº 37, pp 7 – 20

RIERA, G. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 133-149.

SABBATELLA, P. (2002), “La Experiencia Musical con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Reflexiones para la Práctica: Cambio e Innovación”, en J. M. Serón (ed.), *Educación Especial: Conocimiento, Integración e Innovaciones*, Cádiz, UCA – FE. CC. OO. A – FUECA.

VLACHOU, A.D. (1999) “*Caminos hacia una educación inclusiva*”. Madrid: La Muralla.

EDUCACIÓN PARA LA IGUALDAD: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Recorrido histórico: del registro legislativo a la práctica real.

Belén M^a Cárdenas Reyes

belen_c@hotmail.com

Licenciada en Historia

La educación como herramienta fundamental para el cambio de las sociedades, más justas e igualitarias, se convirtió en uno de los objetivos prioritarios del feminismo. De ahí la estrecha relación entre la lucha feminista, la evolución de la legislación educativa y el acceso de las mujeres a la educación.

Este trabajo está estructurado en dos bloques. Una primera parte destinada al desarrollo de conceptos relacionados con el tema, que permitan distinguir términos, a veces muy relacionados entre sí, que dan pie a confusiones. Y un segundo apartado, en el que se desarrolla la evolución histórica y legislativa del sistema educativo, desigual y discriminatorio para las mujeres. Y por tanto, la necesidad de una legislación favorable a desarrollar programas que fomenten la educación para la igualdad entre hombres y mujeres.

Palabras clave

Coeducación, género, estereotipo, roles, curriculum oculto.

The role of education as an instrument of social change is the reason why it has been one of the most important targets of feminism movement. It does exist a relation between legal accessibility to education for women, and feminism's campaigning for equality.

This article is organised in two different parts. First part is destined for the development of concepts related to the topic, this will allow us to distinguish them, because they are too related to one another that it can create misunderstandings. The second part is the historical and legal evolution of the educational system, which is unequal and discriminatory for women. So that, there is a necessity for a new legislation which will be willing to develop new plans, in order to foment a real

equality between men and women through education.

Keywords

Co-education, gender, stereotype, roles, Hidden curriculum.

1. Marco teórico: conceptos.

Para comenzar es necesario comprender el significado de los conceptos que se van a trabajar a lo largo del artículo, pues en numerosos casos son palabras que utilizamos o encontramos habitualmente pero no somos conscientes de la profundidad de su significado y su implicación en la vida cotidiana. Revisaremos varios conceptos, como son:

1.1.- Coeducar.

“Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje” (Instituto de la Mujer, 2008, p.17).

“Es un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados. Supone la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo. Va encaminada al desarrollo completo de la personalidad sin barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer” (Feminario de Alicante, 1987, p.21).

1.2.- Roles.

“Los roles femenino y masculino se transmiten y refuerzan en la escuela. Estas formas de comportamiento que son impuestas por una sociedad y una cultura determinadas, respondiendo al modelo hegemónico, obedecen a características de clase o grupo de trabajo. Los roles que se atribuyen a mujeres y varones son producto de una conducta aprendida, no son innatos sino modificables”. (Contreras, citado en Gamba, 2009, p.295).

1.3.- Estereotipos.

Carraza et al. (2008) señalan que el estereotipo sexual, es una construcción cultural, asignándole a cada uno de los sexos distintos papeles, actitudes, comportamientos y características.

Al igual que los roles, los estereotipos son construcciones sociales que se asignan a cada sexo. Los estereotipos son creados por cada sociedad, lo que significa que van siendo modificados según el lugar y el momento histórico, se asignan patrones de conducta y características distintas a cada sexo que deben cumplir, ya que salirse de la norma conlleva consecuencias, que son impuestas por cada sociedad.

1.4.- Sexismo.

“Entendemos por sexismo el mecanismo por el que se concede el privilegio a un sexo en detrimento de otro. El sexismo impregna aún hoy la educación formal y discrimina a la mujer dentro del sistema” (Contreras, citado en Gamba, 2009, p.295).

Parte de esta discriminación sexista se fomenta a través del lenguaje (lenguaje sexista), utilizando el masculino como género gramatical que incluye el femenino, invisibiliza a las mujeres, asocia lo masculino, universal y racional,

con el sujeto varón como representante de lo humano y trata peyorativamente lo femenino, como recoge Carraza et al. (2008).

1.5.- Sexo.

“El sexo viene determinado por aquellas características (físicas, genéticas, instintivas) con las que nacen los seres humanos, en tanto que macho y hembras de la especie humana. Estas características serían diferenciales, universales y naturales” (Instituto de la Mujer, 2008, p.20).

1.6.- Género

Como señala Carraza Estévez et al. (2008) el género es una construcción cultural según la cual se asigna a las personas determinados papeles, ocupaciones, expectativas, comportamientos y valores por haber nacido hombres o mujeres

1.8.- Curriculum oculto.

El curriculum oculto es todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, se contraponen al currículum formal, ya que no está contemplado en los planes de estudios ni en la normativa del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales, como la práctica docente, que sin embargo, pueden ser tal vez más

efectivas para la reproducción de conductas y actitudes (Suárez, 2005).

El curriculum oculto forma parte de la educación no formal, que se realiza inconscientemente por parte tanto de docentes como del alumnado. A través de él se transmiten los modelos y conductas establecidas culturalmente por la sociedad, reproduciendo los roles que perpetúan las desigualdades.

2. Evolución legislativa e histórica sobre la educación de las mujeres.

La educación como símbolo de desarrollo y progreso de una nación ha estado siempre en manos de los hombres, creada por ellos y para ellos, sin darle cabida a la mujer. A medida que se va haciendo necesaria la formación de la mujer se las va incorporando a un sistema educativo que no las tiene en cuenta, es decir, la educación de la mujer se ha visto siempre subordinada a la del hombre, pues su incorporación a la educación ha sido desde una perspectiva patriarcal y androcéntrica, sin valorar el aporte femenino a lo largo de la historia, y por tanto, dejando sin voz a la mitad de la población.

Como hemos visto a lo largo de la historia, la educación de las mujeres ha sufrido importantes cambios en los últimos tres siglos, pero se ha acelerado en los últimos 30 años. En una visión rápida sobre su evolución, observamos cómo hasta el siglo XVIII las mujeres tenían prohibida la educación, y es a partir de este siglo cuando se empiezan a crear las bases para la educación de ambos sexos, aunque con una formación bastante diferenciada, que irá poco a poco, mediante la lucha incesante de las mujeres, ganando terreno en el campo de la igualdad. Así observamos: en primer lugar, la enseñanza solo para hombres; posteriormente, educación separada y diferenciada para ambos sexos, hablamos de escuela segregada; en tercer lugar, las escuelas mixtas, años 70, que aun con una educación diferenciada en contenidos compartían los mismos centros; en los años 80 empezamos hablar de coeducación, en la cual se añaden los currículos, siendo los mismos contenidos educativos para mujeres y hombres; y por último a principios del siglo XXI hablamos de educación para la igualdad, en la cual se pretende incorporar la perspectiva de género en los estudios, al igual que la eliminación

de las malas prácticas (discriminación) a través del curriculum oculto.

2.1.- Escuela Segregada. A partir del siglo XVIII aparecen leyes que legalizan la entrada de las niñas en el sistema educativo. Como la Real Cédula de 1783, que abogaba por una enseñanza diferenciada tanto de curriculum como de los centros educativos, es decir, surge la *escuela segregada*. Hasta el momento la educación había estado restringida, solo para hombres, ya que las mujeres estaban destinadas a las labores domésticas y el cuidado de los hijos, para cuyas tareas no era necesaria la educación formal. Esta idea empieza a cambiar gracias a las ideas ilustradas, que consideraban la educación parte fundamental del desarrollo, poniéndose en marcha las bases del sistema educativo, que se basaba en una educación diferenciada para cada sexo, pues se reconocían papeles diferenciados para cada uno. En España aparece el Informe Quintana (1813) que aunque reconoce la educación para todos, discute la educación para las niñas (Subirats, 1994).

En la escuela segregada, niños y niñas acudían a centros diferentes, por lo que no había contacto entre ellos, siendo los

contenidos diferentes para ambos, es decir, dependía de los roles que la sociedad del momento había impuesto. Según la mentalidad de la época, mientras a los niños se les propiciaba una base cultural importante, para convertirlos en trabajadores, responsables del futuro de la nación, las niñas se dedicaban a rezar y aprender las labores domésticas, que en resumidas cuentas era la función a la que se iban a dedicar el resto de su vida, y para ello no necesitaban ser instruidas en nada más, entre otras razones porque podían despistarlas del papel que les había sido otorgado. Solo las niñas de clase alta tenían acceso a conocimientos de música y dibujo, con uso exclusivo en sus conversaciones (Subirats, 1994).

A fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX voces de mujeres aristócratas reclaman que la instrucción de las mujeres beneficia a los hijos, pues son ellas las encargadas en primera instancia de su educación. Este será el argumento durante el siglo XIX para defender el derecho a la educación de todas las mujeres.

En España las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX dictaban que niños y niñas tenían que recibir enseñanzas

distintas en espacios separados, pero en muchas zonas rurales, no había presupuesto suficiente para crear dos escuelas, por lo que ambos compartían el mismo espacio aunque recibían enseñanzas muy diferenciadas. No será hasta 1821 mediante un ordenamiento legal, que sea obligatorio enseñar a las niñas a leer, escribir y contar, pues con anterioridad solo se las enseñaba a coser y rezar. A lo largo del siglo XIX se produce una progresiva pero lenta escolarización de las niñas. La Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano) suponía un gran avance en la generalización de la educación de las niñas, ya que se implantaba la enseñanza primaria obligatoria para todos los y las españolas entre los seis y nueve años (Poro, 2005).

2.2.- La Escuela Mixta. A finales del siglo XIX, gracias a las propuestas de Emilia Pardo Bazán, se permite la enseñanza en escuelas mixtas. Como consejera de Instrucción Pública propone en el Congreso Pedagógico de 1892 el derecho a desarrollar cualquier profesión y la coeducación a todos los niveles, aunque no fue aprobada, sus ideas servirán de base para las experiencias educativas que se llevan a cabo desde

1876 hasta 1938 por la Institución Libre de Enseñanza.

A finales del siglo XIX empiezan a alzarse voces que defienden la necesidad de que las mujeres accedan a la educación al mismo nivel que los hombres, es decir, en el mismo espacio, con una educación más sólida y equivalente a la de los varones. La igualdad educativa significaba tener acceso a los estudios medio y superiores, compartiendo el mismo centro. Pero todo ello dependerá de cada país, pues EE.UU y los países del norte de Europa (países protestantes) desarrollaron rápidamente la práctica de la escuela mixta, mientras que los países europeos vinculados al catolicismo, como es el caso de España, eran contrarios a la implantación de la escuela mixta, ésta comenzó como una práctica minoritaria y se debía a la falta de recursos (Poro, 2005).

En España la defensa de la escuela mixta y la coeducación estuvo ligada al pensamiento racionalista e igualitario, que veían necesaria la igualdad educativa para hombres y mujeres como un paso hacia la consecución de una sociedad igualitaria.

La Escuela Nueva aparece como un movimiento de renovación pedagógica,

creado por la burguesía liberal y proponen la Coeducación como un medio para construir una sociedad democrática e igualitaria. Este nuevo movimiento intelectual impulsa la emancipación de la mujer, pues se cuestionan los roles, planteándose un nuevo rol para la mujer en una nueva sociedad.

A principios del siglo XX, entre 1901 y 1906, se desarrollan experiencias coeducativas en escuelas tanto de iniciativa pública como privada, estas se basaban en anteriores experiencias de escuelas racionalistas y laicas, que serán el antecedente inmediato de la organización del sistema escolar durante la Segunda República.

Dentro de la obra legislativa de la Segunda República destacamos la Constitución de 1931 que recogía: un sistema educativo basado en la coeducación, es decir, se acaba la separación de centros por cuestión del sexo y se unifican los currículos, ya que la segunda propuesta está elaborada en relación a la primera; la abolición de asignaturas domésticas y religiosas, esto supuso un punto importante, pues reconoce que no está en la naturaleza de la mujer el rol que se le ha adjudicado

(de madre, esposa y cuidadora del hogar), y en consecuencia recibe la misma educación que los hombres al ser estos conocimientos importantes para ambos; otro punto a destacar es la escuela nocturna para las trabajadoras.

Con el final de la guerra civil se acaba la etapa de la escuela mixta en España hasta los años 70, ya que durante el franquismo se retrocede hasta la etapa anterior, segregando la educación. La Iglesia Católica se hará cargo de la educación de los niños mientras que la Sección Femenina de la Falange tendrá el control de la educación de las féminas, siempre bajo la doctrina de moral cristiana, que reducía a la mujer a la función de madre y cuidadora del hogar. Durante la dictadura franquista la mujer pierde todos los logros conseguidos en el primer tercio del siglo, se le impide el acceso a la cultura, se la relega al ámbito privado y se le limita la movilidad social (Subirats, 1994).

2.3.- La escuela mixta a partir de los años 70 y la escolarización femenina.

No será hasta 1970, cuando se modifique la legislación franquista, forzado por la situación exterior, obligado a maquillar el régimen, se producen pequeñas transformaciones sociales y económicas,

y la educación se beneficia de ello. Mediante la Ley General de Educación 1970 se anula la prohibición de la escuela mixta y crea un marco legal para que se desarrolle, al mismo tiempo que se generaliza el curriculum para niños y niñas hasta la edad de 13 años (Instituto de la Mujer, 2008). Se vuelve a los términos igualitarios de antes del franquismo, aunque las reflexiones sobre coeducación no tienen mucho peso.

La Constitución Española de 1978 Art.27, recoge la igualdad de hombres y mujeres, esto se refleja también en la educación, se vuelve a la educación conjunta de niños y niñas en los mismos centros y lo más importante a una programación general para ambos.

2.4.- Coeducación a partir de los años 80.

Se utiliza el término coeducación como sinónimo de educación mixta desde finales del siglo XIX, cuando nos referimos a educar juntos a personas de distinto sexo. Pero a partir de los años 80, el concepto coeducación adopta un significado más amplio (Instituto de la Mujer, 2008).

Por coeducación se entiende la lucha contra las desigualdades y la

discriminación por razón de sexo, y así queda recogido en la legislación. La coeducación pone el énfasis en instruir a los niños y niñas en valores democráticos, destacando la necesidad de conseguir una igualdad plena entre hombres y mujeres, eliminando los sesgos sexistas y rompiendo con los estereotipos y roles que las diferentes sociedades han ido asignando a cada sexo.

Así encontramos como la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (Gobierno de España, 1996), no se discuten los dos temas tratados durante los dos siglos anteriores (compartir currículo y centro), sino que la educación va buscando romper con los estereotipos y roles, eliminando los obstáculos para llegar a una igualdad verdadera entre hombres y mujeres, se pretende conseguir un cambio en la mentalidad de la sociedad a través de la educación.

Pero, aunque nos encontramos ante un sistema educativo, que pretende conseguir una verdadera igualdad entre sexos, no emplea los recursos adecuados, pues se limita a integrar a las niñas en el modelo educativo de los niños, sin

valorar el aporte de la otra mitad de la población.

Otra característica asignada a la coeducación, es el poco alcance de sus intervenciones para conseguir la plena igualdad, pues se deja muchos temas en el tintero, como por ejemplo: se llevan a cabo actividades para detectar el sexismo en el lenguaje pero no en los contenidos de los textos; se entiende que eliminar el sexismo es un beneficio para el sexo femenino, que por supuesto lo es, pero no se tiene en cuenta que también limita a los hombres, y por lo tanto también les beneficia a ellos; romper con los estereotipos parece liberar a la mujer, pero no se tiene en cuenta que también libera al hombre; etc.

Todos estos matices serán valorados en la “educación para la igualdad”, entendido como un paso más, en el buen camino, no para conseguir la igualdad de la mujer con respecto al hombre, sino conseguir que hombres y mujeres sean iguales y tengan las mismas oportunidades para elegir que quieren ser, a que dedicarse, su orientación sexual, etc.

2.5.- Educación para la Igualdad.

A diferencia de la coeducación, la educación para la igualdad, no significa

una educación donde las niñas sean incluidas en el modelo masculino, sino que debe haber una fusión de pautas culturales de ambos géneros que los enriquezca. Como características principales que definen la educación para la igualdad destacamos:

a) La importancia de explicar y hacer entender que más allá de los roles y estereotipos asignados por la sociedad a cada sexo, cada persona es libre de elegir y adoptar el papel que quiera porque todos son válidos.

b) Pretende acabar con las prácticas androcéntricas tanto de la ciencia como del sistema educativo (la importancia en los curriculum), es decir, se hace imprescindible introducir la perspectiva de género en la educación, para deconstruir la ciencia, ya que está hecha por hombres y para hombres, dejando fuera la perspectiva femenina obviando la labor de las mujeres, es decir, se hace imprescindible modificar los curriculum (Subirats, 1994).

c) Poner de relieve que la tradición y la cultura no sirven de justificante para perpetuar situaciones de discriminación y desigualdad, que es necesario revisarlas y cambiarlas, pues cada

sociedad crea sus propias normas y moldea su propia cultura.

d) La necesidad de acciones de discriminación positiva para conseguir el empoderamiento de las mujeres, pues es importante que las mujeres no tengan miedo de acceder a los altos cargos y puestos de responsabilidad. Se hace necesario si se quiere alcanzar una verdadera igualdad, conseguir ocupar los espacios públicos negados y reservados para los hombres.

e) Reconocer el papel de la mujer en la historia y hacerla visible, dándole cabida en los curriculum académicos.

f) Eliminar el sexismo en el lenguaje, ya que la palabra es el medio por el que se articula el lenguaje y por tanto construimos la realidad, hay que acabar con el género masculino como inclusivo de ambos sexos, pues lo que no se dice, no se ve y por lo tanto no existe, es una manera de ocultar el sexo femenino (Subirats, 1994).

g) Revisión de los materiales escolares, tanto de libros, lenguaje, fotos, contenidos, etc.

h) Eliminación del curriculum oculto, es decir, prestar atención a la educación no formal, significa controlar las prácticas docentes, pues son los profesores y

profesoras de manera inconscientes los que transmiten los modelos y conductas discriminatorias y sexistas, tanto en sus conductas, el trato diferenciado de niños y niñas, el lenguaje, etc.

Con el fin de incluir estas nuevas ideas, observamos como en el siglo XXI se van a promulgar leyes educativas, que engloban desde las políticas europeas a las propias de cada autonomía, realizando diferentes intervenciones para promover y afianzar actitudes igualitarias, que consigan crear un marco social y legislativo no discriminatorio para ninguno de los dos sexos, y se promueva desde el marco educativo la necesidad de una sociedad igualitaria, sin estereotipos ni roles, donde se capacite al alumnado para generar los cambios en la sociedad que lleven a cotas de verdadera igualdad. Como son: Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (Gobierno de España, 1996); I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (Junta de Andalucía, 2005); o la ORDEN de 15 de mayo de 2006 (Junta de Andalucía, 2006), donde “*se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas para la realización de proyectos de coeducación...*” entre otros. Esto es reflejo de la lucha

incesante de los grupos feministas por conseguir una igualdad real, y un mundo que sea representativo de ambos sexos.

Frente a estas leyes se presenta otras leyes y planes que no tienen entre sus objetivos alcanzar la plena igualdad, así destacamos:

- El Plan Bolonia, los nuevos planes académicos universitarios aprobados en 2007 (puestos en marcha 2011), que como bien nos explica Yolanda Guerrero (citada en Morán, 2009) directora del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la U.A.M, ha recortado aquellos estudios de igualdad entre sexos de los Grados en muchas Universidades, por lo que los magisterios no cursaran estas asignaturas, imprescindibles ya que ellos y ellas son los transmisores de la educación en los niveles más elementales, fundamentales para ir eliminando las desigualdades. Lo que significa un paso atrás en el camino de la lucha por la igualdad.

- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, observamos que no recoge una mejora en la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, no ha desarrollado ningún apartado que mejore

esta línea de trabajo. Y ante las desigualdades sociales que se han agudizado con la crisis, esta nueva ley tendría que haber reforzado este concepto de igualdad, en vez de fomentar una desigualdad mayor, como vemos a través de estos tres puntos:

- 1.- Incumplimiento de la Ley de Igualdad en referencia “La implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo y su fomento en la totalidad de las relaciones sociales, culturales y artística.” Aunque existen referencias continuas a los alumnos y alumnas, cuando se proyecta hacia su futuro como trabajadoras, trabajadores, empresarias y empresarios, solo se les nombra a ellos a los hombres. También se remarca la autoridad masculina en los cargos directivos. El correcto uso del lenguaje, y su capacidad para crear idearios colectivos, sirven de sustrato a la concepción ideológica que esta ley pretende (López, 2013).

- 2.- En educación primaria la asignatura Valores Sociales y Cívicos es una asignatura alternativa a elegir Religión, por lo que no es obligatoria. Desaparece Educación ético cívico como materia obligatoria, en su lugar aparece la

nueva asignatura “Valores éticos” que pasa a ser optativa, en contraposición si no se elige Religión para los 4 primeros cursos (1º y 2º ciclo de la educación secundaria obligatoria). En Bachillerato, Educación para la ciudadanía se elimina, perdiéndose así la educación fundada en valores y derechos humanos, asignatura clave en la lucha para erradicar las diferencias entre hombres y mujeres, esto supone un retroceso en los avances conseguidos hasta el momento. Por lo tanto la Escuela Pública deja de ser una herramienta dentro de la sociedad para la educación para la igualdad, no solo de género, también afectará a otros colectivos.

3.- Esta ley abre las puertas a la financiación pública de centros que segregan por razón de género, como son los colegios privados religiosos ligados al Opus Dei, que imparten una educación diferenciada. Con ello vuelven a depositar en la religión Católica la responsabilidad de la educación, es decir, una educación que no tiene entre sus bases la igualdad, sino todo lo contrario, marcar las diferencias, con carácter discriminatorio hacia la mujer (López, 2013).

4. Conclusiones

Se podría decir que la legislación que se ha generado en cada momento ha ido marcando la evolución histórica de cada período, aunque de hecho se produce al revés, las leyes nacen a causa de la situación social que exige esos cambios, es decir, a consecuencia de los cambios sociales, se redactan las leyes que regulen esa situación, aunque hay que tener en cuenta la importancia del sesgo político que las elabore, como se puede observar a través de las diversas leyes de educación que se han ido gestando.

Las diferentes leyes educativas son símbolo de la lucha incesante del movimiento feminista por conquistar la igualdad entre hombres y mujeres.

Actualmente consideramos que la educación se ha convertido en uno de los instrumentos más importantes de transformación de la sociedad, de las mentalidades, de la cultura, con el que hay que trabajar a fondo, para conseguir plena igualdad, y no solo esto, sino conseguir un mundo mejor, más justo y solidario.

Como bien expresa Marina Subirats (1994) el sistema educativo no puede eliminar por si solo las diferencias insertas en el conjunto de la sociedad,

pero el cambio ha de producirse en algún punto o momento, o en varios... y la educación es una pieza esencial para el cambio.

El personal docente tiene que ser consciente de su importancia en la transmisión de valores tanto de forma implícita como a través del curriculum oculto, independientemente de la legislación que se desarrolle en cada momento histórico, pues como hemos visto esta fluctúa con los diferentes gobiernos y circunstancias históricas.

Además sería recomendable ante la ineficacia legislativa demostrada, la integración de una unidad didáctica dedicada exclusivamente a la Educación para la Igual. Con ello se quiere contribuir en la formación ciudadana del alumnado, pues se pretende formar en una actitud crítica, a través de la visualización real de la sociedad en que vivimos, reconociéndola injusta, y por tanto, dotándolos de herramientas necesarias para que sepan actuar en consecuencia.

Proponemos los siguientes objetivos:

1.- Conocer y comprender el origen de las desigualdades entre sexos, y la evolución de la lucha feminista en el camino hacia obtención de una igualdad

real, identificando los principales obstáculos hacia una verdadera igualdad entre mujeres y hombres.

2.- Comprender y valorar que más allá de los roles y estereotipos asignados por las sociedades a cada sexo, cada persona es libre de elegir y adoptar el papel que quiera, pues todos son válidos, rechazando los roles culturalmente establecidos que son objeto de desigualdad.

3.- Darse cuenta del androcentrismo que rodean los curriculum, y la importancia de plantearse e integrar la perspectiva de género en el material educativo con el que trabajan.

4.- Eliminar el sexismo del lenguaje, tanto en sus escritos como en sus conversaciones diarias.

5.- Reconocer los signos de discriminación sexual que el entorno en el que viven le presentan día a día, y luchar en contra de ello.

6.- Identificar las acciones de acción positiva, como un elemento necesario para conseguir una igualdad real entre mujeres y hombres.

7.- Rechazar los argumentos tradicionales y culturales como justificación para mantener las desigualdades.

- 8.- Rechazar todo tipo de violencia de género, tanto física como psicológica. Reconocer y ayudar aquellas personas que se encuentren en esta situación.

Referencias

Libros

- Carraza, I., Llano, E., Lueje, J.L., Marín, T., Mogollón, L., Moreno, M^a. De la P., Moreno, M^a. A., Ruiz, M^a. I. y Valdeón, E. (2008). *Breve Diccionario Coeducativo*. Madrid: Consejería de Educación y Ciencia.
- Seminario de Alicante (1987). *Elementos para una educación no-sexista: guía didáctica de la coeducación*. Alicante: Víctor Orenga.
- Gamba, S (coord.) (2009): *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Instituto de la Mujer (2008): *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad)
- Suárez Salas, V. (2004): *El curriculum oculto como estrategia académica*. Universidad de Bolivia.

Revistas

- Billarín, P (2006): La coeducación y su impacto en el contexto escolar. *Educar*, 36, 61-70. México: Transición.
- López, F. (2013): La LOMCE bajo una perspectiva de género. Perjuicios a la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres. “Versión Electrónica” http://www.stes.es/movilizaciones/2013/LOMCE/Clarion_36_Separata_03.pdf *El Clarión*, 36, 11.
- Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.

Links

- Boix, M (2011). *La educación de las niñas, una lucha histórica*. Consultado 25-05-2011 en <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article2364>

- Junta de Andalucía (2005). *I Plan para la Igualdad en la Educación*. Consultado 25-05-2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2005/227/d/2.html>
- Junta de Andalucía (2006). *Orden de 15 de mayo de 2006*. Consultado 26-01-2011 en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2006/107/4>
- Ministerio de la Presidencia, Gobierno de España (1996). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Consultado 23-05-2011 en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1970-852
- Ministerio de la Presidencia, Gobierno de España (1996). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Consultado 23-05-2011 en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172
- Ministerio de la Presidencia, Gobierno de España (1996). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002*. Consultado 23-05-2011 en <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Morán C. (2009). *Las nuevas carreras recortan la formación para la igualdad*. 9/03/2009, de El País. Consultado el 24-01-2015 en http://elpais.com/diario/2009/03/09/educacion/1236553202_850215.html
- Poro Ruiz, A (2005). *Mujer y educación en el siglo XIX*. Consultado el 1-06-2011 en http://personal.us.es/alporu/historia/mujer_educacion.htm
- Poro Ruiz, A (2005). *Ley de Instrucción Pública del 9 de Septiembre de 1857*. Consultado 1-06-2011 en http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN EDAD PREESCOLAR

Planteamientos teóricos

Eftychia Mani

eftychiamani@yahoo.gr

Maestra funcionaria de Educación Infantil en Grecia

Máster en Bilingüismo Infantil por la Universidad de Salónica (Grecia)

Licenciatura en Educación Infantil por la Universidad de Atenas (Grecia)

Isaac Gómez Laguna

isaacgomezlaguna@yahoo.com

Investigador Postdoctoral en la Universidad de Salónica (Grecia)

Doctorado en Lingüística Contrastiva por la Universidad de Salónica (Grecia)

Máster en Lengua y Literatura Española por la Universidad de Cork (Irlanda)

Licenciatura en Filología Clásica por la Universidad de Zaragoza

El fenómeno de la emigración ha hecho que en las escuelas haya muchos alumnos cuya lengua materna es diferente a la lengua principal de la sociedad en la que viven, lo que es un reto para estudiantes y para educadores. Este reto se magnifica cuando se trata de niños en edad preescolar (2-4 años), pues son prácticamente nulos los estudios sobre la adquisición de lenguas en estas edades. Con el presente artículo pretendemos aclarar algunos conceptos y planteamientos teóricos que el educador debe conocer para que su labor (tanto si se trata de la enseñanza de lenguas como si no) sea más fácil y efectiva.

Palabras clave

Segundas lenguas, educación, preescolar, inmigración, bilingüismo

Due to the immigration phenomenon, the current schools have many students whose mother tongue is different than the main language of the society where they live. This is a challenge for the students and their teachers. However, this is a greater challenge when students are in the preschool age (2-4 years old), because there is almost a total lack of researches about language acquisition by this age group. With the present article, we wish to clarify some concepts and theorizations that teachers (language teachers and not) should know in order their labor to be easier and more effective

Keywords

Second languages, education, preschool, immigration, bilingualism

1. Introducción¹

El hecho de que las últimas décadas España se haya convertido en un país receptor de inmigración ha hecho que se incorporen al sistema educativo un gran número de alumnos con diferentes lenguas maternas que no sólo deben aprender los contenidos escolares, sino también la lengua mayoritaria junto con la cultura que ésta representa.

La UNESCO (en informe que data de 1953, tal y como recoge Romaine (1995: 20)) y la mayoría de los pedagogos² opinan muy acertadamente que la educación (especialmente en los primeros años) debería ser en la lengua materna de cada niño, pues ello es un respeto a su identidad y una herramienta pedagógica importantísima que podría evitar el fracaso escolar que sufren muchos niños pertenecientes a minorías.

¹ El presente artículo es fruto de las observaciones llevadas a cabo durante los cursos escolares 2012-2013 y 2013-2014 con niños de entre dos y cuatro años en la escuela de Hagia Triada en Estambul, perteneciente a la minoría griega de Turquía. En aquella ocasión se trataba de investigar el modo en que los niños griegos aprendían turco, la lengua mayoritaria, y el modo en que los niños turcos aprendían griego, la lengua minoritaria.

Estas observaciones y las bases teóricas que las respaldan son perfectamente adecuadas para los niños que aprenden cualquier lengua, ya que no se centran en qué aprenden los niños en concreto en las diferencias particulares de cada idioma, sino en la capacidad humana de aprendizaje de lenguas.

Por esa razón, aunque nuestras referencias se centran en la escolarización llevada a cabo en español, lo dicho es perfectamente válido también para los casos en los que la escolarización se hace en alguna de las otras lenguas oficiales de España.

² Véanse entre otros a Skutnabb-Kangas (1981: 54), Damanakis (1987: 143-144), Haralampopoulos (1992: 52), Drakos (1998: 306), Koiliari (2005: 71), Androusou (2005, 125, 131); Cummins (2001) y Tsokalidou (2012).

No obstante, es imposible ofrecer a todos los grupos lingüísticos una educación apropiada en su propia lengua, por lo que la educación se lleva a cabo necesariamente en la lengua mayoritaria. Esta situación fue comprendida hace tiempo, y desde entonces las instituciones, los centros educativos y los educadores han hecho importantes esfuerzos para que los niños aprendan español de la mejor manera posible.

Además de ello, se han llevado a cabo estudios sobre el modo en que los niños en edad escolar aprenden lenguas pero, por desgracia, no se ha hecho lo mismo con los niños en edad preescolar. Es de vital importancia que los maestros tengan ciertos conocimientos acerca del modo en que estos niños aprenden lenguas extranjeras, acerca de los estadios por los que pasan y acerca de lo que es esperable (desde un punto de vista lingüístico) de ellos. Pretendemos, por lo tanto, poner de manifiesto los factores sociales, culturales y cognoscitivos que afectan al aprendizaje de una segunda lengua por parte de niños de entre dos y cuatro años.

2. Conceptos generales

Antes de referirnos al tema que nos ocupa hemos aclarar el significado de ciertos términos.

- **Lengua** (o *lenguaje*). Es la capacidad humana de comunicación verbal³ y el órgano principal para las relaciones sociales, pues las personas que desean sentirse parte de una comunidad deben adoptar determinados roles sociales que

³ Aunque no es objeto del presente estudio, debemos indicar que la lengua es también el sistema de representación cognitiva más importante que poseemos, pues las palabras representan conceptos que estructuran y categorizan nuestras experiencias (Hayes & Orrell, 1998).

se relacionan con una variedad de lengua y unos elementos lingüísticos determinados (Romaine, 1995: 44; Daltas, 1997: 19-36).

• **Primera lengua (L1) y lengua materna (LM).** La *primera lengua (L1)* es la lengua que una persona llega a dominar en sus primeros años de vida gracias al contacto con su entorno inmediato y la que le permite identificarse con otros hablantes de la misma lengua. Es la lengua que mejor conoce, la que más emplea y en la que crea sus primeras relaciones comunicativas. Muy a menudo, la L1 de una persona es la lengua de sus padres, por lo que se denomina *lengua materna (LM)* (Triarhi-Herrmann, 2000: 53-54)⁴.

Se considera que una persona tiene dos L1 cuando ha alcanzado en ambas el mismo nivel que los hablantes nativos de cada una de ellas. No obstante, es muy difícil que una persona conozca dos lenguas igual de bien en todas sus facetas (Skutnabb-Kangas, 1981: 18, 30), por lo que no es inusitado apreciar que los hijos de emigrantes suelen dominar mejor la lengua mayoritaria que la de sus padres (lengua materna). Ello es debido a que habitualmente la educación que reciben no tiene como objeto de estudio la lengua de sus padres, ni la emplea como vehicular.

Los educadores deben ser conscientes de ello, y no dar por sentado que las carencias que los niños puedan presentar en español están cubiertas en su lengua materna.

• **Lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2).** Mediante el término *lengua extranjera (LE)* hacemos referencia a la lengua que una persona aprende una vez

⁴ Para otras definiciones de lengua materna véase Kostoula-Makraki (2001: 43).

que ha empezado o terminado el aprendizaje de su L1, con el objeto de emplearla en las necesidades comunicativas que probablemente se le aparecerán en un futuro (Triarhi-Herrmann, 2000: 55).

Por el contrario, la *segunda lengua (L2)*⁵ es una lengua que se comienza a aprender cronológicamente después de la primera pero con la que está en continuo contacto tanto en su contexto más inmediato, como en el más amplio; esta segunda lengua puede acabar empleándose tanto incluso más que la primera (Skutnabb-Kangas, 1981: 141-142; Triarhi-Herrmann, 2000: 55; Hatzidaki, 2012). Este suele ser el caso de los hijos de inmigrantes, especialmente en edad preescolar.

• **Elección lingüística.** La *elección lingüística* son todas las elecciones de lengua que el hablante adopta al hablar, y afecta a todos los niveles de la lengua (registro, fonética, morfología, gramática, vocabulario, sintaxis) (Babinotis, 2010: 111-112). En el caso de los hablantes bilingües estas elecciones abarcan dos lenguas: si el hablante es adulto la elección de una u otra lengua depende del entorno, la situación, el objeto de conversación, etc.⁶

⁵ Este término también se suele emplear para incluir el término *lengua extranjera*.

⁶ La elección lingüística pone de manifiesto determinados valores sociales y da muestras de la imagen que el hablante quiere ofrecer (Koiliari, 2005: 31). Si el hablante desea expresar un sentimiento de unión, un alto grado de efectividad comunicativa o causar una impresión positiva, es posible que su elección se incline por la lengua de la mayoría. Si por el contrario desea ser diferenciado, o se siente amenazado, o desea proteger su identidad cultural es posible que su elección lingüística no sea la de la mayoría (Sella-Mazi, 2001: 79-80-82-83; Kostoula-Makraki, 2001: 63).

A ello se añade que, de manera general, los grupos de bajo prestigio socioeconómico tienden

(Sella-Mazi, 2001: 79); sin embargo, si el hablante es un niño en edad preescolar, la elección dependerá de lo que le resulte más fácil (véase más abajo en el apartado *La capacidad lingüística de los niños de entre 2 y 4 años*).

3. El aprendizaje de una L2 en edad preescolar⁷

Los pedagogos y psicólogos están de acuerdo en que la L2 debe introducirse en la educación antes de los cuatro años, pues el pequeño aprendiz presenta plena disposición para el aprendizaje del lenguaje (como veremos más abajo en relación con la *Hipótesis del Periodo Crítico*).

Introducir, una L2 antes de los cuatro años no sólo permite que el niño aprenda perfectamente dicha lengua, sino que el éxito de la educación bilingüe temprana facilita en gran manera el posterior multilingüismo; es decir, facilita el

aprendizaje cualitativo de otras L2 (Azez, 1999: 76).

Adultos y niños presentan puntos en común a la hora de adquirir una L2 (Baker, 2011). Por otro lado, los errores que adultos y niños cometen en sintaxis y en morfología se asemejan a los que cometen los niños que están aprendiendo su lengua materna (Varlokosta & Triantafyllidou, 2003: 23). Ahora bien, ello no significa que los niños y los adultos pasan por los mismos estadios cuando aprenden una L2, pues el adulto que conoce el significado de una palabra en su lengua materna, no necesita pasar por la fase del procesamiento empírico (Skutnabb-Kangas, 1981: 52). Por el contrario, los niños pequeños carecen del conocimiento lingüístico y pragmático de los adultos, por lo que necesitan aprender no sólo cómo se dice algo, sino qué relación tiene ese algo con otros elementos de la realidad y consigo mismo (con el propio niño).

Ello podría llevar a pensar que los niños aprenden idiomas peor que los adultos, pero la simple observación evidencia que los niños suelen alcanzar niveles de suficiencia mucho más altos que los adultos, los cuales tienden a presentar deficiencias a la hora de asimilar alguno de los múltiples aspectos de las lenguas (gramática, sintaxis, fonología, morfología, semántica, etc.) (Baker, 2011).

El hecho de que los niños aprendan lenguas mejor que los adultos a pesar de sus carencias cognitivas se explica mediante la *Hipótesis del Periodo Crítico*, la cual indica que hay un periodo de la infancia en la que los niños están preparados biológicamente para aprender su lengua materna. De hecho, se considera que la adquisición del

a adoptar la lengua de la mayoría (Damanakis, 2000: 92; Kostoula-Makraki, 2001: 83).

⁷ Hay varias teorías que han hecho importantes aportaciones a la hora de encontrar los factores que influyen sobre el desarrollo de la lengua. El *generativismo* afirma en que los niños están programados para aprender el lenguaje humano y que tienen cualidades innatas para ello. El *conductismo* considera que la base del aprendizaje de lenguas es el entorno, los modelos lingüísticos y los estímulos. Otros consideran que el desarrollo de la lengua está influenciado tanto por contenidos cognitivos como sociales (Close, 2002: 20-22). No vamos a analizar ninguna de estas teorías porque no es el objeto de nuestro estudio, no obstante debemos matizar (sin menoscabo de todo lo positivo que todas ellas presentan) que ninguna aproximación por sí sola puede dar soluciones satisfactorias a las necesidades que se presentan en el proceso de aprendizaje de una lengua (Hatzidaki, 2011-2012), por lo que partimos de la base de que en este proceso están presentes tanto los elementos grabados en el código genético, como los elementos del entorno (Azez, 1999: 19-21).

sistema lingüístico (especialmente gramática y fonología) se ha completado antes del final de la educación preescolar⁸. Por esa razón los niños que presentan un desarrollo lingüístico normal y reciben los estímulos adecuados pueden alcanzar un dominio perfecto de una o varias L2 tanto a nivel personal como académico (Hakuta et al., 2003: 31-38), y en el mismo espacio temporal que los niños monolingües necesitan para aprender una sola lengua.

No obstante, hay que ser precavidos, porque mientras los niños monolingües están continuamente en contacto con su lengua materna y (salvo raras excepciones) reciben los estímulos adecuados a su debido tiempo, en el caso de los niños que aprenden una L2, se corre el riesgo de que los maestros (o incluso los padres) den por superados ciertos estadios de aprendizaje de la L1 que en realidad no han sido asimilados debido a que, como hemos indicado, los niños no reciben una educación en su L1 ni ésta es la lengua dominante fuera de su ámbito familiar. Ello podría impedir en el futuro la adquisición correcta de la habilidad lingüística académica en L2 (Cummins, 2001). Hay que asegurarse, por lo tanto, de que la exposición del niño a la L2 cree una base sobre la que puedan formarse las destrezas académicas.

4. La capacidad lingüística de los niños de entre 2 y 4 años

Cuando el niño empieza a decir las primeras palabras ya ha superado un largo y activo proceso de aprendizaje

⁸ No obstante, algunos conocimientos (p.ej. ciertas normas gramaticales poco comunes o complicadas y una gran parte del vocabulario) se adquieren más tarde; de hecho, la adquisición de la capacidad comunicativa continúa a lo largo de toda la vida (Kati, 2001).

lingüístico en el que ha pasado de recibir pasivamente (al menos en apariencia) sonidos, a reaccionar activamente ante ellos. El hecho de que los niños aprenden primeramente a escuchar y posteriormente a hablar, activa una temprana aceptación y receptividad ante la gran variedad de sonidos, lo cual es un elemento que debe ser explotado para el aprendizaje de una L2 (Azez, 1999: 22-25). Es ello también lo que explica que los niños que aprenden una L2 pasan por un *periodo de silencio* más pronunciado que los niños monolingües durante el que escuchan la lengua que se emplea en su entorno y forman su capacidad lingüística (Bella, 2007: 165).

Una vez superado este periodo y tras haber estado expuestos uno o dos años a la L2, los niños comienzan a producir oraciones y se produce un importante avance cualitativo en el desarrollo de la lengua, lo que les permite alcanzar una gran destreza conversacional a nivel de confianza interpersonal, con palabras de uso muy frecuente y estructuras gramaticales simples. A menudo el significado de palabras, frases y oraciones es completado mediante gestos de la cara y de las manos, movimientos del cuerpo, entonaciones, etc. En concreto, es de esperar que los niños escolarizados en un ambiente en el que la L2 es la lengua predominante presenten las siguientes capacidades lingüísticas de acuerdo con su edad (Skutnabb-Kangas, 1981: 41-46; Anisfeld, 1984: 91; Cohen & Stern, 1991: 208, 212-215):

- **Niños de 2 a 3 años:** **1)** Entienden las órdenes y el sentido de los contrarios. **2)** Reconocen sonidos (p.ej. teléfono, timbre, etc.). **3)** Piden respuestas e intentan responder. **4)** Hacen preguntas y comentarios.

- **Niños de 3 a 4 años.** A partir de los tres años, los niños intentan crear relaciones y se enfrentan al reto de expresar sus necesidades verbalmente. En concreto se observa que los niños entre los tres y los cuatro años: **1)** Entienden preguntas en las que se emplean pronombres y adverbios interrogativos (*quién, qué, dónde*, etc.). **2)** Disfrutan escuchando cuentos e historias. **3)** Responden a preguntas simples relativas a su persona. **4)** Escuchan y entienden prácticamente todo lo que se les dice a ellos directamente. **5)** Emplean cuatro o más palabras en cada oración. **6)** Hacen referencias a hechos que han sucedido lejos de su casa. **8)** Emplean actos expresivos verbales (transmiten saludos y agradecimientos, piden perdón, expresan miedo, etc.).

Cuando los niños aprenden el significado simbólico de las palabras, dejan de emplear los sustantivos que en su mente habían estado ligados a acciones (p. ej. *puerta* en lugar de *abro la puerta*) (Anisfeld, 1984: 91). El contacto con el entorno les permite comparar objetos que tienen los mismos sentidos referenciales y desarrollar significados diferenciados. Más tarde consiguen analizar las palabras mediante la asociación de conocimientos. Y, finalmente, una vez que los niños descubren el funcionamiento de la lengua para obtener conocimientos, la emplean como herramienta de comunicación (Skutnabb-Kangas, 1981: 41-46).

A medida que van comprendiendo palabras y situaciones los niños aprenden a distinguir la entonación en diferentes lenguas, a decodificar los mensajes no verbales y a interpretar las expresiones de la cara. Todos los elementos empleados en la comunicación verbal y no verbal deben estar en perfecta

armonía entre sí, de lo contrario, los mensajes que enviaríamos serían contradictorios y crearían dificultades en la comunicación del mensaje (Skutnabb-Kangas, 1981: 47).

5. Importancia de prever los errores de los niños

Los psicólogos cognitivos opinan que el aprendizaje se basa en la adición de nuevos datos a las estructuras cognitivas ya existentes, de manera que el aprendizaje de una L2 activa los conocimientos registrados en la mente del aprendiente (Cummins, 2001). Lo dicho es válido también para los niños que aprenden varias lenguas, pero en estos casos las estructuras cognitivas no están limitadas a una u otra lengua, sino que se ven ampliadas a la capacidad humana general del *lenguaje*, pues la aproximación del niño a la lengua está regida por sus propias percepciones subjetivas (no está sometida a normas funcionales ni a convenciones sociales). Ello unido al hecho de que los niños entienden más palabras de las que producen pero tienden a escoger las que les resultan más fáciles (como hemos indicado anteriormente), hace que los niños bilingües elijan la versión más fácil que de la misma palabra o expresión le ofrecen las dos lenguas que conoce. Existe, pues, el riesgo de transferir estructuras de la L1 a la L2 que son erróneas en esta última lengua (Anisfeld, 1984: 81-83, 86-87; Bella, 2007: 73).

Según esto, que el educador tenga conocimientos básicos de la lengua del aprendiente es una herramienta de gran importancia tanto para potenciar las estructuras comunes en ambas lenguas como para rehuir errores. Ahora bien, es imposible que los educadores conozcan las lenguas maternas de todos sus

alumnos, ni siquiera las de aquellos que componen grupos lingüísticos numerosos. Sin embargo, en estos momentos hay una gran abundancia de publicaciones que se centran en la comparación entre las similitudes y diferencias entre el español y otras lenguas, prestando especial atención a los errores que se pueden derivar de ello, lo que puede ser una herramienta de gran utilidad para los educadores que tienen en sus clases grupos numerosos de hablantes de una lengua diferente al español.

Corder (recogido por Bella, 2007) indica que habitualmente los errores que comente la persona que está aprendiendo una L2 no son arbitrarios, sino que reflejan las suposiciones que hace sobre esta lengua. El aprendiente intenta organizar los estímulos lingüísticos que recibe creando las normas de una gramática personal que conforma un sistema completo denominado *interlengua* (Bella, 2007: 67-69). Ahora bien, estas normas no son permanentes, pues cuando la práctica demuestra que son erróneas son modificadas o abandonadas (Hatzidaki, 2011-2012)⁹.

⁹ En cualquier caso, los errores son la muestra del estadio de desarrollo lingüístico en el que se encuentra el aprendiente y confirman la existencia de un sistema, de manera que los propios errores pueden ser categorizados sistemáticamente (cuando los errores son casuales, hablamos de *descuidos* o *errores de realización*, y no son sistemáticos (Bella, 2007: 68)). Cuando el aprendiente ha alcanzado un estadio en el que se comunica con cierta fluidez corre el riesgo de fosilizar determinados errores y no corregirlos, pues no impiden la comunicación (Han, 2004: 220; Bella, 2007: 73). No obstante, se trata de un fenómeno que se da entre adultos pero no entre niños de tan corta edad.

6. Conclusiones

A la hora de que un niño aprenda la lengua de la sociedad mayoritaria y se sienta parte de ella, el papel de la escuela es fundamental, pues su función es tanto la de continuar con el proceso educativo que comienza en el seno de la familia, como la de actuar como embajador del sistema social (Mylonakou-Keke, 2006: 28). En este sentido, el éxito o el fracaso de la escuela está íntimamente relacionado con la formación de los educadores, quienes deben conducir al niño a adquirir conocimientos, sensibilidades y estrategias de mediación que le sirvan de puente entre las diferencias culturales de los diversos grupos humanos que componen la sociedad (Gass & Schachter, 1989: 48-49; Giagkounidis, 2003: 70; Gaidartzi & Tsokalidou, 2007:147-148; Palaiologou & Evaggelou, 2003: 92-96).

Es responsabilidad de la escuela velar tanto por la diversidad como por la unidad en la sociedad, favorecer el contacto entre docentes y padres y dotar a los padres de estrategias que puedan emplear en casa para tener un mayor académico¹⁰ (Coelho, 1998).

La enseñanza de la lengua materna es una parte de la *cultura legal* y es deseable que esta enseñanza continúe por razones económicas, políticas, sociales y culturales. Por otro lado, todos los estudiantes deberían tener una elevada capacidad comunicativa en la lengua de la mayoría porque es un medio necesario por el que se transmite la cultura común (Prokou, 2003:240).

¹⁰ Nos referimos a técnicas que se pueden emplear para potenciar para lo que no es necesario que los padres tengan formación alguna ni en su lengua materna ni en la L2 (Coelho, 1998).

Referencias

- Androusou, A. (2005): Pos se lene? Diergasies mias Epimorfotikis Paremvasis sti Meionotiki Ekpaidevsi. Atenas: Gutenberg. [Ανδρούσου, Α. (2005): Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.]
- Anisfeld, M. (1984): Language development from birth to three. London: Lawrence Erlbaum.
- Azez, K. (1999): *To paidi anamesa se dyo glosses*. Atenas: Polis. [Αζέζ, Κ. (1999): *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλης.]
- Babiniotis, G. (2010): Dialogismoι gia ti glossa kai gia ti glossa mas. Atenas: Kastanioti. [Μπαμπινιώτης, Γ. (2010): Διαλογισμοί για τη γλώσσα και τη γλώσσα μας. Αθήνα: Καστανιώτη.]
- Baker, C. (2011): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bella, S. (2007): *H defteri glossa. Kataktisi kai didaskalia*. Atenas: Ellinika Grammata. [Μπέλλα, Σ. (2007): *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.]
- Close, N. (2001): Listening to Children: Talking With Children About Difficult Issues. London: Pearson.
- Coelho, E. (1998): Teaching and learning in Multicultural Schools. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, D. & V. Stern (1991): Paratirontas kai katagrafontas ti symerifora ton paidion. Atenas: Gutenberg [Cohen, D. & V. Stern (1991): Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών. Αθήνα: Gutenberg.]
- Cummins, J. (2001): Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Daltas, P. (1997): Koinonioglossiki metavlitotita. Atenas: Epikairotita [Νταλτας, Π. (1997): Κοινωνιογλωσσική μεταβλητότητα. Αθήνα: Επικαιρότητα.]
- Damanakis, M. (2000): I ekpaidevsi ton Palinnostoundon kai Allodapon Mathiton stin Ellada. Atenas: Gutenberg. [Δαμανάκης, Μ. (2000): Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.]
- Drakos, G. (1998): Eidikι παιδαγωγικι τον προωλιματον Λογοθ και Ομιλιας. Atenas: Atrapos [Δράκος, Γ. (1998): Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας. Αθήνα: Ατραπός.]
- Gaintartzi, A & Tsokalidou, R. (2007): “Odevontas pros tin anaptixi diapolitismikis kai diglossikis syneiditopoiisis”. *Praktika Diethnous Synedriou. I Elliniki Glossa os defteri/xeni*. Salónica: University Studio Press. [Γκαϊνταρτζή, Α. & Τσοκαλίδου, Ρ.

(2007). “Οδεύοντας προς την ανάπτυξη διαπολιτισμικής και διγλωσσικής συνειδητοποίησης:”. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.]

Gass, M. S. & Schachter, J. (1989): *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Giagounidis, P. (2003): “I symvoli tis epikoinoniakis diastasis ton sheseon ekpaidevtikon kai mathiton”. *Ekpaidevtikoi miloun se Ekpaidevtikous gia tiw Empeiries tous*. Salónica: Paratiritis. [Γιαγκουνίδης, Π. (2003). “Η συμβολή της επικοινωνιακής διάστασης των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών”. *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.]

Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley E. (2003): “Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition”. *Psychological Science, Vol. 14/1* (pág. 31-38).

Han, Z. (2004). “Fossilization: five central issues”. *International Journal of Applied Linguistics, Vol. 14/2* (pág. 212-242).

Haralampopoulos, A. (1992): “I didaskalia tis mitrikis glossas kai i schesi tis me ti scholiki apotychia”. *Panellinio Synedrio «Alfavitismos kai Didaskalia tis mitrikis glossas»*. Atenas: Yπουργείο Paideias [Χαραλαμπίδης, Α. (1992), “Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και η σχέση της με τη σχολική αποτυχία”. *Πανελλήνιο Συνέδριο «Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας»*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας.]

Hatzidaki, A. (2011-2012): “El aprendizaje de una segunda lengua/ lengua extranjera” [Χατζηδάκη, Α (2011-2012), “Η εκμάθηση μια δεύτερης/ ξένης γλώσσας”]. Consultado 05/03/2015 en http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/a_tomeas/kataktisi_g2_neo_2011-12.pdf.

Hayes, N. & S. Orrell (1998): *Psychology: An introduction*. Londres: Longman.

Kati, D. (2001): “Αποκτισι τις γλοσσας”. *Egkyklopaidikos Odigos A3*. [Κατή, Δ. (2001), “Απόκτηση της γλώσσας”, στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός Α3*]. Consultado 25/02/2015 en http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/index.html.

Koiliari, A. (2005): *Polyglossia kai glossiki ekpaidevsi.*, Salónica: Vanias.] [Κοιλιάρη, Α. (2005): *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.]

Kostoula-Makraki, N. (2001): *Glossa kai koinonia*. Atenas: Metaichmio [Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001), *Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.]

Mylonakou-Keke, I. (2006): *Synhrones theoritikes proseggiseis stin epikoinonia sholeiou, oikogenias kai koinotitas*. Atenas: Atrapos. [Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006): *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.]

Palaiologou, N. & O. Evaggelou (2003): *Diapolitismiki Paidagogiki. Ekpaidevtikes, Didaktikes kai Psychologikes Proseggiseis*. Atenas: Atrapos. [Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου(2003): *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.]

- Prokou, E. (2003): “Empeiries apo ena scjoleio diapolitismikis ekpaidevsi”. *Ekpaidevtikoi miloun se Ekpaidevtikous gia tis Empeiries tous*. Salónica: Pratihitis [Πρόκου, Ε. (2003): “Εμπειρίες από ένα σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”. *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.]
- Romaine, S. (1995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Sella-Mazi, E. (2001): *Diglossia kai koinonia. I koinonioglossologiki plevra tis diglossias*. Atenas: Proskinio. [Σελλά-Μαζί, Ε. (2001): *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας*. Αθήνα: Προσκήνιο.]
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Triarhi-Herrman, B. (2000): *I diglossia stin paidiki ilikia*. Atenas: Gutenberg [Τριάρχη-Herrmann, B. (2000): *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.]
- Varlokosta, S. & L. Triantafyllidou (2003): *Epipeda Glossomattheias stin Elliniki os defteri Glossa*. Atenas: Kentro Diapolitismikis Agogis [Βαρλοκώστα, Σ. & Λ. Τριανταφυλλίδου (2003): *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.]

LA DANZA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Bases Pedagógicas

Lucía Ruiz Sánchez

luci_ruiz@hotmail.com

Maestra de Educación Infantil

La danza como manifestación rítmico-expresiva nos ofrece amplias posibilidades para el desarrollo integral de nuestros alumnos desde el punto de vista físico, intelectual y emocional. En contra de lo que debería ser, la utilización de este contenido dentro del ámbito educativo se ha visto relegado a su mínima expresión, llegando incluso a omitirse en la mayoría de las sesiones realizadas por los maestros de educación física, tratándose de manera muy general y superflua dentro del currículo escolar. El desconocimiento de las aportaciones de la danza al desarrollo integral de la persona, la consideración eminentemente femenina de esta actividad y/o la falta de formación del profesorado, son algunas de las razones que podrían justificar el desaprovechamiento de la danza como agente educativo de la expresión corporal. Mediante este artículo pretendo dar unas nociones básicas para que cualquier maestro pueda afrontar el trabajo de la danza con la garantía que ofrece el saber hacer de los mejores expertos en la materia, y siempre teniendo presente el desarrollo evolutivo del niño y cómo debo enfocar mi actuación pedagógica.

Abstract

The dance as an expressive rhythmic manifestation offers wide possibilities for the integral development of our students from the physical, intellectual and emotional point of view. Against what it should be, the use of this content in the field of education has been relegated to a minimum, reaching omitted in most of the sessions conducted by teachers of physical education, in the case of a very general and superfluous within the school curriculum. Lack of knowledge of the contributions of the dance to the integral development of the person, the eminently feminine consideration of this activity and/or the lack of teacher training, are some of the reasons that could justify the waste of the dance as an educational agent of corporal expression. Through this article I intend to give some basics to ensure that any teacher can meet the work of dance with the guarantee offered by the know-how of the best experts in the field, and always bearing in mind the evolutionary development of the child and how I focus my pedagogical performance

Palabras clave

Danza, música, expresión corporal y ritmo.

Keywords

Dance, music, body expression and rhythm.

1. Concepto de danza

Dentro del ámbito de la danza son diversos los autores que nos dan una definición de la misma pero desde una perspectiva más general, no tanto enfocada al ámbito educativo. Pero igualmente nos resulta válida y fácil de extrapolar al ámbito educativo.

También encontramos diversos autores que hablan de la danza. Por ejemplo, Castañer (2000) nos dice que la danza no es sólo un producto –una coreografía-, sino que es un proceso creativo y artístico que utiliza como material el lenguaje gestual del cuerpo.

“Cualquier forma de movimiento que no tenga otra intención para alén de la expresión de sentimientos, de sensaciones o pensamientos, puede ser considerada como danza”. (Sousa, 1980).

“La danza es la creación del cuerpo humano de una impresión o idea captadas por el espíritu, porque cualquier movimiento suele ir acompañado de un gesto”. (Robinson, 1992).

“La danza es la más humana de las artes [...] es un arte vivo: el juego infinitamente variado de líneas, de formas y de fuerzas, de direcciones y de velocidades, concurre a la realización de perfectos equilibrios estructurales que obedecen, tanto a las leyes de la biología como a las ordenaciones de la estética.” (Bougart, 1964).

2. Concepto de música

No es fácil definir el término música, si nos ceñimos a lo que expresan algunos de los músicos más representativos de este arte, tanto a lo largo de la historia como en la actualidad.

Son numerosos los conceptos, técnicas, estilos y clasificaciones que la música nos ofrece en todas sus manifestaciones a lo largo y ancho de la geografía mundial.

No obstante podríamos hacer una aproximación terminológica a dicho término:

Puede decirse que la música es el arte que consiste en dotar a los sonidos y los silencios de una cierta organización. El resultado de este orden resulta lógico, coherente y agradable al oído.

La música, en definitiva, consiste en combinar sonidos y silencios. Los sonidos, a su vez, pueden ser infinitos, ya que es posible trabajar con innumerables variaciones de duración, intensidad, altura o timbre.

Algunos de las definiciones nos las ofrecen desde enciclopedias hasta

músicos, y de entre ellas me gustaría destacar las siguientes.

Música es la sucesión de una o varias series simultáneas de sonidos concertados, modulados y ritmados según el número, en orden a la expresión o emoción, así sentimental como estética. (Luis Villalba, Compositor español)

La música es un arreglo ordenado de sonidos simples de distinta frecuencia en sucesión (melodía), sonidos en combinación (armonía) y sonidos (y silencios) en sucesión temporal (ritmo).

Música es el arte relacionado con la combinación de sonidos vocales o instrumentales como una expresión de la belleza de la forma o de una emoción, usualmente de acuerdo con estándares culturales de ritmo, melodía, y, en la mayor parte de la música occidental, armonía. (Enciclopedia Británica)

Música es el lenguaje artístico cuyo medio de expresión son los sonidos. El nacimiento de la música debió confundirse con las expresiones vocales de trabajo. Aunque su antigüedad es evidente, poco sabemos de la música primitiva. (Diccionario Océano UNO)

3. Concepto de expresión corporal

Con respecto a la expresión corporal son diversos los autores que tratan de encuadrar su definición, a continuación citaré algunas de las que considero más importantes.

“La expresión corporal se configura como un área de conocimiento en la que se potencia la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través del estudio y utilización intencionada de gestos, miradas, posturas corporales” (Riveiro y Schinca, 1995).

“Es la manifestación de desarrollo de los sentidos, de la percepción, de la motricidad y la integración de las áreas psíquicas, físicas y sociales de cada persona. La comunicación y la creatividad están como finalidad principal” (Stokoe, 1994).

Siguiendo a Rueda (1995) en su libro “Formas musicales y técnica corporal: Percepción del espacio y de estructuras rítmicas”, que está encaminada al currículum, el cual nos dice que la expresión corporal en la escuela es un contenido de la educación física que experimenta y relaciona las capacidades corporales y la inteligencia emocional. Lo utiliza como medio para transmitir sentimientos, pensamientos y actitudes, con el fin de crear y comunicar a través del movimiento. Presenta el cuerpo como ente globalizador e integrador, uniendo la funcionalidad de la educación física y la plasticidad de la actividad artística.

4. La danza y el desarrollo motor en la etapa de Infantil

Para llevar a cabo un acercamiento didáctico a la expresión corporal y la danza es necesario conocer y hacer un análisis de las características y rasgos motores que presentan los niños de 3 a 6

años. Acorde a ello se pueden planificar las sesiones y prever las posibles respuestas que podemos obtener de ellos.

El desarrollo motor que a continuación presentamos por edades es de Bueno, Manchón y Moral (1990):

De 3 a 4 años se produce un paso importante desde una acción globalizada a la progresiva singularización.

Aún desde los 3 años, desde el punto de vista del niño, no es posible dividir la acción por elementos, ni a nivel de intención ni de realización, no desde el punto de vista de la vivencia, ni desde un enfoque mecánico: el todo es un todo.

Todo el cuerpo participa. Todos los estímulos tienen importancia. La imaginación y la realidad se confunden.

A los 4 años la coordinación de esta etapa está marcada por el desarrollo de la marcha a ritmos regulares, saltos verticales y horizontales, además por el gusto de realizar pruebas motrices siempre que no sean muy difíciles, coordina movimientos del cuerpo en una actividad global con sentido para él y es capaz de mantener el equilibrio en torno a 8 o 10 segundos sobre una pierna.

El niño a los 5 años puede recorrer, saltando sobre un pie, una distancia de más de 10 cm y es capaz de saltar y caminar ajustándose a ritmos regulares.

Puede golpear con el pie y arrojar objetos simultáneamente, conservar el equilibrio sobre las puntas de los pies

alrededor de 10 segundos y a veces trata de recibir la pelota con una sola mano.

5. Tipos de danzas

En la escuela se pueden trabajar distintos tipos de danza, y el principal medio para hacerlo, es jugando. De esta forma se consigue que los niños se lo pasen bien, que lo encuentren como una salida a la necesidad de movimiento, en el que puedan expresar sus sentimientos y emociones y puedan desarrollarse de manera global.

Algunas de las danzas que se pueden trabajar en la escuela, como aprendizaje de la cultura que nos rodea son: por un lado, las danzas folclóricas, étnicas o africanas; por otro lado, las danzas técnicas, de las cuales se pueden dar nociones, conocer su música y sus estilos, algunas de ellas son la danza-jazz, la danza moderna o la contemporánea. Y todo ello siempre relacionado con la danza clásica, se les puede dar a los niños algunas nociones a la hora de trabajar la danza clásica, pero como en la escuela no es un fin el hacerlo correctamente ni con una técnica adecuada, es conveniente que los niños lo aprendan observando y vayan adoptando la postura del maestro o de la maestra.

A continuación voy a citar los tipos de danza dando las nociones básicas a cerca de cada una de ellas.

Danza folclórica: este tipo de danza está relacionada con el patrimonio artístico que se ha ido elaborando al paso del

tiempo. Nuestra sociedad ha ido creando este tipo de danza dependiendo del lugar en el que ha vivido, de la gente que ha intervenido; ha ido mostrando sus gustos, ideas, lenguajes y todo ello lo expresa mediante la danza; el origen del folclore suele remontarse a las danzas primitivas, donde los temas principales que se trataban eran los relacionados con la naturaleza, había muchos participantes en estas danzas y se realizaban en celebraciones y rituales. En muchos casos se este tipo de danza se acerca más o otro tipo de lenguajes como la expresión corporal, la pantomima, el canto, etc.

En la escuela se puede trabajar este tipo de danza para enseñar la cultura propia de la sociedad en la que se vive. Esto se acompaña de la música típica de la danza, la vestimenta y los escenarios apropiados para ello.

Danzas étnicas: muy relacionadas con las danzas folclóricas, ya que son danzas con muchos años de antigüedad, pero, en este caso, representan a un sector mucho más amplio.

Hacen referencia a áreas geográficas más grandes y, dentro de este tipo, podemos hacer otra clasificación, que también es conveniente trabajar en la escuela, como las danzas africanas, orientales, hindúes, hawaianas, etc.

En cuanto a las **danzas africanas**, en la escuela es muy fácil trabajarlo, ya que es un tipo de baile que no está nada relacionado con la técnica. En muchas ocasiones se basa en la improvisación, en

imitaciones de animales, los ritmos son muy marcados, la música muy motivadora y la vestimenta también es muy característica.

Danza clásica, académica o ballet: esta disciplina es la base de la mayoría de danzas.

En la escuela no se suele dar, ya que sus aspectos técnicos son muy fuertes, y para desarrollarlos es necesario trabajarlo varias veces a la semana, siendo constante y teniendo un profesional que asesore a los infantes.

Derivadas de esta disciplina clásica aparecen la danza moderna y la contemporánea, de las que se pueden dar nociones en la escuela, sobre todo por el carácter de improvisación que tienen ambas modalidades. Además son danzas que dan mucho pie a la expresión e interpretación, tanto de sensaciones como de sentimientos y emociones. Se puede partir de cualquier idea y es importante la aportación creadora personal de cada individuo.

Atendiendo a otra clasificación de la danza nombramos a Willems (1994), quien estructura el baile como centro de interés en la Enseñanza de forma progresiva:

- Danza de base: enlaces y estructuras simples, de fácil retención. Lenguaje musical binario.

- Danzas colectivas: socializantes, y con mayor implicación cognitiva (danzas educativas del mundo, tradición cultural).

- Danzas sociales: incluyendo las modalidades de bailes de salón. Valores sociales y de ocio.
- Danzas de carácter: donde se incluye el folclore popular como los bailes autóctonos o el flamenco, incluyendo valores culturales.
- Danzas primitivas: afro, grounding. Referentes a rituales y el contacto con la naturaleza.
- Danzas estilizadas: ballet clásico francés y ruso (academicista, técnico), la danza española (escuela bolera), danza contemporánea,...
- D.C.I. Danza de contacto improvisado: Danza libre inspirada, en el lenguaje sonoro, la palabra y los objetos visuales. Los niños simbolizan y entran en el mundo de la improvisación.

6. Características del proceso de enseñanza- aprendizaje de la danza

En un contexto educativo-recreativo, son muchos los autores que coinciden en afirmar que el proceso de enseñanza destinado al aprendizaje de cualquier tipo de danza o baile se caracteriza por tres aspectos: (1) la sencillez; (2) una metodología de enseñanza expresivo-vivencial y (3) la utilización del juego como elemento motivador y facilitador del aprendizaje (Arteaga et al., 1999; Castañer, 2000; Learreta et al., 2007; Montesinos, 2004; Montávez y Zea,

1998 y 2004; Ordás et al., 2010; Viciano y Arteaga, 2004)

- La sencillez en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier tipo de danza o baile, se refiere tanto a los movimientos que constituyen la danza (pasos de baile) como a la organización y evolución del grupo.

- Una metodología de enseñanza expresivo-vivencial es aquella que permite al alumnado utilizar sus propios recursos expresivos, desarrollar su capacidad creativa, implicarse en su proceso de aprendizaje y socializarse en el aula.

- Cuando se baila (al igual que cuando se realiza cualquier otra actividad motriz), cuerpo, espacio y tiempo se convierten en elementos que interactúan entre sí simultáneamente. De esta forma, para que el juego se convierta en un elemento motivador y facilitador del aprendizaje, las propuestas danzadas tienen que permitir al alumnado jugar con su cuerpo, con el espacio de baile, con la música y con los compañeros/as

7. La danza y el ritmo en el proceso de planificación

Entre el cuerpo y la música se establece un elemento común: el movimiento; una medida común: el tiempo y una forma común de expresión: el ritmo. El elemento rítmico es el resultado de la capacidad de organizar los diferentes materiales sonoros en función de su intensidad dentro del factor tiempo (Castañer, 2000). El ritmo permite

ordenar el cuerpo en el tiempo y en el espacio de una forma simultánea.

Para trabajar con la formación de estructuras coreográficas adaptadas a una música, los profesionales de cualquier ámbito de la actividad física y del deporte deben conocer y aprender a utilizar correctamente los elementos básicos del ritmo:

- Pulsos: son los tiempos regulares sobre los que cobra vida el ritmo. El ritmo base de una melodía corresponde a la sucesión continua e ininterrumpida de pulsaciones.

- Acentos: son las pulsaciones que destacan en intensidad y se repiten de forma periódica dentro del conjunto de pulsaciones.

- Tempo: es la frecuencia media del pulso musical (número de pulsaciones de una melodía en un minuto). Este elemento rítmico determina la velocidad a la que deben ejecutarse los movimientos que conforman cualquier forma danzada o baile.

- Frase musical: deriva de la utilización de los tres anteriores. Se trata de un elemento rítmico fundamental para la construcción de coreografías que destaca por su utilidad desde un punto de vista corporal. Se trata de la sucesión de ocho tiempos o pulsos donde el primer pulso estaría acentuado.

- Compás: es la métrica del ritmo. Se trata del elemento rítmico más específico y menos necesario para trabajar el contenido danza en un contexto

educativo. No obstante, es recomendable utilizar músicas con métricas sencillas (compases binarios y cuaternarios) que permitan al alumnado identificar el ritmo base de la música (los pulsos) de una forma fácil y rápida.

En danza, la música es fuerza motivadora que potencia la sensibilidad hacia el ritmo y la expresión corporal, genera el placer de ejecución del movimiento y provoca la atención por la estética del mismo. Se puede afirmar que la música es un instrumento pedagógico importante en el tratamiento de la motricidad y ofrece un buen repertorio de valores didácticos. No puede reducirse a la sola función de soporte rítmico del movimiento, sino que hay que saber explotar toda su riqueza si es que se la considera forma de complementación y organización del medio educativo. La presencia de la música debería de considerarse como una forma de organización del medio sonoro, que se introduce como variable que permite jugar con una gama mayor de factores que se desprenden tanto de la riqueza intrínseca de la música como del repertorio musical empleado (Pont, 1996).

8. Conclusiones

Valorar la danza como medio educativo de exploración del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, es el punto de partida antes de que el maestro pueda reconocer la danza como agente educativo que permite un trabajo para la educación del cuerpo y del movimiento, permite el desarrollo de la creatividad, la

relación entre compañeros, el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de otras culturas y el desarrollo de la capacidad expresiva del alumnado.

El maestro estará siempre cercano a cada alumno y al grupo total. Imaginará temas y motivaciones que permitan a todos descubrir sus potencialidades personales y los mejores medios y recursos para desarrollarlos. Permitirá al alumno que se exprese por sí mismo con total libertad integrándose y desarrollándose como persona. Deberá conseguir sacar el potencial de cada alumno.

No debemos obviar que para trabajar con la formación de estructuras coreográficas adaptadas a una música, los profesionales de cualquier ámbito de la actividad física y del deporte, en general, y el maestro o maestra de educación

infantil en particular tienen que conocer qué son y para qué sirven los elementos básicos del ritmo. Desde una perspectiva metodológica, la danza es una propuesta sencilla y accesible que incide positivamente en el trabajo de socialización y cohesión de grupo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto a lo largo de este artículo, parece evidente que la simplicidad en cuanto a los pasos que con unas nociones rítmicas básicas, cualquier docente puede afrontar con éxito el tratamiento de la danza dentro de lo que algunos autores denominan como el primer tiempo pedagógico.

Referencias

Arteaga, M., Viciano, V. y Conde, J. (1999). Desarrollo de la expresión corporal. Barcelona: Inde.

Bueno, M. Manchón, J. Moral, P (1990). Educación infantil por el movimiento corporal identidad y autonomía personal 2º ciclo de 3 a 6 años. Madrid: Gymnos

Bougart, M. (1964). Técnica de la danza. Buenos Aires: Eudeba

Castañer, M. (2000). Expresión corporal y danza: Inde.

Learreta, B.; Ruano, K. y Sierra, M. A. (2007). Didáctica de la expresión corporal. Talleres monográficos. Madrid: Inde.

Montávez, M. y Zea, M. J. (2004). Recreación expresiva. Vol. I y II. Málaga: recrea y educa.

Montesinos, D. (2004). La expresión corporal. Su enseñanza por el método natural evolutivo. Barcelona: Inde.

Ordás, R., García, I., y Calvo A. (2010). Me muevo con la expresión corporal. Sevilla: MAD.

Oceano UNO (1994). Diccionario enciclopédico ilustrado. Edición 1994.

Music. En la enciclopedia Británica.

Pont, P. (1996). El material y la música como recursos en un programa de actividad física dirigida a personas mayores. Apunts: Educación física y deportes.

Sousa, A. B. (1980). A dança educativa na escola. Movimento educativo-expresión corporal-danza creativa. Vol II. Tomo I. Lisboa: Básica.

Riveiro, L. y Schinca, M (1995). Expresión corporal. Madrid: Ministerio de educación y ciencia.

Robinson, J. (1992). El niño y la danza. Barcelona: Mirador.

Rueda, B. y Párraga, J. (1995). Formas musicales y técnica corporal: Percepción del espacio y estructuras rítmicas. Aplicacions i foment de les activitats físico-sportives. INEFC. Lleida.

Stokoe, P (1994). “Introducción”, “El despertar” y “El estímulo sonoro” en la expresión corporal. Barcelona. Paidós.

Viciana, V., y Arteaga, M. (2004.) Las Actividades coreográficas en la escuela. Danzas, bailes, funky, gimnasia-jazz. Barcelona: Inde.

Villalba, L. (1907): Felipe Pedrel y el músico vallisoletano Luis Villalba. Correspondencia inédita.

Willems, E. (1994) El valor humano de la educación musical. Barcelona: Paidós Studio

La importancia de la educación artística

Novedades y cambios con la nueva ley de educación

Irene Guerrero Podadera

ireneguerreropodadera@gmail.com

Diplomada en Magisterio, especialidad Música

Pianista – Grado Profesional

A menudo la educación artística está considerada en un segundo plano frente a las demás áreas educativas, de hecho, con la nueva ley educativa LOMCE (ley orgánica para la mejora de la calidad educativa) pasa a ser opcional y no obligatoria, como lo era anteriormente. El objetivo es potenciar las asignaturas de matemáticas, lengua e inglés, las llamadas asignaturas troncales. Sin embargo, el arte ha formado parte del ser humano desde sus orígenes y ha sido admirado y dotado de vital importancia por los filósofos, pensadores y científicos más destacados de la historia. Actualmente, numerosos pedagogos consideran la educación artística como parte esencial de la educación integral del alumno. Las actividades artísticas incrementan la percepción del entorno y generan en el alumno una flexibilidad de pensamiento para poder interpretar el mundo que le rodea.

Palabras clave

Arte, educación, ley, enseñanza

Often the Artistic Education is considered in background as opposed to the other educative areas, in fact, with new Educative Law LOMCE (organic law of improvement for the educational quality) it happens to be optional and nonobligatory, like it was it previously. The objective of this situation is to give more hours to other subjects like maths, Spanish language and English language. Nevertheless, the art has comprised of the human being from its origins and has been admired and equipped with vital importance by the philosophers, thinkers and more outstanding scientists of history. At the moment, numerous pedagogues consider the artistic education like essential part of the integral education of the student. The artistic activities increase the perception of the surroundings and it generate a thought flexibility to be able to interpret the world that surrounds to him.

Keywords

Art, education, law, teaching

1. La LOMCE y la educación artística

Tras la aprobación de la ley de mejora de la calidad educativa (LOMCE), las comunidades autónomas han desarrollado o están desarrollando en normas propias, los currículos de las diferentes etapas aprobados por el Ministerio de Educación. La LOMCE elimina la troncalidad de educación artística (plástica y música) y deja margen a las comunidades para hacerla obligatoria.

Muchas comunidades, como Andalucía, Extremadura o Aragón, ya han anunciado que garantizarán que todos los alumnos reciban esta formación. Sin embargo, en la comunidad de Madrid, el departamento de José Ignacio Wert ha apostado por potenciar las asignaturas llamadas instrumentales, como Lengua y Matemáticas, en detrimento de las artísticas. Madrid ofrece los medios para impartir educación artística en todos los centros, pero también permite que sea sustituida por un segundo idioma si el colegio dispone de medios para impartirlo. En el currículum también se recoge la posibilidad de que un alumno curse a la vez religión y valores sociales y cívicos, en vez de educación artística.

El objetivo es aumentar una hora el área de lengua y/o matemáticas, según el curso hasta 5 o 6 horas semanales y también en inglés, a costa de reducir educación artística y educación física,

que quedan en 1,5 y 2,5 horas a la semana respectivamente, y de eliminar educación para la ciudadanía, que se imparte en 5º de Primaria (Gutiérrez, C. M., 2014).

2. El arte: breve recorrido histórico

A pesar de los muchos significados y más o menos importancia que posee el arte en la actualidad, éste siempre ha sido valorado y dotado de gran importancia por grandes filósofos y pensadores de todos y cada uno de los períodos históricos de la humanidad.

Los pensadores griegos, como Platón y Aristóteles entendían el arte como una disposición susceptible de mover al hombre a hacer una creación, acompañada de razón verdadera. Sus reflexiones sobre el arte abarcaban tanto al pintor como al arquitecto, el poeta y el tapicero, el carpintero y el tirador con arco. No existe pues distinción entre artista y artesano, ni separación, en el seno de la producción social, entre objetos técnicos y objetos de arte. Asimismo, la antigüedad, como las sociedades tradicionales, reconocía el talento artístico de ciertos creadores (Fidias, Apeles, etc.) y sabía apreciar la mayor o menor belleza de las obras de arte. El arte en su sentido primigenio manifiesta también una actividad mental, un conocimiento: la creación artística se diferencia de la creación natural, la habilidad se opone a la inspiración, y la regla sustrae el arte a la rutina. Estas relaciones entre el arte y el saber se

prolongan a través de la Edad Media, con la distinción entre "artes liberales", que apelan a la libertad de espíritu (Gramática, Retórica, Dialéctica, Geometría, Música, Aritmética, Astronomía), y "artes mecánicas", es decir, manuales, que no requieren conocimientos profundos. El Renacimiento rompería esta alianza; para Leonardo da Vinci, el arte es un modo de conocimiento del universo. Además, la vuelta, en el s. XV, de la noción griega y aristotélica de imitación de la naturaleza (mímesis) con el desarrollo de las técnicas de la perspectiva, refuerza en gran manera el aspecto intelectual del acto de creación (Chevalier, J. y Gheerbrant, Alain. Diccionario de los símbolos. Herder Barcelona, 1986).

2.1. El arte: definiciones históricas

- El arte es el recto ordenamiento de la razón (Santo Tomás de Aquino, 1260).
- El arte es el hombre agregado a la naturaleza (Vincent van Gogh, 1885).
- El arte es lo que tiene vida, interés, importancia... y no se conoce nada que reemplace la fuerza y la belleza de su proceso (Henry James, 1899).
- El arte es la expresión de los más profundos pensamientos en el camino más sencillo (Albert Einstein, 1919).

3. El arte en la educación

El arte en la educación debe ser considerado como una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de los niños (De Benito, C., s.f.).

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reafirmar esos elementos, el niño o la niña nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.

La educación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede ser la que responda por la diferencia que existe entre un ser humano creador y sensible y otro que no tenga capacidad para aplicar sus conocimientos, que no disponga de recursos espirituales y que encuentre dificultades en sus relaciones con el ambiente. En un sistema educacional bien equilibrado se acentúa la importancia del desarrollo integral de cada individuo, con el fin de que su capacidad creadora potencial pueda perfeccionarse.

Para el alumno el arte es primordialmente, un medio de expresión. Es para ellos, un lenguaje del pensamiento. El niño ve el mundo de forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia.

El entusiasmo de algunos maestros por la manera intuitiva con que ciertos niños

pintan, los lleva a imponerles sus propios esquemas sobre los colores, proporciones y forma de pintar. La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el escolar, es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión.

Si los alumnos pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión.

Enseñar arte en la escuela es alfabetizar estéticamente. Es desarrollar la competencia estético- expresiva con tiempo, amor, paciencia y trabajo sistemático, integrando conceptos, haceres y actitudes que permitan producir y comprender mensajes estéticos desde diferentes lenguajes artísticos, como un modo de posibilitar un desarrollo más integral. Los artículos finalizarán con unas conclusiones que recogen la validez de las hipótesis planteadas y posibles vías de investigación futura.

4. El objetivo de la Educación Artística

En educación artística, el producto final está subordinado al proceso creador. Lo importante es el proceso del discente, su

pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en resumen, sus reacciones frente al medio. Todo individuo, independientemente del punto en que se encuentre en el proceso de su desarrollo, debe considerarse como un individuo. La expresión que se manifiesta es un reflejo del niño en su totalidad. Un niño expresa sus pensamientos, sus sentimientos y sus intereses en los dibujos y pinturas que realiza, y demuestra el conocimiento que posee del ambiente, por medio de su expresión creadora.

Aunque, en la educación artística, los patrones artísticos del maestro deban estar subordinados a las necesidades de los alumnos, eso no significa que los dibujos y pinturas del niño no puedan poseer belleza en sí. Es más, el arte surge a través del proceso artístico. Si concentráramos nuestra atención en el producto del arte nos ocuparíamos primordialmente de hacer objetos hermosos, más que de los efectos de esa elaboración sobre los escolares, es la esencia versus la apariencia.

La educación artística, por lo tanto, se preocupa principalmente por el efecto de ese proceso sobre el individuo, mientras que las llamadas “bellas artes” se preocupan más por los productos resultantes.

Todo instituto de enseñanza debe tratar de estimular a sus alumnos para que se identifiquen con sus propias experiencias, y de animarlos para que se desarrollen en la medida de lo posible los

conceptos que expresan sus sentimientos, sus emociones y su propia sensibilidad estética.

El componente esencial es el niño; un niño que tiene sentimientos, que experimenta emociones, amor y odio, y que no necesita la figura tibia que se le puede enseñar en primer grado, o el diseño abstracto que se le ofrece en la escuela secundaria. Su expresión tiene para él tanta importancia como para el adulto la creación artística. El maestro debe reconocer que sus experiencias acerca del aprendizaje no le sirven al niño, pues lo que importa en el proceso educacional es el aprendizaje del niño. No es la respuesta del adulto sino el esfuerzo del alumno para lograr su respuesta, lo que resulta crucial.

Solamente a través de los sentidos puede tener lugar el aprendizaje. Esto quizá parezca una cosa obvia; sin embargo, sus consecuencias aparentemente no se tienen en cuenta en nuestro sistema educacional. Es posible que la educación esté simplemente reflejando los cambios que se producen en nuestra sociedad, pues parece que el hombre cada vez confía menos en el contacto real con el ambiente, a través de los sentidos. El hombre se está convirtiendo en un observador pasivo de su cultura, antes que en un constructor activo de ella.

No obstante, el hecho de que aprendemos sólo a través de los sentidos, la escuela ha hecho muy poco para educarlos.

Además, si queremos que la escuela sea eficiente y revalorice su prestigio, es necesario que nos propongamos como uno de los primeros objetivos, el fomentar la creatividad. Si nos aferramos al sistema expositivo y repetitivo como recurso casi exclusivo de la enseñanza, seguiremos con la escuela cansina, pasiva y rutinaria, matando la creatividad. Es importante fomentar la actitud creadora de los alumnos.

La sociedad reclama creatividad. La consecuencia que para el futuro de la humanidad supone el cultivo de la creatividad es incalculable. Es evidente que la solución de muchísimos problemas humanos depende de la educación. Un pueblo educado, es un pueblo creativo.

Actualmente, el propósito fundamental en las escuelas en las que se contempla el arte como espacio curricular, es el de contribuir a la formación integral de los alumnos mediante el logro de competencias estético expresiva; desarrollando la imaginación creadora, con fundamentos éticos y actitud estética. Vivencias procesos estéticos expresivos para aprender a comunicar y apreciar desde los lenguajes artísticos. Los aprendizajes se construyen a partir del desarrollo paulatino de una estética personal e intuitiva para expresarse y comunicarse, canalizando el propio y único modo de percibir y vivenciar la realidad de cada uno. En la medida en que se acrecientan estos saberes, la estética se transforma cada vez más en

una construcción consensuada,

Los contenidos o saberes deben ser encarados fundamentalmente, desde su naturaleza procesual, como saberes que posibilitan el desarrollo del mundo interno y de las competencias para interactuar desde él, interpretando y emitiendo mensajes en diferentes lenguajes artísticos, para fortalecer procesos de socialización.

5. Interrelación con otras áreas

La educación artística puede globalizarse con las demás áreas de la Educación Primaria, como son ed. física, conocimiento del medio, lenguaje, matemáticas, y favorece sus respectivos aprendizajes. La relación que existe entre esas áreas está dentro del ámbito de la educación para la comunicación y expresión, de forma que se potencian las distintas posibilidades ofrecidas por esos diversos lenguajes. Así, pues, la educación artística puede considerarse desde dos puntos de vista: por una parte, en relación con el resto de las áreas, y, por otra, en relación con ella misma. En relación con el resto de las áreas es importante en cuanto desarrolla la capacidad de expresión y comunicación, produciendo mensajes, elaborados desde el campo musical y artístico. También potencia las actividades conjuntas para distintos lenguajes y resolución de los mismos. En relación con ella misma, es de máxima importancia, puesto que aborda los conceptos artísticos y

recuperadora de raíces y consentida.

musicales fundamentales desde distintos bloques.

Asimismo, partiendo del hecho de que la educación artística mantiene una interrelación de contenidos con el resto de las distintas áreas, y ello se realiza de forma natural, sin esfuerzo adyacentes, presentamos una serie de argumentos concretos que ponen en evidencia la relación natural entre la ed. artística y otras materias (Fernández Moya, P., Juidías Barroso, J. y, Domínguez Márquez, M. (2010): Música. Enseñanza Primaria. Sevilla: MAD).

5.1. Lengua castellana

Ambas presentan un planteamiento común referente a la comunicación, la expresión y la representación. En el caso de la música y el lenguaje, son paralelas en el desarrollo de sus grafismos, pues tanto la transcripción del lenguaje musical como del lenguaje escrito y la expresión plástica, requieren un nivel de maduración psicomotora. Además, las dos utilizan medios auxiliares como el gesto y el movimiento.

5.2. Área de matemáticas

Ambas presentan contenidos afines con respecto al tiempo, la medida, la proporción y el estudio de las proporciones. El ritmo es un elemento imprescindible en las dos áreas.

5.3. Lengua extranjera

La educación auditiva que desarrolla la educación música y el desarrollo de la atención que inciden en ambas, posibilitan el aprendizaje de una segunda lengua con mayor rapidez.

5.4. Educación física

Ambas poseen varios elementos comunes, como son el ritmo, la duración y la secuencia. Las dos utilizan el lenguaje corporal como medio de expresión y comunicación y el control corporal en relación con la tensión y la relajación. Con la música, la actividad física se transforma en “rítmica”. La necesidad de movimiento que caracteriza al alumnado en la educación primaria, hace imprescindible la interacción entre ambas áreas.

5.5 Conocimiento del medio natural, social y cultural

La ciencia y la música tienen un primer espacio de encuentro en la mirada sobre el sonido desde un punto de vista físico. Reconocer la naturaleza del sonido como vibración, sus ámbitos de propagación, las variables en juego, puede ser un

proyecto válido y productivo desde el punto de vista didáctico tanto hacia lo científico como hacia lo artístico.

Además, entre la educación plástica y musical y éste área, hay contenidos referentes a aspectos sociales tan importantes como el respeto a los demás (coeducación), la convivencia armónica, el valor del ocio, la organización y participación en la vida social y la sensibilidad hacia las manifestaciones culturales del entorno.

Conclusión

Con la nueva ley de educación, el destino de la enseñanza del arte, queda en manos de las comunidades autónomas, pudiendo así formar parte de la educación de las nuevas generaciones con una elección tan importante como esta. Deben estudiar con detenimiento las ventajas e inconvenientes de las diferentes opciones y sobre todo, deben intentar responder a la pregunta que se hace el filósofo y educador Fernando Savater (2008): ¿Qué es la educación? ¿Qué esperamos de ella?

Referencias

Libros

Chevalier, J. y Gheerbrant, Alain (1986): Diccionario de los símbolos. Herder Barcelona.

Fernández Moya, P., Juidías Barroso, J. y, Domínguez Márquez, M. (2010): Música. Enseñanza Primaria. Sevilla: MAD.

Savater, F. (2008): El valor de educar. Ariel.

Links

De Benito, C. (s.f.): El arte en la escuela. El porqué de la importancia del arte en educación. Consultado 19-01-2015 en

<http://carolinadebenito.webs.com/laimportanciadelarte.htm>

Gutiérrez, C. M. (2014): Cambios en Primaria. Consultado 17-06-2014 en

<http://www.madriario.es/educacion/historia/comunidad-de-madrid/lomce/curriculum-de-primaria/educacion-artistica/411106>

EL MINDFULNESS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Programas para mejorar la concentración y el rendimiento

Almudena Martínez Rodríguez

almudenamartinez@gmail.com

Licenciada en comunicación audiovisual y máster en profesorado de secundaria

En las aulas se viven a diario situaciones de estrés que repercuten de manera negativa en la salud y en los resultados del trabajo de docentes y estudiantes. Ante esta problemática ya existen soluciones.

Varios programas educativos están trabajando con el *mindfulness* o “conciencia plena” como base para atender a esta necesidad de calma en las escuelas.

Concretamente, en este documento el autor profundiza en las experiencias de dos programas de ámbito nacional: Técnicas de Relajación Vivencial en el Aula (TREVA) y Aulas Felices. Ambos han adaptado el *mindfulness* a la realidad educativa, práctica que ha resultado ser de gran utilidad para atajar los problemas de estrés y falta de atención así como para trabajar directamente sobre algunas de las competencias clave como son la competencia de aprender a aprender o las competencias sociales y cívicas.

Palabras clave

Mindfulness, atención, aprendizaje, competencias emocionales

In the classrooms, teachers and students are living stress situations daily. This stress has a negative effect on their health and work results. But nowadays there are ways to resolve this problem.

Several educational programs are working with the *mindfulness* as base to attend to this need of calmness in the schools.

Specifically, in this document the author analyses the experiences of two national programs: Técnicas de Relajación Vivencial en el Aula (TREVA) y Aulas Felices. Both have adapted the *mindfulness* to the educational reality, practice that has turned out to be of great usefulness to solve the problems of stress and lack of attention. Also they are a great resource to work directly on some of the key competences as learning to learn, or social and civic competences.

Keywords

Mindfulness, attention, learning, emotional competences

1. Las distracciones y el estrés en las aulas

Tanto los alumnos como los profesores se sienten fustigados por las tensiones que se derivan de su trabajo diario. Así lo evidencian estudios como el que ha publicado a finales de 2014 el sindicato FETE-UGT en el que tras analizar una muestra de 1700 profesores (mediante el test que se puede encontrar en la web www.testprl.org) se concluye que el colectivo de la enseñanza está sometido a gran estrés.

Los alumnos, también están, en ocasiones, agobiados porque han de realizar una gran cantidad de trabajos de las distintas materias en poco tiempo. Además, muchas veces se dispersa su atención y están más pendientes de lo que sucede fuera de la clase, del uso de los dispositivos tecnológicos de que disponen, y de sus problemas personales que de la lección que está explicando el profesor dentro.

Estos factores derivan en un pobre aprovechamiento del tiempo en las escuelas. Además contribuyen a crear una sensación de tensión continua que repercute de modo negativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, propiciando de manera indirecta el fracaso escolar.

Los docentes tienen un tiempo muy marcado, que a veces resulta insuficiente para desarrollar proyectos, impartir el currículum, realizar las distintas actividades que se plantean desde el centro así como las extraescolares, etc.

Esto hace que se pierda de vista lo que realmente se quiere conseguir en el trabajo diario con los alumnos, que es su formación integral como personas. En esta formación integral deben incluirse las cuestiones referentes a la autorregulación de la conducta, a las relaciones con los demás, y también se ha de enseñar a los estudiantes a ser felices. Esta idea es la que subyace en los programas Aulas Felices y TREVA.

2. ¿Qué es el *mindfulness*?

El *mindfulness* es una práctica meditativa que proviene de la cultura oriental, y que ha sido especialmente cultivada por religiones como el budismo, hinduismo o taoísmo. Las traducciones comúnmente más aceptadas de este término son “atención plena” o “conciencia plena”.

En los últimos años, los expertos en psicología en occidente se han interesado por este tipo de prácticas de origen oriental y el *mindfulness* se ha posicionado como una interesante práctica que posee numerosas posibilidades terapéuticas. La novedad, como apunta Vicente M. Simón (2006) en su artículo *Mindfulness y neurobiología*, la encontramos en el diálogo que se está produciendo entre disciplinas tradicionalmente alejadas como la neurociencia, la psicología del desarrollo, la psicoterapia y el propio conocimiento de la mente (*mindsight*) que se alcanza por la práctica de *mindfulness*. Gracias a este acercamiento se ha podido alcanzar un

conocimiento mucho más científico sobre los beneficios de esta práctica.

Cuando somos conscientes de lo que estamos haciendo, pensando o sintiendo, estamos practicando *mindfulness* (...) Es la práctica de la autoconciencia. El primer efecto de la práctica del *mindfulness* es el desarrollo de la capacidad de concentración de la mente (Simón, 2006). Las principales características que definen esta práctica son: en primer lugar, mantener la atención en la experiencia inmediata del presente; y en segundo lugar, que esta atención se realizará con curiosidad, apertura, aceptación y amor (Siegel, 2007).

Estos rasgos hacen que la aplicación de las prácticas de “conciencia plena” resulten apropiadas en los centros escolares. Ya que cuando los estudiantes logran concentrarse en la materia que están estudiando, consiguen un mayor rendimiento y aprovechamiento del tiempo.

3. Los programas TREVA y Aulas Felices

Tanto el programa educativo TREVA como Aulas Felices nacen como propuestas de innovación pedagógica para el aprendizaje y el desarrollo personal de alumnos y profesores. Cada uno de los programas es diferente, aunque siguen una línea en común y ambos tienen como eje vertebrador el *mindfulness*. Un dato importante es que

están diseñados para que se puedan adaptar a los distintos niveles educativos desde infantil hasta secundaria.

Programa TREVA

Este programa comenzó su implantación en el curso 2002-2003, son más de diez años los que avalan la efectividad del mismo. Surgió como iniciativa del Doctor Luís López González, doctor en psicopedagogía por la Universidad de Barcelona. TREVA está apoyado por el instituto de ciencias educativas de la misma universidad. Sus primeras experiencias se llevaron a cabo en el IES Mediterrània de Castelldefels donde el doctor es docente. El objetivo principal era trabajar para solucionar los problemas de atención. Para ello se llevaron a las aulas prácticas de relajación y meditación sencillas basadas en los últimos estudios neurocientíficos.

TREVA propone nueve recursos psicofísicos básicos para conseguir meditar o relajarse.

- Atención
- Respiración
- Visualización
- Voz-habla
- Relajación
- Conciencia sensorial
- Postura
- Energía corporal
- Movimiento

En función del objetivo que se desee alcanzar o de las necesidades de la persona que lo ponga en práctica, se emplearán más unos recursos u otros.

Las aplicaciones de estos nueve recursos son básicamente tres, conseguir: el enfoque emocional (*focusing*), el centramiento y el silencio mental.

Para conocer el funcionamiento de los recursos y ponerlos en práctica, TREVA propone 12 unidades didácticas con multitud de ejercicios que permiten profundizar en cada uno de ellos. En la práctica, llevar a cabo las unidades didácticas propuestas no supone una inversión de más de 5 o 10 minutos de la hora lectiva, sin embargo, repercute en la predisposición favorable de los estudiantes al estudio en los siguientes minutos.

El tipo de actividades que se proponen lo podemos ver con un ejemplo. En la unidad didáctica 5, dedicada a la relajación, se hacen ejercicios de tensión y distensión muscular, de sentir la gravedad, de ser conscientes de la postura que adoptamos, concibiéndola como expresión global de la persona (autenticidad y expresividad). Esta relajación es definida por el Dr. Luís López (2007) como la capacidad de descontraer los músculos, la habilidad de soltar toda aprensión, no oponerse a la gravedad y reposar.

Todas las unidades didácticas así como el programa se pueden consultar en la web: www.programatreva.com.

Fases de aplicación y evaluación

La aplicación global del Programa TREVA prevé las siguientes fases y evaluaciones (López, 2013):

1. Diagnóstico: Se miden los niveles de convivencia, educación emocional, competencia relajatoria y el rendimiento académico de los alumnos, el nivel de autocontrol emocional del docente y el clima de aula (docentes y alumnos).
2. Formación de profesores de 10 a 40 horas. Evaluación TREVA y evaluaciones oficiales.
3. Intervención en el aula con alumnos: Evaluación TREVA (docentes y alumnos).
4. Evaluación global del programa con Modelo CIPP (Stufflebeam, Madaus, Kellagan, 2000).

Para la evaluación existe un sencillo cuestionario que se aplica a cada una de las doce unidades didácticas que componen el programa. Mide cuatro factores: comprensión, efectos conseguidos, integración y aplicabilidad en el aula. Para ello utiliza una escala de valor de 1 a 5 en la cual 1 es “muy mala” y 5 “muy buena”. Cabe destacar que los resultados están, en general en torno al 4. Lo que constata el valor que le dan docentes y estudiantes a la aplicación del programa.

Este programa sigue vigente en la actualidad y lo están poniendo en práctica más de 60 centros en toda España, principalmente en la zona de levante.

Aulas Felices

El programa Aulas Felices, está coordinado por el Doctor en Pedagogía Ricardo Arguís Rey. Esta iniciativa surge en el seno del centro de profesores y recursos “Juan de Lanuza” que él mismo dirige en Zaragoza. Allí se creó un grupo de trabajo autodenominado “SATI” compuesto por el Dr. Arguís y tres maestras especialistas en el área de educación infantil. La traducción de la palabra SATI, proveniente de una antigua lengua india, es “atención plena”. Este nombre refleja la influencia del *mindfulness* como pieza central en su proyecto.

El grupo SATI ha elaborado un texto de libre descarga denominado *Programa “Aulas Felices”*. *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Con la intención de que se difunda sin trabas y que cualquier centro, en España o en el extranjero, que desee aplicar el programa disponga fácilmente de los recursos necesarios. Se trata de un programa de reciente creación, la primera edición del texto data de 2010, pero en este tiempo ya se han sumado al programa más de 70 centros aragoneses.

Aulas Felices tiene varios objetivos, el primero es ayudar a los alumnos a aprender a ser felices y a autorregular su conducta de manera consciente y

calmada. El segundo, es que los centros y los departamentos adopten esta perspectiva como propia y de este modo contemplen directamente “la felicidad” como un objetivo que han de trabajar en sus programaciones. Es posible ser feliz aquí y ahora (...) es posible ser más conscientes del presente y saborear la felicidad sin necesidad de posponer esa meta (Arguís, Bolsas, Hernández & Salvador, 2012). En último lugar proponen, dentro del marco normativo vigente, que se contemple el programa como herramienta para trabajar, tanto desde la acción tutorial como desde las distintas asignaturas, las competencias transversales de autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y de aprender a aprender.

El programa se erige sobre dos pilares, el primero es la atención plena y el segundo la educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004) mediante propuestas tanto globales como específicas, planes personalizados y el trabajo conjunto entre familias y centros educativos. Asimismo, para que el programa sea efectivo es recomendable que se aplique a cuatro niveles: a nivel de aula, en los equipos de ciclo o departamentos, en el centro educativo y con familias y otros sectores que forman parte de la comunidad educativa.

El texto incluye 321 actividades de carácter flexible para trabajar en las aulas, pero los autores señalan que no es necesario trabajarlas todas en un curso escolar. Cada centro seleccionará las

que más le interese desarrollar según sus necesidades.

A diferencia de TREVA este programa no especifica que los docentes hayan de seguir una formación previa antes de impartirlo. Pero sí apuntan la conveniencia de que practiquen las técnicas antes de enseñarlas a sus alumnos ya que si conocen y dominan la experiencia del *mindfulness* podrán sentir sus beneficios y apreciar las posibilidades que les brinda a la hora de desarrollar su trabajo en el aula.

La aplicación de las actividades propuestas en Aulas Felices, al igual que en el programa TREVA, no supone más de 5-10 minutos de duración. Un ejemplo de actividad para adentrarse en la práctica de la atención plena diseñado para primaria y secundaria es “respirando al comienzo de la clase” en el que los alumnos, practicarán la meditación basada en la respiración. La duración de este ejercicio es de 2-5 minutos cuando los alumnos ya dominan la técnica. Destacamos esta actividad porque se ha constatado su eficacia. De Pagés y Renés (2008) apuntan que a veces merece la pena “perder” un par de minutos del comienzo de una clase, si a cambio se logra una mayor concentración y un mayor rendimiento del alumnado.

En cuanto a las 24 fortalezas personales que se trabajan en este programa (Peterson y Seligman, 2004), están concretadas en cinco apartados:

Sabiduría y conocimiento:

1. Creatividad (originalidad, ingenio)
2. Curiosidad (interés por el mundo, búsqueda de novedades, apertura a experiencias)
3. Apertura mental (juicio, pensamiento crítico)
4. Amor por el aprendizaje
5. Perspectiva (sabiduría)

Coraje:

6. Valentía
7. Perseverancia (tenacidad, diligencia, laboriosidad)
8. Integridad (autenticidad, honestidad)
9. Vitalidad (ánimo, entusiasmo, vigor, energía)

Humanidad:

10. Amor (capacidad de amar y ser amado)
11. Amabilidad (bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía)
12. Inteligencia social (emocional y personal)
13. Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo)
14. Sentido de la justicia

15. Liderazgo

Moderación:

16. Capacidad de perdonar, misericordia.

17. Modestia, humildad.

18. Prudencia (discreción, cautela)

19. Autocontrol, autorregulación

Trascendencia

20. Apreciación de la belleza y la excelencia (admiración, asombro)

21. Gratitud

22. Esperanza (optimismo, proyección hacia el futuro)

23. Sentido del humor (capacidad de diversión)

24. Espiritualidad (sentido religioso, fe, sentido en la vida)

Principios generales para crear un ambiente positivo

Dentro del programa Aulas Felices se destacan cinco principios para favorecer el desarrollo de las fortalezas personales y potenciar el bienestar y el aprendizaje:

1. La actitud del profesorado
2. Crear condiciones de aprendizaje que permitan “fluir”
3. Promover una educación que prime más la calidad que la cantidad

4. Optar por modelos organizativos y metodológicos estimulantes y variados

5. Aprovechar diversos programas ya existentes que pueden ayudar a desarrollar determinadas fortalezas personales

Aulas Felices relaciona distintos enfoques metodológicos con las fortalezas y con las competencias básicas. Por ejemplo, destacan las metodologías del socioconstructivismo, la globalización e interdisciplinariedad, los proyectos de trabajo, el trabajo por tareas y el aprendizaje cooperativo para desarrollar, principalmente, las fortalezas de: curiosidad, amor por el aprendizaje, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, sentido de la justicia y el liderazgo. El programa en su propuesta enlaza dichas metodologías y fortalezas con las competencias en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

Este programa está diseñado con el propósito de ser adaptado a las programaciones de los distintos centros educativos y a los distintos niveles, por lo que ofrece las pautas necesarias para que resulte de fácil aplicación y viable.

4. Conclusiones

Como detalla López (2009) los beneficios de la aplicación del *mindfulness* en la escuela son notables a nivel de salud, de rendimiento escolar y de educación emocional. Las experiencias llevadas a cabo estos últimos años han sido analizadas por la Universidad de Barcelona en el marco del programa TREVA y así lo atestiguan.

En cuanto a salud disminuye la frecuencia cardíaca y el número de respiraciones, favorece la desactivación fisiológica, regula la presión arterial, disminuye el tono muscular, mejora hábitos posturales, unifica mente cuerpo y emoción, y produce mejores ondas cerebrales.

En lo referente al rendimiento escolar, mejora la atención, desarrolla la memoria, favorece la postura de estudio, mejora el clima de aula, favorece el aprendizaje y desarrolla la conexión cerebral interhemisférica.

Por último, en relación a la educación emocional, el coordinador del programa TREVA destaca que aumenta la competencia emocional, desarrolla la inteligencia intrapersonal e interpersonal, mejora la autoestima y el autoconocimiento, ayuda a vivir con

serenidad, favorece la resolución de conflictos y estimula el crecimiento personal.

Estos resultados son fruto de más de diez años de investigación acción en las aulas poniendo en práctica las técnicas de conciencia plena con el interés de mejorar las condiciones de trabajo y el rendimiento en los centros educativos. También derivan de un claro interés por la formación integral y psicoemocional de los alumnos desde la etapa de educación infantil hasta su desarrollo adulto. Como destacan desde Aulas Felices (Arguís et al., 2012) siguiendo el propósito de la Psicología Positiva, lo que se pretende con la aplicación de estos programas es favorecer el objetivo esencial de todo educador: capacitar a los niños y jóvenes para desplegar al máximo sus aspectos positivos – sus fortalezas personales- y potenciar su bienestar presente y futuro.

TREVA y Aulas Felices son programas que están consiguiendo cambiar el enfoque curricular de los centros educativos en los que se están desarrollando, y como se ha evidenciado, gozan de una gran acogida por parte de docentes y alumnos. Los datos reflejan resultados alentadores, se ha podido comprobar que una escuela “en positivo” ayudándose de la práctica del *mindfulness* es posible.

Referencias

Libros

Arguís, R., Bolsas A.P., Hernández, S. & Salvador, M.M. (2012): Programa “Aulas Felices”. Psicología Positiva aplicada a la Educación. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/Aulas%20felices.pdf>

De Pagès, E. & Reñé, A. (2008): Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula. Barcelona: Graó.

López, L. (2007): Relajación en el aula. Recursos para educación emocional. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Siegel, D. J. (2007): The mindful brain. London: Norton & Company. New York.

Stufflebeam, D. L., Madaus, G.F., Kellagan, T. (2000): Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Revistas

López González (2009): “El Programa TREVA de relajación en la escuela”. *Revista Perspectiva Escolar*, núm. 336 (pág. 60-66).

López González (2013): “El programa TREVA (Técnicas de relajación vivencial aplicadas al aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas”. *Revista ISEP Science*, núm. 4: Psicopedagogía (pág. 33-42)

Simón, V. M. (2006): “Mindfulness y neurobiología”. *Revista de psicoterapia*, vol. 17 (pág. 5-30)

Links

FETE-UGT (2014): Herramientas para la gestión de los riesgos psicosociales en el ámbito educativo. Consultado el 27-01-2015 en http://www.feteugt.es/Data/UPLOAD/COM_presentacion_informe_estres.pdf