

D!dactia

Número 10. Mayo de 2017

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



EDUCACIÓN INFANTIL: COMPETENCIA MATEMÁTICA A TRAVÉS DEL JUEGO, DEL ARTE Y DE LA LITERATURA

OBRAS PLÁSTICAS, CUENTOS Y JUEGOS COMO RECURSOS EDUCATIVOS PARA TRABAJAR LOS CONTENIDOS CURRICULARES

Olatz Muguruza Sarries

muguruza.sarries@hotmail.com

Graduada en Magisterio de Educación Infantil y Educadora Infantil

Experiencia laboral: prácticas escolares en diferentes colegios públicos; educadora infantil en escuela infantil (total de 3 años de experiencia).

Títulos oficiales: EGA (título oficial nivel C1 euskera); B1 Inglés.

Formación permanente: curso sobre competencias básicas en el marco europeo; curso sobre uso de las nuevas TICs en el aula.

La mayor parte de la sociedad piensa que los niños y niñas que cursan Educación Infantil tan solo acuden a la escuela para aprender canciones, pintar, jugar o escuchar cuentos. Pero, ¿Sabemos realmente lo que estamos trabajando a través del juego, de la realización de obras plásticas o a través de los cuentos y canciones? ¿Qué objetivos se persiguen mediante ellos? ¿Cómo podemos trabajar los diferentes contenidos curriculares a través de estos recursos y de forma motivadora con nuestros alumnos y alumnas?

La respuesta podría ser prácticamente infinita, ya que gracias a estas herramientas ponemos al alcance de todos los alumnos y alumnas los recursos necesarios para que desarrollen todo tipo de competencias y contenidos curriculares.

En este artículo intentaremos dar respuesta a estas cuestiones centrándonos en el juego, el arte, la literatura y las tareas o situaciones problema que esconden implícitamente los juegos como recursos privilegiados para el desarrollo de la competencia matemática.

Palabras clave

Competencia matemática, trabajo por tareas, representaciones artísticas, cuentos, juegos.

Most of society think that child come to infant school only singing songs, paint, play games or listening tales. But, do we really know what are we developing through playing games, making plastic works or through the literature? Which objectives are we working through them? How can we work the different curricular contents with these resources?

The answer to these questions could be infinity because thanks to these tools children can develop all kinds of competences and curricular contents.

On this article, we try to answer the previous questions, focusing on children games, art and literature to develop mathematical competence.

Keywords

Mathematical competence, work of tasks, plastic works, tales, games.

LA COMPETENCIA MATEMÁTICA EN LA VIDA DIARIA Y EN EDUCACIÓN INFANTIL

Como dijo John Allen “la vida es matemática”. Las matemáticas están por todos los lados: las podemos ver cada mañana al despertar, las podemos tocar con las manos y sentir a través de los sentidos. Las utilizamos continuamente a penas sin prestar atención y, como no, también las podemos encontrar en los cuentos infantiles, las canciones, las obras de arte o en cualquier tipo de juego que realicemos. Tan solo necesitamos un poco de imaginación y se convertirán en recursos privilegiados para el aprendizaje de contenidos matemáticos.

La formación matemática que permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana depende, en gran medida, de los conocimientos adquiridos y de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la

Educación Básica. La experiencia que vivan los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede traer como consecuencia, el gusto o el rechazo hacia la disciplina, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducirlas.

1. ¿CÓMO RELACIONAR LAS MATEMÁTICAS CON EL ARTE?

¿Qué pintan Picasso, Miró o Kandinsky en una propuesta de Educación Infantil? Una de las respuestas podría ser: ¡matemáticas! Aunque las matemáticas y el arte pueden concebirse como dos disciplinas opuestas, las representaciones artísticas en cualquiera de sus formas son un excelente recurso para acercar a los estudiantes a los principales conceptos matemáticos como las relaciones espaciales y la geometría de una forma visual e innovadora.

La maestra y doctora en Didáctica de las matemáticas Mequé Edo, propone que uno de los contextos adecuados para la enseñanza y aprendizaje de nociones matemáticas es la *contemplación* y posterior *creación de formas artísticas*. Las representaciones artísticas pueden ayudar al alumno tanto a intuir nociones geométricas como a desarrollar sentimientos y emociones estéticas, entender procedimientos, valores o actitudes relacionadas con la competencia matemática.

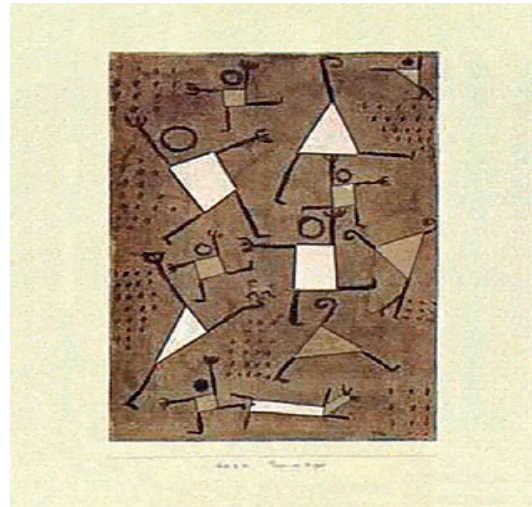
De este modo, *mediante la contemplación* de obras pictóricas,

lograremos la comprensión del concepto de semejanza, diferencia, geometría, prismas dimensión, perspectiva, simetría, líneas, cortes entre superficie o planos, entre otros. Y, **mediante la creación de obras plásticas** a través de diferentes técnicas, daremos forma a nuestro pensamiento lógico-matemático

1.1. Aplicaciones didácticas

En resumen, para trabajar la competencia matemática se pueden desarrollar numerosas actividades teniendo en cuenta obras pictóricas o esculturas de nuestro entorno. A continuación, se presentan una serie de contenidos matemáticos y una batería de actividades para desarrollarlos:

Estudiar las formas y líneas básicas: para iniciar a los más pequeños durante la etapa de Educación Infantil en estos conceptos matemáticos básicos, la maestra y doctora en Didáctica de las matemáticas Mequé Edo, propone trabajar con obras que representan las principales figuras planas de un modo evidente, como **“bailando por miedo”** de Paul Klee o **“composición VIII”** de Kandinsky, entre otras. La tarea del alumno consiste en analizarlas, cuantificarlas o estudiar su situación espacial en el cuadro.



Bailando por miedo de Paul Klee

Tras reflexionar en gran grupo sobre las características de la obra, se puede realizar una representación artística inspirada en la misma utilizando consignas como: “En el dibujo hay: 2 cuadrados amarillos, 3 círculos azules y 2 triángulos morados”.

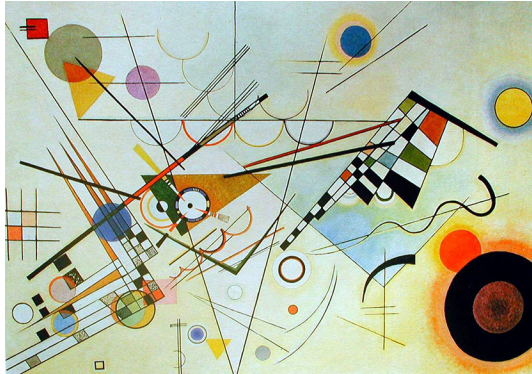
Al finalizar la obra individual creamos un mural donde reunimos las representaciones de todos los alumnos/as.



Representación artística “Bailando por miedo” de los niños y niñas de 5-6 años

Haciendo uso de la cantidad de obras artísticas que nos brinda nuestro entorno, sobre todo derivadas del arte contemporáneo, cuyos autores utilizan

los recursos geométricos en más de una ocasión, seleccionaremos una obra que nos pueda servir como base para el trabajo de observación, análisis y composición.



Composición VIII de Kandinsky

Observaremos el cuadro y jugaremos a identificar sus formas geométricas, líneas, la posición de los objetos en el espacio, y posteriormente realizaremos nuestras composiciones utilizando la técnica plástica que cada uno prefiera para su obra (pintura, plastilina, material reciclado...).



Composición en relieve con materiales de reciclaje realizada por niños de 4-5 años inspirada en la "Composición VIII" de Kandinsky



Composición en relieve con plastilina realizada por niños de 5-6 años

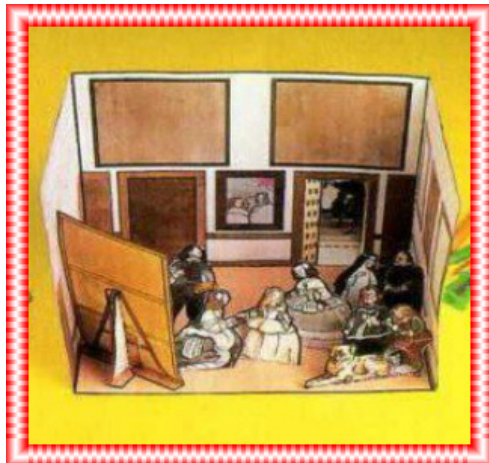
Trabajar con la perspectiva: la profundidad en una pintura se consigue con la perspectiva, una técnica que requiere mediciones y cálculos precisos por parte del autor. En el aula se puede analizar el proceso seguido por los pintores en la creación de sus obras para lograr este efecto, presente de modo latente en algunos cuadros como las *"Meninas"* de Velázquez, o *"La última cena"* de Leonardo da Vinci. Donde se distinguen claramente el fondo y el primer plano



Las meninas de Velázquez

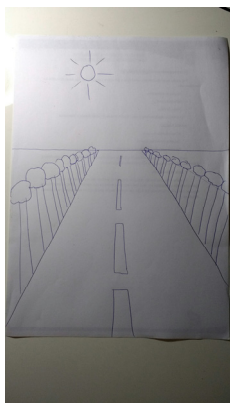
A través de su contemplación podemos entender conceptos como; fondo, primer

plano, Y podemos sugerir actividades para comprender estos conceptos como reconstruir el cuadro recortando cartulinas y pegándolas para formar el cuadro de las Meninas en versión 3d.



Las meninas, de Velázquez, de un grupo de 5-6 años

Dependiendo de la edad y de la madurez del grupo podremos proponer actividades para profundizar en la perspectiva, actividades motivadoras y sugerentes como realizar una carretera con perspectiva tomando como referencia líneas rectas y diagonales.



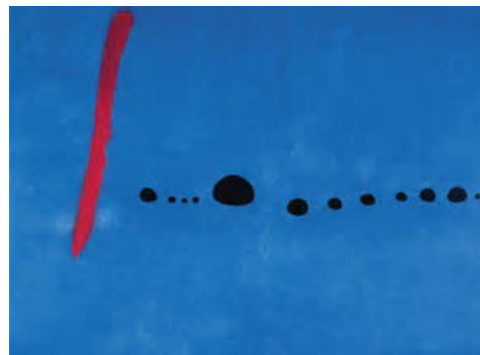
Carretera con profundidad para trabajar fondo y primer plano tras observar las Meninas

Otra técnica consiste en constatar falta de perspectiva en otras pinturas (gran parte de las obras del románico) y realizar propuestas para obtenerla.



Imagen de una obra anónima del Románico

Identificar y analizar las formas geométricas: obras de Picasso, Joan Miró, Kandinsky y otros representantes pueden utilizarse para descubrir diferentes figuras y formas geométricas, así como las relaciones entre ellas. Del mismo modo, la obra pictórica de Escher, en la que el artista juega en muchas ocasiones a esconder y superponer poliedros, ayuda al alumno a mirar con ojos matemáticos más allá de la simple apariencia.



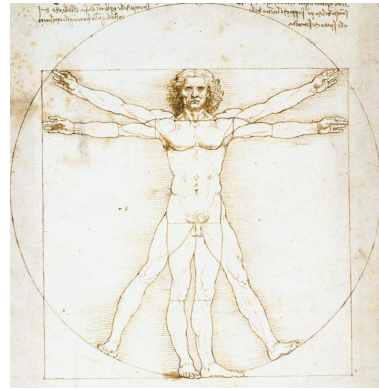
Pintura de Joan Miró.

Posteriormente pasaríamos a realizar una obra plástica inspirada en la obra previamente contemplada y utilizando consignas como: “colores a utilizar: rojo, azul y negro y formas geométricas: círculos y triángulos”, los niños crean su propio Miró a la vez que trabajan conceptos matemáticos como números o formas geométricas.



Grupo del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil componiendo su propio Miró a partir de consignas

Acercarse a los conceptos de proporción, simetría y particiones: “El hombre de Vitruvio” uno de los más famosos dibujos de Leonardo da Vinci, es la representación artística más clara de las proporciones matemáticas y la simetría básica. El alumno puede analizarlo y trabajar sobre algunas de las nociones proporcionales que propone, con la longitud de los brazos extendidos de un hombre, considerada igual a su altura, o desde la punta de la barbilla a la parte superior de la cabeza, estimada en un octavo de su estatura.



Hombre de Vitruvio de Leonardo



Escultura del encierro de San Fermín en Pamplona



Esculturas realizadas por los niños y niñas de 4-5 años con material reciclado tras visitar el monumento del encierro de San Fermín

2. ¿Cómo relacionar las matemáticas con los cuentos?

No se necesita un cuento específico que trate sobre matemáticas, como hemos dicho al principio, las matemáticas se encuentran por todos los rincones y también, en los cuentos. Todos ellos, o su gran mayoría, vienen paginados con números que siguen un orden ascendente, presentan una serie de hechos ordenados y presentan un número determinado de personajes.

Mediante los cuentos podemos **identificar conceptos** y realizar reflexiones sobre tamaños (unos personajes son más grandes que otros), identificar atributos de elementos o colecciones (por ejemplo, en un cuento que aparezcan animales y personas). Del mismo modo, tras la lectura, se pueden proponer actividades en las que podamos, desde **realizar cuantificaciones** sencillas hasta **clasificar objetos** del cuento **según atributos**.

Los contenidos matemáticos, así como el grado de dificultad de la actividad atenderá siempre a las características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas. Es decir; Mientras que con niños y niñas de 5 años realizaremos breves cuentos, los paginaremos y ordenaremos en secuencias lógicas los ítems de la historia previamente leída, con los niños y niñas de 3 años, bastará con realizar comparaciones entre personajes, cuantificarlos u observar las

formas geométricas que aparecen en el cuento.

2.1. Aplicaciones didácticas

A continuación, veremos algunas sugerencias para trabajar la competencia matemática a través de los cuentos. Podemos relacionar las matemáticas con los cuentos de dos formas: Una vez sepamos el objetivo o contenido que queramos trabajar, buscaremos el cuento que más nos pueda ayudar a desarrollar los contenidos deseados, o bien, podemos partir de un cuento que sea significativo para los niños y utilizando nuestra imaginación encontrar su lado matemático para poder trabajar los contenidos de forma más significativa.

Idea de magnitud y medida: grande, mediano, pequeño: “*Los tres cerditos*” o “*los tres ositos*” (apropiados para 3 años).

Cuantificar objetos: Como hemos mencionado anteriormente, todos los cuentos vienen paginados, y con un número determinado de personajes. Se puede comenzar con los más pequeños a cuantificar elementos, personajes, el número de hojas del cuento, número de patas del animal, etc. Con los mayores podremos crear nuestros propios cuentos además de paginarlos.

Identificar atributos de elementos y colecciones: cualquier cuento que contenga grupos de animales, cuentos sobre oficios donde cada uno tenga sus herramientas o vestimenta, nos podrán ayudar como recurso a la hora de

identificar atributos de elementos y colecciones.



Cuentos de animales para clasificar según atributos.



Libro sobre profesiones para identificar atributos de elementos y colecciones

Clasificar objetos según atributos. Tras la lectura del cuento se pueden proponer actividades en las que los niños puedan clasificar de forma real y manipulable los objetos que aparecían en el cuento. Clasificamos animales domésticos y salvajes y hacemos un recuento de cuántos animales tenemos en cada grupo.



Clasificación y cuantificación de animales.

3. ¿Cómo relacionar las matemáticas con el juego?

Como bien sabemos los maestros y maestras de Educación Infantil, el juego es la actividad por excelencia del niño y de la niña. Psicólogos y pedagogos coinciden en que es la actividad más importante durante su desarrollo. Así, cualquier contenido matemático que se disfrace de juego será asimilado sin necesidad de esfuerzo o memorización, siendo interiorizado gracias a su impacto emocional.

Dentro del grupo denominado como “juegos” existen diversas categorías y subcategorías donde se encuentran los juegos de mesa, yincanas, juegos que se realizan dentro de la rutina escolar, juegos reglados, etc. También las tareas o situaciones problema disfrazados en forma de juego servirán como metodología ya que todos ellos abarcan componentes matemáticos.

3.1. Aplicaciones didácticas

Un enfoque por competencias llevado al aula representa un cambio metodológico, puesto que, entre otros, exige trabajar regularmente por tareas o situaciones problema, considerar los saberes como recursos a movilizar, un aprendizaje basado en problemas o por proyectos, nuevas formas de evaluación etc. La práctica docente consiste, además de enseñar conocimientos, en plantear o diseñar tareas vinculadas a contextos de los alumnos, que supongan movilizar contenidos declarativos, procedimientos y actitudes. El enfoque por competencias altera determinados roles y tareas docentes, así como le otorga un papel más activo al alumnado. Así, pasar de la transmisión y memorización del conocimiento al desarrollo de competencias, hace más enriquecedor el papel del profesorado. El docente desempeña más el rol de facilitador o mediador, guía o acompañante, para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los niños y niñas.

Existen infinidad de juegos para trabajar las matemáticas, mencionaremos algunos de ellos clasificándolos como hemos hecho anteriormente, según contenidos matemáticos.

Comenzaremos exponiendo un juego que abarca una serie de tareas que los niños deberán ir resolviendo una serie de tareas o problemas sencillos. En esta especie de

juego los niños y niñas ponen en juego su competencia matemática de forma globalizada, activa y vivencial.

Resolución de problema: “Reparto del almuerzo especial”: se realiza una vez por semana en la clase de 5-6 años. Consiste en que el maquinista y su ayudante deben invitar al resto de compañeros a un almuerzo especial un día a la semana. Este juego pone en marcha la competencia matemática de los niños ya que deben resolver un problema fundamental: el reparto del almuerzo a través de una serie de estrategias:

1. El día anterior al almuerzo maquinista y ayudante se reúnen para acordar el tipo de alimento que quieren llevar a clase (en este caso, galletas de chocolate).
2. Tendrán en cuenta el número total de alumnos que son en clase para que nadie se quede sin almuerzo (20 alumnos/as)
3. Además, deberán decidir cuántas galletas quieren repartir a cada uno (en este caso acordaron traer 3 galletas para cada compañero/a).
4. Deberán considerar el almuerzo lo traerán a medias entre maquinista y ayudante por lo que surge la noción de división que los niños resolverán a través de dibujos y la representación visual de cantidades.

Todo un reto matemático que los niños y niñas irán perfeccionando a medida que practiquen, se equivoquen y acierten.

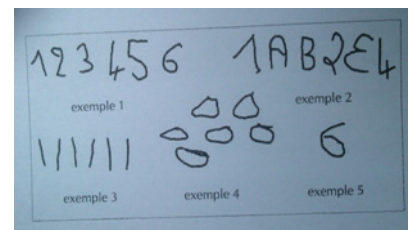
En resumen, en la siguiente situación o problema, maquinista y ayudante deben tener en cuenta que son 20 alumnos en clase, además han decidido que repartirán 3 galletas a cada alumno/a y que por lo tanto el total de galletas que deben traer son 60. Han llegado a la conclusión de que deben repartirse la tarea entre ambos, por lo que cada uno deberá traer desde su casa un total de 30 galletas para que cada compañero y compañera almuerce tres galletas de chocolate.

Para finalizar, maquinista y ayudante escriben una carta dirigida a los padres pidiendo ayuda y explicándoles el almuerzo que deben llevar a clase el día siguiente. En esta carta explican a través de la escritura y de imágenes en la cantidad de galletas que debe llevar cada uno. La maestra revisa si la operación está bien hecha pero nunca da la solución. Los alumnos y alumnas deben equivocarse para que mediante el ensayo-error encuentren la solución correcta. La maestra nunca dará la respuesta, y si existen dudas, realizará preguntas intentando orientar la respuesta del alumno o alumna o en su caso volverá a repetir la consigna de otra manera hasta que el alumno de con la respuesta.



Representación de la cantidad de galletas como herramienta de conteo de un niño de 6 años

Las investigaciones sobre las estrategias de repartición en las primeras edades han puesto de manifiesto que los alumnos necesitan realizar dibujos y estos son utilizados como soportes visuales y como herramientas de conteo (Fuson y Li, 2009).



Formas de representación de cantidades de niños y niñas de 5 y 6 años como herramienta de conteo

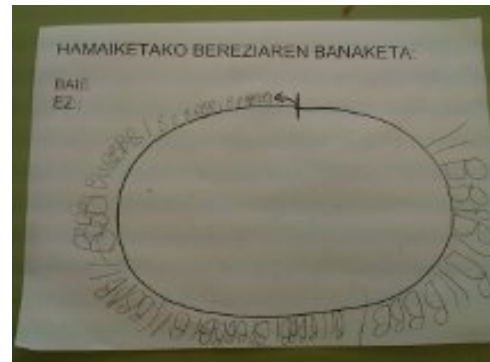


Momento en el que maquinista y ayudante agrupan sus galletas

Además a la hora de repartir el almuerzo podemos trabajar la seriación con otro juego: El alumno elige de que forma va a repartir el almuerzo (por ejemplo: sentados en un corro el maquinista decide repartirle al primero pero al siguiente no, al siguiente sí, al siguiente no, sí, no sí no, y así, sucesivamente hasta que termina de repartir todas las galletas a todos los alumnos.

Después del almuerzo todos los compañeros representan en un folio la serie que ha elegido el maquinista para el reparto. Para representar mentalmente la serie y poder trasladar el pensamiento al folio, los niños y niñas asignan un símbolo para cada consigna (sí/no), de tal forma que se pueda representar en un dibujo la seriación elegida por el maquinista para el reparto.

En la siguiente imagen observaremos que el maquinista elige el símbolo B para representar “Sí” y el símbolo I para representar “no”. Éste es el resultado:



Representación a modo de seriación del momento del reparto

Sumas y restas en el rincón de la peluquería: el rincón simbólico como el rincón de la peluquería o el supermercado (en la clase de 5 años) son contextos idóneos para jugar con las matemáticas y realizar **sumas y restas** de forma divertida. Los niños juegan a cortarse el pelo, a ponerse rulos, y deben de enfrentarse a problemas de la vida cotidiana donde se deben hacer cálculos para realizar pagos, devoluciones, etc.

RINCÓN DE LA PELUQUERÍA	
5-6 AÑOS.	
PRECIOS:	
-Cortar.....	2euros
-Lavar.....	1euros
-Mechas.....	5euros
-Cresta.....	6euros
-Maquillar.....	4euros
Rulos.....	3euros

Precios del rincón de la peluquería acordados por un grupo de alumnos y alumnas de tercer nivel del 2º ciclo de Educación Infantil

También se pueden trabajar las sumas y las restas con el juego de los bolos. Cada alumno va a apuntando en la pizarra el número de bolos que ha tirado, al finalizar diez tiros se suma el total de bolos y se discute quien a tirado más y quien menos. También se puede ampliar la actividad encontrando la diferencia entre ambos.



“Los bolos” para trabajar sumas y restas

Noción de peso y descomposición numérica. El siguiente juego va acompañado de unas fichas que reparte la maestra y en las que indica los números que hay que descomponer, por ejemplo, el 9. La maestra coloca los nueve plátanos en una de las manos del mono de tal manera que se inclina rápidamente hacia ese lado. Los algunos investigan mediante ensayo error qué números sumados ambos dan un total de 9. Colocan plátanos en la otra mano del mono y la balanza se va equilibrando hasta que el niño/a comprende gracias al equilibrio de la balanza que ha resuelto el problema planteado. En la ficha escribirá sus averiguaciones, por ejemplo: ($4+5=9$; $2+7=9$; $1+8=9$; $6+3=9$, etcétera).



Juego de mesa Monkey math: descomposición numérica y peso

5. CONCLUSIONES

A través de este artículo hemos visto que mediante las representaciones artísticas, los cuentos y las tareas o problemas que se esconden tras los juegos, puede trabajarse la competencia matemática en su totalidad, de manera real y de forma vivencial tanto los contenidos y objetivos que establece el currículum de 2.º ciclo de Educación Infantil.

A través de su lectura podemos constatar que los aprendizajes matemáticos que se dan en estos contextos y situaciones, al igual que las situaciones problema que prepara el maestro son los medios por los que los niños y niñas de hoy en día desarrollan la competencia matemática.

También se ha podido comprobar que se pueden crear contextos a-didacticos como el juego del reparto del almuerzo especial en los que el propio entorno proporciona la suficiente información al niño sobre su intento. Cuando los pequeños y pequeñas se dan cuenta de que los números (objetos) son además de palabras, cantidades, es entonces cuando el número (objeto hasta el momento) adopta un valor de herramienta, la cual

servirá para resolver diferentes situaciones y problemas.

De esta manera también podemos afirmar que dichas propuestas pedagógicas (el juego, el cuento y el arte) incorporadas en las situaciones didácticas que organiza el maestro, ayudan además de a superar las limitaciones cognitivas que todos los niños tienen por su condición de niños (Egocentrismo, sincretismo, etc.) a desarrollar las capacidades innatas que todos los niños y niñas tienen.

La narración de cuentos en Educación Infantil, no solo ayuda en el área de lenguaje, sino que se vuelve una herramienta didáctica importante en el desarrollo de otras áreas como la lógica-matemática, fortaleciendo habilidades de está, relacionadas con los colores, tamaños, formas geométricas, el cálculo, las nociones espaciales, el conteo de objetos. Y que, por lo tanto, el cuento es un buen medio globalizador, a través del cual podemos motivar a los estudiantes en la asignatura de matemáticas.

Se puede cambiar esa actitud generalizada de rechazo ante las matemáticas desde edades tempranas, al no presentársele como un compendio de

conceptos abstractos e incomprensibles para ellos/as..

La metodología de los rincones, el juego que se produce en ellos y el reparto que se hace del rincón pueden suponer contextos muy ricos de aprendizajes matemáticos.

Cuando un alumno realiza y evalúa una práctica matemática, como en el caso del almuerzo especial, activa un conglomerado formado por situaciones problema, representaciones, conceptos, proposiciones, procedimientos y argumentos, articulado en la configuración (Godino, Font y Gallardo, 2013).

En este artículo se ha presentado una secuencia de propuestas y actividades de forma bastante descriptiva, ya que, entendemos que más que dar una secuencia cerrada de actividades a implementar, preferimos mostrar una narración ordenada de una posible secuencia para que pueda servir de referente a los maestros . Entendemos que, partiendo de estos recursos (juegos, obras de arte, y cuentos), cada docente debe rediseñar las actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia matemática en su grupo de alumnos.

Referencias

Libros

- EDO, M. (2005). “Matemática y Arte en la Educación Infantil, a partir del cuadro “Bailando por miedo” de Paul Klee” en Unidades didácticas en ciencias y matemáticas. (Unidades didácticas) Bogotá: Magisterio (pág. 93-126).
- ALLEN, J. (2015). “La vida es matemática” Tusquets editores. (pág. 31-43).

Revistas

- FERNÁNDEZ CÉZAR, R. HARRIS, C. AGUIRRE PÉREZ, C (2013) “Propuestas para el tratamiento de la Competencia Matemática y de Ciencias a través de la literatura infantil en Educación Infantil y Primaria” Vol. 85 (pág. 28-38).
- Badillo Jiménez, E.R; Font Moll. V; EDO, M. (2014) “Representaciones matemáticas usadas en la resolución de un problema aritmético de reparto por niños del primer ciclo de primaria”. Revista de didáctica de las matemáticas. Nº65. (pág. 60-68).

Links

- RUBI MENDEZ CRUZ, A. (2016): Matemáticas a través del Arte. Consultado 7-03-2016 en <https://prezi.com/yhpexabew5rv/matematicas-a-traves-del-arte>.
- Centro de profesorado de Guadix. Aprende matemáticas con los cuentos. Consultado 23-04-2014 en [http:// www.cepguadix.es](http://www.cepguadix.es)

Legislación

- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2007). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, BOE 4, 4 enero 2007. Madrid: Autor.
- HEZIBERRI 2020. Marco del modelo educativo pedagógico”. Departamento de educación, política lingüística y cultura del Gobierno Vasco. (págs. 27-39).

UF, ¡QUÉ PEREZA PROFE!

LA MOTIVACIÓN EN PRIMARIA CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN FÍSICA

José Alberto Calero Tetilla

alberto_wf@hotmail.com

Diplomado de Magisterio en Educación Física

Entrenador en Club Baloncesto Alcobendas

Opositor al cuerpo de Educación Física de Educación Primaria

Como docentes hay que comprender que los alumnos no prestan atención y están motivados porque sí. Hay que buscar la manera en la cual ellos y ellas se sientan cómodos trabajando en la clase, con alegría e ilusión, y de esta manera nos ayuden a conseguir nuestro objetivo, que es su educación. Al fin y al cabo hay que cooperar ambas partes para lograr conseguir lo pretendido. Por un lado diversión y por el otro el desarrollo del alumnado.

La manera de llegar al alumno, es interesarte en él. Tiene que ver que se le valora, y que realmente se le quiere ayudar a que mejore.

Palabras clave

Motivación, Atención, Interés, Feedback positivo, Objetivo.

As teachers it is necessary to understand that the pupils do not pay attention and are motivated because yes. It is necessary to look for the way in which they and they feel comfortable being employed at the class, with happiness and illusion, and hereby help us to obtain our aim, which is their education. In the end it is necessary to cooperate both parts to manage to obtain the claimed. On the one hand amusement and for other one the development of the student body.

The way of coming to the pupil, is to be interested in him. It has to see that he is valued, and that really one wants to help him that it improves.

Keywords

Motivation, Attention, Interest, Positive Feedback, Target.

1. Introducción

Si uno se para a pensar en cómo funciona la cabeza de un alumno de educación primaria que se encuentra en la última parte de su etapa de primaria (en qué piensa, qué preocupaciones tiene, qué le gusta hacer...), puede que te pares a pensar y te preguntes, ¿es ésta la mejor manera de transmitirles a los alumnos lo que, como docente, se desea transmitir? ¿Por qué no se cambia la forma de dar las clases?

Hay que tener en cuenta varios aspectos a la hora de trabajar con alumnos de estas edades:

Primera pauta. Impactarles

Hay ocasiones en las que reunirles y explicarles la actividad o el juego que van a realizar creyendo que les va a gustar, no es suficiente. Hay que despertar su atención y llevarla a un nivel muy alto con algo que les llame mucho la atención.

Normalmente se trabaja tanto con niños como con niñas, por lo que es difícil llegar a impactarles con la misma metodología.

Un día escuchando a un compañero de la época en la que era estudiante, comentaba que durante una clase de Lengua Castellana y Literatura, el profesor notó que estaban muy distraídos y debió pensar que tenía que hacer algo para reengancharlos, porque si no, podía truncarse la sesión de ese día. De repente, gritó: “¡Ay, mis queridas baldosas!” (Refiriéndose a los azulejos

de la pared) “¡Cómo os quiero yo a vosotras, que sois las únicas que me escucháis!” (Con mucho énfasis)

Todos se quedaron mirándose unos a otros y preguntándose, “¿¡Este tío está loco!?”

Es entonces cuando empezó a respirarse un aire de interés que se contagió por toda la clase; todos mantuvieron la atención hasta que terminó la clase.

El poder de llamar la atención es un gran aliado para el docente. En la actualidad se dice que una persona con este don es alguien que tiene labia.

Segunda pauta. ¿Juego o Actividad?

¿Qué es mejor? ¿Trabajar con una actividad/ejercicio didáctico que es más pedagógico o con un juego que es más lúdico?

¿Cuál es la mejor manera? ¿Te has hecho esta pregunta?

No siempre realizar una u otra da la clave para que la sesión se realice de la mejor forma posible, si no que el tema que propones sea interesante para el alumno.

Según Llaudes (1987) “*a partir de los objetivos propuestos, estructuramos las actividades y tareas a realizar*”.

Tercera pauta. Esfuerzo y Motivación

¿Por qué hay que seguir haciendo algo si no se consigue nada a cambio? Uno está todo el día trabajando y dejándose la piel pero no se valora lo que hace, ya sea haciéndole un comentario, o interesándose por él.

Puede que simplemente quiera sentirse bien consigo mismo, porque es útil.

Siempre que se quiera conseguir algo de alguien, uno se debe plantear en lo que pueda estar pensando la persona que está realizando una tarea.

2. Uf, ¡qué pereza profe!

¿Cuántas veces os han podido hacer este comentario los alumnos?

Parece que en estos últimos años estas palabras estén de moda.

En la actualidad, en cuanto los alumnos comienzan a escuchar lo que les tienes que decir, se ponen a criticar la actividad que estás proponiendo.

¿Por qué uno se esfuerza en realizar esta nueva actividad y perder todo este tiempo si luego no le valoran nada? Esta es una pregunta que seguramente se hagan muchas veces los profesores, ¿es así, verdad?

Lo primero que hay que hacer es no perder la propia motivación. Los alumnos suelen actuar como “*detectores del sufrimiento*” y rápidamente se dan cuenta de la falta de motivación que les puede transmitir el profesor.

Según Galán Gil, Dolores-ángeles (1987), Surgam “*El profesor es el espejo en el que se mira el alumno*”. Revista de Orientación Psicopedagógica.

Pase lo que pase el docente tiene que entrar en clase pisando fuerte y mostrando seguridad en lo que hace, dice, y tiene preparado. Debe mostrar

empatía con el alumnado siendo comprensivo y reflexivo pero siendo exigente.

Pero centrémonos en lo que trata la cuestión, y no nos vayamos por las ramas.

‘¡Ay! ¡Qué pereza!’ Frase que es compatible con ‘¡Esto no me renta!’ también puesta de moda entre la juventud y que refleja la motivación de un alumno para hacer una tarea o no hacerla.

Como docentes hay que ser capaces de mantener a los alumnos en vilo durante todo el tiempo que dura la clase, y es que señores, esto es el *kit* de la cuestión. Si el docente es capaz de llamar la atención de los alumnos tendrá mucho ganado.

Y... ¿Qué es la atención?

Pues bien, la atención es el proceso cognitivo en el cual se proponen los sentidos en algo o alguien, mientras que se ignoran otros aspectos.

Cuando en clase se está dando la explicación hay alumnos que escuchan y prestan atención y que se consideran como parte activa de la clase. Otro tipo de alumnos son los que te miran pero realmente uno no sabe si se están enterando de algo. Por último están los que directamente están en su mundo de la piruleta mágica y que cuando se les mira el profesor piensa: ‘¡A saber en que estará concentrado este tío!’

Pues bien, se puede decir con esto que la atención tiene mucho que ver con “el escuchar”.

A veces no se distingue bien entre escuchar y oír. Cuando escuchas, pones atención a lo que está tratando de decir la persona que tienes delante. Sin embargo, cuando oyes, puede que no estés prestando atención. Te llega el mensaje por tu receptor auditivo pero en realidad no prestas atención en lo que está diciendo la persona que tienes delante, por lo que no lo asimilas y esa información, al no retenerla, se pierde. Podríamos decir cómo años atrás se escuchaba maestros predecesores: ‘¡Estás en las batuecas!’.

¡Qué bonita frase!, usada por los profesores de antaño para llamar la atención cuando parecía que el alumno estaba en otro mundo...

Si se sigue enlazando términos, la atención y escucha van unidos a la realización correcta de la actividad que se planteará más adelante. Si se consiguen estos dos primeros pasos en los que atiendan y escuchen, lo lógico es que realicen la tarea correctamente y esto provoca una estimulación en el alumno haciéndole llegar un mensaje positivo y en definitiva, un *feedback* constructivo.

Por el contrario si el alumno no prestó atención, el docente debe dar al alumno un refuerzo positivo, ya que de lo contrario el alumno puede empezar a decaer en su esfuerzo y descenderá su grado de motivación. Esto quiere decir

que motivación y esfuerzo van de la mano.

Pero aquí es cuando entra la palabra intensidad. Este término es bastante subjetivo y difícil de clasificar ya que depende de las características del individuo y sobre todo de la condición física. Para un alumno que realiza una actividad con intensidad alta puede significar una intensidad media para otro, y/o *viceversa*.

Como determinó Petri (1991), se puede utilizar el término “Motivación” para explicar y entender las diferencias en la intensidad y conducta.

Entonces se puede decir que un alumno que trabaja con una buena intensidad es un alumno que está motivado en el que se puede ver una conducta positiva a la hora de trabajar en las actividades marcadas por el docente, lo que conlleva finalmente al objetivo u objetivos que previamente el docente marcó para llevar a cabo su planificación.

A continuación se muestra un pequeño esquema para ver la conexión de los aspectos que se han tratado:



Se capta la atención del alumno con lo que empieza a haber un interés por parte de éste hacia lo que está explicando el docente. Es aquí cuando se produce una escucha del alumno para llevar a cabo posteriormente la actividad marcada por el docente.

Al haber escuchado, el alumno realiza el ejercicio correctamente y recibe un *feedback* positivo del profesor que le conduce a corregir los aspectos que tiene que pulir realizando el ejercicio con una buena intensidad, lo que acaba llevando a la consecución del objetivo que se había marcado el profesor.

Esto que parece tan fácil es difícil de conseguir en el 100% del alumnado, ya que cada uno tiene sus intereses y motivaciones.

Siempre se va a encontrar alumnos que les encanta la asignatura de educación física, y a otros que no tanto.

La clave es conseguir enganchar a los alumnos que no le dan tanta importancia o que no muestran tanto interés en la asignatura, ya que puede hacer que el resto no trabaje adecuadamente.

3. La motivación en Primaria con respecto a la educación física

La motivación es un término que se deriva de la raíz “*mover o poner en movimiento*” (Paglilla y Zavanella, 2005) y con esto se entiende que impulsa la acción de la persona, una acción que mueve el comportamiento del individuo.

Esto quiere decir que el factor principal que hace que un alumno se esfuerce o no, es la motivación. Y como se ha mencionado antes, la motivación es lo que hace que el alumno se esfuerce a la hora de realizar una tarea y que se produzca un aumento de intensidad.

Uno de los objetivos que el profesor tiene que lograr es que sus alumnos estén motivados y esto dependerá del correcto funcionamiento de la clase.

Según el Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero, en su artículo 10 dice que “se deberán adoptar las medidas adecuadas para que la actividad física forme parte del comportamiento infantil. Se promoverá la práctica diaria del deporte escolar y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar.”

Aquí habla de una palabra clave: comportamiento. Esto significa que hay que ser capaces de llegar al alumno y hacerlo de una manera en la que le divierta. Al fin y al cabo, todo aquello que a la persona le gusta es lo que al final acaba haciendo.

Por lo que si se quiere conseguir el objetivo hay que ser capaces de motivarles tratando de realizar la actividad de la manera más lúdica que se pueda para conseguir que estén motivados los alumnos.

Para ello, el profesor también se debe involucrar en la tarea que está realizando. Debe ser uno más de la clase. Al fin y al cabo, el alumno ve al profesor

como una referencia y es importante que a la hora de explicar el ejercicio o juego lo realice el docente e incluso se pida colaboración a los alumnos para que se empiecen a implicar en la tarea a realizar mostrando un buen estado de ánimo en la clase.

En la vida cotidiana, cuando una persona se siente útil es cuando da más de sí misma, por lo que hay que hacer que los alumnos se sientan importantes.

Hay que ser creativos; no se pueden realizar siempre los mismos ejercicios y juegos porque de lo contrario, el alumno puede perder el interés. El profesor debe ser capaz de introducir variantes y de ser creativo a la hora de proponer la actividad. Para Ibáñez, S (1999) *“la novedad suele ser atractiva para los alumnos”*

Siempre hay que tener en cuenta el nivel desde el que parten nuestros alumnos, ya que si no son capaces de realizar el ejercicio, el interés y esfuerzo del alumnado decaerá. Por otra parte, hay que conocer los gustos de la clase para tratar de “engancharlos” en la actividad.

Además, en estas edades los alumnos reclaman mucho la atención y aprobación del profesor y dicen: “mira cómo lo hago”, “¿lo hago bien?”. Hay que reconocer los logros de los alumnos y estar animando a todos durante la sesión. Hay que ser miembros activos de la clase.

En cuanto a la dificultad, hay que ser capaces de disponer de varios grados

para que alumnos que vayan peor sean capaces de lograr los mínimos y de estimular a los que vayan más aventajados.

A parte de usar la instrucción directa, uno de los objetivos es el espíritu emprendedor, que es una de las competencias. Se les debe dejar libertad y dar iniciativa a los alumnos para que desarrollen su creatividad. No hay que controlar siempre todo hasta el más mínimo detalle.

4. Puesta en práctica

Una vez planteados los principios por los cuales el docente se tiene que regir a la hora de dar la clase, se debe plantear la forma en la cual realizaremos nuestra sesión para conseguir llevar todo esto comentado anteriormente.

Hay numerosos estudios en los cuales se explican cómo llevar a cabo una clase de educación física.

Por un lado, en la edad de las escuelas, destacaron la neosueca por Elli Børksten, la gimnasia natural austríaca de Karl Gaulhofer y Margaretet Streicher y la de Jean Le Boulch con su método psicocinético entre otras.

Más tarde, surgieron la escuela tradicional y la escuela moderna para llegar al actual método pedagógico teorizado por Blázquez, D (2013).

Todas tenían más o menos la misma estructura pero cambiando pequeños aspectos según el ideal de la época.

Esta estructura consta la llamada ‘parte inicial’, en la que se realiza un pequeño calentamiento e introducción de la clase. La ‘parte principal’ donde se trabajarán los objetivos de la sesión. Por último, ‘la vuelta a la calma’ en la cual se volverá a las pulsaciones iniciales.

Todo esto es teoría, pero... ¿Cómo partiendo de esta base consigo que mi clase funcione correctamente y que mantenga una motivación adecuada?

Echando la vista atrás, hay que tener en cuenta que las clases duran 1 hora pero se pierde tiempo entre que bajan de clase y se visten.

Lo que sí se puede hacer para que vayan entrando en dinámica de clase, es asignarles la tarea, como por ejemplo, ayudar con el material. De esa manera empezarán a sentirse involucrados. Pero claro, hay que tener el material preparado y asignado sin dejar nada a la improvisación.

Habrá que mirar quiénes son los indicados para llevar a cabo esta función. Para ello, se habrá realizado un estudio de los comportamientos de los alumnos de nuestra clase para ver quién necesita más este rol, al tener tendencia a despistarse y de esta forma ayude en nuestra tarea de docentes.

Una vez que han bajado y está todo el material preparado, se dispondrá de unos 50 minutos, por lo que se introducirá la parte inicial de calentamiento.

Los alumnos suelen venir eufóricos. Para centrarles y que liberen la tensión acumulada se empieza con un par de juegos en los que hagan que comiencen a funcionar los músculos. Serán ejercicios en los que haya carrera para que después de unos 5 minutos estén calmados y de este modo, se les explique la tarea a realizar en la sesión. En este proceso, se aprovecha para movilizar articulaciones y que no se produzcan lesiones. (5 minutos).

Una vez realizado esto, se les planteará un tema que tenga que ver con sus gustos para mantenerles centrados, y dará comienzo la parte principal.

Al principio de la sesión es cuando están más centrados y ponen más atención. Se buscará trabajar el objetivo principal que será el más complicado de todas las tareas.

Al empezar a realizarlo hay que estar muy encima de los alumnos y darles siempre “feedback” positivo a cada uno de ellos, pero también diciéndoles al menos un aspecto a mejorar. De este modo, al sentirse bien por el resultado obtenido trabajarán a buena intensidad realizando la actividad de manera correcta y por consiguiente, sintiéndose valorados.

La ‘parte principal’ constará de 30 minutos y al final necesitaremos otros 5 minutos para realizar los estiramientos y 10 para recoger material y volver a clase.

En esta ‘parte principal’ que es la más compleja, se trabajará durante 10 minutos.

Una vez asimilados los conceptos a trabajar, lo ideal es que sigan afianzándolo mediante algún juego en el que lo pongan en práctica con los compañeros, ya sea en parejas, tríos, o por grupos. Con un par de juegos en los que trabajen 5 minutos en cada uno, haremos que sigan motivados y centrados.

Se introducirá competición, ya que para mejorar se debe competir. Sin competir te aburres porque trabajas para ver resultados y éstos los ves cuando tienes oposición delante. Se les propondrá a los alumnos que por equipos practiquen lo dado en clase. Se introducirá un juego o deporte en el que pueda practicar lo trabajado en clase.

Se realizará la ‘vuelta a la calma’ que consistirá en bajar pulsaciones de los alumnos con estiramientos de una forma activa preguntándoles por los músculos a trabajar o sobre lo que han realizado en

clase para ver cuáles han sido sus impresiones y de esta forma se sientan importantes.

Para terminar otros compañeros que no ayudaron a traer el material ayudarán a recogerlo dando por concluida la sesión.

Ponte en lugar del alumno. Los estudios realizados hasta la fecha muestran que cuando damos al alumno lo que quiere, se siente involucrado, se implica y se siente importante. Esto es realmente lo que significa la motivación.

5. Conclusión

Esta no es ni mucho menos la receta mágica que siempre funcione, pero hay que ver qué tipo de clase es y seleccionar la mejor forma en la que podrá trabajar el grupo. Algunas veces funcionará muy bien y otras veces no lo hará tanto, pero ve con alegría, diviértete dando la clase e interésate por tus alumnos. Esa es la primera clave de un alumno motivado.

Un alumno querido es un alumno comprometido.

Referencias

- BLÁZQUEZ, D. *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde, 2013.
- LLAUDES, M (1987). *Características, taxonomías y factores que afectan a la complejidad del ejercicio físico desde el punto de vista evolutivo y del aprendizaje*. Granada: CD INEF.
- GALÁN GIL, D. A. (1987), Surgam. “El profesor es el espejo en el que se mira el alumno”. *Revista de Orientación Psicopedagógica*. Septiembre de 2016, n.º 367. Padres y Maestros, 57.
- Ibáñez, S. (1999). “*La motivación en las clases de Educación Física*”. EFDportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, n.º 17. <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>
- PAGLILLA, D. y ZAVANELLA DÍAZ, A. *La motivación del deporte*. Psicología-online.com. 2005.
- PETRI, H. L. *Motivation. Theory, Research, and Applications*”. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company, 1991. <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>

FÓSILES EN EL AULA

APLICACIÓN DEL MÉTODO CIENTÍFICO

Adela Sáenz García

adela.gas@hotmail.com

Diplomada en Educación Primaria y Graduada en Geología.

Para la redacción de este artículo me he basado en mi propia experiencia a lo largo de mis estudios universitarios. He estado en contacto con alumnos de distintas edades y he comprobado el interés que desarrollan por estos temas prácticos. Además tengo conocimientos acerca del trabajo en el laboratorio paleontológico

En el aula el alumno tiene un papel activo en su aprendizaje, y el docente debe aprovechar el interés de los niños por su entorno para motivarles en su educación. Las ciencias como área experimental permiten actividades lúdicas, a la vez que aportan nuevos conocimientos.

Mi propuesta educativa consiste en acercar los fósiles al aula. Primero se seleccionan y buscan conceptos relacionados con este tema. Después los alumnos elaboran la réplica de un fósil. Finalmente toda la clase construye un ecosistema pasado marino incluyendo la información y las réplicas.

El artículo se basa en la legislación vigente y en una metodología por proyectos.

Palabras clave

Método científico, paleontología, fósil.

In the classroom the student has an active role in their learning. The teacher should take advantage of the children's interest in their environment to motivate them in their education. The sciences as an experimental area allow recreational activities, while they providing new knowledge.

My educational proposal is to bring fossils to the classroom. First selecting and searching concepts related to this topic. Later the students will make the replica of a fossil. Finally all class will builds a past marine ecosystem including information and replicas.

This article is based on the current legislation and a methodology by projects.

Keywords

Scientific method, paleontology, fossil

1. Introducción

La comprensión de las ciencias en las aulas es un pilar fundamental en la educación actual.

En la etapa de Educación Primaria, los alumnos presentan una fuerte curiosidad innata por el mundo que les rodea, y como docente considero adecuado aprovecharla para introducir, desde edades tempranas, nociones científicas que adquirirán y convertirán en aprendizajes significativos.

Para alcanzar este fin creo conveniente incorporar una ciencia dinámica como es la Geología; ciencia que reúne aspectos motivadores para los alumnos de esta etapa educativa y que consta de una gran variedad de campos de estudio. Entre ellos la Paleontología, centrada en el estudio de la vida pasada definida por la RAE como "la ciencia que trata de los seres orgánicos desaparecidos, a partir de sus restos fósiles".

Quiero resaltar que potenciar la motivación con actividades y metodología activa conseguirá que los alumnos se interesen e interioricen los aprendizajes realizados en el aula.

2. Nociones previas

El paleontólogo es el profesional que investiga la vida pasada del planeta desde el origen. Entre las tareas que realiza destacan las labores de campo en yacimientos, el trabajo en el laboratorio y la exposición de sus hallazgos en los museos. Los fósiles encontrados en los

yacimientos son el material con el que realiza sus investigaciones.

Asimismo los alumnos muestran interés por los fósiles, definidos por la RAE como "restos de organismos que están petrificados, y se encuentran por causas naturales en las capas terrestres, especialmente si pertenecen a otra época geológica". Los fósiles serán utilizados como recurso motivador en el aula para alcanzar los objetivos de la propuesta.

El docente puede aprovechar el atractivo que suscitan los fósiles en los discentes y realizar actividades experimentales que inciten a los mismos a investigar y conocer el mundo pasado.

Una de las frases célebres de Confucio es: "me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí"; de la que podemos extraer la importancia que tiene, para los alumnos y su aprendizaje, disponer de ejercicios representativos del mundo profesional logrando que vean de primera mano en qué consiste, en el caso que nos encontramos, el trabajo del paleontólogo. De entre sus funciones me centro en el trabajo en el laboratorio con los fósiles, con el fin de plantearlo en el aula para que los alumnos se familiaricen y realicen aprendizajes funcionales y autónomos a partir de lo que ellos hagan en la práctica.

En primer lugar, en el aula es recomendable hacer una lluvia de ideas para ver cuál es el nivel inicial de los alumnos en el conocimiento e interés sobre los fósiles, eje principal que se trabaja en mi propuesta educativa.

Un primer contacto para los alumnos con los fósiles es visitar una exposición.



Imagen 1: Fósil de un ejemplar de belemnites de edad cretácica, situado en la vitrina de un museo. Fuente propia.

En las ciudades podemos visitar museos con temática geológica donde los alumnos encontrarán fósiles y se familiarizarán con ellos. De este modo pretendo conseguir por una parte que desarrollen su curiosidad y también que valoren la importancia de conocer ambientes de vida pasados teniendo constancia de cómo ha sido la evolución de los seres vivos del planeta. Las exposiciones referidas a este tema, tienen en sus vitrinas multitud de fósiles y réplicas de éstos. Desde esta perspectiva se puede cuestionar al alumnado cuál es la importancia de estos materiales para el investigador y para la sociedad en general y si conocen por qué se realizan réplicas de algunos fósiles.

Además, en las aulas contamos con las nuevas tecnologías para tener al alcance todos los contenidos. Estas herramientas nos permiten acercar a los alumnos a un museo de manera virtual o percibir la dinámica de un museo mediante la proyección de una película.

Por otro lado, es interesante que conozcan los materiales con los que trabaja un paleontólogo en el laboratorio para tratar

un fósil descubierto en un yacimiento, de manera que al final del proceso de estudio, dicho fósil sea expuesto en la vitrina de un museo para que la sociedad tenga constancia del hallazgo geológico.

3. Propuesta educativa

Para llevar todo lo anterior al aula hago la siguiente propuesta: realizar una réplica de un fósil mesozoico en un laboratorio paleontológico simulado, y construir un ecosistema marino del pasado con estas elaboraciones y con la información recopilada del tema.

Esta actividad está planteada para los alumnos de 3^{er} ciclo de Educación Primaria, ya que a estas edades ya conocen la terminología básica sobre la clasificación de los seres vivos y sobre los ecosistemas.

Esta iniciativa implica a las siguientes competencias clave dispuestas en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria: competencia lingüística al hacer uso del lenguaje y buscar información acerca del tema; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología dado que la propuesta enlaza con las ciencias naturales; competencia digital en el uso de las TIC para obtener información; conciencia y expresiones culturales al enfocar la actividad como una experiencia artística y al exponer los resultados; también se puede señalar la competencia de sentido de iniciativa y

espíritu emprendedor a la hora de realizar el trabajo individual y por equipo, con un sentido crítico, autónomo y de creatividad.

Los principales objetivos que se pretenden lograr con esta propuesta educativa son: conocer qué es un fósil y su réplica, saber cuál es la utilidad de un fósil para un paleontólogo, hacer una réplica del molde de un fósil, realizar la representación de un ecosistema del pasado.

En relación con los objetivos planteados, los contenidos que selecciono son: conoce el concepto de fósil y reconoce su réplica, identifica el uso de los fósiles en paleontología, elabora una réplica de fósil, representa un ecosistema marino del pasado, expone sus conclusiones, desarrolla su creatividad a lo largo de toda la actividad. Para conseguirlos utilizo el método científico, desarrollado por Bacon (1620).

La decisión de involucrar a los alumnos en el método científico viene respaldada en la legislación vigente, concretamente en el RD 126/2014 que dispone dentro del área Ciencias de la Naturaleza, en el bloque 1, la iniciación a la actividad científica. En él se introducen los contenidos: iniciación a la actividad científica y aproximación experimental, utilización de las tecnologías de la información y comunicación para buscar y seleccionar información, simular procesos y presentar conclusiones, utilización de diversos materiales, teniendo en cuenta las normas de seguridad.

A continuación voy a explicar en qué consiste la actividad llevada a cabo en el aula.

La propuesta tiene como finalidad formar un ecosistema marino del pasado. Propongo hacerlo de la Era Mesozoica por la diversidad de seres vivos que habitaban en ella y su disposición fósil actual, dato importante para conseguir los fósiles a partir de los que los alumnos elaboran su réplica. La idea que propongo necesita de un total de seis fósiles. En caso de no estar disponibles también se puede elaborar la réplica sólo de un fósil guía de la Era y el resto de organismos del hábitat añadirlos con dibujos o imágenes de diversas fuentes.

Los alumnos se distribuyen en grupos de trabajo. Cada uno deberá buscar una serie de conceptos relacionados con el ecosistema y el fósil que tenga ese grupo.

Una vez concluida la primera explicación del profesor y el reparto de tareas para cada grupo, se procede a elaborar la réplica de los fósiles. Para este ejercicio práctico existen múltiples materiales y diversas técnicas. Podemos elaborar la réplica a partir de un molde que el profesor haya conseguido, rellenarlo con una mezcla de silicona blanca y catalizador. Pasado un día se podrá desmoldear y el alumno conseguirá una réplica del fósil inicial. Para hacerlo más vistoso se puede añadir temperas de colores a la mezcla y obtener réplicas de diversos tonos.



Imagen 2: Molde y réplica de Ammonites. Fuente propia.

Si el docente considera que estos materiales se escapan de sus recursos disponibles, también se puede optar por hacer réplicas de fósiles situando estos directamente sobre una superficie rígida plástica como la plastilina o arena fina. Una vez se apoya el fósil para dejar su marca en estos materiales se cubre la superficie con yeso diluido en agua y se espera a que se endurezca obteniendo una réplica de la huella creada.

Los fósiles adecuados para realizar esta actividad y que quede representada esta Era a nivel marino son entre otros un ammonites, un belemnites, un bivalvo, o un diente de pez (tiburón). Estos ejemplos tienen una forma característica y se pueden aprender términos como adaptación y extinción.

En función de los fósiles con los que se disponga se agruparán los alumnos del aula para que cada niño realice su propia réplica.

Finalizada la elaboración de la réplica y obtenido el resultado una vez se ha

solidificado el material, los alumnos sitúan su réplica en el lugar que le corresponda en el ecosistema y se rellena con los dibujos e imágenes de otros seres vivos incluida la flora que habitaba en esa Era. A su vez, se añaden los conceptos seleccionados por el docente al empezar la actividad y buscados por cada grupo de alumnos.

Este resultado se puede exponer en el aula o incluso en los pasillos del centro para que alumnos de otros cursos puedan interesarse por este tema.

La evaluación de la propuesta educativa tendrá en cuenta lo establecido en la legislación actual en el RD 126/2014 que acuerda los criterios de evaluación, entre otros: Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos delimitados. Comunicar de forma oral y escrita los resultados obtenidos tras la realización de experiencias, presentándolos con apoyos gráficos. Trabajar de forma cooperativa, haciendo uso adecuado de los materiales. Realizar proyectos y presentar informes.

Este trabajo queda especificado en los estándares de aprendizaje educativo también referidos en el Real Decreto 126/2014. Y se consideran los siguientes: Consulta y utiliza documentos escritos, imágenes y gráficos. Utiliza el vocabulario adecuado y expone oralmente de forma clara y ordenada los contenidos. Presenta los trabajos de manera ordenada, clara y limpia. Utiliza estrategias para realizar trabajos de forma individual y en equipo, mostrando habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Conoce y respeta las normas

de uso y de seguridad de los instrumentos y de los materiales de trabajo. Realiza un proyecto y presenta un informe, recogiendo información de diferentes fuentes y comunicando de forma oral la experiencia realizada, apoyándose en imágenes y textos escritos.

Destaco la importancia del trabajo cooperativo de los alumnos y el respeto por los materiales. A su vez el docente debe apreciar la correcta elaboración de las réplicas, ejercicio clave de la actividad, así como la asimilación de los conceptos fundamentales vistos en las sesiones realizadas. Y por último en el mural expositivo del ecosistema se valora la organización y claridad del trabajo realizado.

4. Metodología

Pienso que dadas las características de la propuesta diseñada, el docente debe perseguir que sea el alumno el protagonista de su aprendizaje. Tomando como referencia el estudio del educador Kilpatrick (1918), la metodología docente utilizada es la denominada Aprendizaje basado en proyectos.

La publicación de Orellana (2010) cita a la Dra. Martín (2006), ella propone cinco fases para la metodología por proyectos. Basándome en esto mi propuesta cuenta con las siguientes fases:

La actividad se inicia al seleccionar el docente un tema de interés para los alumnos. En este caso considero los fósiles como tema atrayente para ellos y

la base para desarrollar el resto de objetivos planificados.

A continuación se agrupan los alumnos en grupos de trabajo y se comienzan a formular preguntas para repasar los conocimientos previos y plantear los ámbitos de estudio. En los grupos se distribuyen las responsabilidades, y todos buscarán y seleccionarán información de diversas fuentes relevantes.

Después cada alumno tendrá que elaborar la actividad manual consistente en realizar una réplica de un fósil con ayuda del molde. Esta actividad va acompañada en todo momento por la supervisión del docente.

La cuarta fase consiste en sintetizar la información recopilada junto con el resultado de la actividad anterior resuelta. Todo esto queda expuesto en un mural reflejando un ecosistema marino del pasado.

Por último la quinta fase es de evaluación, y los alumnos comunicarán al resto de grupos sus aprendizajes y se abrirá un debate de los resultados y el proceso que ha llevado a ellos, evaluando los aprendizajes y las vivencias que ha generado el proyecto. El docente tendrá en cuenta esta puesta en común para la evaluación final.

Esta propuesta educativa se divide en 3 sesiones y cada una tendrá su propia dinámica. La primera sesión, que abarca las dos primeras fases, va dirigida al conocimiento del tema, es decir, el docente con ayuda de diversas fuentes

plantea la actividad observando cuáles son los conocimientos previos, dejando que los alumnos indaguen hasta conseguir los requisitos necesarios para lograr una buena consecución del ejercicio experimental. La búsqueda, selección y valoración de la información encontrada en esta sesión es la base para que los alumnos trabajen en las sesiones consecutivas. Es importante que se valore el uso de las Tecnologías de información y comunicación como recurso para obtener dicha información.

Los alumnos se distribuyen en pequeños grupos para fomentar la colaboración y participación de todos sus integrantes. El docente deberá comprobar que individualmente todos los alumnos han asimilado los conocimientos.

Pasamos a la segunda sesión, relacionado con la tercera fase. En ella se concentra todo el trabajo práctico para la elaboración de una réplica a partir del molde de un fósil. El docente explica el proceso de cómo se obtiene una réplica y qué materiales son necesarios. Los alumnos, distribuidos en grupos, realizarán las réplicas.

En la tercera y última sesión, constituida por las cuarta y quinta fases, los alumnos recopilan los ejercicios anteriores y se elabora un ecosistema marino con el trabajo de todos ellos. Por un lado se dispondrán las réplicas en el lugar que corresponda dentro del hábitat de los seres vivos y por otro lado se añaden textos informativos de los conceptos que se han asimilado al realizar la sesión 1º.

El interés mostrado a lo largo de la actividad es primordial para su óptima resolución.

5. Conclusión

Esta propuesta educativa la he planteado para 3º ciclo de Educación Primaria, pero con las adecuadas adaptaciones al nivel madurativo e intelectual del alumnado, puede realizarse en otros cursos de esta etapa o en otras como Educación Secundaria.

También es importante que el docente haga un seguimiento individualizado de los avances y logros de cada alumno para solventar cualquier problema que pueda aparecer, a la hora de seleccionar informaciones de diversas fuentes o con la elaboración manual de la réplica.

La propuesta incluye trabajo en grupo e individual junto con diversas formas de trabajo tanto intelectuales como manuales. Por ello es una propuesta con muchos matices y aporta múltiples beneficios para la formación integral del alumnado.

He tenido presente la legislación vigente a la hora de incorporar los objetivos, contenidos y la evaluación de las actividades realizadas. Siempre considerando la creatividad y la motivación que presentan los alumnos de estas edades. Quiero señalar que es una actividad anclada a las ciencias naturales pero por su índole interdisciplinar también atañe a otras áreas curriculares como educación artística y lengua

castellana y literatura e incluye elementos transversales como las tecnologías de la información y la comunicación.

Una vez concluida la propuesta, queda patente que las sesiones son consecutivas y que tanto el docente como los alumnos

comprueban los resultados obtenidos con el ecosistema, valorando los aprendizajes interiorizados a la vez que aprecian el trabajo realizado.

Referencias

- BACON, F. (1620, reeditado en 2000): *The new organon*. Cambridge University Press.
- KILPATRICK, W. H. (1918): *The Project Method: The use of the purposeful act in the educative process*. California: Teachers college, Columbia university.
- MARTÍN, X. (2006): *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona: Horsori.
- ORELLANA, A (2010): "El proyecto Kilpatrick: metodología para el desarrollo de competencias." *Cable XXI. Reflexiones y Experiencias en Educación. Vol. 1* (pág. 1-14).
- Real Academia Española. (en línea): *Diccionario de la lengua española*. Consultado 18-03-2017 en <<http://www.rae.es>>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE n.º 52 de 1-03-2014).

METODOLOGÍAS ACTIVAS DE LA ENSEÑANZA

EDUCACIÓN INFANTIL

Zuriñe Campo Ramajo

zuricampo@outlook.com

Grado en Maestra de Educación Infantil y Primaria

Las metodologías activas ofrecen una alternativa atractiva a la educación tradicional al hacer más énfasis en lo que aprende el estudiante que en lo que enseña el docente, y esto da lugar a una mayor comprensión, motivación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Metodologías activas, educación tradicional, motivación, participación, proceso de aprendizaje.

.....

Active methodologies offer an attractive alternative to traditional education place more emphasis on learning the student that in what it teaches the teacher, and this leads to greater understanding, motivation and participation of the student in the learning process.

Keywords

Active methodologies, traditional education, motivation, participation, learning process.

1. ¿Qué son las metodologías activas de la enseñanza?

La enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo. La psicología cognitiva ha mostrado consistentemente, que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser 1991). Esto implica la concepción del aprendizaje como proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información.

Un segundo elemento que fundamenta la utilización de las metodologías activas de enseñanza es que el aprendizaje autodirigido, es decir el desarrollo de habilidades metacognitivas, promueve un mejor y mayor aprendizaje. Se trata de promover habilidades que permitan al estudiante juzgar la dificultad de los problemas, detectar si entendieron un texto, saber cuándo utilizar estrategias alternativas para comprender la documentación y saber evaluar su progresión en la adquisición de conocimientos (Bunning et al 1995). Durante un aprendizaje autodirigido, los

estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden. Las metodologías activas utilizan estrategias para apoyar este proceso.

Finalmente, estas metodologías enfatizan que la enseñanza debe tener lugar en el contexto de problemas del mundo real o de la práctica profesional. Se deben presentar situaciones lo más cercanas posibles al contexto profesional en que el estudiante se desarrollará en el futuro. La contextualización de la enseñanza promueve la actitud positiva de los estudiantes hacia el aprendizaje y su motivación, lo que es imprescindible para un aprendizaje con comprensión. Permite además al estudiante enfrentarse a problemas reales, con un nivel de dificultad y complejidad similares a los que se encontrarán en la práctica profesional.

2. Tipos de metodologías

Fernández March, A. (2006), diferencia las metodologías en siete tipos de aprendizaje que enumeramos a continuación con sus referentes ventajas:

El Aprendizaje Cooperativo: es una estrategia didáctica que parte de la organización de la clase en pequeños grupos donde los estudiantes trabajan de forma coordinada para resolver tareas académicas y desarrollar su propio aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo las actividades se diseñan teniendo en cuenta cinco aspectos: interdependencia positiva, exigibilidad individual, interacción cara a cara, habilidades interpersonales y de trabajo en grupo, y reflexión del grupo.

Ventajas: Permite desarrollar competencias académicas y

profesionales. Desarrolla habilidades interpersonales y de comunicación. Permite cambiar actitudes.

Aprendizaje orientado a proyectos:

Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas.

Ventajas: Es interesante. Se convierte en un incentivo. Permite la adquisición de una metodología de trabajo profesional. Aprender a partir de la experiencia. Desarrolla el autoaprendizaje y el pensamiento creativo.

Contrato de aprendizaje:

“Un acuerdo que obliga a dos o más personas o partes”, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo.

Ventajas: Promueve el trabajo autónomo y responsable del estudiante. Permite la atención a la diversidad de intereses y ritmos. Favorece la maduración y autonomía del estudiante. Desarrolla habilidades comunicativas, interpersonales y organizativas.

Aprendizaje basado en problemas

(ABP): Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor.

Ventajas: Favorece el desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información. Permite el desarrollo de actitudes positivas ante problemas.

Desarrolla habilidades cognitivas y de socialización.

Exposición/Lección magistral:

Presentar de manera organizada información (profesor-alumnos; alumnos-alumnos). Activar la motivación y procesos cognitivos.

Ventajas: Presentar información de difícil comprensión de forma organizada sirviendo de andamiaje para el aprendizaje

Estudio de casos: Es una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.

Ventajas: Es motivador. Desarrolla la habilidad de análisis y síntesis. Permite que el contenido sea más significativo para los alumnos.

Simulación y juego: Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.

Ventajas: A través de los juegos y simulaciones se consigue estimular a los estudiantes, dar un valor a aquello que van descubriendo a través de la creación y utilización de sus propias experiencias e interpretaciones, y compartirlas de manera interactiva con sus compañeros durante el ejercicio. Es una experiencia de aprendizaje agradable. Motiva a la participación. Fomenta gran número de

habilidades y capacidades interpersonales

3. Ejemplos de práctica en el aula de Educación Infantil

Trabajo por rincones: Los rincones nos permiten organizar el aula en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente. Pueden ser de trabajo o de juego.

Según el tipo de actividad algunos rincones necesitan ser dirigidos por el maestro. En otros rincones los niños/as pueden funcionar con bastante autonomía.

Ejemplo de rincones: Rincón de construcciones, rincón de disfraces, rincón de informática, rincón de juego simbólico, rincón del arte, rincón de lectura, etc.

Trabajo por proyectos: Los proyectos son investigaciones realizadas en el aula con los niños y que suelen surgir con cualquier acontecimiento casual, una experiencia provocada por el profesor, un centro de interés que afecta a la vida del colegio, un idea de un niño, un problema, un acontecimiento con repercusión en la clase, una iniciativa, una visita, la entrada de un animal en la clase,... Los proyectos no tienen una duración preestablecida, pueden durar varios días, una o dos semanas e incluso extenderse durante dos meses.

Ejemplo de proyecto: Los alumnos iban por las mañanas cantando una canción actual que solían oír en casa. Partiendo de ese interés por la música, realizaron un proyecto sobre el origen de la música y los instrumentos principales.

Aprendizaje cooperativo: es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.

Ejemplo de aprendizaje cooperativo: Llegan los carnavales y tienen que crear los disfraces entre todos. El objetivo de realizar los disfraces en el aula es el de cooperar unos con otros. Mientras un niño se prueba el disfraz, el compañero deberá ir colocándole las pegatinas y viceversa.

4. Escuela que emplea metodologías activas en el aula

Actualmente, cada día son más los colegios y escuelas que se suman al desarrollo de las metodologías activas en el aula dada su gran eficacia en el aprendizaje de los alumnos, ya sean de infantil, primaria o secundaria. A continuación, mostramos un ejemplo de un colegio, que lleva a cabo esta metodología y nos muestran un pequeño resumen de cómo la llevan a cabo en cada etapa. (Educación 3.0)

Colegio San Gregorio. Este centro concertado bilingüe de Aguilar de Campoo (Palencia) cuenta con 700 alumnos de 0 a 18 años y trata de innovar de forma continua mediante el uso de proyectos y metodologías activas. “Así, en Infantil existen proyectos que fomentan la educación emocional del alumnado como es What’s up, Kids? que promueve la expresión de los alumnos acerca de sus emociones usando los iconos de la aplicación WhattsApp, mientras que en Primaria se continúan

trabajando, pero desde la inclusión del Yoga y dentro de la Educación Física, comenta Javier Ramos Sancha, uno de los profesores de este centro”.

También en la etapa de Primaria, en concreto en 5º y 6º, se utiliza la metodología HÉROES TIC donde los alumnos con sus mini portátiles se convierten en protagonistas y creadores de su propio aprendizaje. A través de las secuencias didácticas TIC (pequeños PBL), el alumnado se enfrenta a retos en los que aplicar a la vida real su aprendizaje de aula. La evaluación con esta estrategia tiene tres apartados: la rúbrica del profesor, el contrato de evaluación del grupo de trabajo y la diana de evaluación del propio alumno. Se trabaja a través de grupos cooperativos y todas las evidencias de aprendizaje quedan registradas en los propios portafolios digitales (blogs) de los alumnos. El colegio cuenta con la Certificación TIC Nivel 5 otorgada por la Junta de Castilla y León.

En la etapa de Secundaria, por su parte, los alumnos se enfrentan a proyectos de diseño e impresión digital. Desde este año se ha incorporado un laboratorio audiovisual donde los alumnos crearán programas de televisión, vídeos o diseños fotográficos.

5. Conclusiones

Basándonos en la fundamentación teórica de las diferentes fuentes consultadas, podemos mostrar que la aplicación de diferentes metodologías que se están llevando a cabo a día de hoy y que tienen como referente los pilares educativos, responden a una nueva concepción educativa.

Podemos observar que el peso de este tipo de métodos recae más en potenciar el desarrollo integral del niño y fomentar el papel de guía y mediador del docente. Algo que en la instrucción y adquisición de conocimientos no ocurría, dejando más de lado el desarrollo físico, afectivo y social del alumno.

6. Referencias

- BRUNNING R.H., SCHRAW G.J., RONNING R.R. (1995), Cognitive Psychology and Instruction 2nd ed., Englewoods Cliffs (ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Universidad Politécnica de Valencia.
- GLASER R. (1991) The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, Learning and Instruction, 1, 129-144.
- 10 escuelas que emplean pedagogías activas en el aula. (2015, 8/11), Educación 3.0, La revista para el aula del siglo XXI. Recuperado de: <http://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/escuelas-que-emplean-pedagogias-activas-en-espana/27942.html>

EDUCACIÓN ASISTIDA CON ANIMALES

INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

Alba de Pablos Yagüe

alba_mm92@hotmail.com

Grado de Magisterio Infantil.

Soy una joven y entusiasta amante de la educación, de la infancia, de los animales, del arte, la creatividad, la innovación... que cree en un gran cambio en el ámbito educativo desde el comienzo de éste, para beneficio de todos. Y por ello empecé estudiando Magisterio Infantil, después realicé el postgrado de Atención Temprana y actualmente estoy realizando el máster de Terapia Asistida con Animales y de Psicomotricidad

En este artículo se pretende dar a conocer los aspectos generales de la educación asistida con animales, dónde se engloba, qué es, su historia, sus posibilidades de acción, con qué tipo de personas es conveniente y con cuáles no... y todo lo que ello conlleva.

Además, intenta explicar que, aunque no es un milagro, muchas veces su influencia en desarrollo de la enseñanza-aprendizaje es increíble, principalmente, porque la motivación por aprender aumenta considerablemente, al estar realizándolo por medio de otro ser vivo que siente, que transmite... y porque es una manera diferente e innovadora que consigue crear aprendizajes más significativos y de una manera más globalizada.



Se trabaja desde todos los sentidos y desde la emoción y el vínculo con el animal que se crea poco a poco a lo largo de las sesiones.

También se pretende incidir en la ética animal y la obligación de tenerla siempre presente a la hora de trabajar con ellos, considerándoles como un compañero de trabajo en vez de una herramienta y teniendo siempre presente que necesitan tiempos de descanso, espacios donde poder relajarse si les ocurre algo, que tienen necesidades básicas...

Palabras clave

Intervención Asistida con Animales, Educación Asistida con animales, Terapia Asistida con animales, Motivación, Ética.

Abstract

The aim of this article is to make known animal assisted education, where it is

enclosed, what it is, its history, its scope of action, with which kind of people it is advisable and with which is not... and everything this entails.

Furthermore, this article tries to explain that, even though it is not a miracle, the influence of animal assisted education is often incredible on the development of teaching/learning process, mainly because the motivation to learn increases significantly when learning is made by means of another living creature who feels, communicates... and because it is a different and innovative way that achieves to create more significant learning experiences and in a more globalised way.

It also intends to emphasise the importance of animal ethics and the need of always keeping them in mind when working with animals, considering them as a co-worker instead of a tool, and keeping in mind that they need rest breaks, places where they can relax if something happens to them, that they have basic needs, etc.

Keywords

Animal assisted intervention

Animal assisted education

Animal assisted therapy

Motivation

Animal ethics

1. QUÉ ES

La Educación Asistida con Animales (EAA) es una intervención que se basa en la interacción y vínculo entre una persona y un animal debidamente seleccionado y entrenado, para la consecución de unos objetivos educativos marcados por profesionales de la educación expertos en la materia. (FIAA 2014).



Los animales tienen abundantes texturas, colores, sensaciones, temperaturas...

Se engloban en las Intervenciones Asistidas con Animales (IAA), que son aquellas intervenciones en los ámbitos de la salud, la educación y lo social, que incluyen la participación de animales especialmente seleccionados y cuyo propósito es contribuir a la mejora terapéutica, social y educativa de las personas, dentro de los múltiples ámbitos en los que los animales pueden resultar valiosos (apoyo emocional en situaciones judiciales, programas educativos, valoración en diagnósticos, apoyo familiar...). (FIAA 2014).

2. PARTICIPANTES

En la realización de estas intervenciones estarán implicados varios participantes y todos son muy importantes a la hora de realizar las sesiones:

- El experto en educación asistida con animales, que es el profesional del ámbito de la educación formado para la aplicación de las IAA en sus programas con el fin de alcanzar unos objetivos previamente establecidos para el receptor de la intervención (FIAA 2014).
- El técnico en intervenciones asistidas con animales, que es el profesional con una formación holística en el campo de las relaciones humanas a la vez que en el manejo y el bienestar animal cuyo objetivo es facilitar y potenciar la interacción entre el animal específico para cada programa y el receptor de la intervención, siguiendo unos protocolos preestablecidos (FIAA 2014).
- El animal debe haber sido adecuadamente seleccionado, formado e identificado para el desarrollo de las intervenciones asistidas con animales por un profesional debidamente cualificado en el desempeño de las funciones y que asegure su bienestar (FIAA 2014).
- El receptor o receptores de la educación asistida con animales es la persona o personas que reciben la intervención asistida con animales y que recibe diferentes denominaciones según el tipo de intervención que esté recibiendo.

En el ámbito educativo también se suele contar con la intervención del tutor, sobre todo a la hora de proponer los objetivos y contenidos a trabajar y en ocasiones con el especialista de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, con el psicomotricista o profesor de educación física, con el orientador...

Queda implícito que para que se cumplan los propósitos educativos es necesaria la colaboración y cooperación de todas las partes, partiendo del trabajo en equipo, para poder así realizar la intervención de la mejor manera posible y conseguir de un modo más eficiente el logro de los objetivos perseguidos.

3. HISTORIA

Ya desde la prehistoria, hay signos de la relación entre los seres humanos y los animales, que los utilizaban principalmente para la alimentación y como abrigo, es decir, para la supervivencia.

En el paleolítico comienza a producirse la domesticación de los grandes herbívoros. Los animales, además, proporcionaban lana, pieles, huesos, cuernos...

Con mucha probabilidad, el primer animal domesticado fue el perro (una subespecie del lobo salvaje), hace nada más y nada menos que 30.000 años.

Así, poco a poco el trabajo realizado por y con los animales comienza a generar emociones (afecto, admiración, temor...), se les ponen nombres, se les domestica, considerándolos en términos

casi de mascotas, aunque mantienen los trabajos tradicionales. También se les empieza a asociar con la mitología y la muerte.

En Grecia aparecen recomendaciones médicas vinculadas con el contacto con animales y se generaliza la función de transporte. En Roma se expande el uso del perro como guardián en las casas acomodadas y de ocas en casas con menos recursos. También se utilizan los animales para las guerras (perros, caballos y elefantes en líneas de ataque y gatos para evitar plagas) y como divertimentos en carreras, circos...

En el Renacimiento aparecen las mascotas como tal, como animales de compañía, asociadas a un estatus social.

En la Revolución Industrial aparecen las primeras experiencias en intervenciones asistidas con animales, aún lejanas a metodologías actuales, pero asociadas a intentos de renovar la medicina tradicional y se comienza a analizar, estudiar e investigar los beneficios que aporta el vínculo con el animal en diferentes ámbitos.

Una de las primeras intervenciones que se conocen es en 1792 por William Tuke (Creador del tratamiento moral). Lo realiza en Inglaterra con personas con trastornos mentales.

En 1920, Freud utiliza animales como apoyo en sus terapias y en 1929 aparece el primer perro guía. En 1980, Erika Friedman y James Lynch publican un estudio de “animales de compañía y

supervivencia en pacientes un año después de salir de la Unidad de Cuidados Coronarios”.

En 1993 ya había 7.000 perros en TAA en el Reino Unido y en 1996 aparecen los perros de asistencia para personas con trastorno del espectro autista. En el año 2000 el 32% de los psiquiatras en Estados Unidos utilizan animales de compañía como complemento en sus terapias psicológicas.

En España, se crea Fundación Purina en 1987. En el 2009 se entrega el primer perro señal por ASKAL. En el año 2010 se introducen en el Hospital Sant Joan de Deu Barcelona por CTAC y en el 2013 en el Hospital de Torrejón por Yaracan. En este mismo año se crea el Foro de Intervenciones Asistidas con Animales (FIAA) en Madrid. En 2014 se introducen perros en los juzgados de Madrid por Dogtor Animal. Y poco a poco va creciendo esta rama e introduciéndose en diferentes aspectos (hospitales, prisiones, colegios, terapias...)

4. ¿CUALQUIER ANIMAL SIRVE PARA REALIZAR ESTAS INTERVENCIONES?

Cualquier animal no es apropiado para realizar Educación Asistida con Animales.

Estos han de someterse a una selección específica, además, han de estar sanos, seguros y han de haber pasado por un

proceso específico de entrenamiento. Tienen que poseer las aptitudes adecuadas, un tamaño y edad apropiados y las habilidades necesarias para que su participación sea beneficiosa.

En esta selección será prioritario valorarse el carácter y predisposición al trabajo, la capacidad de vínculo, la socialización y actitud ante diferentes estímulos externos, valorando su respuesta a los mismos.

En el proceso específico de entrenamiento se utilizarán métodos no aversivos que estimulen la predisposición al trabajo y que se adaptará al proceso de cada animal. Los procesos de socialización y desensibilización forman parte del proceso de entrenamiento, considerándose inaceptable usar sustancias que puedan alterar el comportamiento del animal, como es lógico.

Estos animales ha de cumplir con características como la fiabilidad, han de ser fáciles de predecir, que puedan controlar las diferentes situaciones, adecuándose a cada una de ellas, también deben tener flexibilidad, capacidad de inspirar confianza y de recuperarse lo más rápida y eficazmente posible ante cualquier situación que le pueda generar estrés...

Es decir, este animal ha de cumplir abundantes requisitos, ha de estar socializado a los distintos estímulos y situaciones que pueda encontrar en un ambiente educativo, deberán de haber

sido enseñados a controlar sus necesidades y deberá ser chequeado por un veterinario competente que tendrá que certificar la salud del perro y su estado de vacunas, es decir, se deberán considerar específicamente que esté libre de parásitos, enfermedades e infecciones (cada seis meses aproximadamente), no deberá presentar signos de enfermedad o mala salud y debe estar siempre aseado, entre otras muchas cosas.

5. ÉTICA ANIMAL

En cuanto al tipo de animal, hay diversas opiniones de los especialistas en el campo de la ética animal.

Actualmente, se utilizan todo tipo de animales, de granja (gallinas, conejos...), animales domésticos (perros, gatos, loros...), acuáticos (peces), marinos (delfines, leones marinos...), la hipoterapia o la equitación terapéutica... Aunque hay quien considera que ciertos animales o razas son más apropiados para estas tareas.



Los animales de granja permiten trabajar otro tipo de objetivos muy

necesarios para el aprendizaje en las sociedades modernas y urbanas.

En este aspecto, lo importante es tener en cuenta las posibilidades y actitudes de cada animal, su estado físico y psíquico y en qué condiciones se quiere que realicen estos trabajos, teniendo en cuenta también, el número de horas, premios, descansos, estrés...que puede acumular cada animal y conociendo muy bien sus características.

Es muy importante tener en cuenta que son seres vivos y que están sometidos a un esfuerzo que el resto de animales de su especie no tienen y para el que es necesario saber si están preparados, es decir, tener siempre presente el bienestar animal y su objetivo principal, mantener al animal en un buen estado tanto físico como psicológico.

6. ¿SON APLICABLES A TODAS LAS PERSONAS?

La respuesta es no. Cada niño, cada persona es diferente y los gustos, motivaciones, experiencias vividas... lo son también.

Lo más importante de estas intervenciones es la motivación que causan en los niños, las ganas de aprender, pero si esta motivación no se da porque no le gusten los animales, porque les tenga alergia, porque sus experiencias anteriores con ellos han sido negativas...no le va a resultar beneficiosa y se deberán buscar otras

alternativas que le resulten más eficaces. A no ser que el objetivo sea trabajar estas fobias.

Sin embargo, si esta forma de aprender le genera más entusiasmo, más curiosidad por los nuevos aprendizajes, mayor motivación... la educación asistida con animales puede ayudar acelerando los procesos, mejorando la relación con sus iguales y los adultos, apoyando el proceso emocional que acompaña a la intervención, fomentando la comunicación y la expresión emocional, potenciando un aprendizaje más lúdico y más significativo, extrapolando los logros a la realidad de cada persona, aprovechando las características del animal para la consecución de los objetivos planteados...

7. DE ACTIVIDADES A REALIZAR

Se pueden realizar actividades de todo tipo, siempre y cuando se respete a todas las partes implicadas, incluido el animal, y se trabajen objetivos educativos.

Algunos ejemplos son: jugar como uno más (por ejemplo: cuenta en el escondite inglés), acompañar el juego (por ejemplo pasea al lado de un lugar al otro), ser el centro a partir del que se parte la actividad (por ejemplo: en juego simbólico es el perro que acude al veterinario), marcar turnos (por ejemplo sentándose al lado), marcar tiempos (por ejemplo: parando el cronometro con

target de nariz), marcar salidas (por ejemplo: con una postura corporal o ladrado a la orden), marcar llegadas (por ejemplo: apretando pulsador), hacerse imitar (por ejemplo: hace un recorrido primero), que el animal imite (por ejemplo: Do as I Do, o haciendo el recorrido después), llevar la puntuación (por ejemplo: acerca los puntos), felicitar (por ejemplo: acercarse a mimar por el buen trabajo realizado), portar los objetos necesarios (por ejemplo: de cesta o de llevar cosas de un lugar a otro), dar los objetos necesarios (por ejemplo: devolver la pelota al intentar encestar), recibir los objetos necesarios (por ejemplo: para encestar él), tirar un objeto (por ejemplo: dado), elegir el objeto (por ejemplo: paisajes para crear una historia), pasar de uno a otro (por ejemplo: hace de puente al pasar objetos de uno a otro), ser una prueba o punto de acción dentro del mismo juego (por ejemplo: marca una pausa y deben decirle un piropo), centrar la atención en juegos estáticos (por ejemplo: juegos de peto, siete diferencias, *memory*), ser cepillado y/o aseado, jugar en interacción (por ejemplo: cobros, juguetes cognitivos, juguetes de nariz), descubrir objetos (por ejemplo con tira), sortear obstáculos...

En muchos de los casos se trabaja con el perro debido a sus características tanto físicas, como económicas, como de aprendizaje... y por eso aparece en muchos de los ejemplos, pero muchas de estas actividades se podrán realizar con cualquier animal, como el cuidado, la

alimentación, el descanso, el entrenamiento...

8. SESIONES

Hay tantos tipos de sesiones como personas a las que van dirigidas, sus necesidades, gustos, preferencias... y de las personas que creen cada programa, sus estilos...

Lo importante para que sea Educación Asistida con Animales es que se cumplan objetivos educativos. Y como secundario, que se trabaje de forma globalizada, significativa, motivadora...

9. PARA FINALIZAR...

Estas intervenciones se basarán siempre en unos principios éticos y educativos, tan importantes y específicos como sean necesarios para cada momento, cada niño y sus características, necesidades, gustos, preferencias, nivel madurativo, nivel de aprendizaje, de comunicación, motor, cognitivo, social, afectivo...

Es decir, se pretende trabajar sobre cada persona como individuo pero, también, de forma que agrupe a todos los aspectos que le conforman.

Además, incidir en que estas sesiones siempre serán evaluadas en todos los aspectos, para conseguir la mejora del proceso. Se realizará una evaluación global, continua y formativa, aunque siempre se hará de forma flexible.

Además, está será inicial, para conocer sus conocimientos previos; durante el proceso para mejorar en los aspectos que sean necesarios; y final, para que tanto el tutor o la tutora como el resto de profesionales puedan conocer los resultados y puedan exponerlo en sus resultados académicos. Esta evaluación se basará en la observación directa, en la realización de las actividades, en anecdotarios, en listas de estimación, registros, escalas, entrevistas... o cualquier método que sea necesario y apropiado para que esta sea lo más eficaz posible.

Es imprescindible que este trabajo se realice de forma colaborativa no solo entre todos los profesionales que forman el equipo de Educación Asistida con Animales, sino también entre el resto de profesionales que intervienen en la evolución de cada niño o niña al que va

dirigido y de su familia, tan importantes para poder extrapolar lo aprendido a su vida diaria.



Es necesario trabajar siempre teniendo en cuenta la ética animal.

Referencias

Libros

- AA. VV. (2003): *Resúmenes de 6.º Congreso Internacional de Animales de Compañía, Fuente de Salud*. Fundación Purina. Barcelona.
- CLAUS BERNET (2009): William Tuke En: *Biographisch–Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL)*. Volumen 30, Nordhausen, ISBN 978-3-88309-478-6 , col. 1527-1530.
- DOMÈNEC, E. y RISTOL, F. (2013): *Terapia Asistida con Animales - METÓDO CTAC -Técnicas y Ejercicios para Intervenciones Asistidas con Perros*. Smiles CTAC Publishing.
- DOMÈNEC, E. y RISTOL, F. (2014): *Posiciones Caninas CTAC para la rehabilitación física y la estimulación temprana: Terapia Asistida con Animales*. Simles CATC publishing.
- FREUD, S. (1920): *Más allá del principio del placer*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores. ISBN 978-950-518-594-8.
- FRIEDMANN, E., KATCHER, A. H., THOMAS, S. A., LYNCH, J. J., MESSENTE, P. R. (1983): “*Social interactions and blood pressure: Influence of animal companions*”. *Journal os Nervous and mental Disease*”, 171, 461-465.

Links

- Lombraña, V (2013): “Amores que curan”. Consultado 15/03/2017 en <http://www.mujerhoy.com/salud/guia-enfermedades/amores-curan-729749062013.html>
- Yanke, R (2016): “Mi psicólogo de cuatro patas”. Consultado 15/03/2017 en <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/04/26/571a5ea0e5fdea6c768b45ec.html>
- Rodríguez García, M (2017): “Una mascota, un aliento para mi hija” Consultado 15/03/2017 en <http://www.derechoanimal.es/2012/10/21/una-mascota-un-aliento-para-mi-hija/>

Otros

- *FIAA(2014)*. Foro de Trabajadores de Intervenciones Asistidas con Animales.

DEBERES Y TAREAS ESCOLARES: ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE SU FAVORECIMIENTO O RETRASO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO

Virginia Jiménez Morro

vjiménezmorro@gmail.com

Diplomada en magisterio con la especialidad de educación musical, nivel b2 de inglés por la Universidad de Cambridge y Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA) para Educación Infantil y Primaria en 2016. Cursando un segundo idioma de francés y con más de 10 años de experiencia en la escuela privada, continúa con su formación pedagógica y laboral desde 1996 a la actualidad

Cuando el niño o la niña llega a la educación secundaria obligatoria, lo hace cansado, sin ganas de ir al instituto, desmotivado. Comienza a faltar a clase, aumentando así los porcentajes de absentismo escolar en nuestro país. ¿A qué es debido esto? La mayoría de vosotros estaréis pensando en que hay una lógica en esta cuestión y un punto de origen y, cada cual, podrá verlo desde una perspectiva diferente. Existen varios aspectos pero, posiblemente, uno de los que más intervienen y que afectan en este sentido es el tema de las tareas escolares o deberes para casa. Si desde la etapa de infantil, la cual no es obligatoria, ya estamos enviando deberes a los más pequeños ¿no es motivo suficiente para que después de nueve años en la escuela el pre - adolescente tenga derecho a quejarse, a desmotivarse y a tener solamente ganas de divertirse? A lo largo del presente artículo trataremos de reflexionar sobre ello.

Palabras clave

Deberes – tareas – educación – infantil - escuela

When the children are studying at high school, they are tired, they do not feel like studying and they are not motivated.

They start to be absent and the percentage of truancy is higher. Why is happening this? Most of you should be thinking that there is a logic of this and a origin and, each one, could see it from a different point of view. Several aspects exist but, possibly, one of those that more influence in this topic are the school tasks. If from the pre-school education, which is voluntary, the children are sent school tasks, ¿is not this a reason enough for that after nine years at school the pre-adolescent have the right to complain, to discourage and to only have desire of amusing themselves? Along the present article we will try to think about it.

Keywords

Homework – tasks – education – early years - school

VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Por supuesto que existe una opinión en todo criterio según el punto de vista del que se mire, pero sí es cierto que, para una multitud de personas, como pedagogos, docentes o los propios padres y madres, las tareas escolares poseen una serie de ventajas y desventajas que

pueden favorecer o no el desarrollo y crecimiento de los infantes.

Según Sonia García, secretaria de comunicación del sindicato independiente de la escuela pública ANPE, gracias a las tareas los escolares adquieren un hábito y responsabilidad determinada para su futura época universitaria, les ayudan a comprender lo que significa el “esfuerzo personal” al que se tendrán que enfrentar en su vida, son favorables para adquirir disciplina y aprender a distribuir el tiempo personal pudiendo avanzar así en el estudio. Por otra parte, les ayudan a reforzar los contenidos pero estos quehaceres deben ser enviados acorde con su edad y existiendo una coordinación adecuada entre el equipo docente para que no se produzca una sobrecarga de los mismos, sobre todo, en edades tempranas.

El doctor en Educación y académico de la Universidad de Santiago de Chile Jaime Retamal, expone una clara afirmación en cuanto se refiere a que “los estudiantes necesitan ocupar su mente y su energía en otro tipo de cosas que no sean las tareas de la escuela, las cuales, no deben ocupar más de treinta minutos al día y deberían ser, en su mayoría, tareas motivadoras, que presenten desafíos, entretenidas y que favorezcan la curiosidad y la motivación por aprender”. Está claro que esto sería lo más adecuado, pero a veces, el maestro se encuentra con falta de tiempo en las clases para impartir los contenidos programados, falta de tiempo para atender a todas y cada una de las necesidades presentes en su grupo – clase y no hablar ya de las situaciones impredecibles que pueden aparecer en el día a día.

Sin embargo, para Eva Bailén, madre de tres hijos y promotora de la campaña “Por unos deberes escolares justos”, existen varios aspectos que, desde su punto de vista, el hecho de estar toda la tarde sentado frente a la mesa sin levantar la mirada del cuaderno realizando las tareas escolares, las cuales en determinados momentos están basadas en el mero hecho de copiar un texto, no favorece demasiado ni al rendimiento escolar de sus hijos ni al propio niño. Para esta madre, los deberes son como horas extra en el trabajo, no pueden disfrutar del tiempo libre, del fin de semana o de sus vacaciones. Muchos de ellos carecen de valor pedagógico, frustran al niño ya que no pueden jugar y se sienten agotados llegando a odiar tanto a los deberes como al colegio. Además, provocan tensión familiar e impiden que se eduquen en otras materias. No duda en que llevan al abandono escolar ni cree que produzcan buenos hábitos ya que se vuelven independientes e inseguros. Y, por supuesto, atentan contra el artículo 13 de la convención de los Derechos del Niño.

Esta madre, al igual que muchos padres y madres del país, sufre las consecuencias de la “poca coordinación entre los docentes para la asignación de las tareas a sus hijos” que acaban por ser un “castigo” para toda la familia. Por un lado, porque se sienten culpables de no poder disfrutar de ellos desarrollando otras actividades de ocio y tiempo libre en las que puedan compartir sus emociones y relacionarse en familia de forma agradable y armónica. Por otro lado, porque, en la mayoría de las ocasiones, se ven en la obligación de tener que ayudarles y estar sentados con ellos durante todo el proceso de realización.

Para José María Toro, maestro, escritor, formador y conferenciante, el docente no debe de hacer responsable a los padres y madres de los deberes que se envían desde la escuela ya que es éste el que los manda y el niño el encargado de llevarlos a cabo. La familia sirve de guía, apoyo y motivación, debe preguntar al niño cuando llega de la escuela e interesarse en cómo se sienten sus hijos y qué han hecho en la misma. De esta manera, el niño captará el interés generado y le ayudará a favorecer un ambiente de reciprocidad entre familia y escuela. Si tras preguntar no hacen lo que desde el colegio les han asignado, no es necesario estresarse ni generar un ambiente conflictivo. Simplemente con la oración “mañana te las apañas tú con tu maestro” ya provocará una rápida aceptación de sus obligaciones que en la mayoría de los casos suele dar buenos resultados. No hay que decir que, para este maestro, los deberes deberían de ser un trabajo razonable, que no prohíban o impidan llevar una vida fuera del aula con la familia y amigos y, decididamente, que sean algo distinto a lo que den en clase ya que en ella dedican su tiempo a actividades relacionales y experiencias vivenciales.

¿JUGAR O TRABAJAR?

Ante esta cuestión planteada a un grupo de padres y madres la respuesta es clara y concisa. Los niños deben jugar. Está claro que en la etapa de educación infantil la principal actividad del niño por excelencia es el juego. Todo gira alrededor de él. Cada palabra nueva en su vocabulario es aprendida mediante el juego, cada aprendizaje y conocimiento es adquirido por éste ya que es en lo que basan los pequeños su día a día.

Además, el juego no es solamente una actividad de goce y disfrute sino que es una herramienta socializadora que le va a ser de gran utilidad en su vida futura. A través del mismo el niño experimenta con otros iguales, intercambian opiniones, expresan emociones y sentimientos y, lo más fundamental de todo es que resuelven los posibles conflictos que puedan surgir de manera que aprende a negociar con la otra persona, a llegar a un acuerdo y a un fin común. Por lo tanto, se están desarrollando tanto las capacidades cognitivas como las habilidades sociales, las cuales son de gran importancia en tanto que favorecen determinadas competencias clave que la normativa vigente nos propone que se fomenten en los alumnos para prepararles para su vida adulta. Aquellas que influyen en este sentido son la lingüística, mediante la cual puede expresarse y comunicarse oralmente en distintos contextos; el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, mediante el cual podrá actuar de forma creativa e imaginativa, aprendiendo a tener iniciativa e interés tanto en su vida social como profesional. Y, por supuesto, las competencias sociales y cívicas, donde el niño comprende los códigos de conducta, la no discriminación o los conceptos de democracia y justicia.

Si nos referimos al juego en cuanto trabajo, en el caso de los cursos más pequeños como puede ser el segundo ciclo de la educación infantil o el primer curso de primaria, las tareas o deberes deben de estar acompañadas de un gran componente lúdico, no siendo necesario el hecho de que tengan que estar basadas en lo que hayan estudiado ese día en clase sino que pueden basarse en tareas de la vida cotidiana, que no requieran demasiado tiempo ni esfuerzo y , a través

de las cuales, el niño aprenda y refuerce contenidos que esté aprendiendo. En este caso se hace referencia al hecho de elaborar una receta de cocina con la que refuerzan las matemáticas y los hábitos de vida saludable, o la representación de un cuento o una canción que fomente la expresión oral, la creatividad o la imaginación, entre otros.

En este sentido, la mayoría de los docentes que imparten sus clases en la etapa de infantil, comienzan desde muy temprano, sobre los cuatro ó cinco años, a realizar la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y la grafomotricidad. Según las leyes que rigen esta etapa, debe realizarse una “iniciación a la lectura y escritura”, la cual, en la mayoría de los casos, acaba siendo un aprendizaje casi perfecto de las mismas. Esto así porque el profesional de la educación infantil se siente estresado por la necesidad que tienen sus compañeros de oficio en la etapa de primaria de que el niño llegue sabiendo, medianamente, a leer un texto corto y a escribir, al menos, una oración sencilla. Por lo tanto, ya a la edad de tres años, el alumno comienza a llevar, de forma esporádica alguna ficha de pre - escritura sin saber aún cómo coger el lápiz, ni mucho menos, sin haber definido su mano de la lateralidad dominante; ésta última, según Palacios, se va adquiriendo entre los tres y seis años. A los cuatro años, las tareas, basadas en fichas de lectura y escritura de las vocales y consonantes que van aprendiendo, son cada vez más numerosas e incluso diariamente deberán realizar, al menos, una de ellas porque “son beneficiosas para su aprendizaje”. Y qué decir del fin de semana. El infante llega cargado con su minúscula maletita y su carpeta de tareas en la que, además de la ficha diaria de pre – escritura, tendrá que comenzar a escribir sílabas

compuestas por aquellas vocales y consonantes que haya aprendido y conocido en su día a día. Para un niño que tenga una cierta madurez psicomotriz puede que no sea demasiado complicado ni estresante comenzar a escribir sus primeras letras y palabras; de hecho, puede favorecer el desarrollo de su motricidad fina, su capacidad de atención e incluso su autoestima si los trazos van saliendo “como le gusta a la señora”. Pero ¿qué ocurre con aquellos niños cuya motricidad fina no está aún demasiado desarrollada y su escritura no es clara ni precisa? El sentimiento de frustración que genera en el individuo, la disminución de su autoestima y el rechazo a este tipo de actividades generado por el estrés que le causan son algunos de los síntomas que genera el hecho de querer adelantarnos al proceso normal de maduración de los niños y, por lo tanto, a unas repercusiones negativas en la vida escolar futura de los mismos. Si ya terminamos el recorrido y análisis de esta etapa, a los cinco años, el niño llega a casa con un libro de lectura que debe leer cada día para “no perder el hilo” y vaya mejorando diariamente en su hábito lector. Está claro que la lectura es muy beneficiosa para las personas ya que es fuente de conocimiento y cultura, pero ¿es necesaria a tan temprana edad? ¿No sería mejor que me contaran el cuento y potenciar mi imaginación a estar atento a cómo se lee cada sílaba y palabra escrita? A raíz de este tema a debatir es razonable decir que, no solamente se está ocupando tiempo de juego en el aprendizaje de la lectura sino que también, desde pequeños, van adquiriendo el hábito de trabajo que tendrán que sobrellevar durante casi, con suerte, veinte años más.

Según Paul Robert, director del colegio Nelson Mandela, en Clarensac, en la

región de Languedoc-Rosellón, antes de los siete años se pretende despertar otras aptitudes y habilidades en los niños así como su curiosidad. A partir de esta edad comenzarán su aprendizaje lector. Lo mismo ocurre en el sistema educativo de Finlandia, en el que los profesores tienen su propio lema basado en que hay mucho que aprender antes que aprender a leer ya que ellos “enseñan a pensar”. ¿Ocurre lo mismo con las tareas escolares? ¿Debería el sistema educativo español replantearse el hecho de mandar tareas desde temprana edad que resten tiempo de juego a los más pequeños? ¿Quiénes deben de mantener el equilibrio entre las tareas y el ocio, la escuela o la familia? ¿Realmente es beneficioso trabajar antes que jugar cuando somos tan niños? Ciertamente, la respuesta a éstos y otros muchos interrogantes basarán su respuesta en argumentaciones realizadas desde diversos puntos de vista que, desgraciadamente, tienen muy difícil el hecho de ponerse en común.

¿ORIGEN DEL ABSENTISMO ESCOLAR?

No se puede confirmar al cien por cien que el origen del absentismo escolar sea la carga laboral que llevan los jóvenes y niños a casa tras su jornada escolar. Pero si les hiciéramos una encuesta, seguramente un porcentaje de ellos hiciera referencia a la abundancia de tareas escolares y a la desmotivación causada por ellas ya que, como hemos mencionado anteriormente, algunos de los deberes están basados en la copia de un texto o la memorización del mismo para “escupirlo” (como dicen muchos jóvenes) en el examen y no tener ni idea de lo que han memorizado a los diez minutos de haber terminado su examen.

Para Tomatis (1996) “Los padres suelen quejarse de que los maestros exigen un esfuerzo demasiado grande a los niños”; y es que, sin lugar a duda, no tienen vida social ya que pasan todo su tiempo fuera de la escuela estudiando y haciendo sus tareas. Es por ello que genera antipatía al alumnado hacia la escuela, provocando estrés y ansiedad si no las acaban ya que reconocen que su maestro o profesor les va a poner una “mala nota” si las llevan sin finalizar. Y si hay examen o un trabajo que realizar para entregar, la noche anterior no se duerme ni se descansa ya que hay que repasar para obtener la máxima calificación o hay que terminar el proyecto de trabajo que tanto esfuerzo ha requerido para que luego acabe en el rincón de la clase o incluso en la papelera. ¿Es este el tipo de tareas que favorecen el aprendizaje?

No es de extrañar que la Organización Mundial para la Salud y la ONU estén realizando solicitudes para eliminar esta carga laboral en cualquier sistema educativo del mundo. Para Avanzini (1982), el fracaso escolar, relacionado con el absentismo escolar, puede ser consecuencia de la inadecuación de los programas formativos que el alumnado necesita y el abuso de los programas memorísticos. Sí es cierto que el sistema educativo español está viviendo un momento de evolución gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación que están ofreciendo otras formas de aprendizaje fuera de lo que venía siendo el lápiz y el papel, incluso en las aulas la enseñanza se está llevando a cabo con multitud de recursos tecnológicos acordes con la actual sociedad como pizarras digitales, tablets, internet y aplicaciones diversas que facilitan y generan conocimiento. Gracias a ellas, muchos docentes innovadores y defensores de esta nueva forma de

enseñar apoyan las tareas en las que tienen que utilizar el ordenador u otro recurso informático que aporta al alumnado una cierta simpatía hacia las mismas y un gusto por su elaboración. A los asistentes a nuestras escuelas se les hace más ameno buscar en Google, investigar, analizar, comparar, reflexionar y sacar sus propias conclusiones porque de esta manera sienten realmente que están aprendiendo y su autoestima y motivación están en los niveles más altos. Así pues, las tareas y deberes escolares ejercen gran influencia en la asistencia o no a clase y, de ellas puede depender, que el aprendiz la tome como lugar agradable de aprendizaje y socialización.

4. CONCLUSIONES

En esta sociedad cargada de tanta diversidad nunca va a “llover a gusto todos” y las opiniones y dudas sobre las tareas escolares y todo lo que ello conlleva siempre va a ser tema de debate entre las personas involucradas. El alumnado de hoy día desde muy pequeño está sobrecargado de trabajo y casi no goza de tiempo libre para realizar determinadas actividades que pueden

favorecer un desarrollo pleno de su personalidad en ámbitos como el físico, afectivo, el social o el intelectual.

Se aprecia un esfuerzo por parte de familias y docentes, sobre todo de éstos últimos, para llegar a un acuerdo ya que al fin y al cabo los que pagan las consecuencias son los niños y niñas que asisten a la escuela y es su infancia y juventud la que se ve perjudicada por una no adecuada gestión u organización. Para muchos puede que no sea ésta última la causa de que los escolares pasen la tarde sentados frente al libro, y para otros la opinión variará, pero lo que sí está claro es que debemos pensar en ellos, en los niños, jóvenes y estudiantes, que pasan su vida entre lápices, libros y letras, muchas letras, sin experimentar, sin descubrir o analizar, realizando tareas inefectivas, sin llegar a obtener un correcto aprendizaje porque las fórmulas memorísticas no sirven de nada ya que se olvidan al instante; pero que, sin embargo, pueden llegar a recordar el nombre de todos los jugadores de fútbol que aparecen en los cromos de su álbum y en qué equipo juegan. Y esto, con sólo una pizca de motivación, se puede conseguir. Pensemos en ello.

Referencias

Libros

- Avanzini, G. (1982): El fracaso escolar. Barcelona. Editorial Herder.
- Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (2004): “Desarrollo psicológico y Educación I. Psicología evolutiva”. Madrid. Editorial Alianza.
- Tomatis, A. (1996): “El fracaso escolar”. Barcelona. Plaza & Janés.

Links

- Martínez, Javiera. (2016): “¿Cuáles son las ventajas y desventajas de realizar tareas en la casa?” Consultado 07/03/2017 en www.eligeeducar.cl/cuales-son-las-ventajas-y-desventajas-de-realizar-tareas-en-la-casa-opina-en-nuestro-sitio-web.
- Peraita, Laura (2016): “Deberes escolares: sí o no. Argumentos a favor y en contra de realizar tareas escolares en el hogar”. Consultado 07/03/2017 en www.abc.es/familia/educacion/abci-deberes-escolares-si-o-no-201604180211_noticia.html
- Toro, Jose María (0216): “entrevista con Jose María Toro”. Consultado 09/03/2017 en <http://www.youtube.com/watch?v=aeX0xrtubr8>
- www.teinteresa.es (02/12/2014) “El sistema educativo finlandés apuesta por enseñar a leer a los 7 años y a teclear antes que escribir”. Consultado 14/03/2017 en www.teinteresa.es/educa/ninos-aprenden-leer-Finlandia-anos_0_1259276080.html

Normativa

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en el BOE número 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. Sección I. Disposiciones generales.

RESISTENCIAS DOCENTES A LA CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA

IDENTIFICACIÓN DE LAS BARRERAS AL CAMBIO

Vanessa Rodríguez Ruiz-Calero

vrodriguezru@uoc.edu

Orientadora Educativa

Licenciada en Psicología por la Universidad de Barcelona y Máster en Formación del profesorado por la Universitat Pompeu Fabra, está formada además en dirección y planificación de entidades no lucrativas, coaching y gestión de la responsabilidad social. Profesionalmente se ha desarrollado en los ámbitos de la psicología de las organizaciones y la formación de adolescentes y adultos. Actualmente ejerce como orientadora educativa en centros de secundaria y es consultora en la Universitat Oberta de Catalunya.

Actualmente, se necesitan nuevas formas relacionales para abordar los nuevos retos multidimensionales que acontecen en los centros educativos. Si de lo que se trata es de educar a una ciudadanía verdaderamente democrática (Muñoz, 2014) y cívicamente responsable en una sociedad en continuo cambio e innovación, ya no nos sirven las viejas recetas prescritas por expertos docentes sino de corresponsabilidad entre distintos agentes socioeducativos. Sin embargo, el reto de la corresponsabilidad educativa que llevaría a la apertura de los centros educativos a su comunidad y a un cambio relacional desde el profesor-experto al profesional docente corresponsable choca con la herencia cultural del modelo industrial, que junto con otras resistencias actúan como barreras al cambio. Estas resistencias son las que se tratarán de describir para identificar las que tengan más presencia en el colectivo docente con la intención de hallar el modo de superarlas para

conducirles a la corresponsabilidad educativa.

Palabras clave

Barreras al cambio, Corresponsabilidad educativa.

New relational forms are now needed to address the new multidimensional challenges that occur in schools. If what it is about is to educate a truly democratic and civically responsible citizenship in a society in constant change and innovation, we are no longer served by the old recipes prescribed by teaching experts, but by the responsibility of different socio-educational agents. However, the challenge of educational co-responsibility that would lead to the opening of educational centers to their community and a relational change from the teacher-expert to the responsible professional teacher collides with the cultural heritage of the industrial model, which together with other resistances act

as Barriers to change. These resistances are those that will be tried to describe to identify those that have more presence in the teaching group with the intention of finding the way to overcome them and lead them to the educational co-responsibility.

Keywords

Barriers to change; Community schools

1. Las resistencias al cambio

Con el fin de conocer las resistencias a las que debemos enfrentarnos en el cambio del rol profesional docente, primero se definirá el concepto de barrera, se presentarán los estudios que describen sus tipologías, y se señalarán las investigaciones que a partir de los noventa se han empezado a realizar sobre barreras educativas para evidenciar las lagunas que aún quedan por explorar en este campo.

Cuando una organización ya sea o no educativa decide emprender un proceso de transformación es habitual que los agentes promotores del cambio encuentren una serie de dificultades, que pueden derivar de miedos o de la falta de confianza en factores diversos, tanto internos como externos de los individuos o de la propia organización educativa. A estas dificultades es a lo que llamamos resistencias al cambio y que como aseguran ciertos autores como Maurer (1996), Waddel y Sohal (1998), son los principales causantes del fracaso de los procesos de cambio. Sin embargo, cabe destacar autores como Maurer (1996)

que concibe dichas resistencias como promotoras de cambio si se aprovechan a las personas resistentes para gestionar el cambio desde la eficacia del trabajo con ellas como si de puntos de palanca se trataran.

Podemos encontrar diversas definiciones para resistencias, como las que apuntan varios autores:

- Ansoff, McDonnell & Carrión (1997) “Resistencia, es un fenómeno que afecta al proceso de cambio retrasando su inicio, retrasando y dificultando su implantación y aumentando su costo, y/o saboteándolo o absorbiéndolo dentro de la confusión de otras variables”.
- Dent & Goldberg (1999) defienden que las personas sólo se oponen a aquellos cambios que les genera ansiedad por pérdida, como, por ejemplo, de status o poder.
- Maurer (1996), Zaltman y Duncan (1977) consideran que las resistencias se potencian desde las mismas organizaciones debido a sus hábitos y rutinas, es decir, por una cuestión de inercia.
- Nelson y Winter (2009) definen la inercia, como: “El estado natural de las entidades, ya que se basan en sus capacidades, habilidades y rutinas que han ido desarrollando para realizar sus tareas”. Por lo que la inercia

puede ser tanto positiva como negativa:

- Positiva, mientras el modelo de gestión y de funcionamiento de la organización se vaya demostrando eficaz.
- Negativa, cuando no son eficaces y, por lo tanto, se convierten en resistencias al cambio.

Rumelt (1995) señala cinco fuentes que corresponden a distintos niveles de dificultad para estudiar las resistencias que nos podemos encontrar en un proceso de cambio en cualquier organización y a las que nos podríamos anticipar para prevenir y/o contrarrestar:

1.1. Falta de proyección de futuro al no saber concebir una oportunidad de cambio como mejora futura. Rumelt (1995) atribuye la carencia de proyección de futuro al filtro subjetivo de carácter negativo que se hace de los valores culturales de la organización. Según Krüger (1996) la falta de seguridad del equipo directivo sobre su continuidad también influye en esta carencia de proyección más allá del corto plazo; y Barr, Stimpert et al. (1992) apuntan a las limitaciones individuales a la hora de percibir la organización generando distintas percepciones sobre una misma realidad.

1.1.1. Rechazo a lo desconocido porque no estaba dentro de los planteamientos esperados. Según Rumelt (1995) puede

ser debido a una confianza excesiva en el éxito y las decisiones pasadas. Para Starbuck, Greve et al. (1978) se debe a no haberse dado cuenta todavía, por el miedo, a que su situación actual ya no es viable. Y según Barr (1992) se debe a la rigidez de pensamiento que provoca problemas en la gestión adecuada de la información importante para el éxito futuro.

1.1.2. Continuidad de lo establecido hasta ahora porque según Rumelt (1995) se prefiere mantener los patrones propios de pensamiento o ideología como fundamento de cualquier acción a emprender.

Según otros autores existen también otras causas a las barreras interpretativas:

1.1.3. Asunciones implícitas Según Starbuck, W., Greve et al (1978), las asunciones implícitas son otras barreras interpretativas que al ser subjetivas y estar muy asumidas, no se contrastan con la realidad y la distorsionan.

1.1.4. Las barreras de comunicación. Según Hutt, Walker et al. (1995), las barreras de comunicación se dan cuando no existe un lenguaje compartido entre distintos departamentos que facilite las relaciones y las interpretaciones de la información que llegue de manera similar y a todos, sino fomentando malinterpretaciones y desconfianza, situación muy desaconsejada ante un proceso de cambio, ya que como señalan Kotter y Schlessinger (1979) el cambio encontrará aquí múltiples resistencias.

1.1.5. El silencio organizativo. Según Morrison y Milliken (2000), el silencio organizativo está relacionado con la costumbre de los trabajadores a ocultar información relevante sobre los malestares o circunstancias que pudiese generar problemas. Actúa como barrera porque bloquea la información de lo que no funciona bien en la organización, pero no se comunica haciendo muy difícil que se solucione correctamente. Una de las principales razones de este silencio, como indica Nemeth (1997) es la tendencia a la uniformidad que se busca, por ejemplo, dentro de los grupos ante un liderazgo fuerte que acostumbra a dejar silenciadas las voces discrepantes.

1.2 Escasa motivación

La falta de motivación es la segunda gran barrera para el cambio porque puede paralizar el inicio del mismo. Como apunta Appelbaum (1998) de la motivación de los promotores del cambio y de la organización en general dependerá la implantación o no de una estrategia para el cambio. Para ello la confianza deberá superar los obstáculos de los costes directos e indirectos (Rumelt 1995), los fracasos del pasado y Gómez (2003) y las diferencias de intereses entre departamentos.

1.2.1 Costes directos del cambio

Los costes directos de un proceso de cambio están relacionados con el sobreesfuerzo de su implantación y el riesgo de que aparezca desmotivación si no se perciben resultados a corto plazo.

1.2.2 Costes indirectos del cambio

Los costes indirectos pueden repercutir en la variación del status de ciertos departamentos aumentando o disminuyendo su relevancia para el proceso de cambio y eso puede penalizar la implicación de quienes perciben que pueden ser relevados a un segundo plano y que generen, por tanto, diferencias de intereses entre departamentos. El reto consiste en saber anteponer los objetivos de la organización a los propios.

1.2.3 Fracasos del pasado

La memoria de anteriores fracasos en la gestión de cambios dificulta la confianza en procesos de cambio futuros.

1.3 Falta de respuesta creativa

La falta de una respuesta creativa se puede dar debido a la velocidad y complejidad de la situación y, por tanto, de la magnitud de los cambios a realizar, porque exista resignación ante la situación y, además, por una desorientación en la visión estratégica o el modelo de liderazgo.

1.3.1 Velocidad y complejidad

Siguiendo con Rumelt (1995), un correcto análisis de la realidad se ve obstaculizado cuando se hace rápido y cuando existe mucha complejidad como para abarcar todas las variables implicadas y corra el riesgo de derivar en una simplificación que no deje espacio para las “respuestas creativas” que necesitaría.

1.3.2 Resignación ante la situación.

La resignación se da cuando la organización percibe sus problemas como algo normal que no necesita ningún proceso de cambio.

1.3.3 Desorientación en la visión estratégica

La desorientación se da cuando el equipo directivo no genera confianza en la visión estratégica del cambio y las oportunidades que se pueden derivar de ello de cara al futuro.

De hecho, tanto Rumelt (1995) como Waddel y Sohal (1998) aseguran que del análisis de estos tres factores puede derivarse la importancia que tiene el modelo de dirección y de liderazgo que asume y ejerce el equipo directivo, que en sí mismo, ya puede suponer un obstáculo al cambio por no saber responder de manera adecuada a los retos que la organización demanda y no prestar la atención las necesidades, potencialidades y características de su personal. De hecho, Rumelt critica a los directivos que argumentativamente defienden el cambio mientras que en la práctica generan un clima de cinismo y frustración al respecto.

1.4. Barreras sociopolítico-culturales

Aunque una organización esté convencida de la necesidad de cambiar genera sus propios obstáculos internos en la forma de organizarse, su ideario, valores, etc. y que surgen en el transcurso del proceso de cambio. Una

típica situación que encarna estos obstáculos se produce cuando no existe un apoyo unánime en la implantación del proceso de cambio. Klein y Sorra (1996).

Para Rumelt (1995) tres son las resistencias socio-político-culturales que influyen en el éxito o fracaso de un proceso de cambio:

1.4.1. Clima de implantación versus imaginario social del cambio y valores de la entidad. Klein y Sorra (1996).

Existen para estos autores tres variables a tener en cuenta que pueden potenciar o bloquear el cambio:

1.4.1.1. Los valores propios de la organización

Cuando los valores de una organización no son compartidos por la organización (Kramer 2011), por mucho que se anuncien en los documentos oficiales, el no formar parte de la experiencia cotidiana del personal y no vivenciarlos, los convierte en papel mojado y dificulta el proceso de cambio.

1.4.1.2. Las ideas asociadas al cambio dentro de la organización

Si a esto se suma una imagen social sobre el cambio asociada a experiencias previas donde no se dio de manera positiva y/o realista en lugar de facilitar la percepción de una posibilidad de mejora dentro de posibilidades viables, contribuirá a generar una barrera de tipo socio-político-cultural.

1.4.1.3. El clima existente en la organización en relación al cambio

El tipo estrategia elegida por una organización para gestionar el cambio genera un tipo de clima asociado al diseño ideológico de dicha estrategia porque configura los principios en los que se fundamentará en cuestiones tan importantes como el grado de participación e implicación de los diferentes actores y/o la elección del tipo de agentes de cambio.

Cuanto menos coherentes sean los valores de la organización, con el diseño de la estrategia en la gestión de los cambios, respecto a las vivencias compartidas por el conjunto del personal, más difícil será evitar la multiplicación de opositores al cambio.

1.4.2. Marco relacional de la entidad y dimensión social de los cambios. Rumelt (1995)

El marco relacional se construye con la manera de coordinar y relacionarse con los diferentes departamentos y puestos de la organización educativa, tanto en un sentido de eje vertical ascendente o descendente entre jefes de departamento, dirección, etc., como desde un eje horizontal en el trato con los compañeros del propio u otros departamentos.

Éste marco suele ser la fuente de muchos conflictos por malas interpretaciones por problemas comunicativos, percepciones dispares sobre los posibles “benefactores” y/o “perjudicados” por el

cambio entre departamentos, luchas de intereses colectivas y/o individuales, etc.

Y es que los cambios afectan tanto a nivel técnico y procedimental, como a nivel social y relacional (Lawrence 1954). Desde esta perspectiva social encontramos dos principales causas de resistencia al cambio:

1.4.2.1. La visión unilateral del promotor o promotores del cambio. En el momento en que se emprende un proceso de cambio, en ocasiones, los promotores del mismo se implican de una manera exclusiva que descuidan otros aspectos que requieren atención y que son percibidos por los compañeros como falta de escucha y/o respuestas a las otras necesidades más o menos inmediatas u otro tipo de aportaciones de los compañeros.

1.4.2.2. La subestimación a la voz de la experiencia. En ocasiones, no se tiene en cuenta a personas que se han implicado en procesos similares anteriormente, desaprovechando un gran potencial para hallar un éxito más consistente y no caer en antiguos errores.

1.4.3. Tipos de marcos de relaciones entre trabajadores y la organización. Según Strebel(1994) o Schalk, Campbell et al (1998) en función de estos tres marcos, existen una serie de posibles obstáculos o facilitadores del cambio:

1.4.3.1. Laboral: relación contractual entre trabajador y organización.

1.4.3.2. Social: relación que se construye en el día de las comunicaciones formales e informales, la coordinación y el trabajo entre dirección, jefes, departamentos, compañeros, organización, etc.

1.4.3.3. Psicológica: relación que establece subjetivamente entre el trabajador y la organización que constituye su marco de referencia identitario.

1.4.4. Valores e ideario cultural de la organización. Rumelt (1995)

Aunque una organización declare una serie de valores definidos en su ideario, éstos no siempre se corresponden con los valores subyacentes derivados de la experiencia vívida de las personas que configuran la organización, o incluso, pueden ser una interpretación subjetiva de los valores que promueve la organización y, por tanto, no ser compartidos de la misma manera (Kramer 2011). Por lo tanto, cabe tener en cuenta las situaciones potencialmente conflictivas que estas dos visiones divergentes pueden generar:

1.4.4.1. Convivencia invisible de valores. Esta situación, cuando se está en medio de un proceso de cambio, crea muchas disputas entre opiniones divergentes entre personas y/o grupos distintos, en función de su percepción subjetiva entorno a los valores de la organización, que no han sido consensuados correctamente. De hecho, Zeffane (1996) defiende que cuando más éxito tiene un cambio es cuando el personal de las organizaciones ha

compartido una misma herencia cultural y/o valores.

Klein y Sorra (1996) aportan que pueden existir grupos que contemplan que sus valores están alineados con las necesidades de cambios, en oposición a otros, que consideren justo lo contrario. En este caso, los primeros actuarían como facilitadores/promotores del cambio mientras que los segundos, ejercerían de opositores. Si esta discrepancia se da entre grupos verticales, el cambio se puede imponer por poder del grupo superior si es el promotor y conseguir que el grupo inferior lo acabe aceptando. Esto se puede dar con un buen clima, porque con un mal clima puede ser boicoteado o debilitado por el grupo inferior. Con una oposición del plano superior sobre uno inferior que promueva el cambio, pero con un mal clima, puede producirse un sentimiento de frustración y decepción que evite finalmente el cambio.

Si la discrepancia se da entre grupos horizontales la existencia de un buen clima es aún más importante si cabe para el futuro éxito del proceso.

1.4.4.2. Valores arraigados. En el caso en que toda una organización sea totalmente fiel a las políticas de gestión, a la visión estratégica, a la manera en que se organizan, etc. sin percibir aspectos de mejora ni ningún aspecto crítico, todo serán resistencias a cualquier propuesta de innovación o cambio.

Krüger (1996) dice que cuanto más arraigados tengan los valores los

miembros de una organización, más dificultarán cualquier proceso de cambio. En este mismo sentido Nemeth (1997) señala que mientras muchas organizaciones fomentan la lealtad sin sentido crítico al ideario para mejorar el rendimiento, no se dan cuenta que también perjudican la capacidad de la organización para dar respuesta a los cambios que pueden venir por presiones externas.

1.5 Otras barreras

Además de todas las anteriores, los procesos de cambio pueden fracasar por:

1.5.1 Falta de participación de los líderes. Rumelt (1995)

Frente a una situación conflictiva o deficiente y la necesidad de iniciar un proceso de cambio los líderes deben ocuparse en generar una visión y un conjunto de refuerzos positivos para que toda la organización vea clara la necesidad de cambio y con cierto atractivo los beneficios de los aspectos mejorables para la organización futura.

Sin embargo, según Burdett (1999), los equipos directivos suelen mostrarse temerosos ante el riesgo de perder su status y poder actual, cosa que les lleva a actuar de manera pasiva sin apoyar la idea del cambio en su discurso ni en sus actos. De esta manera, se hace difícil que el resto de la organización se implique en un proceso de cambio.

Beer y Eisenstat (1996), y Walton (2003) señalan que dicho temor de los directivos

tiene que ver con el cambio del rol de líder unidireccional hacia el rol de líder bidireccional, es decir, del cambio del rol del director al rol de consejero y dinamizador del consenso.

Este cambio de paradigma puede generar un nuevo modelo de organizaciones, más eficaz, que se apoye en la corresponsabilidad directiva y en la participación. Sin embargo, aún el cambio se percibe como una amenaza para los líderes intermedios, que se sienten inseguros por el miedo a la pérdida de posiciones, no asumiendo de esta forma su responsabilidad como facilitadores y dinamizadores del cambio. García Echevarría (2013). En el ámbito educativo, este líder intermedio de entornos más empresariales, correspondería precisamente al profesorado.

1.5.2 Metodologías y patrones de trabajo altamente rutinizados. Rumelt (1995)

Los patrones metodológicos, de gestión, de relaciones etc. mecanizados que promueven las organizaciones ofrecen estabilidad, por un lado, pero también fomentan un exceso de rutina puede derivar en inercia, una importante barrera para el cambio, como hemos visto en apartados anteriores.

2. Las barreras en educación

En el ámbito más específicamente educativo es a partir de Ainscow (2001) cuando se introduce el concepto de “barreras” como la falta de recursos o de experiencia, así como la existencia de un

programa, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. Los estudios sobre barreras en el ámbito educativo han identificado diferentes tipos en el desarrollo de los procesos inclusivos, existiendo clasificaciones generales como la de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2002) en la que se señalan como barreras al aprendizaje y a la participación aspectos de “interacción entre estudiantes y sus contextos, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias económicas y sociales que afectan a sus vidas” (p. 24). Otras clasificaciones más específicas centran estas barreras en el contexto escolar (cultura escolar, organización, proyecto curricular y metodología de aula), el contexto familiar y el contexto local (Echeíta 2016)

Pero lo que se considera relevante en este artículo es la necesidad de abordar las barreras específicas en los profesionales docentes que obstaculicen no ya la inclusión en el aula sino la corresponsabilidad educativa de otros agentes socioeducativos.

En este sentido, es Puigdemívol (2009) quien incorpora la dimensión comunitaria a los 4 tipos de barreras tanto en las actitudinales, las metodológicas, las organizacionales y las sociales. Para resolver los retos actuales que citábamos anteriormente se necesita atajar precisamente la dimensión

comunitaria de dichas barreras, especialmente las del tipo actitudinal, la tendencia de las cuales suele ser derivar los problemas a otros profesionales, práctica extendida y heredada de la especialización fragmentada que se aleja de la perspectiva corresponsable de los problemas (Pérez Triviño, 2011), y que requiere un debate sobre prejuicios y/o creencias entre los actores que intervienen tanto especialistas como no especialistas.

Con la corresponsabilidad educativa se pretende contribuir a mejorar la vinculación de las organizaciones educativas con su entorno, que implique a los agentes de la comunidad. En este sentido, desde los años noventa, ha crecido el interés, tanto por parte de la teoría ética y política como de la práctica educativa Kymlicka & Norman, 1994; Bárcena, 1997; Gimeno, 2001), por generar una auténtica corresponsabilidad entre los centros y el entorno alrededor de la educación donde los retos surjan a partir de los compromisos adquiridos conjuntamente (Muñoz, 2013). Este concepto también lo encontramos como uno de los principales ámbitos cuando que abordan los planes educativos de entorno (PEE) como iniciativa del Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2006) para dar respuestas integradas y comunitarias a las necesidades educativas de un territorio más allá de las organizaciones escolares (Alegre & Collet, 2007)

Aunque esta transición entre las concepciones de especialización

fragmentada hacia la corresponsabilidad educativa no debe ser un camino en solitario de los docentes sino un proceso colectivo y reflexivo, en el que se implique y participe toda la comunidad, se considera a los profesionales docentes, como lo hace Navarro (2000) los actores directos de la innovación en el proceso de incorporación de algo nuevo de manera deliberada, intencional y voluntaria adaptando soluciones conocidas a situaciones concretas.

El objetivo de cambio propuesto consiste en pasar del tradicional aislamiento del profesorado (Molina, 2005) en favor de una comunidad de valores compartidos (Kramer, 2011), incluso hacia una anticipación a los valores y demandas de la comunidad para ir generando de manera proactiva nuestra propia estrategia educativa de centro, no meramente reaccionaria ni seguidista de la cultura hegemónica, sea ésta cual sea.

En relación a las barreras específicas a las que debe enfrentarse el profesorado a la hora de transformar su modo de trabajar desde una concepción especialista y fragmentada hacia otra más corresponsable, destacan algunos estudios sobre re-profesionalización de los docentes (López Melero, 2011) en el sentido de transformar la profesión desde el rol de técnico-racional al del profesor investigador, capaz de analizar cuáles son los obstáculos que impiden a un determinado alumnado participar del aprendizaje, más allá de sus peculiaridades personales, familiares o sociales. Sin embargo, prácticamente

todos los estudios encontrados, se centran en aspectos internos, es decir, dentro de los centros educativos, en relación a los profesionales docentes, pero no tanto desde el exterior del centro, en las relaciones recíprocas con los agentes de la comunidad. Por ejemplo, en Fernández de la Iglesia (2013) también se persiste en esta línea de describir las barreras con la administración educativa, la comunidad, el centro escolar y el aula únicamente desde la perspectiva del centro educativo incluyendo sólo voces internas como la de docentes y alumnos, y/o de las familias, y además desde las vías oficiales de participación y los mecanismos tradicionales de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos (AMPA), así como sólo desde la etapa de primaria, dejando aún mucho campo educativo sin explorar.

3. Conclusiones

En este artículo hemos abordado las barreras que frenan al cambio, entendiendo que los retos de la educación actual requieren de un cambio de perspectiva en el rol de profesor que transitaría desde el rol experto propio de la era industrial al de profesional docente corresponsable requerido en la era del conocimiento y la innovación constante. Este nuevo rol facilitaría la apertura del centro educativo a su comunidad al tiempo que potenciaría la participación de distintos agentes socioeducativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para detectar las resistencias que pueden obstaculizar este proceso de cambio, hemos definido el concepto de barrera y hemos descrito las distintas tipologías estudiadas tanto a nivel organizacional como a nivel de los estudios específicos en el ámbito educativo. Todo esto nos ha evidenciado que, aunque se nos dan pistas de cuáles son algunas barreras

clave a las que enfrentarnos, aún queda mucho por vislumbrar en el terreno de los centros educativos y el rol docente, puesto que de corresponsabilidad educativa no se empieza a hablar hasta bien avanzada la década de los noventa del mismo modo que sobre las barreras de tipo comunitario que lleva asociado este cambio de paradigma.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid. Narcea
- Alegre, M. À., & Collet i Sabé Collet. (2007). Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes. Fundació Jaume Bofill.
- Ansoff, H. I., E. J. McDonnell, et al. (1997). La dirección estratégica en la práctica empresarial. Buenos Aires, Addison-Wesley Iberoamericana.
- Appelbaum, S. H., N. St-Pierre, et al. (1998). "Strategic organizational change: the role of leadership, learning, motivation and productivity." *Management Decision* 36(5): 289-30
- Bárcena, F. (1997). El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política. Paidós.
- Barr, P. S., J. L. Stimpert, et al. (1992). "Cognitive change, strategic action, and organizational renewal." *Strategic management journal* 13(S1): 15-36.
- Beer, M. and R. A. Eisenstat (1996). "Developing an organization capable of implementing strategy and learning." *Human Relations* 49(5): 597-619.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Brugué, Q. (2008). "Transversalidad: del concepto a la práctica, de las ideas a los resultados." IGoP-UAB, Barcelona, INÉDITo.
- Burdett, J. O. (1999). "Leadership in change and the wisdom of a gentleman." *Participation and Empowerment: An International Journal* 7(1): 5-14.
- Dent, E. B. and S. G. Goldberg (1999). "Challenging "resistance to change"." *The Journal of Applied Behavioral Science* 35(1): 25-41.
- Echeíta, G. (2016). "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo," *Voz y Quebranto*." REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación 11(2).
- Fernández de la Iglesia, C. J. (2013). "A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa."

- García Echevarría, S. (2013). "En la búsqueda de un nuevo paradigma económico-social: Diseño de un orden económico-social orientado al desarrollo de las personas y de las instituciones."
- Generalitat de Catalunya. (2006). Planes Educativos de Entorno de la Generalitat de Catalunya.
- Gimeno, S. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de educación*, 326, 121-142.
- Gómez, J. D. L. (2003). El cambio en las organizaciones, un modelo dinámico e integrador.
- Hutt, M. D., B. A. Walker, et al. (1995). "Hurdle the cross-functional barriers to strategic change." *Long Range Planning* 28(4): 123-124.
- Klein, K. J. and J. S. Sorra (1996). "The challenge of innovation implementation." *Academy of management review* 21(4): 1055-1080.
- Kotter, J. P. and L. A. Schlesinger (1979). "Choosing strategies for change", *Harvard Business Review*.
- Kramer, M. R. (2011). "Creating shared value." *Harvard business review*.
- Krüger, W. (1996). "Implementation: the core task of change management." *CEMS Business Review* 1: 77-96.
- Kymlicka, W. and W. Norman (1994). "Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory." *Ethics* 104(2): 352-381.
- Lawrence, P. R. (1954). "How to deal with resistance to change." *Harvard business review* 32(3): 49-57.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones.
- Maurer, R. (1996). "Using resistance to build support for change." *Journal for Quality & Participation* 19: 56.
- Discusses the use of resistance to build support to organizational change. Examples on how firms handled efforts to improve their operations; Typical approaches to resistance; Unconventional approaches.

- Morrison, E. W. and F. J. Milliken (2000). "Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world." *Academy of management review* 25(4): 706-72
- Muñoz Moreno, J. L., D. Rodríguez-Gómez, et al. (2013). "Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno." *Perspectiva educacional* 52(1): 97-123.
- Moreno, J. L. M. (2014). La colaboración de la ciudadanía en la mejora de los centros educativos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(2), 98-106.
- Navarro, M. R. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias, Síntesis*.
- Nelson, R. R. and S. G. Winter (2009). *An evolutionary theory of economic change*, Harvard University Press.
- Nemeth, C. J. (1997). "Managing innovation: When less is more." *California Management Review* 40: 59-74.
- Pérez Triviño, M. J. (2011). "Trellat en xarxa: una proposta metodològica per promoure la coresponsabilitat en l'educació al territori." *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*(49): 131-144.
- Puigdellívol (2009) *Escuela inclusiva: ¿necesidades educativas especiales? La construcción de una escuela inclusiva: Claves para superar las barreras para el aprendizaje y la participación*.
- Rumelt, R. P. (1995). Inertia and transformation. En MONTGOMERY, C.A.: *Resource-Based and Evolutionary Theories of the Firm*, Massachusetts, Springer.
- Schalk, R., J. W. Campbell, et al. (1998). "Change and employee behaviour." *Leadership & Organization Development Journal* 19(3): 157-163.
- Starbuck, W. H., A. Greve, et al. (1978). Responding to crises, *Journal of Business Administration*.
- Strebel, P. (1994). "Choosing the right change path." *California Management Review* 36(2): 29-51.
- Waddell, D. and A. S. Sohal (1998). "Resistance: a constructive tool for change management." *Management Decision* 36(8): 543-548.

- Walton, R. E. (2003). "From control to commitment in the workplace." *The Sociology of Organizations: Classic, Contemporary, and Critical Readings*. California: Sage Publications: 114-122.
- Zaltman, G. and R. Duncan (1977). "Strategies for planned change." Citado en Waddell y Sohal (1998), "Resistance: a constructive tool for change management", ." *Management Decision* 36(8): 543-548.
- Zeffane, R. (1996). "Dynamics of strategic change: critical issues in fostering positive organizational change." *Leadership & Organization Development Journal* 17(7): 36-43.

POSIBILIDADES DE LA CRÍTICA TEXTUAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

EL COMENTARIO DE TEXTOS DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA LITERATURA COMPARADA Y EN EL CONTEXTO DE LA LOMCE

Juan Luis Calbarro

calbarro@gmail.com

Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca. Reside en Palma de Mallorca, donde lleva una pequeña editorial. También ha sido profesor de Secundaria. Ha publicado varios libros, entre ellos *Memorias de Chanita Suárez. Materiales para la etnografía y la historia de Fuerteventura en el siglo XX* (2004); *La mano y la mirada. 2005: el año artístico en Palma* (2006); *No había más que empezar. Selección de artículos de asunto político 2006-2010* (2010); *Apuntes sobre la ideología en la obra de César Vallejo* (2013); *Diez artistas mallorquines* (2013); y *Caducidad del signo. Poesía reunida 1994-2016* (2016)

Resumen / Abstract

El comentario de textos tiene un papel importantísimo en la enseñanza de la lengua española y la literatura, no solo por afectar directamente a sus propios contenidos sino también por cómo puede ayudar a la comprensión de contenidos propios de otras áreas y al desarrollo de la capacidad crítica del alumno y, por tanto, a la adquisición de competencias básicas tan relevantes como la lingüística y el *aprender a aprender*. En este trabajo reconocemos el valor metodológico del modelo establecido hace ya décadas por los profesores Lázaro y Correa, así como la propuesta de sistematización de Luis García-Camino Burgos, y hacemos hincapié en un enfoque comparatista que permitirá acercar al alumno a la materia estudiada y a los elementos que se le pedirá reconocer. Por último, aportamos un ejemplo de cómo aplicar este enfoque metodológico en el aula y su adecuación al ordenamiento jurídico educativo español.

Palabras clave

Comentario de textos, enfoque comparatista, competencias clave.

The commentary of texts plays an important role in teaching Spanish language and literature, not only because it directly affects its own contents but also because it can help the understanding of contents pertaining to different areas and also the development of the student's critical skills and, therefore, the acquisition of basic competences as relevant as linguistics and learning to learn. In this paper we acknowledge the methodological validity of the model established decades ago by professors Lázaro and Correa, as well as the proposal of systematization by Luis García-Camino Burgos, and we emphasize a comparative approach that will allow us to get the student closer to the subject studied and to the elements that he will be asked to

recognize. Finally, we provide an example of how to use this methodological approach in the classroom and its adequacy to Spain's education laws.

Keywords

Textual commentary, comparative approach, key competences.

1. El comentario de texto como herramienta educativa

Trabajar de manera competencial en el aula supone un cambio metodológico importante que reconoce al alumno el grado de protagonismo que merece; no obstante, el papel del profesor como transmisor de conocimiento y *agente provocador* del aprendizaje debe seguir siendo central e insustituible en la tarea educativa (Rodríguez Ojaos, 2016).

Lengua española y literatura es una materia de las denominadas instrumentales, por lo que en el trabajo de aula el docente desempeña dos tareas fundamentales: la consecución de objetivos curriculares a través de los contenidos de currículo y el desarrollo de habilidades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en otras áreas. En este proceso es necesario el entrenamiento individual y el trabajo reflexivo de procedimientos básicos de la asignatura: la comprensión oral y lectora, la expresión oral y escrita y la argumentación que son, obviamente, extrapolables a otras áreas y contextos de aprendizajes. La asignatura de Lengua española y literatura, en particular, debe

ser objeto de enseñanza desde cuatro perspectivas:

1. Considerada como instrumento y vehículo de nuevas aprendizajes.
2. Como medio de comunicación.
3. Como soporte de la literatura.
4. Como soporte del pensamiento y vehículo de valores.

Con ello se pretende conseguir:

1. El contacto del alumno con los fenómenos comunicativos por medio del análisis de discursos literarios y no literarios.
2. El desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión.
3. El conocimiento de los procesos morfosintácticos del sistema y su empleo como recursos expresivos.
4. La aproximación al hecho literario como fenómeno creativo.
5. La formación de la conciencia del lenguaje como instrumento del conocimiento, aprendizaje y placer.
6. La mejora en el acceso y en manejo de las fuentes de información.

Estamos convencidos de la enorme relevancia del **comentario de textos como herramienta educativa desde una perspectiva competencial**, pues el inicio del desarrollo del espíritu crítico está íntimamente relacionado con la capacidad de analizar y sintetizar textos (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1988: 9). El comentario despierta y amplía la comprensión lectora del alumno, su

capacidad de expresión y el grado de profundidad de su pensamiento. Lo prepara para la resolución de problemas y para el estudio de todas las áreas. Permite obtener una idea clara del mensaje y las aportaciones de lo leído; resumir su contenido en una o varias frases; reconocer la estructura del texto; averiguar los asuntos o problemas de los que trata el autor; y aproximarse a la biografía y al contexto histórico y artístico de éste, conocer su ideología y entender la finalidad del texto (Carreño, 1976: 43-44). El comentario de textos cubre las cuatro perspectivas mencionadas al inicio de este apartado; y es un poderoso estimulante de dos competencias clave: competencia lingüística y *aprender a aprender*.¹

2. Interacción entre la crítica textual y otras disciplinas

¹ La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, define las competencias clave y, en particular, la competencia en comunicación lingüística en sus componentes lingüístico, pragmático-discursivo, socio-cultural, estratégico y personal (anexo I, punto 1). Anteriormente, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, describía en el contexto LOE las competencias básicas de la ESO y la contribución de nuestra materia a la adquisición de esas competencias básicas.

Se ha sostenido a veces que la **historia de la literatura** por sí sola no tiene gran interés en la enseñanza competencial del alumno. Sin embargo, no solo es una herramienta fabulosa para el desarrollo de un comentario de textos en profundidad, sino que el mismo comentario ayuda a fijar los elementos histórico-literarios en la memoria del alumno. Luis García-Camino Burgos (1987: 7-8) ha señalado que

[no] sobra la historia de la literatura. Ella será utilísima a la hora de localizar los textos que se propongan, y será labor del profesor la explicación teórica que evidencie las relaciones entre el texto, su época, su historia y el resto de los movimientos culturales que se desarrollan cerca del autor propuesto.

Y añade:

Poco a poco iremos viendo cómo el alumno no olvida aquellos conceptos que él mismo ha descubierto y, además, nos sorprenderemos de cómo conoce también la historia de la literatura, esa que costaba tanto aprender de memoria.

Para Fernando Lázaro Carreter y Evaristo Correa Calderón (1988: 14), “el comentario de textos será tanto mejor [...] cuanto mejor se conozca la historia literaria”. A estos efectos, hay manuales muy útiles que el profesor deberá manejar cara a su trabajo de aula; nos atrevemos a sugerir los de Aguiar e Silva (1972) y Amorós (1985) para una introducción a la teoría literaria; VALVERDE (1985) como resumen de los movimientos literarios; Pérez-Rioja (2002) como prontuario de personajes y escenarios; y

Gullón (1993) como diccionario de autores y obras.

Por su parte, la **fonología**, la **morfosintaxis** y la **semántica** (*vid.* RAE, 2009) aportan al comentario de textos el fondo material sobre el que se sustenta la práctica totalidad de las estructuras métricas y los recursos teóricos que el alumno aprenderá a reconocer en el análisis textual; y, a su vez, el aprendizaje de las disciplinas lingüísticas se verá reforzado por medio de ese reconocimiento y la categorización de esos recursos. La **métrica** (*vid.* Quilis, 1984; y Navarro Tomás, 1995) aporta, evidentemente, conocimientos imprescindibles para su empleo en el comentario de texto, y no es posible olvidar su estrecha relación con la fonología y la **música** y, por tanto, las posibilidades de estrecha colaboración con esta última área del conocimiento, como sugiere, por ejemplo, Navarro Tomás (1995: 29-30). La **retórica**, olvidada antaño y hoy reivindicada (Pozuelo Yvancos, 1988: 11-17; Blesa, 1998: 217), dota al comentarista de todo un catálogo de procedimientos lingüísticos y conceptuales que, mediante la práctica activa del comentario, lo abrirán definitivamente al mundo de la figuración y al verdadero dominio del lenguaje en toda su virtualidad comunicativa, de la que los hablantes rara vez son conscientes y que solo pocos de ellos llegan a señorear en su propio beneficio (Lausberg, 1975: 14-16).

3. Metodología. El enfoque comparatista

El comentario crítico tiene por objeto dar cuenta de lo que dice el texto y de cómo lo dice. A este fin, el alumno habrá de fijarse en cómo el fondo y la forma son dos caras de un mismo objeto: la creación literaria, que sin esa íntima relación entre ambos no alcanza la categoría de obra de arte. Por ello diferenciaremos el comentario de texto de la mera paráfrasis, del resumen o del texto como pretexto (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1988: 15-20).

Aguiar e Silva (1972: 485-486) señaló tres momentos (que no son necesariamente sucesivos) en el estudio de una obra literaria: la investigación histórico-literaria acerca de la misma, la descripción de su mundo semántico tras la comprensión de sus estructuras y la interpretación de su relación con otras esferas de valor (filosófica, histórica, social, etc.). Carreter y Correa concretaron en su manual, de gran éxito durante largas décadas y perfectamente vigente hasta el día de hoy, un **método basado en seis fases de análisis** de textos breves:

1. La lectura atenta.
2. La localización del texto (lo que incluye la época, la corriente, el género, el autor, la obra...).
3. La determinación del tema.
4. La determinación de la estructura.
5. El análisis de la forma partiendo del tema.
6. La conclusión.

De todas estas fases (Lázaro Carreter y Correa Calderón, 1988: 25 y *passim*), probablemente la más determinante en la actividad crítica es la determinación del tema, y la que desarrolla el trabajo crítico y permite alcanzar la fase de conclusiones es el análisis formal. A efectos de ese análisis formal, García-Camino Burgos (1987) sistematizó un útil **corpus de recursos para el comentario y para su enseñanza**, del que entresacamos el siguiente esquema:

1. Procedimientos de orden fónico.
 - 1.1. El ritmo.
 - 1.2. Los sistemas de versificación.
 - 1.3. La versificación española.
 - 1.4. Las estrofas.
 - 1.5. Procedimientos fónicos de repetición.
 - 1.6. Procedimientos prosódicos.
2. Procedimientos de orden morfosintáctico.
 - 2.1. Procedimientos que tienen por objeto la palabra.
 - 2.2. Procedimientos que tienen por objeto la sintaxis.
3. Procedimientos de orden semántico.
 - 3.1. Diversas figuras semánticas.
 - 3.2. La ironía y el sarcasmo.
 - 3.3. La paradoja.
 - 3.4. La antítesis y sus variantes.
 - 3.5. Las imágenes (símil, metáfora, alegoría, símbolo y metonimia)

3.6. Los procedimientos irracionales de la literatura desde las vanguardias.

4. El comentario de textos narrativos.
5. El comentario de textos dramáticos.

Muy útiles a estos fines son también, entre otros, los trabajos de Darío Villanueva (1989) y José-Carlos Mainer (2000) para comentar obras del género narrativo en particular; de Michel Le Guern (1990) para profundizar en el estudio de las imágenes; y el clásico de Carlos Bousoño (1952) para acometer lo que hemos denominado “procedimientos irracionales de la literatura desde las vanguardias”.

El comentario de un texto aislado conduce al alumno a la melancolía. Para él se trata de un ejercicio difícil y sin recompensa: no puede entender la relevancia de los recursos y de las categorías entrevistas en el transcurso del trabajo si no le es posible volver a reconocer aquellos y confirmar estas en el acercamiento a un segundo texto y a un tercero. Por ello recomendamos la utilización y **comparación** de textos breves que ejemplifiquen fenómenos formales o ideológicos **tanto en el eje diacrónico como en el sincrónico**: tal y como se han venido repitiendo a lo largo de la historia de la literatura y tal y como se reiteran si acudimos a diversos ámbitos geográficos y culturales contemporáneos.

En este último sentido, es importante que el profesor ayude a los alumnos a relacionar ciertas estructuras de un pasado literario que les resulta tan lejano con estructuras que siguen vivas y forman

parte de su propia cultura. No hablamos solo, aunque también, de la temátología como “estudio del origen, de la transmisión y de la metamorfosis de los temas literarios” (Aguiar e Silva, 1972: 391), sino más bien de algo que es propio del comparatista: “la conciencia de unas tensiones entre lo local y lo universal; o, si se prefiere, entre lo particular y lo general” (Guillén, 1985: 16). Es de enorme utilidad para el aprendizaje de la literatura y para el desarrollo de todas las destrezas comunicativas que el alumno entienda y aprecie el hecho de que la literatura es un “ir y venir entre naturaleza y cultura que es también vaivén entre originalidad y tradición, individualidad e historia”, que supera la anécdota personal y profundiza en los temas mediante la inmersión en ese flujo de ideas universal (Guillén, 1985: 258). Como señaló en su día Lapesa (1976: 7), “todo estudio de literatura comparada, o de influencias de un autor sobre otro, lleva en sí *la necesidad de señalar contrastes*”, un ejercicio que nos parece de extrema utilidad en la forja de las habilidades críticas a que aludíamos *supra*.

Tampoco podemos olvidar las palabras de Fernando Savater (1997: 148) cuando afirma que

el profesor tiene que fomentar las pasiones intelectuales [...]. Y esas pasiones brotan de abajo, no caen desde el Olimpo de los que ya creen saberlo todo. Por eso no hay que desdeñar el lenguaje llano, ni las referencias a lo popular [...]. No se puede pasar de la nada a lo sublime sin paradas intermedias; no debe exigirse que quien nunca ha leído

empiece por Shakespeare, que Habermas sirva de introducción a la filosofía y que los que nunca han pisado un museo se entusiasmen de entrada por Mondrian o Francis Bacon.

Lo cual nos conduce al empleo en nuestra tarea de materiales procedentes de la cultura popular, junto a aquellos que provienen de la tradición culta.

4. Una propuesta de comentario de texto de corte comparatista

Es ahora cuando resulta importante que entre en acción el profesor-agente provocador del que hablábamos en el primer párrafo. Estamos pensando en un aula de primero de ESO (12/13 años): se trata de alumnos en el inicio de su adolescencia, remarcada por el cambio de etapa educativa y el contacto en el mismo centro con el resto de alumnos de ESO y los de Bachillerato, que les sirven como modelo. Una de las unidades didácticas de la programación de aula incluye el estudio de los tópicos literarios. A fin de estudiarlos se coordinará la acción en lo posible con los profesores de inglés y de cultura clásica del mismo grupo de alumnos. Los **materiales** utilizados serán literarios y audiovisuales:

1. Una camiseta, gorra, póster o similar que incluya la inscripción YOLO.
2. Los siguientes vídeos:

-la escena “Carpe diem” de la película *El club de los poetas muertos* de Peter Weir.

-el clip de la canción *No regrets*, del rapero cristiano Lecrae.

3. Fragmentos de los siguientes textos, traducidos en su caso:

-Horacio, *Odas* 1: 11 (*carpe diem*);

-Virgilio, “De rosis nascentibus” (*collige, virgo, rosas*);

-el himno medieval “De brevitae vitae” (*gaudeamus igitur*);

-el soneto “En tanto que de rosa y azucena” de Garcilaso de la Vega (siglo XVI español);

-el soneto “Quand vous serez bien vieille, au soir, à la chandelle” de Pierre de Ronsard (siglo XVI francés);

-el poema “To the Virgins, To Make Much of Time” de Robert Herrick (siglo XVII inglés);

-una reproducción del cuadro *Gather Ye Rosebuds While Ye May* del pintor prerrafaelita John William Waterhouse (siglo XX inglés);

-una relación de imágenes y citas de la expresión “solo se vive una vez” y similares en obras como el drama *Clavijo* de Goethe (1774), el vals *Man lebt nur einmal!* de Johann Strauss II (1855) o la célebre frase atribuida a Mae West: “You only live once, but if you do it right, once is enough” (siglo XX); y

-una relación de bandas de *pop*, *rock* y *hip hop* que han utilizado en sus títulos

o letras la expresión *carpe diem* o, desde 2011, el lema YOLO.

El profesor interrogará inicialmente a los alumnos acerca del significado del acrónimo YOLO (*you only live once*), una expresión frecuente en el *pop* que escuchan los actuales adolescentes y con toda probabilidad conocida y apreciada por la mayoría de ellos. Continuando con el cuestionario oral y mediante un uso predeterminado de vídeos y textos y la técnica del debate en grupo, entre todos intentarán alcanzar los siguientes **objetivos de aula**:

1. Hallar una definición del tópico *carpe diem*.
2. Establecer su significado y su vigencia.
3. Observar su evolución, principalmente en el mundo clásico, en la edad media y en el renacimiento y el barroco hispánicos.
4. Distinguir las variantes relacionadas (*collige virgo rosas*; *memento mori*; *vanitas vanitatis et omnia vanitas*; *tempus fugit*; *you only live once/YOLO*).
5. Definir los elementos característicos del concepto *tópico literario*.
6. Comentar brevemente otros tópicos célebres (los mitos clásicos, el *beatus ille*, el *locus amoenus*, el Don Juan, etc.).
7. Reflexionar sobre las causas del arraigo y la vigencia incluso bimilenaria de ciertos tópicos.

8. Extraer conclusiones sobre el flujo histórico y geográfico de las ideas en la literatura y las artes plásticas y audiovisuales universales y en particular en las hispánicas.

La actividad debería ocupar una hora lectiva y su **evaluación** se basará en la participación en clase y en la solución individual por escrito de un comentario dirigido del soneto “Mientras por competir con tu cabello”, de Luis de Góngora, en el que se proceda a la identificación del tópico, al análisis de su estructura y a su localización en el barroco español conforme a lo estudiado para las distintas fases estudiadas para el tópico.

5. Su pertinencia conforme a la normativa vigente

De acuerdo con la legislación educativa, el profesor intentará “favorecer la **motivación** por aprender en los alumnos” y “generar en ellos la curiosidad y la necesidad por adquirir los conocimientos, las destrezas y las actitudes y valores presentes en las competencias” aludidas. Así mismo, con el propósito de mantener la motivación por aprender “es necesario que los profesores procuren todo tipo de ayudas para que los estudiantes comprendan lo que aprenden, sepan para qué lo aprenden y sean capaces de usar lo aprendido en distintos contextos dentro y fuera del aula”. Por último, “para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisi-

ción y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos”. La presente propuesta está diseñada para aprovechar estas orientaciones metodológicas.²

El desarrollo de la actividad persigue de manera general uno de los **objetivos** establecidos por la legislación para la etapa de Educación Secundaria, el formulado así: “comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura”,³ a través de algunos de los **contenidos** que la misma norma atribuye explícitamente a nuestra materia en el primer ciclo de ESO: la “introducción a la literatura a través de los textos” y la “aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro, a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos”.⁴

De esta manera progresaremos hacia el cumplimiento de los **criterios de evaluación** correspondientes a nuestra materia, etapa y ciclo, y en particular de los cinco primeros que enumera la norma:

² Orden ECD/65/2015, anexo II.

³ Real Decreto 1105/2014, art. 11, apartado h.

⁴ *Ibidem*, anexo I, punto 24.

1. Leer obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, mostrando interés por la lectura.

2. Favorecer la lectura y comprensión obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, cercanas a los propios gustos y aficiones, contribuyendo a la formación de la personalidad literaria.

3. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes: música, pintura, cine, etc., como expresión del sentimiento humano, analizando e interrelacionando obras (literarias, musicales, arquitectónicas...), personajes, temas, etc. de todas las épocas.

4. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

5. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.⁵

⁵ *Ibidem.*

6. Referencias bibliográficas

Libros

AGUIAR E SILVA, V. M. de (1972): *Teoría de la literatura*, Madrid: Gredos.

AMORÓS, A. (1985): *Introducción a la literatura*, Madrid: Castalia.

BLESA, T. (1998): *Logofagias. Los trazos del silencio*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

BOUSOÑO, C. (1952): *Teoría de la expresión poética*, Madrid: Gredos.

CARREÑO, P. (1976): *Estudiar ≠ aburrirse*, Madrid: Rialp.

GARCÍA-CAMINO BURGOS, L. (1987): *Teoría instrumental de la literatura para el comentario de textos*, Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y Universidad de Salamanca.

GUILLÉN, C. (1985): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona: Crítica.

GULLÓN, R. (dir.; 1993): *Diccionario de literatura española e hispanoamericana*, Madrid: Alianza, 2 vv.

LAUSBERG, H. (1975): *Elementos de retórica literaria*, Madrid: Gredos.

LÁZARO CARRETER, F., y CORREA CALDERÓN, E. (1988): *Cómo se comenta un texto literario*, 26ª ed., Madrid: Cátedra.

LE GUERN, M. (1990): *La metáfora y la metonimia*, Madrid: Cátedra.

- MAINER, J.-C. (2000): *La escritura desatada. El mundo de las novelas*, Madrid: Temas de Hoy.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1995): *Métrica española*, Barcelona: Labor.
- PÉREZ-RIOJA, J. A. (2002): *Diccionario de personajes y escenarios de la literatura española*, Barcelona: Península.
- POZUELO YVANCOS, J. M.^a (1988): *Teoría del lenguaje literario*, Madrid: Cátedra.
- QUILIS, A. (1984): *Métrica española*, Barcelona: Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE, 2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2 vv.
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*, Barcelona: Círculo de Lectores.
- VALVERDE, J. M.^a (1985): *Movimientos literarios*, Salvat.
- VILLANUEVA, D. (1989): *El comentario de textos narrativos: la novela*, Gijón y Valladolid: Júcar y Aceña.
- Artículos**
- LAPESA, R. (1976): “Garcilaso y Fray Luis de León: coincidencias temáticas y contrastes de actitudes”, *Archivum*, núm. II, Oviedo, pp. 7-17.
- RODRÍGUEZ OJAOS, S. (2016): “Pensar en la escuela: cuando educar es provocar”, *El blog de Salvaroj*, 22 de mayo.
- Normativa**
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES: RIESGO DE EXCLUSIÓN ESCOLAR Y SOCIAL

Sonia Peláez Rico

soniapelaezrico@gmail.com

Licenciada en Pedagogía

A pesar de presentar alta capacidad intelectual, muchos alumnos encuentran dificultades en los centros educativos ordinarios, que se dirigen de forma eficaz a atender al alumno medio convencional. Por lo tanto, los centros educativos a veces no dedican el tiempo necesario para atender las necesidades educativas que precisa el alumnado con alta capacidad. Muchos de ellos se encuentran en riesgo de exclusión escolar y social. En el artículo, se presenta una delimitación conceptual de las altas capacidades, así como una identificación del alumnado que las presenta. Se especifican las dificultades que tienen en el centro educativo y unas pautas de intervención para reconducir al alumnado altamente dotado. Se pretende mediante la realización de este artículo, profundizar en el tema y que los profesionales de la educación puedan concienciarse sobre las dificultades educativas que puede presentar este grupo de alumnos para poder aplicar las medidas que sean precisas.

Palabras clave

Altas capacidades, Riesgo, Exclusión, Pautas

In spite of presenting high capacities, many pupils find difficulties in their

ordinary educational centers, which are effective to attending to the average conventional pupil. Therefore, the educational center sometimes don't devote to many pupils with high capacities their necessary time to attend their educational needs. Many of them are in risk of school and social exclusion. In this article, it presents a conceptual delimiting of the high capacities, as well as an identification of the students who present it. It specifies the difficulties that they have in their educational center and a guidelines of intervention to re-drive to the gifted students. It is claimed therefore doing this article, to penetrate into the topic and that the education's professionals can arouse about the educational difficulties that this group of students can present and they can apply to them the precise measures.

Keywords

High capacities, Risk, Exclusion, Guidelines

1. Delimitación conceptual

Definir el concepto de altas capacidades intelectuales, es complejo debido principalmente al gran número de definiciones que existen (Martínez, 2009). Las teorías de la superdotación más tradicionales, dan una importancia

exclusiva a la inteligencia general y al cociente intelectual (C.I). Posteriormente, se han considerado otras capacidades específicas que conforman el potencial de la superdotación. Terman (1917), comenzó a estudiar el concepto de superdotación en función de la Inteligencia General mediante los instrumentos y conocimientos científicos como el Test de Stanford-Binet o el de Spearman; fijando el criterio de las personas con superdotación en un C.I. superior a 140. La definición de Renzulli (1978), mediante el modelo de los tres anillos; es una de las más aceptadas para referirnos a las personas con altas capacidades, ya que tiene en cuenta: la capacidad intelectual superior a la media del sujeto; una creatividad elevada; y el alto grado de motivación y dedicación en sus tareas.

El término superdotado suele utilizarse de forma sinónima con otros términos como: Talento, que es la habilidad o aptitud destacada en alguna materia o área muy concreta; Prodigio que se refiere a los niños que realizan una actividad de forma excepcional en edades tempranas y con un rendimiento o calidad de una persona adulta; o Genio, que se utiliza para referirnos a una persona que dentro de su área o tarea, realiza una obra excepcional rompiendo con todas las normas establecidas y creando otras normas nuevas.

Actualmente, se sigue cuestionando la utilización de unos términos u otros para referirnos al alumnado con capacidades superiores (Howell y otros; 2000). El

término *superdotados* está lleno de polémica debido sobre todo a que la sociedad llega a ignorar la necesidad de que este grupo de alumnos requiera de algún tipo de intervención educativa; al igual que hace pensar que las capacidades excepcionales son predeterminadas. Por esta razón, se prefieren utilizar términos como altas capacidades o talentos especiales.

2. Identificación del alumnado con altas capacidades y problemas escolares

El alumnado altamente dotado tiene dificultades ya que se encuentra segregado en algunos casos tanto académica como socialmente, puesto que la sociedad y los centros educativos están pensados y orientados para satisfacer las necesidades de una persona media (Silverman, 1989). De hecho, un 33% del alumnado con altas capacidades escolares, no alcanza el rendimiento académico esperado. Son alumnos en los que puede comprobarse una diferencia significativa entre la capacidad intelectual que obtienen en los diversos test y el rendimiento académico en el aula (Jiménez, 2010). Surge sobre todo esta discrepancia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Se van a definir varias áreas de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales y problemas escolares, destacando: sus características psicológicas; el desarrollo

social y afectivo; y su perspectiva familiar.

2.1. Características psicológicas

Algunos de los rasgos psicológicos que definen al alumnado con altas capacidades y que rinden por debajo de sus posibilidades (Terman y Oden, 1947; Wallace 1988; Seeley 1993; Davis y Rimm, 1998; Jiménez, 2010), son:

1. Obtener un coeficiente intelectual (CI) por encima de 130, logrado tras la aplicación de uno o varios test estandarizados de inteligencia como los test de la escala Wechsler o los test de Stanford-Binet.
2. Manifestar altas capacidades durante la etapa de desarrollo, lo que implica que su detección se realiza antes de los 18 años.
3. Madurez en los procesamientos de la información, capacidad para resolver problemas o desarrollo precoz de la capacidad metacognitiva; son algunos de los rasgos a los que va asociada la alta capacidad intelectual.
4. Reaccionar de forma inesperada ante situaciones que para otros niños de su edad pasan inadvertidas. Este rasgo está relacionado con el desarrollo asincrónico (Terrasier, 1979) que se produce ante las ideas o emociones adelantadas que se originan en el niño con sobredotación y para las que por su edad cronológica no está preparado.
5. Mostrar desmotivación, desinterés, aburrimiento, frustración e incluso rebeldía en el aula. En algunos casos, son emocionalmente inestables.
6. Presentar incomprensión y sufrimiento. La tardanza o falta de detección a tiempo de las altas capacidades, provoca que el centro educativo no atienda sus necesidades educativas de forma apropiada.
7. Preferencia por trabajar de forma individual antes que grupal. Se debe fundamentalmente, a que se sienten "diferentes" al resto de niños de su misma edad cronológica, por lo que prefieren estar solos o bien relacionarse con personas más mayores que ellos.
8. Aunque suelen ser personas muy competitivas y perfeccionistas, prefieren no arriesgarse a realizar ciertas tareas, por el miedo a no obtener los resultados esperados y la consiguiente decepción que les produciría.
9. Pobre autoconcepto. Suelen ser niños que no han experimentado una correlación entre sus logros personales y unos resultados académicos brillantes. Si además reciben de forma continuada mensajes negativos de personas significativas, creerán finalmente que los esfuerzos que realizan, no van a ser recompensados, creando una baja autoestima, bajo autoconcepto, alta ansiedad, motivación baja y negativa, o falta de decisión.
10. Encubrimiento de la capacidad. Existe un pequeño grupo de alumnos que

decide enmascarar su alta capacidad, ya que bajo su percepción, el encubrirla les resulta más sencillo para poder integrarse en la sociedad y más específicamente dentro de su grupo-clase. La etapa de la adolescencia es la más común en donde puede darse este factor.

2.2. Desarrollo social y afectivo

Suelen ser alumnos muy sensibles a los problemas sociales y morales por lo que es necesario ayudarles tanto en el ámbito social como personal a aclarar sus actitudes y valores, logrando con ello una toma de decisiones adecuada (Alonso y Benito, 1996).

Respecto a su integración en el grupo/clase, suelen ser líderes en edades tempranas aunque esta peculiaridad va disminuyendo conforme aumenta su edad cronológica, ya que prefieren relacionarse con personas mayores que ellos o con compañías de su mismo nivel intelectual, con los que se sienten más comprendidos. Esta diferencia intelectual que existe respecto a sus iguales, puede desencadenar en problemas conductuales por parte del alumno con altas capacidades (Coriat, 1990).

Aunque las diferencias existentes entre educación y género cada vez son menos notorias, continua habiendo una aceptación mayor de niños más capaces que de niñas. Delisle (1991), comprueba el cambio que se produce respecto a las mujeres ya que las chicas brillantes

temen destacar, por lo que se produce un descenso de su autoconcepto aunque actualmente es menos evidente que hace veinte años.

Otro aspecto a tener en cuenta es el entorno sociocultural del que proviene el alumno. El hecho de proceder de un entorno sociocultural pobre, influye significativamente en el rendimiento del alumnado, ya que normalmente suelen crecer en ambientes con bajas expectativas, escasa valoración de la educación y con un lenguaje pobre y poco estructurado (Jiménez, 2010). Continua estableciéndose una relación entre la minoría sociológica de la que proviene el alumno junto con los bajos niveles sociológicos, como un factor de riesgo para el progreso académico del resto de la clase. Este grupo de alumnos por lo tanto, comienza con bajas expectativas por parte del profesorado quienes prefieren a un alumno que pertenezca a una clase social media.

2.3. Perspectiva familiar

El contexto familiar de las personas con altas capacidades es fundamental, ya que la familia puede favorecer o inhibir el desarrollo del alumno. Para permitir desarrollar las potencialidades del alumno, es preciso que la familia tenga una aceptación total de las altas capacidades y un apoyo continuo (Aierbe, 2005).

Es conveniente que el alumno se encuentre en un ambiente estructurado en donde exista una cohesión familiar y

que esté libre de cualquier estereotipo de género. Simón y Otros (1998), señalan algunos factores que influyen negativamente en el contexto familiar, como son: la escasa o falta sensibilización social que existe sobre el alumno más capaz; los estereotipos que siguen relacionando al alumnado con altas capacidades; y las falsas expectativas. Este último factor puede acarrear efectos negativos en el alumno como: actitudes enfrentadas del alumno hacia sus padres o presiones excesivas, entre otras. Es conveniente que la familia siga una serie de pautas a tener en cuenta para la educación de sus hijos con altas capacidades (Barrera y Otros; 2008): Deben seguir realizando un papel educador y socializador. El hecho de que sus hijos tengan capacidades superiores, no debe suponer una supresión de su papel como padre o madre. Se debe también potenciar el desarrollo y estimulación de todas las capacidades y no únicamente la intelectual, de forma que se consiga una educación integral. Por último, señalar la colaboración que debe existir entre la familia y el centro educativo. La coordinación y el cambio de información continuo es preciso para seguir unos criterios y pautas similares que no resulten disconformes para el alumno.

3. Dificultades vinculadas al entorno educativo

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), contempla la “Equidad en la Educación” en el título II. Sin embargo, aunque los centros educativos tienden a

ser inclusivos ya que están pensados para atender a la mayoría del alumnado, se siguen percibiendo algunos obstáculos que siguen sin superarse hacia el alumnado que presenta alta capacidad intelectual. Es preciso incidir en que el artículo 71 de la citada Ley Orgánica, considera a este grupo de alumnos como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, por lo que es preciso que la Administración y los centros educativos sean inclusivos y determinen las medidas que sean precisas para garantizar una atención a la diversidad de cada alumno de forma individualizada.

En este apartado, se va a reflexionar sobre los factores de riesgo que se producen en el propio centro educativo; y las dificultades socioemocionales a las que tiene que hacer frente el alumnado altamente dotado.

3.1. Factores de la propia escuela

Tras los estudios de Terman (Terman y Oden, 1947), se ha verificado la existencia de un grupo de alumnos que a pesar de su alta capacidad o por causa de la misma, terminan fracasando en el centro educativo. Existen una serie de barreras en los centros escolares que deben superarse para que atiendan al alumnado con altas capacidades y se logre con ello una escuela inclusiva (Albes y otros, 2013). Entre las barreras existentes destacamos: La complejidad del sistema educativo, que provoca una

serie de obstáculos dificultando con ello la respuesta educativa. La rigidez del sistema educativo provoca en ocasiones una limitación de la acción pedagógica por lo que el alumnado con altas capacidades no puede ser atendido de forma óptima.

La actitud de los docentes ante el alumnado más capaz, es otra de las barreras que podemos destacar. Existen una serie de prejuicios sociales ante este grupo de alumnos, originando que el profesorado tema no responder de forma rápida y apropiada al ritmo de aprendizaje que sería el adecuado para el alumno. La formación académica y continua hacia las altas capacidades de las que parten los docentes, a veces no es suficiente, por lo que prefieren realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al alumnado medio con quienes se sienten más cómodos.

Señalar también una barrera que se produce en el aula. A menudo, la propuesta didáctica es idéntica para todo el alumnado, es decir, se exigen las mismas actividades o exigencias, logrando con ello que el alumno acabe en una rutina con el consiguiente aburrimiento y falta de interés por las materias.

Seeley (1993), indica también algunos factores de riesgo que se producen desde la propia escuela como: el poco aprendizaje experiencial que se realiza en el centro, es decir, con significado

para la vida del alumnado; o que las reglas de acogida tienden a aceptar únicamente a los alumnos convencionales. En algunos casos, la falta de integración del alumnado con altas capacidades entre su grupo-clase, acarrea una serie de conflictos internos como la desmotivación, pasar desapercibido en el aula o incluso el encubrimiento de la capacidad, como se ha señalado anteriormente.

3.2. Dificultades socioemocionales en el contexto educativo

Hay estudios que señalan la predisposición del alumnado con altas capacidades intelectuales a presentar problemas en su desarrollo socioemocional sobre todo en ambientes educativos que no se encuentran acorde a su nivel de desarrollo intelectual y a su ritmo de aprendizaje (Soriano; 2008), ya que el ambiente educativo ordinario está preparado para atender a un alumnado medio. Gross (1994), realizó un estudio con una muestra de 40 alumnos con un Cociente Intelectual (C.I), igual o superior a 160 en donde constató que la mayoría del alumnado presentaba dificultades sociales; la integración con sus iguales era escasa o nula; y que incluso buscando la aceptación de sus compañeros/as, muchos de ellos realizaban de forma deliberada una trayectoria académica menor que el que eran capaces de realizar. Soriano (2008), indica también que el alumnado con un potencial superior, siente desmotivación

y frustración debido principalmente a los programas académicos que se caracterizan por ser monótonos, con desafíos limitados y que se encuadran dentro de un clima determinado en donde no da lugar la expresión del potencial superior.

Para que el alumnado con altas capacidades destaque por su potencial intelectual superior, es preciso que sus necesidades educativas y afectivas estén totalmente cubiertas. Algunas de las dificultades que presentan y que acarrearán problemas de adaptación en el ámbito social y emocional, son: Las dificultades que puede tener un niño respecto a sus emociones al tener la inteligencia de un adulto; y la asincronía existente en los diferentes ritmos de desarrollo que pueden observarse entre las diversas áreas: intelectual, psicomotora, lingüística y afectivo-emocional, (Terrassier, 1979). Incidir también en la discrepancia existente entre los niveles psicomotor y gráfico, ya que suelen concordar más con la edad cronológica que con la edad mental; y el contraste entre el desarrollo intelectual y la madurez afectiva. El alumno siente temor ante las reflexiones que realiza ante diversos problemas y que por su edad cronológica es incapaz de manejar. El estrés es otro de los factores destacables, ya que el alumnado con altas capacidades tiende a ser muy autocrítico, perfeccionista y a tener una sensibilidad alterada.

4. Pautas de intervención para la reconducción del

alumnado con altas capacidades

Existen diferentes formas de intervención psicopedagógica que suele realizarse con el alumnado más capaz en los centros educativos ordinarios. Aierbe (2005), indica las siguientes: *Aceleración*, se trata de una estrategia educativa que permite adelantar al alumnado en uno o varios cursos en función de su nivel de conocimientos. *Agrupamiento*, es una estrategia que se basa en la agrupación del alumnado de forma temporal o fija, en relación a sus capacidades, consiguiendo con ello mayor motivación. *Enriquecimiento curricular*, se trata de realizar ajustes curriculares de forma individualizada, permitiendo una mayor variedad temática y mayor complejidad de los contenidos.

Tras diversos estudios realizados (Ritchert, 1987; Maxwell, 1989; Rimm, 1991), Jiménez (2010), muestra una serie de pautas a realizar dentro del centro educativo para la reconducción del alumnado con capacidades superiores y con mal rendimiento académico:

1) Evaluación de capacidades, recursos y deficiencias del alumno.

Este primer paso implica a todas las personas que se relacionan con el alumno: familiares, profesores y compañeros. En primer lugar, se analizan cada una de las siguientes áreas:

A) Inteligencia general. Para ello se utilizarán test de inteligencia libres de influencias culturales como: el *Test de Inteligencia fluida de Cattell*, el *Test de Matrices Progresivas de Raven* o la *Escala de Inteligencia de Wechsler*.

B) La creatividad, valorada desde una perspectiva psicométrica. Se recomienda que sea un profesional que inspire confianza en el alumno quien aplique la prueba. Se utilizarán instrumentos para medirla como el *Test de Pensamiento Creativo de Torrance*.

C) Aptitudes diferenciadas. Se evalúan las habilidades básicas como la escritura y lectura.

D) Características de personalidad. Se medirán mediante test los siguientes rasgos: el autoconcepto, la dependencia-independencia, los estilos de aprendizaje, intereses y valores.

E) Medidas subjetivas. Mediante la observación y con una entrevista en profundidad con los padres se valorará si en la propia escuela se refuerza o mantiene ese mal rendimiento que presenta el alumno/a.

2) Establecimiento de comunicación y de relación interpersonal con el alumno.

Se deben atender las necesidades del alumno como ser humano y modificar así los comportamientos inadecuados, estableciendo una relación interpersonal. Para ello, es preciso contar con personas significativas para el propio alumno. Las

necesidades vitales que deben cubrirse son: necesidad de seguridad y afecto, ya que la falta de seguridad en sí mismo es común en este grupo de alumnos; necesidad de pertenencia y respeto, se trata de un factor clave ya que implica la necesidad de pertenencia a un grupo; y necesidad de comunicación y autorrealización, puesto que la cognición y la emoción van unidas en la conocida "inteligencia emocional".

Se propone por tanto implicar a la familia y al profesorado para hablar con claridad sobre los resultados del diagnóstico, la gravedad de la situación, rasgos evaluados de personalidad, etc. y valorar si ellos están dispuestos a colaborar y a realizar un seguimiento.

3) La adaptación de la escuela al alumno. El currículo.

Se propone un plan de acción del centro mediante tres niveles: en relación con el profesorado; la función de los iguales; y características del currículo.

En relación con el profesorado, se trata de elegir al profesor idóneo para el alumno en concreto, y que reúna las siguientes pautas de comportamiento docente: conocimiento de la naturaleza de la superdotación; evaluar las habilidades del alumno a través de diversas actividades; aplicación de estrategias para cultivar la motivación; orientar al estudiante...

En cuanto a la función de los iguales, será el propio profesor quien agrupará al alumno con compañeros de clase que

también tengan alta capacidad de forma que se practique en este grupo la aceleración y el enriquecimiento del currículo. Igualmente, se les animará a resolver problemas del entorno, pretendiendo con ello controlar la conducta social.

En relación al currículo, para que éste sea efectivo, deberá reunir las siguientes características: el programa que se contemple convendrá que se acomode a los puntos fuertes y débiles del alumno en particular; dentro del currículo se trabajará con técnicas de alto nivel cognitivo, de investigación, de solución de problemas, creatividad, autoexpresión y pensamiento de nivel superior; se realizará una previsión sistemática de educación afectiva de forma que se contribuya a desarrollar la autoestima, la eficacia, la comprensión de uno mismo y hacia los demás; y se desarrollarán estrategias constructivas para acercarse a las situaciones favoreciendo la comprensión. Lo que se pretende por tanto, es que el currículo se adapte a las necesidades del alumno en particular en función de sus necesidades académicas, sociales y emocionales.

4) Corrección de las deficiencias y potenciación de capacidades.

El alumnado con mal rendimiento tiene carencias tanto en los hábitos, estrategias, como escaso conocimiento de los aprendizajes básicos. El estilo de aprendizaje que presenta, se caracteriza por: irregularidad en cuanto a la función que realizan sus capacidades

intelectuales; eligen funcionar en los niveles más concretos; y suelen preferir huir ante una situación en vez de organizarse para conseguir un fin determinado.

Para corregir todo lo anterior, se realizará un plan de intervención que se expondrá al propio alumno para que pueda dar su aprobación y valorar las sugerencias que tenga. Un ejemplo de plan de intervención que potencie la autonomía del alumno sería el siguiente:

- 1) Reforzar por parte del profesor el trabajo autónomo que realiza el alumno.
- 2) El tutor debe pretender que el alumno adquiera una mayor dependencia.
- 3) El alumno comprueba por sí mismo los resultados escolares tras el esfuerzo realizado.

5) Modificación del sistema de refuerzos escolares y familiares.

Las conductas que quieren modificarse y las que quieren consolidarse, deben ser potenciadas y reforzadas tanto en el ámbito académico como familiar. Para ello, debe proporcionarse un plan de intervención con pautas y objetivos que se quieren consolidar tanto a corto como a largo plazo. Para lograr el éxito, se debe realizar un refuerzo (premios y castigos), desde diferentes perspectivas. Existen multitud de recursos para premiar el buen comportamiento o el trabajo bien hecho pero, para que éste sea eficaz; se debe realizar una administración correcta del mismo. El premio tiene que consistir en algo que sea interesante y valorado por el alumno,

como puede ser el disponer de tiempo libre para realizar una actividad que le motive. Es necesario también que desde el ámbito familiar se coopere con el sistema educativo de forma que sea complementario y firme.

5. Conclusiones

Debido principalmente a los numerosos estereotipos sociales, el alumnado con altas capacidades se considera un grupo de alumnos que cuenta con mayor ventaja que el resto de alumnos y que por lo tanto, por sí mismos van a lograr todas las metas que se propongan. Quedan por tanto excluidos del sistema educativo en donde se realiza un currículo que se dirige hacia lo convergente y al alumno medio, desplazando al alumnado con altas capacidades y realizando al mismo tiempo una presión hacia la media.

La concienciación de que altas capacidades se relaciona en ocasiones con alumnado con mal rendimiento, es algo que los agentes educativos deben asimilar para tomar las medidas oportunas que remedien esta situación, mediante un plan de intervención específico en donde interaccionen todas las personas implicadas de forma activa, ya sean los agentes educativos, la familia e incluso el propio alumno.

La atención a la diversidad de la que parte una escuela inclusiva, debe incluir a todo el alumnado independiente de sus condiciones sociales, culturales, de sus capacidades, sexo, etc. Es por ello que desde cada uno de los ámbitos y más específicamente desde el ámbito educativo al que hacemos referencia, se debe tener en cuenta al alumnado con altas capacidades, lo que implica su identificación, diagnóstico, plan de intervención específico, etc. El alumnado con altas capacidades no se trata de un grupo homogéneo, sin embargo, sí que suelen compartir algunas características comunes que debemos identificar para poder intervenir.

La exclusión del alumnado con altas capacidades puede surgir desde diversos contextos. Algunos de estos factores que provocan una exclusión hacia el alumno, emanan de la propia escuela y crean dificultades para el alumno con alta capacidad. La corrección de estas dificultades que genera el propio centro educativo, debería tenerse en cuenta para ir progresivamente reduciéndolas y creando un entorno que sea inclusivo aceptando a todo tipo de alumnos, reduciendo de esta forma la exclusión escolar y social.

Referencias

Libros

- Aierbe, A. (2005). Altas capacidades. En A. Aierbe (Ed.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (213-227). Málaga: Aljibe.
- Albes, C; Aretxaga, L; Etxeberria, I; Galende, I; Santamaría, A; Uriarte, B; y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alonso, J.A; y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Barrera Dabrio, A; Durán Delgado, R; González Japón, J; y Reina Reina, C.L. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar: Altas capacidades intelectuales*. Andalucía: Junta de Andalucía. Conserjería de Educación.
- Coriat, A.R. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- Davis, G. A., y Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice-Hall, Inc.
- Delisle, J. R. (1991). Gifted adolescents: Five steps toward understanding and acceptance. En N. Colangelo y G.A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gross, M. U. M. (1994). Factors in the social adjustment and social acceptability of extremely gifted children. En N. Colangelo, S.G. Assouline & D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development* (pp.473-477). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Howell, R.D; Heward, W.L; y Swassing, R.H. (2000). Los alumnos superdotados. En W.L. Heward (Ed.), *Niños excepcionales* (435-480). Madrid: Prentice Hall.
- Jiménez Fernández, C. (2010). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Rimm, S. B. (1991). Underachievement and superachievement: Flip sides of the same psychological coin. En N. Colangelo y G.A. Davis (Ed.), *Handbook of gifted education* (328-343). Boston: Allyn & Bacon.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. En Silverman, L.K. (Ed.), *Counseling the Gifted and Talented*. (263-275). Denver: Love Publishing Company.

- Silverman, L.K. (1989). The highly gifted. En Feldushen, J. y Van Tassel-Baska y Seeley (Coords.), *Excellence in educating the gifted* (71-83). Denver: Love Publishing Company
- Simón, M.I.; Correa, N; Rodrigo, M.J; y Rodríguez, M.A. (1998). Desarrollo y educación en niños con cursos evolutivos diferentes. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp.445-464). Madrid. Alianza.
- Terman, L.M; y Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group*. California: StanfordUniversity Press.
- Terrassier, J. C. (1979). Gifted children and psychopathology. The syndrome of dyssynchrony. En J. J. Gallagher (Ed.), *Gifted children. Reaching their potential* (pp. 434-440). Jerusalem: Kollek and Son.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces*. Madrid: Visor.

Revistas

- Martínez Medina, F. (2009). "Altas capacidades intelectuales". *Innovación y experiencias educativas*, Vol. 15, (pág. 1- 9).
- Maxwell, V. (1989). "Diagnosis and treatment of the gifted students with attention deficit disorder: a structure of intellect approach". *Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, Vol. 5(3), (pág. 247-252).
- Renzulli, J.S. (1978). "What makes giftedness?: Reexamining a definition". *Phi Delta Kappan*, Vol. 60(3), (pág. 180-184).
- Ritchert, E.S. (1987). "Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantages gifted students". *Gifted Child Quarterly*, Vol. 31(4), (pág. 149-154).
- Soriano de Alencar, E. (2008). "Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades". *Rev. psicología.(Lima)*, Vol. 26(1), (pág.45-64).
- Terman, L. M. (1917). "The intelligence quotient of Francis Galton in childhood". *The American Journal of Psychology*, Vol. 28 (2), (pág. 209-215).

Normativa

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación

BLOGS Y YOUTUBERS CONTRA LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

Fernando López Díaz - Jorge

fer92_14@hotmail.com

Graduado en Matemáticas

Relacionado con el tema del artículo, tengo el máster en Formación del Profesorado y experiencia como docente tanto en clases particulares como en instituto

Existen ciertas desigualdades dentro del sistema educativo que no son demasiado conocidas desde fuera pero que influyen notablemente en el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Vamos a analizar esas desigualdades sacándolas a la luz a través de la perspectiva de dos autores especializados en el tema. Una vez señaladas, propondremos dos herramientas tecnológicas en auge y al alcance de los alumnos para combatir las: los blogs y los *youtubers*. Estudiaremos las dos herramientas para observar sus cualidades y de qué forma pueden solventar el problema, además de ver algunos ejemplos de los blogs y canales de YouTube más famosos en España en relación a este tema.

Palabras clave

Desigualdades educativas, Blog, Youtuber.

There are certain inequalities within the educational system that are not too well known from the outside but which have a significant influence on the development of the student learning process. We will analyze these inequalities through the perspective of two authors specialized in the subject. Once inequalities have been identified, we will propose two technological tools to combat them: Blogs and Youtubers. We will study the two tools to see their qualities and how they can solve the problem. We will also see some examples of blogs and YouTube channels most famous in Spain related to this topic.

Keywords

Educational inequalities, Blog, Youtuber.

1. Introducción

Parece indudable que existe un cierto consenso social imperante en cuanto al espíritu igualitario que ofrece el sistema

educativo, una acepción generalizada, casi sin plantearse dudas al respecto, de la política de igualdad de oportunidades que encontramos al entrar en la escuela. De hecho, muchos de los objetivos que persiguen, con mayor o menor acierto, la mayoría de las reformas educativas, es establecer y consolidar este principio de igualdad. Sin embargo, muchos estudios apuntan que existen ciertas desigualdades educativas carentes de visibilidad pero con influencia notable en el proceso educativo.

Estas desigualdades las vamos a someter a análisis desde la perspectiva de dos autores conocidos en este ámbito como son Jean-Claude Forquín y José Saturnino García.

Por otro lado, estudiaremos el recurso de la tecnología, en concreto blogs y algo tan a la orden del día como los Youtubers, como herramienta para abordar las mencionadas desigualdades.

2. Desigualdades educativas

En primer lugar es necesario adentrarse en el funcionamiento del sistema educativo. Puede ser que la mayoría de la gente sea aquí donde menos dudas presente, señalando, a priori con razón, la igualdad de contenidos y de trato por parte de los docentes que reciben todos los alumnos dentro del centro sin importar su condición de ningún tipo, exceptuando obviamente a aquellos que tengan un trastorno diagnosticado y necesiten atención especializada. Sin

embargo, aquí aparece un primer fenómeno denominado capital cultural que desarrolló el sociólogo francés Pierre Bourdieu.

Este fenómeno que suele pasar inadvertido entre los integrantes del sistema educativo, hace referencia a “disparidades en la información sobre el sistema escolar, saberes culturales adquiridos por familiarización hogareña e impregnación o usos lingüísticos” (Forquín, 1985, p.203), es decir, el nivel cultural y las prácticas familiares que el alumnado encuentra en su entorno familiar. El problema reside fundamentalmente, como explica Forquín en su artículo (1985, p.203), en la desigual preparación que presenta la diversidad de alumnos por su heterogénea cultura familiar para asimilar el mensaje pedagógico, y en el desconocimiento como tal de este hecho. Esto se debe, en parte, a que “asimilar el mensaje pedagógico” lleva implícito el poseer una serie de conocimiento tácitos que no se enseñan en la escuela, sino que se adquieren en determinados ambientes familiares (Martínez García, 2012, p.134).

Un aspecto especialmente relevante dentro del capital cultural que trata Forquín (1985, p.194), y que pone de manifiesto este fenómeno, es el de la desigualdad lingüística. Teniendo en cuenta que la forma en que se expresan unos padres con un nivel cultural bajo se suele diferenciar bastante de la de otros padres con nivel cultural alto, es lógico pensar que el alumnado procedente de

una y otra familia no van a tener el mismo dominio de la lengua. Si a esto le unimos que el lenguaje habitual utilizado en la escuela (y el dominio que de éste exige), tanto a nivel escrito como oral, se corresponde mucho más con el que podemos encontrar en familias con buen nivel cultural (Martínez García, 2012, p.134), parte del alumnado se encuentra en desventaja y en algunos casos con importantes dificultades para superar esta barrera.

Nos vamos a centrar ahora en el ámbito externo al centro, en concreto, al trabajo escolar desarrollado en casa.

Relacionado con el actual debate de la conveniencia o no de los deberes, nos encontramos con la figura del padre o madre que ayuda a su hijo a la hora de realizar esos deberes resolviendo las dudas que le puedan surgir. Aquí, señala Martínez García un problema fundamental, la capacidad de los padres para ayudar a sus hijos en esta tarea o incluso a explicarles conceptos que no hayan entendido. Esta capacidad está directamente relacionada con el nivel de estudios que poseen los padres convirtiéndose en un verdadero problema, incluso para los propios padres, a la hora de encarar las dificultades que experimentan los hijos frente a los deberes.

Fruto de este problema, surge el fenómeno de las clases particulares. Frente a las dificultades que experimentan los hijos, unido a la imposibilidad de los padres por diferentes motivos para resolverlas, el

recurso más habitual consiste en contratar clases particulares. Y es aquí donde se presenta la desigualdad, debido a que costear una academia o un profesor particular conlleva un gasto económico en muchos casos imposible de asumir para la familia.

Por último, quizá la desigualdad más conocida y con mayor trato actualmente dentro del sistema educativo, sea la atención a la diversidad. Cada alumno posee un ritmo de aprendizaje y una capacidad en cada asignatura, por lo que el ritmo de los contenidos dentro del sistema educativo les vendrá mejor a unos alumnos que a otros ocasionando las correspondientes dificultades en el proceso de aprendizaje.

3. Blogs y youtubers como herramienta

Una vez señaladas las desigualdades educativas, vamos a estudiar en qué medida el recurso de la tecnología puede resolver estos problemas. Concretamente, vamos a analizar dos fenómenos muy de moda últimamente entre la gente joven como son los Blogs y los Youtubers. El único requisito para disponer de ellos es tener acceso a internet, algo con lo que cualquier persona puede contar ya sea en casa, bibliotecas públicas, cafés con wifi, amigos, etc.

Actualmente existen Blogs de todo tipo en la red relacionados con el mundo de la educación y dedicados a cualquier

asignatura que se necesite. Los Blogs suponen una alternativa motivadora ante todo, pues se trata de una idea divulgativa que trata contenidos directamente relacionados con los vistos en la escuela, y mayoritariamente lo hacen con un lenguaje cercano y unos planteamientos que resultan atractivos al alumno.

Una de las asignaturas que por norma general más rechazo suele suscitar en el alumnado es matemáticas. Vamos a ver un ejemplo de los muchos Blogs dedicados a esta asignatura para comprobar de qué forma intentan eliminar ese rechazo.

Uno de los más famosos es *Gaussianos*, Blog que comenzó con dos autores pero ahora lo lleva sólo uno, Miguel Ángel Morales, licenciado en Matemáticas por la Universidad de Granada. Algunos de sus últimas entradas son: “¿Es muy difícil (estadísticamente) no dar ni una?” donde relaciona el famoso juego del amigo invisible con la conceptos de probabilidad, “Las matemáticas de la fórmula de puntuación de exámenes test” donde aparece la explicación matemática de la forma en que se califica un examen tipo test o “Ha muerto Raymond Smullyan” donde detalla la vida de este famoso matemático y describe algunos de sus juegos de lógica. En estas entradas se puede comprobar cómo desde un lenguaje cercano, se transmiten historias que resultan atractivas a través de las cuales se introducen lenguaje y conceptos matemáticos.

Otro aspecto problemático para los alumnos es estudiar un idioma extranjero, principalmente inglés. También existen numerosos Blogs dedicados a esta temática, aquí vamos a tratar *Recursos en inglés*, Blog realizado por Luis González Narbona, licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Como su propio nombre indica, este Blog ofrece una inmensa variedad de recursos para estudiar inglés: expresión escrita, comprensión y expresión oral, fonética y pronunciación, gramática o vocabulario. Pero no solo ofrece contenidos estrictamente académicos, sino que cuenta con secciones como “Cultura británica” que muestra aspectos cotidianos e interesantes de dicha cultura, “This is Ireland” donde cuenta mitos y leyenda de Irlanda, “Welcome to USA” que acerca todo lo relacionado con Estados Unidos o “Music in the web” para escuchar música en inglés y conocer grupos que cantan en ese idioma. Aparte de la ayuda que puede suponer esa cantidad de recursos, estas últimas secciones introducen al alumno en temas interesantes para él mientras lee textos, ve videos o escucha música, todo ello en inglés. Esto puede influir de forma notable en la forma de encarar la asignatura por parte del alumno y una vez conseguida la motivación, cuenta con recursos extra para estudiar inglés a su ritmo, algo fundamental teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje que existen en un aula.

El fenómeno de los youtubers es mundialmente conocido y actualmente

cuenta con una gran repercusión mediática, especialmente entre la gente joven. Los youtubers son personas que cuentan con un canal en la plataforma YouTube donde suben videos de muy diversas temáticas, los cuales pueden ser vistos por cualquier persona que acceda a ellos. Entre los diferentes tipos de youtubers, encontramos personas que dedican su canal a hablar de aspectos relacionados con alguna asignatura o incluso a resolver ejercicios.

Siguiendo con el rechazo citado anteriormente hacia las matemáticas, también es una de las asignaturas que más complejidad presenta al alumnado. Además, otras dos asignaturas son muy temidas por los alumnos, la física y la química. Por ello vamos a ver dos canales de YouTube que ahora mismo cuentan con una inmensa popularidad entre los estudiantes y están dedicados a estas asignaturas.

El primero es conocido como *profesor10demates* y actualmente cuenta con más de 130.000 suscriptores en su canal de YouTube. Su nombre es Sergio Barrio Gómez y posee la formación de Ingeniero Técnico Industrial por la Universidad de León. Los videos de su canal, ya son más de 2.700, tratan fundamentalmente contenidos de las asignaturas de matemáticas, física y química de secundaria y bachillerato, aunque también hay algunos contenidos relacionados con la universidad. En ellos, paso a paso, y con un lenguaje cercano, explica todo tipo de ejercicios y contenidos relacionados con las

asignaturas mencionadas anteriormente. Para hacerse una idea de la repercusión de estos videos, basta mirar algunos datos sobre las visitas que recibe: 15 millones de visitas desde que abrió el canal en 2012 y en este momento llega al millón de visitas mensual. Incluso ha llegado a ser finalista en 2016 de los Premios Bitácora en la categoría de youtuber por votación popular. Cabe preguntarse entonces, a qué se debe esta repercusión. Como él mismo ha comentado en alguna entrevista, existe un aspecto fundamental de esta herramienta que hace atraer a todo tipo de alumnos: su flexibilidad. Cualquier estudiante puede ver un video del canal en el momento que quiera, las veces que quiera hasta que comprenda el ejercicio o parar la reproducción del video cuando lo necesite, y todo ello de forma gratuita. Estas posibilidades hacen que esta herramienta se adapte a cualquier ritmo de aprendizaje siendo útil tanto a alumnos más aventajados como a alumnos con más problemas en la asignatura, de ahí su importancia.

Por otro lado tenemos el canal de YouTube *unicoos* que tiene más de 760.000 suscriptores y cuenta con unos 700 videos relacionados con las asignaturas de matemáticas, física, química y tecnología. Este canal ha recibido ya, desde su creación, más de 100 millones de visitas. Su creador es David Calle, ingeniero, que creó su academia para ayudar a estudiantes y ante la imposibilidad de algunas familias para costear la academia decidió abrir este canal. Para comprender su

importancia es necesario conocer el siguiente dato: ha sido seleccionado entre los diez finalistas para ganar el Global Teacher Prize 2017 que organiza la Fundación Varkey, considerado el premio Nobel de la docencia, entre 20.000 nominaciones y solicitudes de 179 países.

Por último, existe un tipo de canal en YouTube en auge y, aunque no relacionado directamente con contenidos de una asignatura, ha conseguido algo que los profesores llevan intentando mucho tiempo: sumergir a los alumnos al en el mundo de la lectura. Estos youtubers son conocidos como booktubers y sus canales están dedicados a reseñas de libros que ellos han leído, recomendación de lecturas, etc. Entre estos canales destaca el de May R. Ayamonte que cuenta con más 90.000 suscriptores y trata de fomentar la lectura entre los jóvenes. Estudiante de filología inglesa, como ella misma dice, evita tecnicismos y un lenguaje enrevesado en sus videos para conectar con la gente joven, incluso utilizan palabras propias como “Wrap Ups” —resumen de las lecturas del mes— o “Book Hauls” —enseñar los libros que han llegado recientemente a sus estanterías—. Incluso las editoriales están empezando a interesarse por este fenómeno, pues se trata de un sector del público que todavía se les resiste.

Tanto en el caso de los Blogs como en el de los canales de YouTube, éstos son solo unos ejemplos de la multitud de que podemos encontrar en la red relacionados con cualquier asignatura o contenido. Tan solo es necesario buscar un poco para encontrar un Blog o un canal de YouTube donde se realizan ejercicios como los que me interesan o hablan de la asignatura que se me atraganta.

4. Conclusiones

Dentro del sistema educativo podemos señalar por tanto dos tipos de desigualdades educativas: la diversidad de ritmos de aprendizaje por un lado, y los recursos tanto económicos como culturales de los progenitores por otro. Estas desigualdades pueden ser combatidas mediante la tecnología con dos herramientas innovadoras: los blogs y los canales de YouTube. Estas herramientas sólo necesitan acceso a internet para hacer uso de ellas, algo al alcance de cualquiera de una forma u otra. Además, ofrecen una flexibilidad en su utilización que permite ser utilizadas por todo tipo de alumnos, siendo útiles tanto para reforzar contenidos, como para ampliar o también para motivar y atraer a los alumnos más reacios.

Referencias

Libros

- MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. *Fracaso escolar: clase social y desigualdad de oportunidades educativas. Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los libros de la Catarata, 2012.

Revistas

- FORQUÍN, J. C. (1985). “El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social”. *Educación y sociedad*, 3, 177-209.

Links

- FERNÁNDEZ, C. (2016): *El berciano “Profesor 10 de mates” aspira al número uno de los youtuber de España*. Consultado el 17/03/2017 en <http://www.infobierzo.com/el-berciano-profesor-10-de-mates-aspira-al-numero-uno-de-los-youtuber-de-espana/268219/>.
- SOLER, P. (2017): *David Calle, el profesor youtuber, se clasifica entre los 10 finalistas del Nobel de los docentes*. Consultado el 17-03-2017 en <http://www.elmundo.es/sociedad/2017/02/22/58ad6bd5e2704e42238b45ea.html>.
- CABANELAS, L. M. (2016): *Booktubers españoles, los intelectuales de YouTube que resucitan la literatura*. Consultado el 17-03-2017 en http://www.abc.es/cultura/libros/abci-youtube-booktubers-espanoles-intelectuales-youtube-resucitan-literatura-201606020125_noticia.html.

Blogs

- MORALES MEDINA, M. A. (2006): *Gaussianos*. Consultado 15-03-2017 en <http://gaussianos.com/>.
- GONZÁLEZ NARBONA, L. *Recursos en inglés*. Consultado el 15-03-2017 en <http://luisgnarbona.blogspot.com.es/>.

Canales de YouTube

- BARRIO GÓMEZ, S. (2012): profesor10demates. Consultado el 16-03-2017 en <https://www.youtube.com/user/profesor10demates>.

- CALLE, D. (2006): unicoos. Consultado el 16-03-2017 en <https://www.youtube.com/user/davidcpv/featured>.
- AYAMONTE, M. R. (2011): mayrayamonte. Consultado el 16-03-2017 en <https://www.youtube.com/user/mayrayamonte>.