

D!dactia

Número 5. Julio de 2014

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



Síndrome de Burnout: la enfermedad docente del siglo XXI.

Enfoque global de Burnout: síntomas, dimensiones, investigaciones y su afrontamiento y prevención.

Lorena Macía Couto

lorenarabal@gmail.com

Diplomada en Magisterio, especialidad Ed. Primaria

El síndrome Burnout lo consideramos como el síndrome del siglo XXI, sobre todo en el ámbito educativo.

Dicho síndrome presenta unos determinados síntomas que los docentes deben estar capacitados para afrontarlos y para ello se deben trabajar las distintas dimensiones que abarca Burnout (agotamiento emocional, despersonalización y la baja realización personal en el trabajo). Para ello, existen unas estrategias para la prevención y afrontamiento de dicho síndrome, las cuales se dividen en tres niveles de actuación (estrategias a nivel individual, a nivel grupal y a nivel organizacional).

Para conocer dichos síntomas, dimensiones y estrategias,

conoceremos diversas investigaciones realizadas a lo largo de las tres últimas décadas sobre Burnout en el personal docente y del cual se extrae la necesidad de realizar un programa específico para docentes, que les ayude en el ámbito educativo.

Palabras clave

Burnout, estrategias de afrontamiento y prevención, docentes.

The syndrome Burnout we consider it to be the syndrome of the 21st century, especially in the educational area. This syndrome presents some specific symptoms that teachers should be trained to deal with them and for that we must work covering the different dimensions burnout (emotional exhaustion, depersonalization and

reduced personal accomplishment at work). For this, there are some strategies for preventing and coping with the syndrome, which are divided into three levels of action (strategies at individual, group level and organizational level).

For these symptoms, dimensions and strategies, know various investigations over the past three decades on Burnout in teachers and that removes the need for a specific program for teachers, to help them in education.

Keywords

Burnout, coping and prevention strategies, teachers.

1. Introducción

La función docente contribuye a asegurar que los niños y jóvenes reciban una educación de calidad, que los forme como ciudadanos. Dicha función implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje como el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, además de las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos;

las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.

Todas estas funciones, a menudo realizadas de forma simultánea, contribuyen a desencadenar un cierto grado de estrés por parte del docente. En 1984, en una revisión de 71 artículos, Hiebert y Farber encontraron evidencias para considerar a la docencia como una profesión estresante. La prevalencia del estrés y la respuesta a éste varía de maestro a maestro, dependiendo de las estrategias de enfrentamiento que utilice. Un bajo o mal funcionamiento de las estrategias implementadas, pueden hacer crónica la presencia del estrés y manifestarse el síndrome de Burnout o también conocido como síndrome de Quemarse por el Trabajo o de Desgaste Profesional. Este síndrome ocupa un lugar destacado dentro de los riesgos laborales de carácter psicológico en personas que trabajan con personas.

2. Conceptualización del síndrome.

El síndrome de Burnout, síndrome de quemarse por el trabajo o síndrome de desgaste profesional surge en Estados Unidos a mediados de la década de los años setenta con Freudenberguer (1974), un psicoanalista de orientación clínica, quien explica el deterioro de la salud en los trabajadores de las organizaciones de servicios, voluntariado, sanitaristas, servicios sociales y educativos. Freudenberguer, lo descubrió analizando las causas sobre si mismo y luego sobre su personal de trabajo, caracterizando a esta enfermedad a través de un amplio conjunto de síntomas y comportamientos que involucran la personalidad, la ejecución del trabajo, las relaciones humanas y muy variados padecimientos psicosomáticos. Entre ellos, el agotamiento, sentimientos de fatiga, frecuentes dolores de espalda y de cabeza, pérdidas de peso, cinismo, rigidez, disminución del rendimiento, frustración y otros.

La necesidad de estudiar el síndrome de quemarse por el trabajo viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como al hincapié que las organizaciones vienen haciendo sobre la necesidad de preocuparse más

de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados. Las naciones unidas contempla dicha preocupación y reconoce que el disfrutar en el mayor grado posible la salud es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano (OMS, 2006).

Freudenberguer describe este síndrome como “un conjunto de síntomas inespecíficos que pueden aparecer en el ambiente laboral y que son el resultado de una demanda profesional excesiva”. Este síndrome se desarrolla en aquellos profesionales cuyo objeto de trabajo son personas, ya sean clientes o personal de la empresa del mismo u otro nivel jerárquico.

3. Síntomas de Burnout

El conjunto de síntomas de Burnout que mencionaba anteriormente Freudenberguer, son agrupados en la década de los ochenta por Cherniss, (1980) y Maslach (1982), en: síntomas físicos, síntomas emocionales y síntomas conductuales.

*Síntomas físicos: malestar general, cefaleas, fatiga, problemas de sueño, úlceras u otros desórdenes gastrointestinales, hipertensión, cardiopatías, pérdida de peso, asma, alergias, dolores musculares (espalda y cuello) y cansancio hasta el

agotamiento y en las mujeres pérdida de los ciclos menstruales.

*Síntomas emocionales: distanciamiento afectivo como forma de autoprotección, disforia, aburrimiento, incapacidad para concentrarse, desorientación, frustración, celos, impaciencia, irritabilidad, ansiedad, vivencias de baja realización personal y baja autoestima, sentimientos depresivos, de culpabilidad, de soledad, de impotencia y de alineación. Predomina el agotamiento emocional, lo que lleva a deseos de abandonar el trabajo y a ideas suicidas.

*Síntomas conductuales: conducta despersonalizada en la relación con el cliente, absentismo laboral, abuso de drogas legales e ilegales, cambios bruscos de humor, incapacidad para vivir de forma relajada, incapacidad de concentración, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas hiperactivas y agresivas, cinismo e ironía hacia los clientes de la organización, agresividad, aislamiento, negación, irritabilidad, impulsividad, atención selectiva, apatía, suspicacia, hostilidad, aumento de la conducta violenta y comportamientos de alto riesgo (conducción suicida, juegos de azar peligrosos).

4. Dimensiones de Burnout

Además de los síntomas, el síndrome Burnout presenta diferentes dimensiones. Desde una perspectiva psicosocial, Maslach y Jackson (1980, 1981, 1985 y 1986) afirman que Burnout es un síndrome tridimensional en el que intervienen variables emocionales como el agotamiento emocional, variables actitudinales como la despersonalización y variables cognitivo-aptitudinales como la baja realización personal en el trabajo (Marrau, 2004). Dichas dimensiones son:

En primer lugar, el agotamiento emocional que se define como el cansancio y fatiga que puede manifestarse física, psíquicamente o como una combinación de ambos.

En segundo lugar, la despersonalización como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo. Se acompaña de un incremento en la irritabilidad y una pérdida de motivación hacia el trabajo. El profesional despersonalizado trata de distanciarse no sólo de las personas destinatarias de su trabajo sino también de los miembros del equipo con los que trabaja, mostrándose cínico, irritable, irónico e incluso, al mismo tiempo que

les atribuye la culpabilidad de sus frustraciones y de su descenso del rendimiento laboral.

Y por último, en tercer lugar, el sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal que surge cuando se verifica que las demandas que se le hace exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Supone respuestas negativas hacia uno mismo y hacia su trabajo, evitación de las relaciones personales y profesionales, bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión y una baja autoestima. La falta de logro personal en el trabajo se caracteriza por una dolorosa desilusión e impotencia para dar sentido al mismo. Se experimentan sentimientos de fracaso personal (falta de competencia, de esfuerzo o conocimientos), carencias de expectativas laborales y una generalizada insatisfacción. Como consecuencia, la impuntualidad, la abundancia de interrupciones, la evitación del trabajo, el absentismo y el abandono de la profesión aparecen como síntomas habituales y típicos de esta patología laboral.

5. Investigaciones realizadas sobre el síndrome de Burnout en el colectivo docente.

Burnout es un síndrome destacado en la sociedad y a lo largo de los últimos años son numerosas las investigaciones que se centraron en el estudio de Burnout en el colectivo docente, estas investigaciones tuvieron en cuenta las diferentes dimensiones de Burnout y, con ello, hoy podemos saber como afecta el síndrome a la comunidad educativa.

En un estudio realizado por Tifner y otros (2006) sobre como afecta Burnout en el colectivo docente, podemos ver un cúmulo de investigaciones realizadas a dicho colectivo desde Oriente hasta Occidente.

En el año 2003, Takagi y Tanaka, encontraron que en escuelas primarias y secundarias japonesas, los estresores intrínsecos del trabajo tuvieron una causa directa a este síndrome, y los conflictos del lugar del trabajo son causa indirecta del Burnout.

Jackson y Rothman en el año 2005, observaron que la sobrecarga laboral, la inexistencia de oportunidades descenso y la falta de control explicaron el 35% de la varianza en cansancio emocional. La variable carencia de oportunidades de crecimiento, inestabilidad en el trabajo y falta de control explicó el 23 % de la varianza en despersonalización. El cansancio emocional explicó el 17% de la varianza en salud-enfermedad física, si el agotamiento emocional, la

despersonalización y la baja eficacia profesional explicaban el 38% de la varianza en salud-enfermedad psicológica (Jackson y Rothman, 2005). En docentes españoles, la presencia de altas demandas laborables producen un incremento del estrés laboral a corto plazo, que influye en la elevación de la ansiedad docente (Llorens, Cifre, Salanova y Martínez, 2003). En este mismo estudio, Salanova y colaboradores (2003) encontraron que los estresores que consideran más importantes los docentes son, en orden de mayor a menos importancia: la sobrecarga de trabajo y de tipo emocional, ambigüedad y conflicto del rol, falta de apoyo social por parte de compañeros y/o el centro, ausencia de coordinación para realizar trabajo en equipo, desmotivación, apatía e indisciplina por parte de los alumnos y obstáculos técnicos Hastings y Bham (2003), investigaron el Burnout y la percepción de los maestros sobre la mala conducta de sus alumnos, hallando que la subescala falta de respecto predijo cansancio emocional y despersonalización en los docentes y la desadaptación social lo hizo en despersonalización y falta de realización personal en ellos. También se estudió la percepción de Burnout de los estudiantes respecto de sus

maestros y de estos últimos con la ocurrencia de la conducta perturbadora de los primeros en clase, hallándose que los reportes de estudiantes y maestros diferían significativamente en despersonalización, logro personal y competencia para afrontar la conducta disruptiva. El análisis de regresión de los informes de los docentes mostró que la competencia para tratar con la conducta perturbadora del alumno contribuyó significativamente a la despersonalizaron y al bajo logro personal siempre y cuando la edad de los maestros estuviera asociada significativamente con el logro personal (Evers, Tomic, Brouwers, 2004).

En relación al sexo, algunos datos sugieren que los profesores varones están más despersonalizados que sus colegas mujeres (Schwab e Iwanicki, 1982; Seisdodos, 1986; Gil Monte y Peiró, 1997; Sari, 2004; Tifner, De Bortoli y Pérez, 2005) aunque las docentes mujeres parecieran mas cansadas emocionalmente (Maslach y Jackson, 1981; Salanova et al., 2003; Sari, 2004; KoKKinis, 2006).

En otra investigación efectuada a 257 docentes de la Universidad de Extremadura (UEX) por la Profesora Eloisa Guerrero, se verificó que los docentes universitarios que sufren mayor grado de agotamiento emocional

presentan sentimientos de despersonalización más frecuentemente y de modo significativo. Asimismo, confirmaron que grados de agotamiento emocional y despersonalización son inversamente proporcionales a grados en logro personal.

También confirmaron que los profesores/as con un alto agotamiento emocional utilizan frecuentemente las estrategias: desahogarse, desconexión mental, desconexión conductual, consumo de drogas y aceptación. El grupo que presenta un agotamiento emocional medio no recurre ni a negación ni a aceptación. En segundo lugar, el profesorado altamente despersonalizado emplea más frecuentemente las estrategias: búsqueda de apoyo social, desahogarse, negación y desconexión mental, cuando se compara con los restantes grupos. Y aquellos que presentan un elevado grado de agotamiento emocional y despersonalización son quienes recurren para manejar situaciones de estrés en el ámbito laboral, a estrategias pasivas, de aceptación y no orientadas a búsqueda de soluciones eficaces.

Finalmente, aparecen asociaciones significativas entre un grado alto o medio de logro personal y el uso frecuente de los modos de

afrontamiento: planificación, afrontamiento activo y búsqueda de apoyo instrumental y búsqueda de apoyo social, reinterpretación positiva y refrenar el afrontamiento. (Rebeca Castro S., 2005)

Hermosa Rodríguez, A.M. (2006), realizó otro estudio sobre satisfacción laboral y síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria, donde podemos observar que los resultados son similares a las investigaciones mencionadas anteriormente. Sus resultados evidencian una correlación significativa entre agotamiento y satisfacción laboral corroborando los datos encontrados por Gil-Monte y Peiró (1999), cuando expresan que aunque la satisfacción laboral se relaciona significativamente con las tres dimensiones del síndrome de Burnout, la relación es más intensa con la dimensión agotamiento (-.55), cuyo valor está dentro de los rangos establecidos empíricamente, es decir, la tendencia es que a mayor satisfacción laboral el nivel de Burnout en la dimensión agotamiento es menor. Frente a esto, Guerrero (2003) encontró que los profesores que presentan alto grado de agotamiento emplean estrategias de afrontamiento pasivas (consumo de drogas, desahogarse, desconexión conductual), lo cual

enfatisa en el agotamiento como una variable significativa en la aparición del síndrome de Burnout.

También se encontró una correlación significativa pero más débil entre satisfacción y cinismo (-.23), lo cual permite establecer que la segunda hipótesis planteada se comprueba, es decir, en la medida que el nivel de satisfacción laboral aumenta, el nivel de Burnout en la dimensión cinismo tiende a disminuir. No ocurre lo mismo con la tercera hipótesis, esta se rechaza, lo cual evidenciaría una relación que tiende a ser positiva entre la satisfacción laboral y la ineficacia.

Corroborando estos resultados Leiter (1988) establece que la satisfacción laboral y las dimensiones del Burnout se relacionan de manera directa pero negativa en la dimensión agotamiento y positiva en la dimensión ineficacia, manifiesta que la relación de la satisfacción con la dimensión cinismo queda mejor explicada de manera indirecta a través de los sentimientos de agotamiento.

En cuanto a las variables antigüedad en la institución y tiempo de ejercicio profesional se observa que el aumento en el tiempo de permanencia en la institución y el tiempo en el que se ha ejercido la profesión incrementan levemente los niveles en las diferentes

dimensiones del Burnout y los promedios de satisfacción laboral decremantan. Esto puede estar asociado con uno de los elementos definitorios del síndrome, que plantean Maslach y otros (2001) como una “respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo” (p. 397).

Alonso-Fernández (1997) señala que “los profesores de hoy, desde los universitarios hasta los de la primera escolaridad, están afectados por una tasa más elevada de trastornos psíquicos que la población general. Y un trastorno muy extendido en este estamento es la fobia relacional o social vivida como temor a hablar en público, o sea, el ejercicio de la actividad profesional mediante las clases y las conferencias”.

Los doctores Maslach y J. Jackson han señalado que son varias las causas que originan el estrés entre los docentes y, de paso, abren el camino sin retorno hacia el efecto Burnout, de las que destacan: la falta y premura de tiempo para terminar el trabajo relacionado con las clases (preparación de las mismas, corrección de exámenes, programación de actividades, etc.), las altas ratios que padecen las clases y la falta de disciplina por parte de los alumnos, con reiteradas faltas de respeto hacia los

profesores, la mala organización que padecen algunos centros y la excesiva burocracia a la que se ven sometidos los docentes por parte de la administración, y las respuestas y soluciones ineficaces dadas en el entorno educativo.

En el síndrome Burnout podemos agrupar, a modo de resumen, los estresores que más afectan a cada una de las dimensiones de dicho síndrome. Estresores como la inexistencia de oportunidades de descenso y falta de control, son los responsables a un 35% del cansancio emocional de los docentes, y la carencia de oportunidades de crecimiento, la inestabilidad en el trabajo y la falta de control, son los responsables de la dimensión de despersonalización (un 23%). A mayor nivel de la dimensión de agotamiento emocional aumenta de forma proporcional la dimensión de despersonalización e disminuye de forma proporcional la dimensión de grados de logro personal. En cuanto al sexo, los varones obtienen más niveles de síndrome de Burnout que las mujeres, y son los hombres quienes presentan más nivel en la dimensión de despersonalización y las mujeres quienes presentan más niveles en la dimensión de cansancio emocional. Finalmente con respecto a la edad, los

datos obtenidos en los diferentes estudios muestran que cuantos más años en el trabajo más se manifiesta el síndrome de Burnout.

6. Afrontamiento y Prevención del síndrome de Burnout

Dado los datos obtenidos en los diversos estudios y la preocupación existente por este síndrome debemos fomentar actuaciones para conseguir mejorar las condiciones de los docentes en el entorno educativo. Para ello, existen unos mecanismos para el afrontamiento del síndrome y su prevención. Gil-Monte y Peiró (1997) agruparon en tres categorías las estrategias de intervención para la prevención y tratamiento del síndrome Burnout o síndrome de quemarse por el trabajo. Las tres categorías se agrupan en: estrategias individuales, estrategias grupales y estrategias organizacionales. A nivel individual, se emplearán estrategias de afrontamiento de control o centradas en el problema ya que estas previenen el desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo; las estrategias de evitación o de escape facilitan su aparición. Dentro de las estrategias de afrontamiento de control o centradas en el problema tenemos: entrenamiento en solución de problemas, entrenamiento

de la asertividad, entrenamiento para el manejo eficaz del tiempo, olvidar los problemas laborales al acabar el trabajo, tomar pequeños momentos de descanso durante el trabajo, marcarse objetivos reales o factibles de conseguir, desarrollar conductas que eliminen la fuente de estrés o neutralicen las consecuencias negativas del mismo, aumentar y conservar las amistades con intenciones satisfactorias y emotivas, delegar responsabilidades, no creerse indispensable, solicitar ayuda cuando el trabajo es excesivo o cuando no se está preparado para afrontarlo y compartir los problemas laborales, dudas o opiniones con los compañeros. Descentralizar los problemas de uno mismo hará que la carga de trabajo sea menor y poder de compartir esa carga hará que los niveles de estrés disminuyan.

A nivel grupal, debemos fomentar el apoyo social a través de políticas de trabajo cooperativo. Sandín (1995), afirma que el apoyo social actúa sobre la salud de forma directa. Asegura que disfrutar de una óptima red de apoyo facilita las experiencias individuales de autoestima, afecto positivo y sensación de control, que protegen al individuo de posibles trastornos y que posiblemente mejoren el sistema inmunológico. Por otra parte, Adler y Matthews (1994) han

comprobado que el apoyo social se relaciona significativamente con la salud física y psicológica. Otro autor importante, Pines (1997), define seis formas de ofrecer apoyo: escuchar al sujeto de forma activa, dar apoyo técnico, crear necesidades y pensamiento de reto, desafío y creatividad, apoyo emocional y apoyo desafiante, participar en la realidad social del sujeto confirmando o cuestionándole las creencias sobre sí mismo, autoconcepto, autoeficacia y autoestima.

Finalmente, a nivel organizacional, la dirección de las organizaciones debe desarrollar programas de prevención dirigidos a mejorar el ambiente y el clima de la organización. Se recomienda desarrollar programas de socialización anticipatoria, con el objetivo de acercar a los nuevos profesionales a la realidad laboral y evitar el choque con sus expectativas irreales, desarrollar procesos de retroalimentación (sobre el desempeño del rol, retroalimentación grupal e interpersonal y retroalimentación desde la dirección de las organizaciones o servicios en el que se ubica el trabajador) e implantar programas de desarrollo organizacional (reestructurar y rediseñar el lugar de trabajo, establecer objetivos claros para los roles profesionales, aumentar las

recompensas a los trabajadores, establecer líneas claras de autoridad y mejorar las redes de comunicación organizacional). Parkes (2001), ante esta cuestión, afirma de manera categórica que es ingenuo e incluso éticamente discutible el someter a los trabajadores a programas de entrenamiento contra el estrés mientras persistan en la empresa las exigencias excesivas o las condiciones de trabajo inapropiadas. Oliver (1993) propone en los planes de formación del profesorado se fundamenten en una información realista que incluya tanto los aspectos relacionados con las tareas y funciones que deberán desempeñar los docentes, como lo relativo a sus derechos y obligaciones.

El aumento de la participación en la toma de decisiones entre los trabajadores, la utilización de mecanismos para el desarrollo de habilidades interpersonales o la formación para adquirir conocimientos y destrezas para afrontar disidentes tareas, resultan especialmente beneficiosos, ya que aumenta el nivel del control en el trabajo y protege a los trabajadores ante los efectos del estrés.

Con respecto a la creación de mecanismos que trabajen estas estrategias de intervención, existe actualmente unos programas para la

prevención del síndrome de Burnout en otros sectores, como por ejemplo: el diseño de un programa para disminuir los síntomas del Burnout en los profesionales sanitarios realizado por Romero-Gil o el diseño de un programa de prevención del Síndrome de Burnout para empresas textiles realizado por Patiño Soler, J. L. y otros, ambos estudios realizados en el presente año.

En el ámbito educativo, De la Cruz, Grad y Hernández (1991), propusieron un programa de formación para docentes universitarios que contenga aspectos como: un marco teórico, formación previa a la docencia (cursos de capacitación psicopedagógica para futuros docentes universitarios reconocidos como créditos en los cursos de doctorado) e información acerca de la estructura de la organización y organigrama universitario. De la misma manera se incluye la formación, una vez producida su incorporación a la tarea docente y después de la misma (a través de grupos de discusión y técnicas de grupo a través de metodologías activas y participativas).

7. Conclusiones

Podemos observar que a lo largo de los años el síndrome de Burnout ha sido ampliamente estudiado y que ocupa un lugar destacado en las investigaciones.

Sin embargo, no es así el estudio y las investigaciones en cuanto a la construcción de programas para el abordaje terapéutico de dicho síndrome. Por ello, intentamos con este estudio, ofrecer una visión general de síndrome de desgaste profesional para fomentar la necesidad de un programa específico para ayudar a nuestros docentes, ya que es cierto, que los docentes con Burnout no rinden adecuadamente en su trabajo además de que su presencia empeora la calidad de la enseñanza. A lo largo de este estudio comprobamos que son cada vez más numerosas las investigaciones del Burnout, llevándose

a cabo en diferentes puntos del planeta y en diferentes culturas. A la vista de esto, no cabe duda que la investigación de este síndrome haya aumentado en los últimos años. Por ello, lo que esperamos de este trabajo es dar a conocer la importancia de seguir investigando así como desarrollar programas de intervención para entrenar estrategias de manejo y afrontamiento del Burnout, enfocadas tanto a las organizaciones educativas como al individuo.

Referencias

Adler, N. y Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual review of psychology*, 45, 229-259.

Alonso-Fernández, F. (1997). *Psicopatología del Trabajo*. Edikamed. Barcelona.

Castro, R. (2005). *Síndrome de Burnout o desgaste profesional. Breve referencia a sus Manifestaciones en Profesores Universitarios*. Anuario 28. Universidad de Carabobo. Venezuela

Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout*. London: Sage Publications

Cordeiro, J.A., Guillén, C.L., Gala, F.J., Lupiani, M., Benítez, A. & Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología. Revista Internacional On-line*, 7(1). Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/view/794/>.

Cruz, M.A. de la; Grad, H.M. y Hernández, E. (1991). "Evaluación y formación del profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid". En *La Pedagogía universitaria: Un repte a l'ensenyament superior*. División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.

Evers, W.J., Tomic, W. y Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, 25(2).

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.

Gil-Monte, P. R. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología em Estudo*, 7(1), 3-10.

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis

Gil-Monte, P.R. y Peiró, J.M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11, 679-689.

Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesores universitarios. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.

Hastings, R.P. y Bham, M.S. (2003). The relation ship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24, 115-127.

Hermosa Rodríguez, A. M. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.

Hiebert, B., & Farber, I. (1984). Teacher Stress: A Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 14-27.

Jackson, L. y Rothman, S. (2005). Work-related well-being of educators in a district of the North West Province. *Perspectives in Education* 23(3), 107-122.

Kokkinos, C.M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory Educators Survey among elementary and secondary school. Teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, 25-33.

Leiter, M. P. (1988). Burnout as a function of communication patterns. *Group and Organization Studies*, 13(1), 111-128.

Llorens, S., Cifre, E., Salanova, M., y Martínez, I. (2003). *Burnout in University Teachers: a gender differential study*. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo.

Marrau C., (2004). *El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente*, Año V, N° II, España, Recuperado en 26 de septiembre de 2013 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*, 2nd Ed. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.

OMS, (2006). Carta de Bangkok. Para la promoción de la salud en un mundo globalizado. *Red de Salud*, 10, 48-51.

Parkes, K. R. (2001). Intervenciones para la gestión del estrés en las organizaciones. *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 109-29.

Patiño Soler, J. L., Rodríguez Castillo, W. C., Rojas Guevara, J. A., & Pinzón Mahecha, M. P. (2013). *Diseño de un programa de prevención del Síndrome de Burnout*

para empresas textiles. Repositorio Institucional. Universidad Católica de Colombia. Recuperado el 29 de septiembre de 2013 de <http://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/676>

Pines. A. M. (1997). Gender differences in burnout: Israeli's responses to the Intifada. *European Psychologist*, 2, 1.

Romero Gil, J. (2013). *Diseño de un programa para disminuir los síntomas del burnout en los profesionales sanitarios*. Repositorio Institucional. Universidad de Almería. Recuperado el 25 septiembre de 2013 de <http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/2369#.UIUIGNLKEs->

Salanova, M. (2003). *Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal*. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau, y E. Cifre (Eds.) *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, L, y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: *An Experimental Study. Small Groups Research*. 34, (1), 43-73.

Sandín, B. (1995). El estrés. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps.), *Manual de psicopatología*. Vol.2. Madrid.: McGraw-Hill.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headmasters and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.

Schwab, R.L. e Iwanicki, E.F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7, 5-16.

Seisdedos, N. (1986). *Inventario de Burnout de Maslach. Síndrome del quemado por el estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA.

Takagi, R. y Tanaka, K. (2003). Occupational stress and burnout in elementary and middle school teachers, *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 165-174.

Tifner, S., De Bortoli, M. y Pérez, T. (2005). *Estrés Laboral en docentes de San Luis*, comunicación presentada al IV Congreso Internacional de Salud Mental y Derechos Humanos, nov. 2005, Buenos Aires, Argentina.

Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S. y Bortoli, M. (2006). Bournout en el colectivo docente. *Studium. Revista de Humanidades*, 12, 279-291.

¿Puede la educación ayudar a transformar la sociedad?

LOS INVESTIGADORES ACTUALES NO VEN EN LA EDUCACIÓN UN REMEDIO PARA UNA MEJORA SOCIAL

Sara Fornés Fornés

saforfor@gmail.com

Licenciada en Filología Hispánica

■ A educación desde los inicios de la civilización siempre se ha considerado importante puesto que el adquirir conocimientos es sinónimo de poder con respecto a los que no los poseen. Hoy en día vivimos en la era de la información. El acceso a todo tipo de conocimientos es fácil y rápido por tanto nos podemos preguntar ¿qué papel desempeña en estos tiempos la educación?, ¿ha ayudado a cambiar o a mejorar la sociedad? Para intentar esclarecer estas preguntas veremos qué valor le atribuían a la educación los grandes pensadores clásicos, repasaremos lo que pensaban los Ilustrados hasta llegar a nuestros tiempos en los que están teniendo vital importancia las teorías reduccionistas. Además, abordaremos con profundidad un estudio realizado por la investigadora Jean Anyon en el que veremos si realmente estas teorías reduccionistas se llevan a cabo o es mera teorización.

Palabras clave

Conocimientos, educación, teorías reduccionistas.

In education since the beginning of civilization has always been considered important since acquiring knowledge is power over those who do not possess. Today we live in the information age. Access to all kinds of knowledge is easy and fast so we can ask what role education these days? and has education helped change or improve society? To try to clarify these questions we will see what value attributed to education the great classical thinkers, we will review what the Enlightened thought until our times in which are of vital importance reproductionist theories. In addition, we will address in depth a study by researcher Jean Anyon in which these theories see if you really are done reproductionist or mere theorizing.

Keywords

Knowledge, education, reproductionist theories.

1. ¿Puede la educación ayudar a transformar la sociedad?

Empezaremos nuestro breve recorrido por las teorías educativas más importantes como el Idealismo pedagógico, esta teoría ya la recogía Platón en *La República*. Para ellos la educación era la solución para todos los problemas; a través de la educación se lograría una mejora social por esto Platón propone al filósofo gobernante, o sea a una persona que haya pasado por todo un proceso educativo complejo, como solución a los problemas políticos de Atenas ya que sólo esta persona educada logrará gobernar la polis justamente.

Posteriormente, en el s. XVIII los ilustrados se hicieron eco de estas teorías y las retomaron. Van a ver en la educación una vía para que el individuo logre alcanzar los tres valores básicos: libertad, igualdad y fraternidad.

En los años 60 hay un giro sustancial en cuanto al papel de la educación y empiezan a aparecer las primeras teorías reproductivistas que se basan en que la escuela reproduce las desigualdades sociales. Por tanto para ellos la escuela no sería una plataforma para la mejora sino todo lo contrario, la escuela sería un mecanismo manejado por las clases altas para controlar a las bajas. Henry Giroux, fundador de la pedagogía crítica, es quien repara en que todas las teorías mencionadas

anteriormente no han tenido en cuenta a las minorías étnicas y culturales, a los pobres, a las mujeres, etc. Según este teórico estos grupos quedaban desprotegidos y desfavorecidos ante la escuela, por tanto, se pregunta ¿cómo iban estas teorías a transformar la sociedad si lo que hacían era reproducir las desigualdades existentes?

A la conclusión a la que llega Giroux es que estas teorías no pretenden transformar la sociedad sino que para él la escuela se transforma en una herramienta del Estado para manipular a los ciudadanos, puesto que, es el Estado el que se encarga de elaborar el currículum académico; dictaminan qué se estudia, cómo, cuándo, quién y donde se enseña.

Jean Anyon (1941-2013) investigadora educativa, también comparte esta línea de investigación. En su artículo *Social Class and the Hidden Curriculum of Work* realiza un estudio de campo en cinco colegios estadounidenses de distinta clase social: dos de clase trabajadora, uno de clase media tradicional, uno de familia más acomodada y uno de élite. Para recabar información Anyon asiste a clase, analiza a los alumnos, a los profesores y el currículum tanto el expreso como el oculto y gracias a toda esta investigación obtendrá respuestas muy reveladoras.

Primero comienza analizando los colegios de clase trabajadora, los cuales ya están situados en zonas de poco valor, descampados o alejados del centro, las instalaciones también son precarias, los libros de texto e incluso el profesorado dejan bastante que desear. En cambio en los colegios a los que van las clases más altas hay unas buenas instalaciones y están cada vez más cerca del núcleo

urbano, además los profesores son de clases medias altas como los alumnos.

Estas diferencias se van a observar también en el tipo de alumnado. En los colegios de clase trabajadora los alumnos no aspiran a más que a obtener el graduado, en el mejor de los casos, mientras que en los de clase alta se les prepara para ir a la Universidad y triunfar en la vida. Con lo cual la autora basándose en **teorías reproductivistas** aborda la problemática de que dependiendo de a la clase social a la que pertenecemos recibiremos un tipo de educación u otra. Las diferencias sociales se van a ver reproducidas en la enseñanza y el alumno va a estar determinado por el sistema. En este sentido, Anyon propone que estaríamos en el lado contrario del pensamiento ilustrado en el que la educación sería la liberadora de la humanidad y un medio para alcanzar libertad, igualdad y fraternidad. Anyon lo que nos muestra es que la escuela no libera sino que ayuda al sistema a encasillar y a domesticar a los individuos. Como recoge en el artículo, para los profesores que trabajan en el colegio de clase obrera con que aprendan a sumar y restar ya les vale, en cambio, en los colegios de clase media y acomodada les enseñan a reflexionar a desarrollar el pensamiento crítico, etc. Estas destrezas los trabajadores de la fábrica no las necesitan, con lo cual no es necesario que las sepan. En este sentido en el colegio de clase obrera se crea un ambiente de rebeldía por parte de los alumnos, como recoge Anyon, en el que no se sienten a gusto en las aulas porque todo el conocimiento es memorístico, sencillo, útil, práctico para mantenerlos ocupados y no hay tiempo para la investigación, reflexión, conocimientos más profundos de discusión y de temas

actuales “porque los niños de esta escuela no saben nada de Estados Unidos, de manera que yo no puedo enseñarles mucho” (Anyon, 568). Estas son las declaraciones que recoge la investigadora de algunos de los profesores de un centro de clase obrera.

Además Anyon recoge otras críticas de los profesores de este tipo de centros: “... a estos chicos no se les puede enseñar nada. Sus padres no se preocupan por ellos, y ellos no tienen ningún interés” (Anyon, 568). Para la autora esta actitud negativa de los profesores ante la capacidad de aprendizaje de sus alumnos hace que estos también se muestren negativos ante sus enseñanzas. Para Paul Willis estos serían un ejemplo de jóvenes “anti escuela” que se oponen al sistema porque creen que lo que están aprendiendo no les va a servir de nada; en este caso, según Anyon, los alumnos querían aprender más; que les trataran de forma más individual y que les ayudaran a aprender; estaban hartos del conocimiento memorístico y fragmentado y de las tareas mecánicas.

Todo esto había generado en ellos un comportamiento agresivo (rotura de cristales del edificio principal) y de pasividad en las clases (no respondían al profesor, etc.). Todo esto, según Anyon explica, hacía que muchos profesores no quisieran trabajar en ese centro pero otros, por el contrario, lo preferían porque afirmaban que era fácil dar clase ya que no era necesario preparar actividades adicionales y materiales extra. Por otro lado, en las escuelas de clase media y las de familias acomodadas la situación era totalmente la contraria. Según Anyon para los profesores era mucho más difícil dar clase porque tenían que motivarles con temas de actualidad, traer material

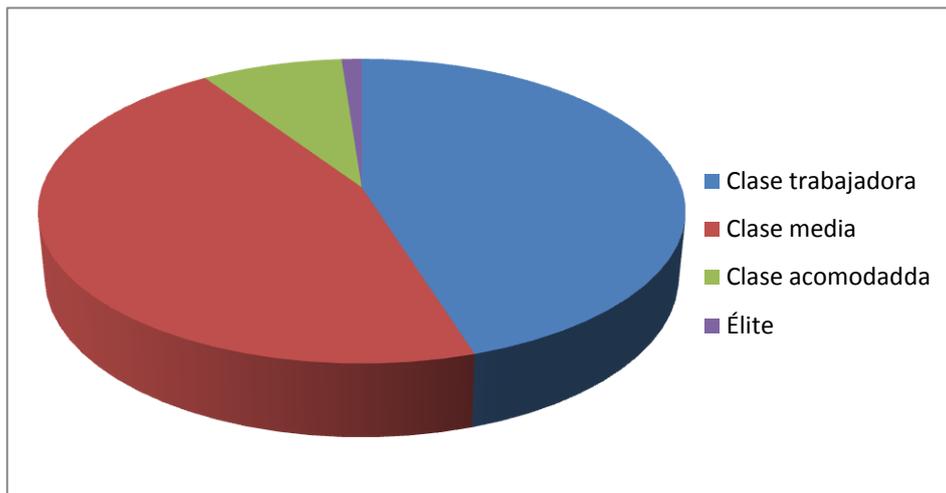
complementario, prepararles las clases a fondo, hacer debates, etc. y controlar lo que se decía en las aulas puesto que podía haber hijos de alcaldes, etc. y no debían causar conflictos.

Con respecto al centro de clase acomodada Anyon cuenta que había un gran interés en la creatividad y el descubrimiento individual, preferían que el alumno aprendiera investigando por su cuenta, no memorizando, con lo cual los alumnos estaban motivados e interesados en aprender. En clase se planteaban debates de temas de actualidad, tenían una amplia visión del mundo ya que se les estaba preparando para que estuvieran lo mejor preparados para el futuro. Y en la escuela de élite, como Anyon señala, se prepara a los alumnos para que sean triunfadores. Desde muy pequeños se les enseña a pensar y razonar; investigan en las bibliotecas, además, tienen **consciencia de clase**, saben que se espera grandes cosas de ellos por eso quieren ser excelentes. Se preocupan por el rendimiento y la competencia se les exige mucho, se les enseñan conceptos complicados, etc.

Con lo cual después de ver este estudio vemos como no es baladí el triunfo de unos jóvenes y el fracaso de otros. Por tanto, el entorno está determinando el futuro de los alumnos según este estudio, de hecho, ni los profesores que les imparten clase se pueden comparar; como ya hemos dicho anteriormente, los del colegio obrero son hombres, solteros, jóvenes, inexpertos, los del colegio de clase media y acomodados ya están casados, tienen

experiencia con la docencia, pertenecen también a esa clase social y en el colegio de élite la mayoría son profesoras, casadas (con ejecutivos o altos cargos), etc. Por tanto lo que estamos viendo es que en los colegios de clase acaudalada y de élite se persigue que los docentes tengan el mismo **capital cultural** que sus alumnos. Bourdieu renueva este concepto que es el compendio de habilidades, costumbres, conocimientos, etc. que comparten una misma clase social. Para este autor el capital cultural llega a ser incluso más importante que el económico porque es el que da prestigio, por esto, según esta teoría, son los del colegio obrero los que fracasan en los estudios porque no comparten el mismo capital cultural que aparece en el currículum, diseñado por las clases dominantes.

Además de todo el trabajo de campo, Anyon recabó unas estadísticas basadas en las rentas de las familias, y el 38,6% pertenecían a la clase trabajadora, el 38,9% a la clase media, el 7% a la acomodada y el 1% a la clase alta; con lo cual se estaba reservando la educación de buena calidad para sólo el 8% de la población mientras que para el 38,9% (clase media) y el 38,6% (clase obrera) que son la gran mayoría les está reservada una educación en el primer caso pasable, ceñida a los libros de texto, planteada para que promocionen y vayan a la Universidad y en un futuro tengan un trabajo digno de clase media también y en el otro caso se les está preparando para que sepan lo justo y sean futuros trabajadores de la fábrica. Lo vemos de manera muy clara en el siguiente gráfico:



colegio y por tanto ya conozcan tanto el método como las normas. El alumnado de los colegios de clase media alta suele comportarse bien, son más educados,

Con este estudio Anyon nos muestra diferentes situaciones que hacen que elaboremos nuestras propias conclusiones ya que ella no aporta soluciones y las críticas tampoco son ni severas ni directas, simplemente es una mera observadora a pesar de que de sus observaciones sí que podemos intuir una opinión, no la deja patente.

Es cierto que si leemos el artículo funcionan a la perfección las teorías de Bourdieu y Althousser pero tampoco hay que ser tan radical ya que todo esto desemboca en que la culpa del fracaso escolar en la clase obrera es debido al entorno y al profesorado que no les exige y no siente que deban tener aspiraciones para poder acceder a otra clase social.

Si extrapolamos el estudio de Anyon a los centros españoles podemos comprobar que no hay tanta diferencia. Los mejores centros suelen estar en el centro de la ciudad o en zonas de nueva construcción, los profesores suelen compartir el mismo capital cultural que los alumnos, o sea, pertenecen al mismo entorno social, se relacionan con gente de similar clase social, etc. Además suele darse también que padres y otros familiares ya hayan estudiado en ese

respetuosos, no gritan, no pelean tanto, puesto que son valores que se les inculcan en casa y en los ámbitos en los que se desenvuelven. En los colegios de clase obrera los alumnos, por lo general, suelen ser más alborotadores, gritan, se pelean... Además en las aulas de estos colegios públicos, a diferencia de los anteriores que suelen ser privados o concertados, la disparidad de alumnos es mayor y por tanto también el nivel de cada uno varía mucho. No obstante siempre hay excepciones pero por norma general y por la experiencia de estos años de docencia se suele cumplir lo que Anyon refleja en su estudio también en los centros españoles.

A pesar de todo sólo con que un solo niño de un colegio o instituto de clase obrera pueda superar la etapa educativa y llegar a la universidad, significaría que el sistema sí que puede funcionar y eso en muchas ocasiones pasa. Actualmente debido a la llegada de mucho inmigrantes los padres prefieren matricular a sus hijos en colegios concertados o privados a los que los inmigrantes no van. Esta es una manera de segregar a los alumnos y de utilizar a la educación como un instrumento separatista y clasista. Pueden hacer la prueba ¿cuántos niños de clase obrera

hay en un colegio concertado, por ejemplo? En los concertados la diversidad es un poco mayor pero cada vez menos. Debido a la crisis muchos padres no pueden permitirse pagar todos los meses las tasas. En cambio en los privados la diferencia es muy grande. En estos centros no hay alumnos cuyos padres trabajen en fábricas o tengan empleos de baja renta. Cabe decir también que estas diferencias donde más se ven es en las ciudades donde hay un mayor número de clases sociales. En los pueblos o ciudades más pequeñas no se nota tanto la diferencia, en parte porque la llegada de inmigrantes no ha sido tan masiva y no hay tanta gente. En los pueblos está bien visto estudiar en colegios públicos y los alumnos se muestran satisfechos con el tipo de educación y el profesorado que tienen. En cambio en las ciudades son los propios alumnos de los colegios públicos los que se quejan de que tienen unas instalaciones precarias, profesorado poco implicado en las materias y descontentos con su trabajo y salario.

En cuanto al profesorado, los profesores de los centros públicos en muchos casos van cambiando, puesto que la mayoría son interinos. Esto hace que los alumnos no tengan apego al profesor y además también les perjudica a la hora de estudiar puesto que cada año prácticamente, van a cambiar de método ya que cada profesor considera importantes ciertas cosas y tienen maneras distintas de dar las clases. Como mostraba el artículo de Anyon en los colegios públicos españoles también son muchos los profesores que están ahí por estar, tienen su plaza fija y la educación ha dejado de interesarles, bien porque el tipo de alumnado ha cambiado, porque la educación también está cambiando, porque ya tienen cierta edad y no quieren

adaptarse a las nuevas formas de dar clase utilizando las TIC, etc.

Como observarán nos hemos centrado principalmente en los colegios públicos pero a pesar de que pintan tiempos difíciles para la educación pública, personalmente creo fervientemente en ella y creo que es posible una educación de calidad y pública y todo esto pasa por devolverle el prestigio. ¿Cómo se consigue esto? Subiendo el nivel, tenemos que convertir al profesor en un intelectual, en una persona que el alumno respete. Debemos conseguir que el alumno no esté en clase hablando con el compañero porque lo que dice el profesor no le interesa, sino que debemos dar materia y complicada, debemos hacer que el alumno se implique y le interese lo que está aprendiendo, sólo de éste modo, dotando de prestigio y calidad la educación pública volverá a recuperar el respeto de padres, alumnos y profesores. Por tanto ante la pregunta ¿reproduce la educación las distintas clases sociales? a día de hoy la respuesta es sí, puesto que sólo cuando el nivel de la escuela pública alcance al de la privada en todos los aspectos estaremos hablando de igualdad. ¿Puede cambiar la sociedad este tipo de educación? Lamentablemente la respuesta es no. Por tanto nos tenemos que plantear qué tipo de sociedad queremos y cómo vamos a conseguirla y qué papel, fundamental, va a desempeñar la escuela en ella.

Conclusiones

Finalmente pues, vemos que han cambiado mucho a lo largo de la historia las opiniones acerca de la educación; desde las teorías platónicas e ilustradas en las que teóricamente un hombre sí que podía llegar a ser libre y evolucionar hasta las más recientes y transgresoras que afirman que la educación no va a cambiar la sociedad puesto que seguimos viviendo en una sociedad de clases y desde la educación esto se sigue fomentando. Puede que todas ellas sean propuestas arriesgadas y radicales pero

invitan como mínimo a la reflexión. Anyon confirma con datos que ciertamente un mínimo de la población recibe educación de calidad según sus datos y a partir de este estudio nos podemos preguntar ¿pasa lo mismo en España? ¿Hay realmente una igualdad educativa? ¿Qué tipo de colegios están cogiendo hoy en día más auge?

Referencias

Libros

Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (1992): *Teoría y Resistencia en la educación*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Willis, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Revistas

Anyon, J. (1980). "Social Class and the Hidden Curriculum of Work". *Journal of Education*, Vol. 12, nº 1.

Willis, P. (1999). "Producción cultural y teorías de la reproducción". Fernández Enguita, Mariano (ed.). *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, pp. 640-659.

INFLUENCIA DE LA MOTRICIDAD OCULAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

DIFICULTADES LECTORAS

Beatriz Campomanes Herrera

campomanesherrera@gmail.com

Master en Neuropsicología y Educación

Magisterio especialidad Educación Infantil

En este trabajo se examina la influencia de los movimientos sacádicos y la velocidad lectora en el rendimiento académico en una muestra de cuarenta y siete alumnos de entre 6 y 8 años (el 55,3% son niños y el 44,7 son niñas). La evaluación se realizó a través de la prueba de movimientos sacádicos Developmental Eye Movement (DEM) y la velocidad lectora se calculó a través de la lectura de unos textos adecuados a cada edad. Los resultados del estudio concluyeron que la influencia de la velocidad lectora en el rendimiento académico. Sin embargo, los resultados no esclarecieron si el rendimiento académico se ve influido por los movimientos sacádicos.

This study examines the influence of saccadic movements and reading speed in academic performance in a sample of forty-seven students between 6 and 8 years (55.3% were boys and 44.7 girls). The evaluation was conducted using the Developmental Eye Movement test (DEM) and reading speed was calculated through the reading of age-appropriate texts. The results indicate that there is a significant influence of reading speed in

academic performance. However, the results have not clarified whether academic performance is influenced by saccades.

Palabras clave

movimientos sacádicos, velocidad lectora, rendimiento académico.

Keywords

saccadic movements, reading speed, academic performance.

1. Introducción

La razón principal para elegir este tema radica en la importancia que tiene la lectura en la vida de cualquier persona. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura alteran el rendimiento académico por lo que todas las áreas de estudio se ven afectadas puesto que el acceso a la información suele ser de forma escrita y, cuando la lectura se realiza con excesiva lentitud, y contiene omisiones, sustituciones, cambios de renglón, etc. dificulta en gran medida a la comprensión lectora. Un buen rendimiento en la lectura es entendido como la unión entre la

precisión, la velocidad y la comprensión lectora (Álvarez y González, 1996).

Ritty et al. (1993) señalaron que la agudeza visual, la acomodación, la convergencia y la motricidad ocular son las herramientas principales utilizadas durante las tareas escolares. Otros autores afirman que los movimientos oculares y las fijaciones están directamente relacionadas con la lectura y otras actividades escolares (Garzia et al. 1990; Kulp and Schmidt, 1997; Pavlidis, 1981). Sherman (1973) y Hoffman (1980) estudiaron cómo las dificultades presentadas en los movimientos oculares se encontraban relacionadas con dificultades en la lectura. Este trabajo parte de esos estudios para comprobar cómo influye la motricidad ocular en el rendimiento académico, centrándose en los movimientos sacádicos; y cómo esta relacionada a su vez con la velocidad lectora con los mismos.

2. Los movimientos oculares durante la lectura

Según Martín Lobo (2013) la movilidad ocular es muy importante para cualquier tarea relacionada con la lectura o con actividades en las que se utilice la motricidad fina como pueden ser escribir, dibujar o realizar manualidades.

Esta autora caracteriza a los movimientos oculares por ser suaves, simétricos, regulares, sin saltos, sin parpadeos, sin lagrimeos y sin participación de la cabeza.

Miller y O'Donnell (2013) nos explican que los lectores describen el movimiento de sus ojos como suave y lineal. Sin embargo, la realidad es muy diferente, puesto que los movimientos

oculares que permiten que se realice la lectura se caracterizan por ser más parecidos a pequeños saltos oculares, no lineales. Además los ojos realizan una serie de paradas, denominadas fijaciones en las que el ojo captará una región del texto y, a continuación, realizará un pequeño salto hacia delante o hacia atrás, denominado movimiento sacádico. Los autores, también nos describen los comportamientos del movimiento ocular entre jóvenes lectores y adultos expertos se diferencian en que el comportamiento ocular de los jóvenes lectores está caracterizado por unos períodos de fijación más prolongados y unos movimientos sacádicos más cortos con regresiones más frecuentes, mientras que en el adulto los períodos de fijación son más reducidos, los movimientos sacádicos más prolongados y las regresiones menos frecuentes. Gracias al desarrollo el joven lector podrá llegar a niveles de lectores expertos.

3. La investigación

Autores como Garzia et al. (1990), Kulp y Schmidt (1997) o Pavlidis (1981), Sherman (1973) y Hoffman (1980), Álvarez y González (1996), entre otros, afirman que los movimientos oculares afectan al rendimiento lector. Por lo que el problema que se plantea en la presente investigación es:

¿Cómo afectarán los movimientos oculares a las capacidades lectoras y en última instancia a los resultados académicos?

El objetivo general del estudio es comprobar la relación existente entre los movimientos sacádicos, la velocidad lectora y los resultados académicos en el primer ciclo de primaria y proponer un programa de intervención para la mejora

de los movimientos sacádicos durante la lectura.

Las hipótesis de este estudio son:

- Los movimientos sacádicos están relacionados con la velocidad lectora de forma directa, por lo que los mejores movimientos sacádicos se asociarán a una mayor velocidad lectora.
- La velocidad lectora está relacionada con los resultados académicos. Cuánto mayor sea la velocidad lectora mejores serán los resultados académicos.
- Los movimientos sacádicos están relacionados con los resultados académicos. A mejor rendimiento en los movimientos sacádicos mejores serán los resultados académicos.

La investigación llevada a cabo presenta un diseño no experimental y cuantitativo, descriptivo y correlacional; cuyas variables son la edad, las palabras leídas por minuto, los errores cometidos en la prueba DEM, la puntuación total de la prueba DEM y los resultados académicos del tercer trimestre en las asignaturas de lenguaje y ciencias.

La población de estudio son alumnos de educación primaria pertenecientes a centros educativos concertados del Principado de Asturias.

Los participantes presentan una media de 7,29 años y están distribuidos de forma equitativa en relación al sexo, el 55,3% son niños y el 44,7 son niñas. La muestra de alumnos se ha extraído del primer ciclo de primaria. Se compone de 8 alumnos de primero de educación primaria y 39 de segundo de educación primaria. Cinco alumnos tenían 6 años,

veintitrés tenían 7 años y los diecinueve restantes tenían 8 años.

Las variables que se evaluarán en este estudio serán la edad, las palabras leídas por minuto, los errores cometidos en la prueba DEM, la puntuación total obtenida en la prueba DEM y los resultados académicos del tercer trimestre de las asignaturas de lenguaje y ciencias.

Los instrumentos utilizados para realizar la presente investigación, se organizan en dos elementos, uno de ellos relativo a los movimientos sacádicos y el otro a la velocidad lectora:

- Test de movimientos sacádicos DEM (Garzia, Richman, Nicholson y Gaines, 1990)

Este test tiene como principal objetivo detectar si los movimientos sacádicos que se realizan durante la lectura son adecuados para las edades comprendidas entre 6 y 13 años. Para ello se realiza una lectura de números colocados de forma que se pueda leer al igual que un texto en cuatro cartas diferentes que irán progresando en dificultad.

Una vez completada la prueba se comprueban los resultados en la hoja de baremos según la edad para obtener una puntuación final que nos permite conocer si los movimientos sacádicos han sido adecuados durante la lectura, obteniendo dos puntuaciones, una final y otra relativa a los errores cometidos.

- Prueba de rapidez lectora

Se les dio a los niños una lectura adecuada a su edad y se les pidió que leyesen durante un minuto.

Posteriormente se calcularon las palabras por minuto que fueron capaces de leer los alumnos.

Se utilizaron lecturas adecuadas a la edad, pertenecientes a las obras “La bruja Mon” y “El traje nuevo del emperador”.

Para llevar a cabo la investigación, se procedió, en primer lugar, a contactar con el centro escolar para realizarles la propuesta de participación en la presente investigación. Se concretó una cita con la directora de la etapa de educación primaria y se le explicó en qué consistía esta investigación. Una vez que la solicitud fue aceptada se seleccionaron los cursos más adecuados para realizar la investigación y se envió al centro un escrito explicativo sobre el proyecto y las autorizaciones paternas, que posteriormente deberían aceptar y enviar a las familias a través de los tutores de cada clase, a quienes informaron sobre la realización de la investigación la orientadora y jefa de estudios de educación primaria y la directora de etapa.

Una vez obtenidos los permisos paternos se recibió la llamada del centro escolar para poder acudir a realizar las pruebas a los alumnos.

El día de la realización de las pruebas se explicó en cada clase qué se iba a hacer a continuación, se les dijo que aquellos que habían traído la autorización paterna iban a pasar con una profesora a trabajar de forma individual a un despacho para realizar una lectura de unos números y de un cuento.

En primer lugar, se realizó la prueba DEM se les explicó cómo debían

leer los números comparando la lectura de números con la de un cuento, y que no debían mover la cabeza mientras realizaban la lectura, diciéndoles que eran estatuas y no podían moverse. En segundo lugar, se pasó a realizar la lectura de un cuento, para primero de primaria la lectura fue “La bruja Mon”, mientras que para segundo de primaria la lectura era “El traje del rey”. Ambas lecturas están adecuadas a la edad de los alumnos. Se les explicó a los alumnos que debían leer el texto durante un minuto y que después se calcularía las palabras por minuto que eran capaces de leer. Las pruebas tuvieron una duración total aproximadamente de cinco minutos.

Con los datos recogidos de las pruebas se creó una base de datos en el programa estadístico IBM SPSS incluyendo todas las variables observadas.

Con el fin de explicar las relaciones entre las variables cuantitativas se realizaron correlaciones bivariadas de Pearson, considerando una relación significativa a partir del 95%. Posteriormente se realizaron análisis predictivos para conocer el posible poder predictivo de los aspectos evaluados sobre las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas a través del análisis de regresión lineal.

4. Resultados

A continuación se van a mostrar los resultados obtenidos en las distintas pruebas analizando las relaciones existentes entre las variables de estudio, con el fin de dar respuesta a los objetivos que se planteaban en un inicio.

1. Relación entre edad y movimientos oculares, velocidad lectora y rendimiento académico.

Al relacionar a través de correlaciones de Pearson, la edad con el resto de variables obtenemos resultados significativos en la mayoría de los casos indicándonos que a mayor edad, mejores serán los resultados en la prueba DEM y en la prueba de velocidad lectora. Sin embargo, la edad y el rendimiento no obtienen resultados significativos por lo que la edad no está relacionada con la obtención de mejores o peores resultados académicos.

2. Relación entre movimientos sacádicos y velocidad lectora

Para dar respuesta al segundo objetivo de investigación se realizaron análisis de correlación bivariada de Pearson entre las variables objeto de estudio.

Los resultados indican que al relacionar la velocidad lectora con la puntuación total en la prueba DEM, se muestra una correlación es significativa de tipo inverso, por lo que cuanto mayor sea la puntuación total obtenida en la prueba DEM, menor será la velocidad lectora; en cambio no se observa relación con los errores.

3. Relación entre movimientos oculares y rendimiento académico

La puntuación total en el test DEM y los resultados académicos de ambas asignaturas muestran una correlación significativa de tipo inverso, lo que nos indica que cuanto mayor es la puntuación en el test DEM peores son los resultados académicos o viceversa. En cambio, los errores en el test DEM no

muestran una relación significativa con ninguna de las materias analizadas.

4. Relación entre velocidad lectora y rendimiento académico

La velocidad lectora está relacionada de forma significativa con el rendimiento académico, por lo que a mayor velocidad lectora mejores serán los resultados académicos en ambas asignaturas.

5. Modelos predictivos del rendimiento académico en base a los movimientos oculares y la velocidad lectora

Con el fin de explorar un modelo predictivo que permitiera predecir el rendimiento académico se realizaron análisis de regresión lineal en las que las variables que componían el modelo eran la edad, la velocidad lectora, la puntuación total de movimientos oculares y los errores en movimientos oculares. Todas las variables introducidas en el modelo fueron tipificadas con el fin de que no se produjera ninguna distorsión debida a las diferentes escalas de medida.

Con respecto al modelo predictivo para el rendimiento en la asignatura de ciencias, se observa que el modelo es significativo, explicando un 22% de la varianza explicada. La variable que contribuye de forma significativa a predecir el rendimiento en ciencias es la velocidad lectora ($\beta=0.384$; $p=0.03$), por lo que el rendimiento en ciencias se predice a partir de un buen rendimiento lector. El modelo predictivo para el rendimiento en la asignatura de lengua, es también significativo, con un 32% de la varianza. La variable que contribuye de forma significativa a predecir el

rendimiento en lengua es, de nuevo, la velocidad lectora ($\beta=0.374$; $p=0.02$), indicando que el rendimiento en lengua se predice a partir de un buen rendimiento lector.

5. Programa de mejora de la motricidad ocular.

El programa de entrenamiento visual que se presenta a continuación tiene como fin la mejora de la motricidad ocular de una forma general, partiendo de las propuestas de Martín Lobo (2013) y de Álvarez y González (1996).

Ejercicios de motilidad ocular: movimientos de seguimiento y sacádicos.

- Pelota de Marsden: pretende mejorar los movimientos de seguimiento, el enfoque, la agudeza visual y la visión periférica. Consiste en seguir los movimientos de una pelota que realizará otra persona con los ojos y sin mover la cabeza.
- Laberinto: su finalidad es mejorar la capacidad de movimientos de seguimiento. Consiste en unir parejas de objetos de dos columnas a través de unas líneas que estarán entrecruzadas con otras.
- Pulgares: su objetivo es mejorar los movimientos de seguimiento y la coordinación óculo – manual. Se mantendrá el brazo estirado con el puño cerrado y el pulgar levantado realizando movimientos verticales, horizontales y oblicuos de forma que se sigan los movimientos con la mirada.
- Cartas de Hart: pretende mejorar la flexibilidad de los movimientos sacádicos y la visión periférica. Se realiza colocando las cartas de Hart a una distancia normal de lectura y

leyendo las columnas sin mover la cabeza.

- Serie ARB: esta actividad está destinada a la mejora de los movimientos sacádicos. Se realiza situándose a la distancia Harmont (distancia adecuada para la lectura) y paralela al plano de la cara la serie ARB, y se pretende pasar la mirada de un punto a otro de la forma más rápida y precisa posible.
- Palitos rojo – verde: sus objetivos son mejorar los movimientos sacádicos y las fijaciones. Se sitúan los palitos a la distancia Harmont y separados 20 cm uno del otro debiéndose pasar la mirada del uno al otro de la forma más rápida posible.

Ejercicios de motricidad ocular general:

- Seguir una linterna: su finalidad es ampliar los movimientos oculares en todas sus posiciones. Se pretende que se siga el movimiento de la luz de la linterna por una pared y únicamente con los movimientos oculares.
- Linterna y números: pretende mejorar los movimientos oculares y la coordinación oculo- manual. La actividad consiste en señalar con la luz de la linterna los números según vaya indicándolos el maestro.
- Movimientos en horizontal, oblicuo, vertical, de rotación, de seguimiento, zigzag, en espiral, y en ocho.

La variedad de actividad y la flexibilidad de la propuesta del programa de intervención permitirán que el alumno/a se encuentre motivado para realizar a diario las actividades de forma que consiga con facilidad el objetivo deseado: mejorar sus habilidades

visuales promoviendo a su vez una mejora en el rendimiento lector.

6. Conclusiones.

Los movimientos oculares tienen una relación directa con la velocidad lectora. De forma que cuanto mejores son los movimientos oculares, mejor es la velocidad lectora.

A su vez, la velocidad lectora ha mostrado una asociación directa con el rendimiento académico en las dos asignaturas evaluadas (lengua y ciencias), donde una mejor velocidad lectora predice a un mejor rendimiento académico.

Estos resultados demuestran la importancia de favorecer el adecuado desarrollo de los movimientos oculares desde los primeros años de escolarización puesto que de ellos depende su posterior éxito académico. Por lo que todo el personal docente debe estar atento a estos dos indicadores del rendimiento académico (la velocidad lectora y los movimiento oculares), de forma que si se detecta alguna irregularidad en alguno de ellos se pueda realizar una intervención a tiempo, de cara a afrontar posibles déficits. La prueba DEM y la lectura de palabras por

minuto nos permiten detectar estas posibles irregularidades por lo que es imprescindible que los centros escolares estén informados al respecto.

Como futuras líneas de investigación se plantea ampliar las variables estudiadas, utilizando una muestra de población mucho mayor que nos permita integrar al número de alumnos/as necesarios con déficits en los movimientos oculares para poder hallar unos resultados más fiables. También se estudiará como afectan otros aspectos como las acomodaciones, las convergencias o el control postural a la lectura.

Sería muy interesante realizar un estudio utilizando más de un centro escolar donde se presenten problemas de motricidad ocular. Este estudio tendría como finalización un informe de resultados y se proporcionarían las herramientas adecuadas para poder evaluar e intervenir con aquellos alumnos que presenten déficits en motricidad ocular.

Referencias

- Applebee, A .N., Langer, J.A., y IVS Mullis, I.V.S. (1987). *Learning to be Literate in America: reading, writing and reasoning*. Princeton N.J.: Educational Testing Service.
- Andersen, H. C. (2005). *El traje nuevo del emperador*. Madrid: Editorial SM.
- Álvarez Pérez, L. y González Castro (1996). *Dificultades en la adquisición del proceso lector*. *Psicothema*, 8 (3), 573 – 586.
- Berrojo Domínguez, I., Escolar de la Torre, M. C., Gómez Barranco, E. y Ronda García F. (2002). *Terapia visual en la escuela. Máster en optometría y entrenamiento visual*. Madrid: Centro de Optometría Internacional
- Briones G (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá, Colombia: Trillas.
- Bruce Goldstein, E. (2006). *Sensación y percepción*. Madrid: Thomson Ediciones Spain.
- Cano Roncagliolo, G. R. (2009). *Cuestionario sobre motivación lectora en una experiencia de plan lector*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz Álvarez S.B., Gómez García A., Jiménez Garófano C., y Martínez Jiménez M. P. (2004). *Bases optométricas para una lectura eficaz. Máster en optometría y entrenamiento visual*. Madrid: Centro de Optometría Internacional
- Francone Ashworth, C. y Jacob, W. S. (1981). *Anatomía y fisiología humanas*. Nueva Editorial Interamericana. Méjico.
- Garzia, R.P., Richman, J.E., Nicholson, S.B. y Gaines, C. S. (1990). A new visual-verbal saccade test: The Developmental Eye Movement test (DEM). *Journal of the American Optometric Association*, 61(2), 124-135.
- Gil Escudero, G., Fernandez Garcia, J., Rubio Miguelsanz, F., Lopez Ramos, C. y S. Sánchez Robles. (2001). *Proyecto PISA. La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000/OCDE*. Ed. Cultura y Deporte Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, INCE. Madrid.
- Guzmán, R., Jiménez, J.E., Ortiz, M. R., Hernández-Valle, I., Estévez, A., Rodrigo, M., García, E., Díaz, A. y Hernánde, S. (2004). Evaluación de la velocidad de nombrar en las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psicothema*, 16 (3), 442 – 447.

- Kulp, M. T. y Schmidt, P.P. (1997). The relation of clinical saccadic eye movement testing to reading in kindergartners and first grades. *Optomtry and Vision Science*, 74, 37-42.
- Landaluce Gutiérrez, O. (2006). *Ortóptica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.
- López-Ibor Aliño, J. y Valdés Miyar, M. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Texto revisado. Barcelona Masson.
- Lozano, A., Ramírez, M., y Ostrosky – Solís F. (2003). Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión. *Revista Neurológica*, 36 (11), 1077 – 1082.
- Lutz Klauda, S. y Guthrie, J.T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 310 – 321.
- Martín Lobo, P. (2013). *Tema 2: Movimientos oculares para la lectura*. Universidad Internacional de la Rioja. Material no publicado.
- Mateos, P (2002). *La bruja Mon*. Madrid: Editorial SM.
- Miller, B. y O'Donnell, C. (2013). Opening a windows into reading devevelopment: eye movements´ role within a broader literacy research framework. *School Psychology Review*, 42 (2), 123 – 139.
- Montés-Micó, R., y Ferrer, M.T. (2002). Corneal variations evaluation produced by soft extended-wear contact lenses. *Annals of Ophthalmology Journal*, (34), 185 – 189.
- Mulas, F. y Morant, A. (1999). Niños con riesgo de padecer dificultades en el aprendizaje. *Revista de Neurología*, 28 (2), 76 – 80.
- Pavlidis, G.T. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, 19, 57-64.
- Pons Moreno, A.M. y Martínez Verdú, F.M. (2004). *Fundamentos de la visión binocular*. Universitat d´Alacant. Alicante. Educació Materials.
- Rayner, K., Slattery, T.J., y Bélanger, N. N. (2010). Eye movements, the perceptual span, and reading speed. *Psychonomic Bulletin and Review*, 17 (6), 834 – 839.

Ritty, J. M., Solan, A. H. y Cool, J. S. (1993). Visual and sensory-motor functioning in the classroom. a preliminary report of ergonomic demands. *Journal of American Optometric Association*, (64), 238-244.

Rosselli, M., Matute, E., y Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista Neurológica*, 42 (4), 202 – 210.

Skinner, C.H., Williams, J.L., Morrow, J.A., Hale, A.D., Neddenriep, C.E. y Hawkins, R.O. (2009). The validity of reading comprehension rate: reading speed, comprehension, and comprehension rates. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1036 – 1047.

Wolf, M. y Bowers, P.G. (1999). The double – deficit hipótesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415 – 438.

Wolf, M., Bowers, P.G. y Biddle, K. (2000). Naming – speed processes, timing, and reading. A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387 – 407.

Links

Centro de Optometría Avanzada: Movimientos sacádicos. Recuperado el 16 de Julio de 2013 de: <http://coabilbao.com/sacadicos.html>

González Fernández, A. y Cristina Rinaudo, M. (2002): *Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico*. Lectura y vida. Recuperado el 17 de Julio de 2013 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Rinaudo.pdf

Gutiérrez Valencia, A. y Montes de Oca García, R. (2012): *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 5 de Julio de 2013 de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>

Optometría Comportamental y Terapia Visual (2010): *Eficacia visual. Movimientos oculares II*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2013 de: <http://rosavision.blogspot.com.es/2010/04/eficacia-visual-movimientos-oculares-ii.html>

Palomo, C (2010): *Habilidades visuales en niños de Educación Primaria con problemas de lectura e influencia de un filtro amarillo en la visión y lectura*. Universidad Complutense de Madrid. Material no publicado. Recuperado el 26 de Agosto de 2013 de: <http://eprints.ucm.es/10293/1/T31523.pdf>

Salvador Villalba, A. (2013): *Reeducación visual*. Recuperado el 12 de Septiembre de 2013 de: <http://www.ameliasalvador.es/>

Saona Santos, C.L. (2005). *Higiene Visual Escolar*. Recuperado el 16 de Julio del 2013 de: <http://www.slideshare.net/saona6/hiaiene-v;sual-escolar>

EL MÉTODO GALTOM.

Propuesta de sistematización de recursos musicales: una unidad didáctica en un centro de educación especial.

José María Lledó Cortés

chemalledo@gmail.com

Graduado en Educación Primaria.

Maestro especialista en pedagogía terapéutica.

Si bien la importancia de la música en la práctica docente en general y con los alumnos con necesidades educativas especiales, en particular, es ampliamente reconocida y aceptada, su puesta en práctica y su uso está restringido a un pequeño porcentaje de maestros, generalmente especialistas en la materia. En el artículo se presenta el método GALTOM como una propuesta metodológica para su incorporación en el trabajo en las aulas. Se plantea la experiencia de un proyecto realizado en las aulas de un centro específico, con alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes y se propone finalmente la extrapolación del método a la práctica docente en general. Para ello, se presenta un ejemplo de unidad didáctica en la que se utiliza dicho método como recurso metodológico principal para la adquisición de un sistema alternativo y aumentativo de comunicación y se discuten los resultados obtenidos en su puesta en práctica.

Palabras clave

Musicoterapia, musicaiterapia, GALTOM, necesidades educativas especiales.

While the importance of music in teaching in general and students with special educational needs, in particular, is widely recognized and accepted, its implementation and its use is restricted to a small percentage of teachers, specialists generally matter. The paper presents the method GALTOM as a proposal to be incorporated into classroom work. This raises the experience of a project conducted in the classrooms of a specific center, with students with special educational needs serious and permanent, and finally proposed extrapolation method teaching practice in general. To this end, an example of teaching unit in which that method is used as a methodological principal to acquire an alternative and augmentative communication and discuss the results obtained in implementation.

Keywords

*Musictherapy, musicandtherapy
GALTOM, special educational needs.*

1. ALLEGRO. Aclaraciones iniciales.

La música, como canal de comunicación y expresión, provoca un interés y motivación en nuestros alumnos que vale la pena explorar, de manera que podamos aprovechar ese interés y motivación para nuestra práctica docente.

La Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación (LOE) menciona en su Título II dedicado a la equidad en la educación, Capítulo I al *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo* (acneae), y define a estos alumnos en su art. 71.2 como los “alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria , por presentar necesidades educativas especiales (nee), por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”. En este mismo capítulo, sección primera, art. 73, “se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”. En su art. 74, “La escolarización de este alumnado en

unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los 21 años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”.

El origen del término nee es el informe encargado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, y publicado finalmente en 1978, conocido como el informe Warnock. En él se impulsa una concepción diferente de la educación especial y buena parte de este informe será incluido posteriormente en la legislación de la mayoría de los sistemas educativos europeos. El informe Warnock señala que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros, ni para los padres y para evitar esta situación propone el término nee.

Un término muy utilizado en la literatura científica que relaciona música y nee es *musicoterapia*: “es el uso de la música en la consecución de objetivos terapéuticos: restauración, mantenimiento y acrecentamiento de la salud, tanto física como mental. Es la aplicación sistemática de la música, dirigida por el musicoterapeuta, en un ámbito terapéutico para provocar cambios en el comportamiento” (American Music Therapy Association, AMTA) citado por Mora (1998).

Lacárcel (1990) la considera como “la terapia basada en la producción y audición de la música, escogida esta

por sus resonancias afectivas, por las posibilidades que da al individuo de expresarse a nivel individual y de grupo, y de reaccionar a la vez según su sensibilidad, y también al unísono con los otros”.

Trallero (2000) la define como “el arte de comunicarse por medio de los sonidos, creando un espacio de relación interpersonal idóneo para el proceso de curación”. Esta autora destaca el trabajo que se realiza cuando el paciente participa totalmente en la terapia, actuando musicalmente por medio de su cuerpo, de los instrumentos musicales y de su voz.

En un estudio publicado en 2001, Mora, Salazar y Valverde comprobaron los mejores resultados obtenidos con métodos de danza – terapia en la modificación de conductas no deseadas y seguimiento de órdenes en personas con discapacidad múltiple sobre el refuerzo positivo. Este estudio nos muestra la potencia de los recursos musicales a la hora de aplicarlos a nuestro trabajo.

(Un interludio: el método GALTOM).

Todos estos estudios y propuestas tienen el hándicap a la hora de ponerlos en práctica que suponen unos conocimientos musicales teóricos y prácticos que, en la mayoría de los casos, solo están al alcance de los maestros especialistas en música. Existe otra propuesta de trabajo con la música en la escuela con niños con necesidades educativas especiales realizada por

Galindo y Tomás (2005). Ellos proponen el término de *musicaiterapia*, y lo definen como el uso de la música y de todos los recursos que de ella se desprenden (la canción, los instrumentos, el ritmo, la danza...) con un carácter terapéutico, rehabilitador o educativo, para plantear ejercicios y actividades que ayuden a los alumnos con nee a mejorar en cualquier aspecto de su desarrollo. No se trata de tener y utilizar la formación musical para hacer terapia, sino que los maestros, terapeutas ocupacionales, educadores, fisioterapeutas, maestros de audición y lenguaje o cualquier profesional, aprovechen los recursos musicales para conseguir sus objetivos. Así, el fisioterapeuta utiliza la danza para trabajar la movilidad, el maestro, con una misma canción siempre en el mismo momento del día, mejora la orientación temporal y ambos trabajarán en su campo, a la vez que la memoria y la comunicación alternativa o aumentativa, con una canción que maneje la palabra complementada o signada.

Al plantear que cada profesional encuentre en la música un recurso más para mejorar sus intervenciones, los conocimientos musicales pueden ser ventajosos, pero no imprescindibles para hacer la musicaiterapia que Galindo y Tomás proponen. Si bien destacan la importancia de las interpretaciones musicales en directo, han desarrollado diferentes utensilios y una manera de afinar la guitarra que permite su uso sin necesidad de conocimientos previos. Su propuesta de trabajo consiste en incorporar la música en el día a día de la

vida del centro, con elementos sencillos, cercanos y al alcance de cualquier profesional, y llaman a su propuesta de trabajo el método GALTOM. Lo definen como un método específico para la atención integral de personas con discapacidad, a través del uso de los recursos musicales y audiovisuales, entendidos como herramientas de trabajo con un carácter terapéutico y educativo, y también, como una oportunidad para la expresión y la creación artística.

Según estos autores (2010), los pilares sobre los que descansa el método son:

1.- Enfoque interdisciplinar: se apuesta por el trabajo en equipo, por espacios comunes de encuentro entre profesionales de distintas disciplinas. Una misma actividad puede reunir diferentes profesionales de distintas disciplinas compartiendo y complementando objetivos.

2.- Trabajo individualizado en grupo: el grupo, como tal y por el hecho simple de serlo, genera un contexto óptimo para el trabajo. Las relaciones sociales son la base sobre las que se da soporte a los aprendizajes. Sin embargo, las características de las personas con quienes trabajamos, nos van a exigir una atención individualizada y una adaptación pormenorizada de cada propuesta. Se trata de ofrecer una atención diversificada y basada en la empatía, respetando los tiempos, ritmos de respuesta, y las necesidades individuales. Muchas veces, la misma actividad la lleva a cabo cada persona del

grupo de manera individual, mientras que el resto observan, aprenden a esperar y a respetar el protagonismo del otro o la otra.

3.- Interactividad: creemos en la participación activa, en el compromiso ante la actividad por parte de cada profesional y en el conocimiento directo de las cosas. Interactividad porque nuestra implicación ha de ser máxima. Nunca vamos a exigir al grupo más de lo que hayamos hecho antes. Podremos pedir a alguien que baile después de haberlo hecho ya, después de haber lanzado un claro mensaje de participación.

4.- Adaptación: la adaptación, entendida de diversas maneras, es la herramienta indispensable para alcanzar el objetivo que todo el mundo sea capaz de hacer cualquier cosa. Recurriremos a ayudas técnicas para superar déficits de movilidad o funcionalidad, pero más determinantes van a ser los ajustes metodológicos o la modificación de la escala de valores. Todo el mundo es capaz de cantar si escapamos de las comparaciones y exigencias aprendidas, y sobre todo, si al acabar aplaudimos.

5.- Anticipación y estructuración del trabajo: la anticipación es un elemento clave. Anticipar lo que vamos a hacer, lo que va a ocurrir, lo que queremos conseguir, es imprescindible. De alguna manera, en el hecho de anticipar va implícita la intención de pedir permiso, de hacer partícipe al grupo. Estructurar las sesiones de manera clara y que se repitan en el tiempo.

6.- Aprovechamiento de recursos. Simplicidad: aunque contar con recursos es magnífico, siempre tratamos de superar las dificultades para que la falta de equipamiento, e incluso formación, no impidan el trabajo con la música. El cuerpo humano es un valioso instrumento con el que vamos a trabajar muchos objetivos. Con un equipo de música se puede empezar a trabajar.

7.- Imaginación, creatividad, improvisación: estos son los conceptos importantes a la hora de trabajar, para fomentarlos y premiarlos en el grupo.

8.- Expectación, ambientación: captar la atención del grupo es otro de los objetivos constantes, mantener esa atención y lograr un buen grado de colaboración. Generar expectación y cuidar la ambientación de las actividades nos facilitará enormemente la tarea.

9.- Actitud y empatía: la actitud en el trabajo es, obviamente, fundamental, sobre todo porque construimos propuestas desde la dinámica del grupo, desde la provocación constante de la participación y la interrelación. Cuando hablamos con personas con graves alteraciones es su desarrollo, esto cobra especial importancia, ya que son personas con poca capacidad para proponer y que habitualmente, se contagian de aquello que proponemos. Y si analizamos nuestra actitud, la empatía es, quizás, el elemento más significativo. Empatía para entender todas las situaciones y a cada persona del grupo, siendo conscientes en todo momento de

las reacciones que van aportando a nivel individual.

10.- Diversión: provocar la motivación del grupo es indispensable. Partimos de la premisa de provocar en el grupo la motivación, las ganas de trabajar, de que llegue el momento de la actividad. Y para eso, la diversión es, posiblemente, el más eficaz de los recursos.

En resumen, podemos considerar el método GALTOM como un propuesta para poner al alcance de la comunidad educativa, de una manera global, la música y sus recursos en el quehacer diario de la práctica educativa, de la misma manera que utilizamos un lápiz y papel.

2. ADAGIO. La unidad didáctica.

En nuestra propuesta de trabajo pretendemos sistematizar por medio de la programación de una unidad didáctica el método descrito por Galindo y Tomás, el método GALTOM, para conseguir una mejora de la experiencia de enseñanza aprendizaje. En concreto se pretende responder a las preguntas; ¿mejoran los recursos musicales los procesos de aprendizaje de contenidos en alumnos con necesidades educativas especiales? ¿Acorta el empleo de estos recursos los tiempos de aprendizaje de determinados contenidos? ¿Mejora la motivación de los alumnos con nee el empleo de estos recursos?

Para responder a estas preguntas, realizamos, en un centro de educación especial, en concreto en los ciclos de hábitos – comunicación y pretaller, una unidad didáctica “Nuestro Cuerpo”, común en todas las programaciones de las aulas implicadas, en la que se introducen los elementos metodológicos y materiales del método GALTOM. La experiencia se realiza en 10 sesiones, a razón de una sesión al día en la primera parte de la mañana, desde que bajan del autobús hasta que salen al patio.

UD :NUESTRO CUERPO.

1.- Justificación.

Con esta unidad didáctica se pretende que los alumnos adquieran el esquema corporal aceptándolo con agrado y conociendo sus partes y necesidades. El conocimiento que cada alumno tenga de su esquema corporal será básico para el desarrollo de su personalidad y la construcción de una imagen positiva de si mismo. Con ello también se pretende fomentar lo más posible su autonomía.

2.- Competencias.

El decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Valenciana, determina que las competencias básicas (ccbb) como elementos integrantes del currículo son las fijadas en el anexo I del real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Dichas ccbb se han de adquirir al finalizar la enseñanza básica, y ha de contribuir a su

consecución a través de las distintas áreas en que se organiza. El citado real decreto establece las siguientes ccbb:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Aunque a priori pudiera existir cierta vinculación entre determinadas áreas del currículo y unas concretas ccbb, no existe una relación unívoca entre ellas. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes ccbb y, a su vez, cada una de ellas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas.

Si bien las trabajaremos todas en cada una de las unidades didácticas, destacaremos las que se priorizarán en esta unidad.

- Competencia en comunicación lingüística:

Comprender el contenido global y los detalles de la información recibida por diferentes modalidades.

Escuchar y comprender mensajes orales y gestuales y aplicarlos a distintas situaciones de interacción y aprendizaje.

- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico.

Observar y explorar el entorno físico.

Descubrir, conocer y controlar progresivamente el cuerpo.

- Autonomía e iniciativa personal.

Actuar de forma cada vez más autónoma en sus actividades habituales, con el fin de adquirir progresivamente seguridad afectiva y emocional, y desarrollar sus capacidades.

3.- Objetivos y contenidos.

Los objetivos que nos planteamos en esta unidad serán:

- Identificar las principales partes del cuerpo: cabeza, cara, ojos, boca, barriga, brazos, manos, codo, piernas, rodillas y pies.
- Comprender y utilizar correctamente el vocabulario del cuerpo.
- Ordenar secuencias temporales.
- Expresar sentimientos: alegría, tristeza, sorpresa...
- Adquirir habilidades de autonomía en el vestir: ponerse y quitarse la bata.

Estos objetivos serán alcanzados con los siguientes contenidos:

- Partes del cuerpo, características, cualidades y funciones.
- Los sentidos y sus funciones.
- Las necesidades básicas.
- Los números 1 y 2
- Reconocimiento de las partes del cuerpo: cabeza, cara, ojos, barriga, brazos, manos, dedos, codo, piernas, rodillas, pies.
- Identificación de las características y cualidades del cuerpo.
- Manifestación, regulación y control progresivo de las necesidades básicas.
- Realización autónoma de los pasos para ponerse y quitarse la bata.
- Ordenación de secuencias temporales.
- Experimentación de recursos expresivos del cuerpo para manifestar alegría, tristeza, sorpresa, cansancio.
- Aceptación progresiva de la propia identidad y limitaciones.
- Disfrute e interés por expresarse con el cuerpo.

- Interés por mejorar en sus habilidades de ponerse y quitarse la bata.
- Aceptación de las normas que rigen los juegos.
- Tolerancia a la espera.

4.- Metodología.

La metodología que vamos a llevar a cabo está basada en los principios del constructivismo, pilar de la metodología que propugna a actual ley educativa (LOE). Así intentaremos que el alumno aprenda en un entorno motivador planteando actividades que favorezcan el desarrollo de su autonomía y socialización.

Se partirá del nivel de desarrollo y capacidades del alumno, partiendo de lo que sabe, atendiendo a la individualización de la enseñanza y accediendo a aprendizajes cada vez más complejos.

Se utilizará en el mayor número de actividades posibles el método GALTOM, método específico para la atención integral de personas con discapacidad, a través del uso de recursos musicales entendidos como herramientas de trabajo con carácter educativo y terapéutico.

Todo ello se realizará desde una perspectiva globalizadora, potenciando la memoria comprensiva, favoreciendo la capacidad de generalización y transferencia de las habilidades adquiridas a otras situaciones y por tanto,

la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes.

5.- Recursos.

- *Cancionero específico.*
- *Chafacordes.*
- Guitarra.
- *Guitarra afinada modo dissimilis.*
- *Tubos de Newton.*
- Instrumentos musicales de percusión.
- Material fungible: papel continuo, lápices,...
- Fichas de elaboración propia.
- Calendario.
- Fotos de los maestros y alumnos para las rutinas
- Panel de tiempo.

Los materiales en cursiva son propuestos por los autores del método GALTOM (2010).

6.- Actividades:

1ª SESIÓN: actividades de conocimientos previos y motivación. Básicamente dedicamos la sesión a presentar la ud y sus contenidos de forma atractiva para favorecer el interés y la

motivación de los alumnos. También conseguimos que nos informen de los que saben, como lo saben, lagunas, distorsiones...

RUTINAS: pasar lista, calendario y panel de tiempo.

BUENOS DIAS: Aprendemos la canción para incorporarla a las rutinas.

VOCABULARIO: en una lámina del cuerpo ¿Cuántas partes sabemos nombrar o señalar cuando las nombra el maestro?

2º SESIÓN: actividades de modelado. Presentamos al alumno una serie de tareas y actividades donde modelaremos e indicaremos especialmente cómo se realizan para que ellos “copien” (aprendizaje vicario) la forma de hacerlo.

RUTINAS: pasar lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo. Lo van haciendo uno por uno, saliendo al panel.

ROCK AND COS: empezamos el aprendizaje de la canción.

VOCABULARIO: recordamos el vocabulario en la lámina después de la canción.

3ª SESIÓN: actividades de modelado.

RUTINAS: pasar lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo

LOS DEDOS: aprendemos la canción

ROCK AND COS empiezan los ensayos. Algunos alumnos bailan y otros realizan percusión con tambores y tubos de newton.

4º SESIÓN: actividades de Interrogación metacognitiva. Enlazando con las actividades de modelado, daremos un paso más y verbalizaremos o signaremos los pasos, procedimientos y maneras de realización formulando preguntas para que capten como hacerlo.

RUTINAS: pasar lista (las fotos las pone un alumno), *BUENOS DIAS*, calendario y panel de tiempo.

LOS DEDOS: interpretamos la canción.

ROCK AND COS: interpretamos la canción.

VOCABULARIO: los alumnos señalan en el panel las partes del cuerpo cuando las nombra el profesor.

5ª SESIÓN: actividades de trabajo cooperativo. Los alumnos ya saben cómo realizar las tareas y les ofrecemos una serie de ellas para que hagan en grupos cooperativos dirigidos y coordinados por nosotros.

RUTINAS: pasar lista (las fotos las pone un alumno), *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo.

LOS DEDOS: interpretamos la canción en gran grupo instrumentándola.

ROCK AND COS: interpretamos la canción instrumentándola.

Construimos un panel con la figura de uno de los alumnos y ponemos sus partes.

6º SESIÓN: actividades de modelado.

RUTINAS: un alumno pasa lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo.

ROCK AND COS: interpretamos la canción.

LA CANCIÓN DE PANOTXO: se escucha la canción y se intentan repetir los signos.

7º SESIÓN: actividades de modelado

RUTINAS: un alumno pasa lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo.

LA CANCIÓN DE PANOTXO: repasamos la canción de Panotxo con sus signos.

8ª SESIÓN: actividades de interrogación metacognitiva.

RUTINAS: un alumno pasa lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo.

LA CANCIÓN DE PANOTXO: interpretamos la canción con sus signos. Después el profesor dice una palabra y los alumnos hacen el signo.

ROCK AND COS: interpretamos la canción.

9ª SESIÓN: actividades de trabajo cooperativo.

RUTINAS: un alumno pasa lista, *BUENOS DÍAS*, calendario y panel de tiempo.

LA CANCIÓN DE PANOTXO: la cantamos entre todos. Después cada alumno se señala una parte del cuerpo o acción y se hace el signo correspondiente

10ª SESIÓN: evaluación individual

RUTINAS

Repasamos individualmente si los alumnos conocen: los nombres de sus compañeros, las partes del cuerpo, los signos del cuerpo y acciones.

Las actividades marcadas en cursiva serán en las que emplearemos específicamente el método GALTOM, y las trabajaremos con las canciones correspondientes. Dado que en ellas se abarca la totalidad de los contenidos y objetivos de la ud, podemos concluir que hemos integrado totalmente el método en la unidad, y que los recursos musicales tienen una importancia capital en la misma, pues de alguna manera, los recursos tradicionales de lápiz, papel, etc., han sido sustituidos por los recursos musicales y la metodología participativa y musical en la que se basa el método GALTOM.

6.- Evaluación.

El alumno será evaluado por todos los profesionales que trabajan con él, el tutor y los especialistas.

La evaluación de los progresos tendrá carácter criterial, atendiendo a los objetivos propuestos.

La evaluación tendrá que contestar a las preguntas:

¿Qué se evalúa? Indicadores de evaluación:

1. Señala en su cuerpo y en el de otros: cabeza, cara, ojos, boca, barriga, brazos, manos, codo, piernas, rodillas y pies.
2. Nombra correctamente las partes principales del cuerpo.
3. Ordena secuencias temporales (llegar al colegio, trabajar, comer, irse a casa).
4. Expresa adecuadamente mediante gestos sentimientos de alegría, tristeza...
5. Se pone y se quita la bata con autonomía.

Estos indicadores tendrán la consideración de; no trabajado (NT), trabajado (T), y conseguido (C). Se expresarán en tablas individuales de alumnos.

3. SCHERZO. Los resultados.

Los resultados obtenidos en la puesta en práctica la experiencia fueron muy esperanzadores en lo que respecta a la mejora de la práctica educativa en el ciclo estudiado. En concreto, la experiencia muestra que:

1. La motivación efectivamente mejora con el empleo de recursos

musicales. Los alumnos esperan con impaciencia el momento de la actividad, anticipándola.

2. Las competencias comunicativas mejoran tanto en los que utilizan comunicación signada como lo que utilizan comunicación oral.
3. Los tiempos de aprendizaje efectivamente se acortan, al menos en el aprendizaje y generalización de los signos.

En la realización de la experiencia, los alumnos mostraban alegría e interés cuando se planteaba la actividad musical. El hacerlos partícipes de la misma, bien mediante el seguimiento de la misma por medio de los signos o bien por el acompañamiento mediante los instrumentos adaptados o de percusión, les hacía mostrarse mucho más interesados y motivados por la actividad, y como consecuencia, el aprendizaje de los contenidos sugeridos en la misma se hacía más ameno y divertido y en consecuencia, más fácil. Los tiempos de aprendizaje de los contenidos de estas unidades didácticas se redujeron con respecto a los del grupo de control con las mismas unidades, en los que se tardó más en afianzar el uso de los signos y el reconocimiento de los compañeros, utilizando metodologías más tradicionales.

Así pues, los resultados indican que la incorporación de recursos musicales a la práctica docente habitual mejora la

motivación y adquisición de competencias en los alumnos con nee.

Esto nos lleva a proponer que la aplicación de estos recursos a otros ciclos (transición vida adulta, autismo, estimulación) podría suponer una mejora en la práctica docente.

Además de proponer la generalización del método GALTOM a otros ciclos, también proponemos la generalización del método a todas las áreas y momentos del trabajo con estos alumnos. La orientación espacio – temporal se trabaja mediante el uso de canciones que marcan tiempos (*Buenos días, Cada mochuelo a su olivo, Ñamñam, Los sueños de Mouna...*), y la elaboración de nuevos recursos y canciones que nos permitan abordar otras áreas (*yo tengo una cabeza* para las partes del cuerpo, el arca de Noé para los animales...) nos abre un campo de investigación – acción que consideramos inagotable. El único requisito imprescindible para la ampliación y generalización del proyecto es tener ganas de trabajar y divertirse.

Sin embargo, hay que ser prudentes a la hora de establecer las generalizaciones. A pesar de creer firmemente en la validez de la propuesta y del método, somos conscientes de la dificultad organizativa que supone en un centro de educación especial, conseguir que todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje y rehabilitador del niño puedan coordinarse de manera coherente. Además, si bien parece que el proceso de

generalización a otros ciclos podría ser automático, solo estamos parcialmente seguros de que esto ocurra así en el ciclo de autismo, siendo el ciclo de estimulación el que más problemas de adaptación a la actividad podría plantear, pero, a su vez, el ciclo en el que los resultados obtenidos podrían ser los más espectaculares.

En cuanto a la pregunta de si es posible exportar el método al aula ordinaria, estamos seguros de su funcionalidad, si bien la adaptación y creación de los materiales necesarios para conseguirlo nos plantean un reto considerable que debe ser estudiado con más detenimiento.

4. RONDÓ. Conclusiones

Trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales o graves alteraciones en el desarrollo, supone una búsqueda constante de nuevas propuestas. El encontrar en esta búsqueda el método GALTOM supone, a nuestro entender, una revisión metodológica que, sin ser revolucionaria, si es lo bastante innovadora y motivadora como para provocar una seria reflexión sobre ella. Innovadora por la adaptación de los recursos musicales y la *musicaiterapia* no como materia a estudiar en sí, que ya está totalmente implantada en nuestro sistema educativo, sino como herramienta en el mismo nivel que podríamos utilizar el libro de texto, el papel, las tijeras, el pegamento o los lápices, para hacer llegar y consolidar los aprendizajes en nuestros alumnos. Y no solo en nuestros alumnos. Este

trabajo ha seguido una orientación marcadamente constructivista. Todos hemos aprendido haciendo a partir de unas herramientas comunes y en este proceso, todos nos hemos enriquecido un poco. Motivadora debido a que encontramos que, tanto para los alumnos como para los maestros que la aplican, es *divertida*, una fantástica forma de provocar la motivación en el grupo. Lo divertido se enfrenta a lo aburrido, pero no a lo serio y ese matiz es fundamental a la hora de abordar nuestro trabajo, tanto por parte de los alumnos como de los maestros. ¿O acaso no recordamos cuando abordábamos esta situación desde el otro lado de la mesa?

Autor

José María Lledó Cortés es diplomado en Profesorado de Educación General Básica en la especialidad de ciencias por

la Universidad de Alicante, titulado máster en pedagogía terapéutica por el Instituto Técnico de Estudios Aplicados, y graduado en Educación Primaria por la Universidad Camilo José Cela. Ha ejercido como coordinador de Programas de Garantía Social durante tres años para la Asociación de Promoción Gitana Arakerando, y los seis últimos años ha ejercido como maestro especialista en pedagogía terapéutica en diversos colegios públicos de la Comunidad Valenciana. Actualmente ejerce como maestro tutor por tercer año en un aula de nivel pretaller del Centro de Educación Especial Antonio Sequeros en Orihuela, Alicante.

Referencias

Artículos

Trallero, C. (2000). *El recurso educativo de la musicoterapia en Educación Especial*. Revista Pedagógica Maestros de Lima, V (15-16), 61-65.

Mora, D. Salazar, W. y Valverde, R. (2001). *Efectos de la música – danza y el refuerzo positiva en la conducta de personas con discapacidad múltiple*. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud, I (1), 19-33.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. HMSO, London.

Libros

Mora, J. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa. Diagnóstico y tratamiento de los centros escolares*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Lacárcel, J. (1990). *Musicoterapia en Educación Especial*. Murcia: Universidad.

Galindo, F. y Tomás, G. (2005). *Con la música a todas partes*. Alicante: APCA.

Normativa

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE N° 106, Mayo, 4 de 2006.

Enseñanzas mínimas en Educación Primaria (REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre). BOE n° 293, diciembre, 8 de 2006.

Currículo de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DECRETO 111/2007, de 20 de julio). DOGV n° 5562, julio, 24 de 2007.

Web

Galindo, F. y Tomás, G (2010). Asociación Galtom. Disponible en <http://www.asociaciongaltom.com>

UNA EDUCACIÓN PARA MIRARSE DENTRO

La educación abierta, nuevas miradas

Patricia Marchal Cano

paty_90_901@hotmail.com

Maestra Especialidad Educación Primaria

Los seres humanos tenemos la posibilidad y, quizás, la necesidad social de ser educados desde pequeños, por eso, para constituirnos como personas debemos aprender distintos y numerosos aspectos que nos ayudarán a construir nuestra personalidad, nuestro conocimiento, y en definitiva, nuestra vida. Porque la educación constituye la base de ésta, lo que hace que sea una de las partes más importantes de nuestro desarrollo.

Pero, ¿qué es educar? Nos educan nuestros padres, nuestros maestros y también aprendemos de nuestro alrededor, a parte tenemos ciertas predisposiciones biológicas y genéticas. Educar es transmitir conocimiento de unas generaciones a otras, ¿cómo lo hacemos?

Numerosos son los niños que en los últimos tiempos presentan dificultades y

no terminan de adaptarse en la escuela, ya sea por déficit de atención, hiperactividad, retraso del lenguaje... ¿Qué está pasando?

Quizá sea el momento de preguntarnos si la manera de transmitir a los pequeños lo que pensamos que tienen que aprender en cada momento es la correcta. Tenemos muy presentes determinadas materias y dejamos de lado otras, tan interesantes que nos preparan para el mero desarrollo de nuestro ser, como la comprensión de las emociones, el entendimiento de un proceso o la importancia de la creatividad.

Es cierto, debemos aprender, pero todo a su debido tiempo y sin olvidarnos de los aspectos más básicos posibles de imaginar.

Y es que, actualmente se cuestiona tanto la educación que cada vez más se ponen de moda las pedagogías abiertas, libres o alternativas. Aquellas que abren

la puerta a un mundo sencillo, respetuoso, amable, cercano... aquellas que van más allá del simple aprendizaje de las matemáticas.

Por ello el tema de este artículo radica principalmente en la Educación Abierta, concretamente la llamada *pedagogía Waldorf* cuyo creador y difusor nos remite a 1919 diciendo:

“Nuestro objetivo mayor es formar seres humanos libres, aptos para establecer por si mismos metas y direcciones para sus vidas” (Steiner, Rudolf)

Palabras clave

Educación, abierta, inteligencia, materias, emociones

Humans have the ability and, perhaps, the social need to be educated from childhood, therefore, to establish ourselves as people must learn different and many aspects that will help us build our personality, our knowledge, and ultimately, our lives. Because education is the basis of this, which makes it one of the most important parts of our development.

But what is education? We educate our parents, our teachers and learn from what is around us, besides we have certain biological and genetic predispositions. To educate is to transfer knowledge from one generation to another, how do we do?

Many are children who in recent times have difficulties and never quite fit in school, whether attention deficit, hyperactivity, speech delay... What's going on?

It may be time to ask whether the way to give our children what we think we have to learn at all times is correct. We have very present certain matters and leave aside other so interesting that prepare us for the mere development of our being as understanding emotions, understanding of a process or the importance of creativity.

It is true that we have to learn, but all in due time and not forgetting the most basic aspects imaginable.

And, now questions the education increasingly become fashionable pedagogies open, free or alternatives. Those that open the door to a world of simple, respectful, friendly, close ...

those that go beyond simply learning mathematics.

Thus the theme of this article is primarily on open education, namely the call Waldorf whose creator and disseminator refers to 1919 saying: "Our major objective is to develop free human beings, able to set themselves goals and directions for their lives" (Steiner, Rudolf)

Keywords

Education, open, intelligence, subject, emotions

Introducción

La *educación abierta* es un diamante que se viene labrando desde los comienzos de la humanidad y ofrece la posibilidad de verla desde varios planos, cada uno de ellos con reverberaciones distintas. Podemos entenderla como un proceso que nos permite el crecimiento individual. También, alcanzar nuevas miradas en el conocimiento sobre el mundo que nos rodea y sobre nosotros. Es crecer como humanos. (García López; González Pérez; Vázquez Verdura y Escámez Sánchez, 2010).

Como sabemos, el tema de la educación está a la cabeza del día, se considera muy importante para el desarrollo personal, por eso, hemos de hacer especial hincapié en ésta, adaptarla y, cómo no, que sea *abierta*.

Con este último adjetivo nos estamos refiriendo a que sea el sistema educativo el que se moldee de tal modo que cualquier ser humano, hasta la edad de dieciocho años, tenga la posibilidad de aprender y de recibir una formación que aspire al pleno desarrollo de su personalidad, de sus emociones, y de todo su ser, no a la preparación exclusivamente profesional. También a adoptar y utilizar una actitud cercana y estrecha entre docentes y alumnos y, por supuesto, que los maestros, el alma viva de la escuela, respondan a sus responsabilidades al ser los encargados del desarrollo de nuestros queridos niños y niñas.

Existen diversas formas de educar y enseñar, por eso, son numerosas y distintas las pedagogías que están cobrando fama. Algunas se crearon hace muchos años y otras son más recientes. Cada una de ellas apunta principios propios pero, por supuesto, siguen en

líneas generales los contenidos del currículo establecido por la normativa.

De entre las que existen vamos a prestar especial atención a la llamada *pedagogía Waldorf*, como educación abierta, haciendo referencia a la importancia que en ésta se da al aspecto emocional, como personas completas que somos. Es tan necesario aprender matemáticas como aprender la sensibilidad, la empatía o la creatividad, porque formar personas implica tener en cuenta innumerables aspectos.

“Hoy día, por primera vez en la historia de occidente, la “moda de lo emocional” está abriendo la posibilidad de ver las emociones como claves para el desarrollo del comportamiento adaptativo, y no como un lastre o sesgo negativo, pecaminoso o irracional. Siendo así cabe preguntarse por qué es ahora, y no en otro momento, cuando se empieza a valorar positivamente las emociones, y recurrimos a ellas como guía para intentar mejorar nuestras vidas. La respuesta es que es ahora cuando necesitamos hacerlo”. (Jiménez María Soledad. Coord., 2008, pp. 38).

En el corazón de la educación libre

Apostar por las relaciones y dejar atrás la tecnología hasta que llegue su momento. Las *escuelas Waldorf* que existen actualmente en España son alrededor de veinte y son constituidas por grupos de padres. Aunque siguen los contenidos establecidos en la normativa del país tienen una metodología propia, pretenden constituir un cuerpo vivo. La enseñanza en estas escuelas se divide en distintos niveles y todos llevarán al alumno a alcanzar la titulación correspondiente: jardín de infancia hasta los siete años, educación primaria, educación secundaria y niveles superiores.

En un primer momento, cuando los críos acuden a la escuela, el principio básico es la *imitación* dejando atrás la autoridad. Lo importante aquí es que se sientan como en casa, los grupos son de distintas edades y se potencia la vida en comunidad jugando en grupos que surjan o individualmente de forma libre. Aprenden aspectos de la vida cotidiana como lavarse las manos, sentarse correctamente, poner la mesa y además, alternan actividades en grandes grupos

como pintar, realizar dramatizaciones, hacer pan, cantar, escuchar cuentos de hadas. Alguno de los aspectos a tener en cuenta es que no se colorean dibujos ya impresos, está prohibido en estas escuelas porque no se busca la reproducción de un objeto sino vivir los distintos colores. Los materiales utilizados son únicamente naturales, esto es porque el niño debe adquirir confianza en el mundo, cada objeto, por su material, debe ser lo que parece ser.

“En esta fase los niños se relacionan con el mundo físicamente, el aprendizaje viene a través del juego. Pero lo básico a esta edad es que se sientan arropados y seguros. Todos los niños vienen con talentos, y cuando ellos saben que los adultos a su alrededor respetan esos talentos, pueden hacerlos florecer. El aprendizaje académico es más adelante porque lo importante a esas edades es que los niños sean niños. Hay mucho tiempo para ser adulto y muy poco para ser niño. Fíjese en el desarrollo del cerebro: los niños aprenden a través del movimiento. Un niño sentado en una silla es algo extraño al proceso de aprendizaje.” (Gómez, Xavier, La Vanguardia, 2007)

A partir de los siete años se inicia la *educación primaria*, donde comienzan a aprender la lectura, realizar operaciones... son los maestros los que distribuyen el conocimiento en sus clases, no se utilizan libros didácticos, son los propios chavales los que crean el suyo. Los maestros como portadores de sus principios pedagógicos tienen derecho a innovar ya sea individual o colegiadamente en todos los aspectos siempre que no olviden respetar las bases fundamentales de la pedagogía. Tienen muchas funciones y permanecerá con los pequeños durante toda la etapa. El papel de éste será transformarse junto a ellos y la mejor ayuda es la autoeducación.

Además son los encargados de que el grupo se sienta parte de un todo donde los problemas de uno son los problemas de todos los demás, todo se comparte, las dificultades individuales se debaten entre compañeros.

Para evitar traumas y frustraciones no se utilizan las calificaciones cuantitativas, no hay notas ni exámenes, la evaluación es continua y a través del trabajo que se realiza día a día. El maestro conoce a cada alumno, sus progresos, potencia sus aspectos más positivos y, cómo no, utiliza las medidas

pedagógicas más apropiadas en cada momento. (Carlgren Frans, 2004).

Si nos paramos a pensar podemos darnos cuenta de que quizá todo esto sea una forma de potenciar cada una de las inteligencias que propone el famoso Howard Gardner, sacando el máximo partido a aquellas capacidades que cada uno de los pequeños tienen, conociéndolos y conociéndose a ellos mismos, donde por supuesto, la inteligencia emocional juega un papel principal.

Más de una

Las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice sin más que posea una ventaja comparable en otras áreas. De hecho, algunos niños parecen ser buenos en muchas cosas y otros en muy pocas, sin embargo, en la mayoría de los casos estas características se distribuyen de una manera irregular. Así, es mejor considerar la mente humana como una serie de facultades separadas y que mantienen unas relaciones vagas e imprevisibles entre sí, que como una

máquina única y de uso general que funciona continuamente con una potencia dada, independientemente del contenido y del contexto. (Gardner Howard, 2001).

Cada uno de nosotros tenemos una serie de capacidades y potencialidades de las que podemos obtener un alto rendimiento si somos conscientes de ellas, incluso podemos encontrar nuestro *elemento*, llamado así por Ken Robinson. Se trata de aquello que cuando nos ponemos a realizar hace que nos sintamos motivados, a gusto, nos permitirá desarrollarnos, ser felices, olvidarnos de muchos aspectos negativos, sacar lo máximo de nosotros mismos y si así lo decidimos personalmente, ganarnos la vida con ello. A todo esto van a contribuir las distintas inteligencias que plantea Gardner, actualmente son siete. La *inteligencia lingüística* y *lógico-matemática*, son las que normalmente se valoran en la escuela tradicional. La *inteligencia musical*, la *corporal-cinestésica* y la *espacial* son las tres siguientes y que destacan en las bellas artes aunque se emplean de muchas otras maneras. Por último, destacamos la *inteligencia interpersonal* y la

intrapersonal de tanta importancia para entender intenciones, motivaciones y deseos ajenos o comprenderse a uno mismo entre otros aspectos destacables que hacen referencia a nuestro mundo interior.

Pero, además de estas primeras siete inteligencias múltiples propuestas por el famoso autor, el mismo ha ido añadiendo otras posibles como son la *inteligencia naturalista*, la *espiritual* y la *existencial*.

Tan interesante y significativa es una inteligencia como otra, unos tenemos algunas más desarrolladas y otras menos pero lo importante es no dejar olvidada ninguna y tampoco restarle categoría. El mundo está hecho de personas distintas, lo necesario es estar felices y animados con lo que nos gusta, desarrollarlo, llegar a vivir para estar satisfechos porque si limitamos y no fomentamos los campos de aprendizaje estaremos cerrando las puertas a muchas posibilidades que nos ofrece lo que nos rodea y el crecimiento.

La base es nuestro mundo emocional. Más allá de la inteligencia académica

Según cuenta Antonio Malagón, la Educación Waldorf es una educación completa. Uno de los aspectos más importantes que se tiene en cuenta es el mundo emocional.

“La idea fundamental es: la educación debe respetar y apoyar el desarrollo fisiológico, psíquico y espiritual del niño. Un buen desarrollo emocional es la garantía para un buen desarrollo intelectual” (Gómez, Xavier, La Vanguardia, 2007).

Así, cuantiosos son los años que han pasado hasta alcanzar la posibilidad de demostrar a través de la ciencia el funcionamiento concreto de las emociones, en el cerebro una masa de células que se ponen en funcionamiento cada vez que pensamos, imaginamos, soñamos. Ahora podemos saber cuáles son los mecanismos exactos que nos llevan a la rabia, el amor, la ilusión, el llanto. Como dice Daniel Goleman en *Inteligencia emocional*: “esta tarea constituye un auténtico desafío para quienes suscriben una visión estrecha de la inteligencia y aseguran que el

Coeficiente Intelectual es un dato genético que no puede ser modificado por la experiencia vital y que el destino de nuestras vidas se halla, en buena medida, determinado por esta aptitud”.

Es sencillo darse cuenta de que algunas personas aunque tengan un bajo coeficiente intelectual son capaces de resolver distintos problemas que la vida les presenta sin ningún tipo de dificultad y, sin embargo, otras consideradas con un coeficiente intelectual mucho más elevado de los casos normales sean incapaces de hacerlo.

¿Por qué ocurre esto?

Goleman defiende que esta diferencia radica con mucha frecuencia en el conjunto de habilidades que hemos dado en llamar *inteligencia emocional*, entre las que destaca el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Esto puede aprenderse desde pequeños, lo que dará lugar a desarrollar sumamente nuestro coeficiente intelectual independientemente del que nos haya tocado genéticamente.

Éste y nuestra inteligencia pueden medirse mediante test y hay muchas

teorías sobre éstos, Neisser (1976, 1979, 1983) estableció una división entre inteligencia académica e inteligencia en la vida real. Y Sternberg (1984, 1986; Kolligian y Sternberg, 1987) desarrolla su *teoría triárquica* estableciendo que la inteligencia académica que miden los test ya no es la única inteligencia, habría dos más. La primera es la *componencial*, que relaciona la inteligencia con el mundo interno de la persona. La segunda es la *experiencial*, tiene que ver con la adaptación del individuo a situaciones y problemas novedosos. Y, por último, la *práctica o social*, que relaciona la inteligencia con el mundo externo al individuo. (Marrero H.; Buela G.; Navarro F.; Fernández L., 1989).

Así, no es más inteligente el que más nota saca y, aunque, durante muchos años de forma general se haya creído esto, ahora nos damos cuenta de que hay otros aspectos a los que debemos atender. Sabemos que se debe educar para resolver los problemas de la vida cotidiana y no olvidamos que es necesario saber sumar, restar, leer, pero también relacionarnos con los demás o expresarnos artísticamente.

Los educadores, tanto docentes como padres, hemos de ser conscientes de la importancia de las emociones y de los aspectos que nos permiten cultivarlas y aprenderlas, porque la infancia y la adolescencia son las dos etapas en las que más debemos profundizar en cuanto a este tema. Es una verdadera oportunidad de que los niños y niñas crezcan sanos y con la base fundamental adquirida que, progresivamente, siguen aprendiendo. Esto les permitirá llevar un control de sus vidas, conocerse mejor, tomar las decisiones más correctas posibles, escuchar, resolver conflictos, tener empatía, colaborar, saber qué les gusta, quiénes son, relacionarse con los demás. Relacionemos a la mente con el corazón porque como predomina el instinto de *imitación* desde que el niño nace, éste tiende a imitar no sólo los actos visibles, también los sentimientos y emociones de las personas que tiene continuamente a su alrededor. Las cualidades morales que absorbe de su entorno son decisivas para su existencia futura, si se descuida esta necesidad de la primera infancia, sobre todo por falta de contacto anímico con los padres, permanecerá siendo siempre un

imitador, una persona inestable, insatisfecha. (Carlgren Frans, 2004).

Aprendiendo desde pequeños

Numerosas investigaciones y experiencias nos han demostrado que en el desarrollo de los niños y niñas tienen influencia tanto los aspectos biológicos como los externos. Así, los aspectos biológicos pueden tener influencia desde la concepción hasta el final de la infancia temprana, y otros aspectos evolucionarán de modo progresivo a lo largo de todo el período siendo la influencia de los aspectos sociales cada vez mayor. (Muñoz García Antonio Coord., 2010). Entonces, docentes y padres hemos de saber que la evolución de nuestros pequeños va a depender en gran medida del ambiente en el que se desarrollan, teniendo en cuenta que la *escuela* es uno de los principales lugares donde se va a producir su aprendizaje debemos conocer distintos modos y aspectos que nos permitan trabajar positivamente con ellos. Actualmente se le da mucha importancia al desarrollo personal del alumno, el aspecto artístico

es interesante cultivarlo, así, en las *escuelas Waldorf* los niños se expresan artísticamente, alcanzan su potencial, son conscientes de lo que les gusta, de quiénes son y, por supuesto, dedican todo el tiempo necesario a crecer.

Y es que, se debería fomentar el encuentro entre las personas y olvidarnos de ese juego de roles rígidamente jerarquizado y favorecedor que da lugar al aislamiento del alumno dentro de la clase. (Jiménez María Soledad. Coord., 2008).

Conclusiones

Forma parte del día a día el aprendizaje consciente de todo lo que ocurre a nuestro alrededor, podemos elegir hasta cierto punto lo que queremos conocer pero, ¿qué ocurre si no nos damos cuenta de cuáles son nuestras posibilidades?

Quizá nos inhabilitamos a comprender aspectos tan básicos, sencillos y puros como la necesidad interior de desarrollar lo que realmente nos apasiona, curiosear, comprendernos, conocernos, ser coherentes con nosotros

mismos, respetar y entender lo que otros desean y piensan...

Una de las herramientas para conseguir esto, entre otras muchas, puede ser la educación plástica porque quien se entrega a una actividad artística está dejando atrás la rutina y se está adentrando en una serie de experiencias interiores únicas, participación corporal... los niños con esto expresan sus emociones, dan rienda suelta a sus profundas necesidades, desahogándose. (Carlgren Frans, 2004).

Es esto el principal aspecto a tener en cuenta a la hora de educar en la *escuela Waldorf*, somos personas y, por tanto, es fundamental todo lo que conlleva ser humano. Ser libres en nuestras decisiones dentro de unos límites marcados desde el principio.

Referencias

Libros

Carlgren, F. (2004): Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad. Madrid: Editorial Rudolf Steiner

García López, Rafaela; González Pérez, Vicent; Vázquez Verdera, Victoria y Escámez Sánchez, Juan (2010): Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI. Valencia: Editorial Brief.

Gardner Howard (2001): La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.

Goleman, Daniel (2012): Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós Editorial, octogésima cuarta edición Julio.

Jiménez María Soledad (Coord.) (2008): Educación emocional y convivencia en el aula. Madrid: Secretaría General Técnica.

Marrero H.; Buela G.; Navarro F.; Fernández L. (1989): Inteligencia humana. Más allá de lo que miden los tests. Barcelona: Labor Editorial.

Muñoz García Antonio (coord.) (2010): Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria. Madrid: Pirámide Editorial.

Revistas

Gómez, X (2007): “Entrevista Christopher Clouder, mucho tiempo para ser adulto, poco para ser niño”. La Vanguardia, página 72.

¿ENCICLOPEDIA ÁLVAREZ O PIZARRA DIGITAL?

¿II República o transición democrática?

Adriana Tuesta Moreno

adrianatuestamoreno@gmail.com

Maestra en Educación Infantil por la Universidad de La Rioja

Analizaremos los libros que se utilizaban en España a mediados del siglo XX, durante la dictadura del general Franco, haciendo referencia a los cambios políticos tanto anteriores y posteriores que, inevitablemente, afectaron al diseño de las leyes educativas y los libros, así como a la metodología que se aplicaba a partir de éstos. También avanzaremos en el tiempo, pasando por la transición democrática, con sus cambios educativos, hasta llegar a uno de los recursos educativos más novedosos: la pizarra digital, y los cambios que ha supuesto.

Palabras clave: Pizarra digital, educación memorística, educación “comprehensive”.

Abstract

This article focuses on analyzing the books that were used in Spain in the mid-twentieth century, during the dictatorship of General Franco, referring to the political changes both before and after that, inevitably, affected the design of educational laws and books, well as the methodology applied from them. Also move forward in time, through the democratic transition, with its changes in education, to reach one of the most innovative educational resources: whiteboard, and the changes involved.

Keywords: Whiteboard, rote education, comprehensive education.

Los comienzos

Como bien sabemos, durante los primeros años del siglo XX, el cambio político y social fue rápido, pasando de la monarquía de Alfonso XIII a la dictadura de Primo de Rivera, de ahí a la llamada Dictablanda del general Berenguer. Tras ella se instauró la

II República, que permaneció hasta el estallido la guerra civil en 1936, que terminó tres años después con el general Franco como jefe de Estado en régimen de dictadura. Más tarde hablaremos de la transición a la democracia tras la muerte del general Franco en 1975.

El motivo de las alusiones a estos cambios políticos de las primeras décadas del siglo XX está en que son aquellos que se encuentran al frente del país los que se ocupan de promulgar las leyes educativas y por tanto, determinan en cierto modo cómo han de ser los libros y recursos que se utilizan en las aulas.

Con la II República se aprueban diferentes decretos en los que se contempla el bilingüismo, la no separación por sexos y la laicidad del sistema educativo. No obstante, dentro del segundo bienio de la propia república se vuelve a la segregación por sexos, separando a niños y niñas en aulas distintas.

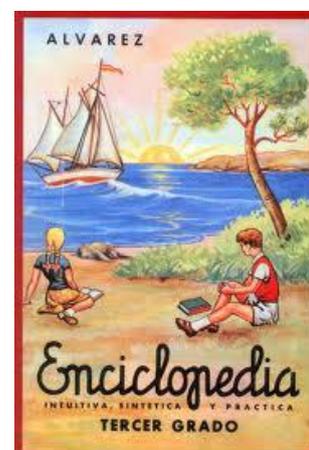
En cambio, en la dictadura del general Franco vemos la Ley de Instrucción Primaria de 1939 y Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, ninguna de ellas hace referencia al sistema educativo al completo. Pero sí que cabe destacar el hecho de que con ellas se busca difundir la ideología de la dictadura entre lo que destaca el amor a la Patria, el rechazo al bilingüismo y la reintroducción la religión católica en las aulas. Se rechazan pues gran parte de las directrices que se habían

instaurado con la II República, volviendo, en parte, a la ley de educación de 1857, conocida como Ley Moyano.

En la educación de la II República se estimulaba la exposición libre, la creatividad, el pensamiento original, algo hasta el momento inaudito, se buscaba que el alumno construyera su propio aprendizaje. Por otro lado, se insistía en la equidad en la educación de hombres y mujeres, a la vez que se separaba a la Iglesia de la escuela, reconociendo el derecho a enseñar la doctrina cristiana pero siempre fuera de la institución escolar.

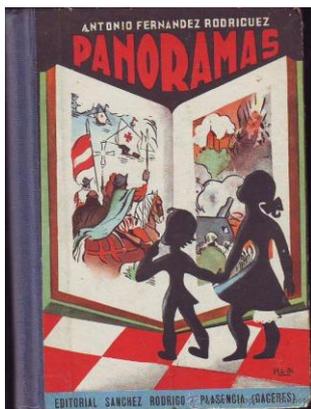
Como podemos ver, existen diferencias entre ambos regímenes políticos y esos aspectos se van a dejar ver en los libros de texto. Nos detenemos en este aspecto ya que uno de los libros de texto más destacados de la educación en España no es otro que la Enciclopedia Álvarez, que se escribe y edita precisamente en el seno de la dictadura del general Franco, reflejando lo que el régimen consideraba adecuado.

La Enciclopedia Álvarez estaba compuesta por tres volúmenes, por cada uno de los grados que había en el colegio, además



constaba de diferentes Cartillas complementarias y el libro del maestro que aportaba actividades prácticas. La Enciclopedia surgió de la necesidad que el propio autor, que fue maestro en Zamora y Valladolid, veía a la hora de desarrollar sus clases. De dicha Enciclopedia se publicaron diferentes ediciones, en las primeras el propio Álvarez hacía incluso los dibujos, posteriormente, contaría con colaboración de otros profesionales.

Quizás el formato de un libro único que presentaba, en el que se recogían todas las asignaturas, así como el tipo de papel que se utilizaba, venía condicionado por la época de escasez que se vivía en el periodo de posguerra. Por su parte, los contenidos, como decíamos, están siempre de acuerdo con la doctrina del Estado, en éste caso, se procura ensalzar la Patria, y dar protagonismo a la religión católica. Ejemplos de esto podemos ver también en otros libros de texto de la época, es el caso



de Panoramas (1961) con lecciones como “Figuras de la raza” en las que se ensalza las actitudes de amor a la patria a través de tres sonetos.

En El Primer Manuscrito (1948) vemos también ese amor a la patria, a la vez que se

inculcan determinadas actitudes en los alumnos, como puede ser el cuidado de los libros, el respeto a los mayores o el trabajo, con frases como “...Así seré también útil a mi amada España, y contribuiré con mi pequeño esfuerzo a su grandeza y esplendor.” O con resúmenes de preceptos morales como el siguiente: “Preceptos morales: 1º Quien no es agradecido, no es bien nacido. 2º Honrando a quienes debemos gratitud, nos honramos a nosotros mismos.” Dichos preceptos aparecen tras una pequeña historieta que sirve de contexto. También El Primer Manuscrito podemos ver lecciones en las que se elogia a la Iglesia católica o a alguna figura cristiana, este es el caso del capítulo “Sta. Teresa de Jesús”, en él se utilizan frases como “La notabilísima escritora...” o “...a los 20 años ingresó en un convento de monjas carmelitas, dando tales ejemplos de santidad e inteligencia, que fue jefe y reformadora de su orden.”

Por otro lado, la metodología se basaba en la memorización, por lo que se trataba de transmitir conocimientos a los alumnos. El propio autor de la Enciclopedia Álvarez, Antonio Álvarez, dice en una entrevista a raíz de una reedición de algunas de sus Enciclopedias más populares en 1997 “Sólo se sabe lo que se recuerda, y para recordar hay que aprender de memoria.”

Por ello, en las clases se trataba sobre todo la exposición por parte del maestro de los contenidos, aunque es cierto que en el libro

del maestro aparecían indicaciones para realizar actividades más lúdicas sobre los contenidos que se explicaban. Vemos como ejemplo, en El Primer Manuscrito, en el pie de página, anotaciones tales como: “CONVERSACIÓN.- ¿Qué circunstancias determinaron la amistad de Carlos y Venancio?- ¿Era muy estrecha su amistad?- ¿Por qué?...”, a través de las cuales se podría dar lugar al debate.

Por otro lado, no sólo se ensalzaba a la Patria y a la Iglesia Católica, los libros de los que hablamos también contenían Historia, Geografía, Lengua Española, Geometría o Ciencias de la Naturaleza. Aquí debemos destacar la diferenciación de contenidos que existía entre niños y niñas, ya que las segundas estudiaban tareas relacionadas con el hogar, aprendiendo a cocinar, coser, bordar o limpiar, tareas que los niños no aprendían. Del mismo modo, aunque no existían libros de texto para la educación física, en la práctica se realizaban ejercicios corporales diferentes en función del sexo, aunque por otro lado, esa diferenciación por sexos en cuanto al ejercicio era habitual en muchos otros países, ya que se creía (Fernández Nares, 1993, p. 75) que los ejercicios gimnásticos desnaturalizaban a la mujer y estropeaban su belleza y donosura.

Por otro lado, no podemos olvidar que durante el franquismo el número de editoriales era escaso y los libros no se

cambiaban tan a menudo ni se actualizaban como se hace actualmente, por lo que aunque el cambio social sucediera, en las aulas se utilizaban los mismos libros.

La transición democrática

En 1975 muere el general Franco, comenzando lo que conocemos como la transición, se crean en ese momento muchas expectativas en torno a la educación. No obstante, ya en 1970 se había promulgado la Ley General de Educación, que introducía cambios en el sistema educativo en los últimos años de la dictadura de Franco.

Durante esos años se habla de una educación “comprehensiva”, se quiere que los niños entiendan lo que aprenden, es lo que hoy llamamos aprendizajes significativos.

Los libros de texto cambian, ya en los últimos años de la dictadura vemos diferencias en cuanto al formato: más color, más dibujos, menor cantidad de letra manuscrita...Y durante la transición no sólo se continúan esos cambios de formato, también en cuanto al contenido, como era de esperar, se retiran las lecciones de exaltación de la Patria y la religión católica se convierte en una asignatura optativa, aunque los colegios tienen la obligación de ofrecerla. A su vez, en las comunidades

autónomas con una lengua cooficial, se permite de nuevo su enseñanza, volviendo en cierto modo al modelo educativo que se intentaba implantar en la II República. Además, se crean clases mixtas y tanto niños como niñas estudian lo mismo, independientemente de su sexo.

Esto no quiere decir que durante el franquismo no se dieran excepciones, Rodríguez Tapia (2008) nos cuenta que en 1957 existían en el País Vasco ciertas escuelas, ligadas a las parroquias, en las que se enseñaba en vasco, gracias a un concierto con El Pardo. Este mismo autor nos explica que en Madrid, en fechas muy parecidas, se podían encontrar dos colegios con educación mixta y modelos alejados de la educación memorística. No hemos de olvidar que se tratan de excepciones y la mayoría de las escuelas, en principio, seguían otras directrices.

Por supuesto, la transición no se dio de la noche a la mañana, hubo maestros afines al régimen que continuaron con el modelo que habían seguido durante muchos años, otros en cambio, apoyaron los cambios con mayor entusiasmo, no podemos negar que la metodología depende en gran medida de la visión que tenga un determinado maestro sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo esa corriente que hablaba de la educación “comprehensiva”, se empiezan a elaborar libros de texto con el objetivo de

que el niño cree sus propios conocimientos, aquí Antonio Álvarez, autor de la Enciclopedia Álvarez, afirma en la entrevista que hemos mencionado anteriormente que los niños se pierden entre tanto contenido y no saben extraer casi nada.

La visión del maestro va a ser diferente, no se le considera tanto un transmisor de conocimiento, si no un facilitador. La memoria queda relegada a un segundo plano, se trata de saber buscar la información importante.

La era informática: una revolución

No muchos años después de la transición democrática, llega a las aulas un nuevo recurso que todos conocemos: los ordenadores, y con ellos, muchos elementos innovadores: Internet, elementos audiovisuales, pizarra digital...

Se introducen paulatinamente. Ya conocíamos los reproductores de sonido, primero con casete, más tarde con CD, existían los VHS y los DVD para reproducir video y sonido. Teníamos acceso a bibliotecas, o a salas de informática.

La verdadera revolución se da al contar en el aula con un único recurso que aún a todos, con la pizarra digital interactiva se puede reproducir sonido, video, tener acceso a Internet y a miles de recursos tanto

de creación propia como compartidos por otros compañeros.

No podemos dejar de hacer referencia a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 de Mayo de 2006 ya introduce en sus contenidos las Nuevas Tecnologías de las que se habla como las TIC. Asimismo, en el proyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la enseñanza a través de las TIC toma gran importancia, ya que se apuesta por el aprendizaje a través de la práctica y para la LOMCE, esto demanda el uso de las nuevas tecnologías. De la misma manera, hay un mayor interés hacia la educación globalizada, que se ve potenciada a través de estas tecnologías.

Pero no al aparecer la pizarra digital, desaparecen los libros de texto, en muchas aulas conviven. De hecho, debido al precio de la pizarra digital y los ordenadores, en muchos colegios no se dispone de suficientes para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. No obstante, es innegable que la mayoría de los alumnos disponen de un ordenador e Internet en sus casas, por lo que poco a poco se intenta integrar los elementos diarios con los que interactúan, en la escuela.

Una de las ventajas, o incluso desventaja, de los ordenadores, es la gran cantidad de información que acerca a nuestras aulas. Es tanta que no se puede enseñar y aprender de la misma manera en que se ha estado

haciendo, muchas corrientes educativas opinan que es necesario un cambio metodológico. Ya no es necesario memorizar, esto lo veíamos en cierto modo al hablar de la “educación comprensiva”, el que más prospera no es el que más sabe, si no el que tiene la capacidad de interpretar la información, sólo es necesario entender los conceptos, por lo que la metodología pedagógica ha de cambiar, debe posibilitar al estudiante comprender la información.

En el colegio los medios informáticos se utilizan en su mayoría como complemento al aula, como si se tratara de una nueva biblioteca. Pero también existe la posibilidad, a través de estos medios, de una renovada educación a distancia. No obstante, nos debemos plantear si esta educación es positiva para todos los niveles educativos, o en los más bajos se debe recurrir a la presencia de un maestro. Es decir, los medios informáticos nos ofrecen mucha información y recursos diversificados, pero el maestro tiene una función muy importante, la de facilitador, como si actuase de colador, seleccionando los contenidos y actividades más adecuados para el momento evolutivo y objetivos que se nos plantean.

Es posible, a través de Internet, comunicarse con un profesor que se encuentra a distancia, y así no perder esa figura reguladora. Para ello nos podemos servir del conocido correo electrónico o de las aulas virtuales. Además, proliferan los

seminarios y foros donde compartir información con otras personas que estén estudiando lo mismo que nosotros. Recursos que utilizan los maestros y profesores para compartir información, actividades que ellos mismos hayan diseñado, etc.

Muchos maestros de la escuela primaria (Dulac, 2008) opinan que la pizarra digital interactiva o PDI (que permite no sólo recibir información, si no también: escribir, dibujar, borrar, incorporar...) produce una mejora en el aprendizaje, dándose un mayor aprendizaje con menor esfuerzo. Éstos maestros han observado que tanto ellos mismos como los alumnos muestran mayor motivación ante un elemento nuevo que, por otro lado, fomenta la creatividad tanto de los adultos como de los niños. Aquí hemos de plantearnos si esa motivación permanecerá mucho tiempo en el aula, cuando la PDI ya no sea tan novedosa.

De todos modos, los maestros de esta investigación son conscientes de que es necesario dedicar mucho tiempo a crear contenidos de calidad, aunque sean más fáciles de compartir que los contenidos tradicionales en papel y las editoriales cada vez se vayan adaptando más a estos nuevos elementos, editando contenidos informáticos.

Reflexiones

Como ya hemos podido observar, las PDI tienen ventajas, pero también podemos deducir que muchos maestros y profesores les encuentran desventajas, hemos nombrado el precio que no siempre está al alcance de todos los centros, por otro lado, es necesaria una formación por parte del profesorado para poder manejar este recurso, y no siempre se tiene o se puede acceder a ella. Asimismo, sólo se puede utilizar de uno en uno, y necesita un tiempo para ponerse en marcha, cuando la pizarra tradicional está siempre “encendida”. Otras de las desventajas que vemos, y que hemos podido vislumbrar es la necesidad de crear contenidos de calidad, esto supone una mayor planificación de las clases.

No podemos decir que los libros sean mejores que la PDI ni que la PDI sea mejor que los libros, cada recurso responde a unas necesidades educativas y se adapta mejor a ellas. De este modo, las metodologías y contenidos que se utilizaban a principios del siglo XX correspondían a la época en que se utilizaron, no eran ni mejores ni peores que las que se utilizan hoy en día, los profesionales de la educación de cada época los utilizaban y utilizan con el convencimiento de que eran lo mejor para sus alumnos.

Referencias

Álvarez Pérez, A.: *Enciclopedia. Intuitiva, sintética y práctica. Iniciación Profesional*. Miñón. Valladolid, 1971.

Álvarez Pérez, A.: *Enciclopedia. Intuitiva, sintética y práctica. Segundo grado*. Miñón. Madrid, 1955.

Fernández Nares, S. (1993). *La educación física en el sistema educativo español: la formación del profesorado*. Granada: Universidad de Granada.

Fernández Rodríguez, A.: *Panoramas*. Editorial Sánchez Rodrigo. Plasencia, 1961.

Dalmán Carles, J.: *El primer manuscrito*. Dalmau Carles, Pla, S. A.-Editores. Gerona- Madrid, 1948.

Dulac Ibergallartu, J. (2006). “La pizarra digital. ¿Una nueva metodología en el aula?” *Memoria final del proyecto de investigación educativa*.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Evolución del sistema educativo Español*. Madrid: MECD/CIDE.

Párraga Pavón, C. (2010) Educación durante el franquismo. *Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía. Temas para la Educación. Revista para profesionales de enseñanza nº 11*.

Rodríguez Tapia, R. (2008). La educación en la transición política española: Biografía de una traición. *Foro de educación nº10*.

Vázquez, M y Simón, Pedro (1997). Tal como éramos, *Diario: El día del mundo*.

VVAA. Utilización didáctica de la pizarra digital. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. ISBN: 978-84-694-0068-5.

Mutismo selectivo.

En las aulas de Educación Primaria.

Alba Navarro Juan

albanajuan@gmail.com

Diplomada en la Universidad de Valencia (Magisterio Educación Primaria)

Durante el desarrollo infantil las dificultades más frecuentes y evidentes suelen ser las relacionadas con el retraso madurativo y el aprendizaje; sin embargo, existen otras, más latentes y "silenciosas", que a menudo pasan desapercibidas o no se les otorga la suficiente importancia. Una de estas dificultades es el Mutismo Selectivo.

En las siguientes páginas se explicará dicho trastorno, con sus características, sus intervenciones y el origen del mismo para ayudar al alumnado, a sus familias y al ámbito escolar, especialmente a la etapa de Educación Primaria, de forma adecuada.

Palabras clave

Mutismo Selectivo, intervención, trastorno de conducta, Educación Primaria.

During the childhood development the most frequent and evident difficulties are in the habit of being the related ones to the developmental delay and the learning; nevertheless, others exist, more latent and "silent", that often happen unnoticed or are not give enough importance. One of these difficulties is the Selective Silence.

In the following pages the above mentioned disorder will be explained, with his characteristics, his interventions and the origin of the same one to help to the student body, to his families and to the school area, specially to the stage of Primary Education, of suitable form.

Keywords

Selective Mutism, intervention, conduct disorder, Primary Education.

1. Introducción

El mutismo selectivo es una forma de comportamiento silencioso con el que con alta frecuencia te puedes encontrar en las aulas escolares.

Para este trabajo la explicación que mejor define el “mutismo selectivo” es:

“... trastorno de la conducta que se inicia en la infancia, y que se caracteriza por la dificultad del niño, con competencia lingüística y comunicativa adecuada para su edad, para interactuar verbalmente con determinadas personas y en determinadas situaciones; es decir, los niños con mutismo selectivo se comunican verbalmente con normalidad en los entornos más familiares y próximos y no lo hacen en entornos o situaciones menos familiares y/o con personas poco conocidas” (Gallo, 2009).

Los niños con mutismo selectivo tienen la habilidad y capacidad necesaria para hablar, pero “optan” por mantenerse en silencio, y no expresarse mediante el lenguaje oral cuando se encuentran lejos del pequeño ambiente familiar y de los conocidos más íntimos. Así, ven la escuela como algo que les produce miedo y donde no deben comunicarse, o lo hacen con mecanismos alternativos.

El objetivo principal es poder ayudar a los maestros de Educación Primaria en

la detección temprana del mutismo selectivo, enseñándoles modelos e instrumentos para su evaluación e intervención.

También para conseguir este objetivo se han establecido unos criterios determinados de carácter específico:

- Conocer qué es el mutismo selectivo a partir del análisis de diferentes definiciones, modalidades y formas de presentación, así como sus características, y saber diferenciarlos de otras dificultades del lenguaje y de la comunicación.

- Saber las condiciones o criterios que presenta un alumno para ser diagnosticado de mutismo selectivo.

- Presentar todos los tratamientos y las técnicas existentes para que les sirvan a los maestros para su detección dentro de los centros escolares de Educación Primaria.

- Establecer las pautas de intervención para tratar y trabajar con el alumno que presente mutismo selectivo, una vez ya diagnosticado.

Por último, recalcar la importancia de este trabajo, porque los profesionales del ámbito educativo, maestros, no cuentan con mucha información sobre este problema y no saben cómo deben actuar ante él.

2. Qué es el mutismo selectivo

El mutismo selectivo es la ausencia total y continua de lenguaje en determinadas situaciones o ante determinadas personas, en niños que han desarrollado normalmente el lenguaje.

La definición de mutismo selectivo ha ido sufriendo variaciones conceptuales a lo largo del tiempo tales como: “afasia o mutismo voluntario”, “mutismo progresivo”, “habla relactante”, “mutismo electivo” y “mutismo selectivo” (Estévez 1995, p.8).

En 1837 Kussmaul describe por primera vez un trastorno de la conducta en el que los sujetos fracasaban al intentar hablar en determinadas situaciones, pese a tener intacta su capacidad para hacerlo; este hecho llevó al autor a definir el problema como una afasia voluntaria. Cincuenta y siete años más tarde, Tramer (1934) volvía a ocuparse en la literatura científica de este trastorno, pero denominándolo “mutismo electivo”, a fin de enfatizar el supuesto de que los niños elegían no hablar. A día de hoy, tal creencia ya ha sido rechazada incluso por la Apa (1994, 2000) en la edición del DSM IV-TR en la que recoge que el problema se

denomina ahora “mutismo selectivo” (Bermejo et al., 2002, pp.299-300).

En algunos estudios se ha intentado explicar el mutismo a partir de la alteración de la relación del niño con su madre, definiendo éste como un trauma infantil (Maciá, Méndez y Olivares, 1990).

Asimismo, Reed (citado en Bermejo et al., 2002) da una explicación novedosa del término. Según éste el mutismo selectivo se trata de una respuesta de evitación aprendida, la cual produce respuestas de ansiedad en el sujeto.

En cuanto a las diferentes modalidades que nos podemos encontrar de este trastorno, Olivares (1994) (citado en Olivares, j., Olivares, P.J., y Rosa, 2007) propuso que este trastorno se trataba de un “miedo desproporcionado a hablar” y formaba parte de un continuo que va desde la aversión a hablar, pasando por el mutismo selectivo, hasta el mutismo progresivo o total.

3. Características, origen y desarrollo del mutismo selectivo

La edad de inicio del mutismo es alrededor de 3 y 5 años de edad, pero con frecuencia se detecta al inicio de la escolaridad, momento en el que se

observa que evitan hablar con maestros y compañeros (Bermejo et al., 2002).

Estos niños suelen mostrar algunos rasgos de personalidad característicos como dependencia, timidez, retraimiento social, perfeccionismo. Si estos aspectos frecuentan en el alumnado y no se interviene, puede empeorar el problema o ayudar a su consolidación (Cortés, Gallego, Marco, 2009).

El mutismo selectivo conlleva sufrimiento personal y como consecuencia suelen darse grandes problemas de adaptación al entorno. Al mismo tiempo, puede influir en el desarrollo afectivo-emocional repercutiendo éste negativamente en el desarrollo social, personal y académico del niño (Cortés, et al., 2009).

Estos niños al evitar la utilización de lenguaje oral desarrollan otros modos de comunicación alternativa, como son los siguientes: cuchichear al oído, utilizan el gesto, movimientos de cabeza, estiran o empujan para pedir algo o emplean el lenguaje escrito. Habitualmente en el entorno familiar también suelen mostrar respuestas compulsivas como negativismo, pataletas y otros comportamientos controladores. En ocasiones, cuando el mutismo esta casi consolidado el sujeto puede utilizar monosílabos o

expresiones cortas acompañadas de alteraciones de la voz, pero sin mirar al interlocutor (Bermejo et al., 202).

A nivel del *sistema motor* los niños con mutismo selectivo presentan un aislamiento social ya que evitan el contacto con los otros. Emplean formas de comunicación alternativa al lenguaje oral (gestos, señalar con el dedo, afirmar u negar con la cabeza, escribir...) y suelen manifestar problemas de conducta como rabietas y conductas controladoras muy habituales en el hogar.

A nivel del *sistema psicofisiológico* cuando ven que van a ser requeridos para utilizar el habla muestran tensión muscular (agarrotamiento, rigidez, inexpresividad...), incremento del ritmo de la respiración y de la sudoración así como manifestaciones de ansiedad (moverse, balanceos, se muerden los dedos, etc.).

Y, para finalizar, a nivel del *sistema cognitivo* podemos destacar que elaboran un pensamiento centrado en la imposibilidad de hablar en determinadas situaciones que se le presentan. Estas circunstancias se pueden producir tanto en el aula como en situaciones cotidianas con la familia y/o amigos. Esta creencia es una y otra vez confirmada por todas las sensaciones

negativas que tienen cada vez que se producen estas situaciones o cuando se encuentran ante algunas personas.

La etiología del mutismo selectivo es bastante confusa ya que unos autores se centran en variables internas del niño mientras que otros se basan en una interpretación contextual-ecológico que abordan las relaciones del pequeño con su ambiente (Estévez, 1995). A pesar de esas diferentes posiciones, Popella y Skoricova (citados en Estévez, 1995), coinciden en que la escuela y diversos factores escolares, como puede ser la personalidad del maestro, juegan un papel importante. Son distintas teorías o modelos explicativos con los que nos encontramos y de los que derivan distintas formas de enfocar la posible intervención (Estévez, 1995).

Por un lado, desde el *enfoque psicodinámico* “la ausencia de habla se ve como una expresión pasiva-agresiva de hostilidad, en niños muy dependientes, si se considera el mecanismo interno de la conducta de ausencia del lenguaje de los mudos electivos como una expresión externo de la psicopatología de la comunicación” (Estévez, 1995).

Por otro lado, desde un *enfoque conductual*, han calificado el no hablar como “una conducta aprendida, que se

adquiere como un recurso para conseguir atención o bien, como una estrategia para reducir el miedo (Kupitz y Schawartz, 1982; Cambra, 1988; Olivares, 1994)” (Estévez, 1995).

A pesar de que muchos de los datos llevan a indicar que este trastorno tiene un origen ambiental, diferentes estudios muestran que también hay una base biológica.

Las causas por las cuales un niño deja de hablar son múltiples. Estas se podrían dividir en tres ámbitos: contexto personal, familiar-social y escolar.

Según Cortés et al., (2009) en el contexto escolar pueden darse los siguientes factores predisponentes:

- Estilo educativo del profesor.
- Generación de perspectivas negativas del profesorado y del alumnado con relación al posible progreso y normalización del habla del niño.
- Acomodación del entorno al problema del niño.
- Reducción de contextos en las que es necesaria la comunicación oral.

Gallardo y Gallego (1995) citan los siguientes factores predisponentes en el contexto familiar y social:

- Sobreprotección familiar.

- Falta de estimulación lingüística.
- Alto nivel de exigencia de los padres.
- Trastorno familiar.

Según Martínez (2004) las características de personalidad y condiciones personales que pueden predisponer al mutismo selectivo son las siguientes:

- Excesiva rigurosidad, meticulosidad y perfeccionismo que impiden al niño enfrentarse a situaciones en las que tiene miedo a fracasar.
- Falta de autorrefuerzo y abundancia de autocrítica.
- Inhibición social, timidez y retraimiento que obstaculizan las relaciones interpersonales.
- Falta de habilidades comunicativas y lingüísticas que dificultan la comunicación oral.
- Falta de habilidades de afrontamiento (solución de problemas, relajación, habilidades sociales...).
- La presencia de estos factores no lleva necesariamente a un mutismo selectivo. Del mismo modo, no en todos los casos de mutismo selectivo están presentes todos ellos (Cortés et al., 2004).

Resumiendo, el mutismo selectivo es una respuesta aprendida, en cuya adquisición y mantenimiento pueden intervenir procesos de condicionamiento clásico y operante, procesos de aprendizaje vicario y/o transmisión de la información, con independencia de que estas explicaciones puedan tener en cuenta, tanto variables biológicas como aquellas relativas a la predisposición individual (Bermejo et al., 2002).

4. Diagnóstico y evaluación psicopedagógica

Para que el profesor pueda identificar con mayor rapidez un mutismo selectivo en su aula puede valerse de los puntos que Olivares, Maciá y Méndez (citados en Martínez, 2004) consideran que deberían incluirse la definición operativa del mutismo selectivo, los cuales son:

- Descenso de la frecuencia de ocurrencia de la conducta verbal (hasta supresión total).
- Negativa a hablar en situaciones con personas ajenas al entorno más cercano.
- Presencia de comunicación oral espontánea con algún amigo íntimo y/o familiar.

- Inexistencia de cualquier otro problema de orden psicológico o somático, relacionado con el lenguaje oral que pudiera explicar el mutismo selectivo.

- Permanencia del trastorno al menos un mes, no coincidiendo con el primer mes de escolarización del niño o con un cambio de centro escolar.

De este modo, según Martínez (2004) ningún niño puede ser calificado de mudo selectivo si:

- Nunca nadie ha observado al niño hablando fluida y espontáneamente con algún familiar o amigo.

- Se ha verificado la presencia de algún tipo de alteración funcional o estructural.

- No se ha descartado la ausencia o retraso mental profundo u otros trastornos graves de la conducta.

- Se diagnostican dificultades relacionadas con la pérdida de audición.

- Se conoce que la retirada del habla no ha sido precedida, de forma inmediata, por hechos estresantes, biológicos o físicos.

France ser al., (2002) establecen los criterios para el diagnóstico de mutismo selectivo a partir del DSM-IV-TR, los cuales con:

- “Incapacidad persistente para hablar en situaciones sociales específicas (en las que se espera que hable, p.ej., en la escuela) a pesar de hacerlo en otras situaciones.

- La alteración interfiere el rendimiento escolar o la comunicación social.

- La duración de la alteración es de por lo menos un mes (no limitada al primer mes de escuela).

- La incapacidad para hablar no se debe a una falta de conocimiento o fluidez del lenguaje hablado requerido en la situación social.

- El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de la comunicación (p. ej., tartamudeo) y no aparece exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico”.

Una de las críticas a esta categorización es la carencia de funcionalidad. Se limita a una descripción dicotómica ya que no considera la existencia del mutismo progresivo ni la aversión a hablar. Por lo tanto, ignora las implicaciones que puede generar tanto en el pronóstico como en la elección del tratamiento (Martínez, 2004).

En cuanto al diagnóstico diferencial aclara que el mutismo selectivo debe

diferenciarse de los trastornos del habla causados por un trastorno de la comunicación (trastorno fonológico, trastorno de lenguaje receptivo-expresivo o tartamudeo). En el caso de niños inmigrantes puede ocurrir que el niño por falta de conocimiento del idioma evite hablar y ello no podría diagnosticarse como mutismo selectivo. Ahora bien, si hay una comprensión del idioma pero continúa la negativa de hablar puede estar argumentado un diagnóstico de este trastorno.

5. Intervenciones

Este punto es el más importante, por lo tanto, vamos a tratarlo con más detenimiento para poder profundizar en las intervenciones que se van a llevar a cabo en el aula, para la ayuda de los niños con este trastorno.

En lo que respecta a la detección e intervención temprana, su aplicación en el tratamiento selectivo facilita (Olivares et al., 2006):

- Actuar cuando los déficits conductuales no distan mucho con respecto de la edad cronológica y grupo cultural al que el niño pertenece.
- Facilitar la colaboración de los profesores ya que en el periodo de infantil estos todavía no están muy

preocupados porque los alumnos manejen las materias instrumentales.

- Reducir el sufrimiento del niño.
- Reducir la posibilidad de que el mutismo selectivo pueda pasar a un mutismo progresivo o total.

Para todas estas intervenciones, la mejor forma de tratarlas sería que un especialista entra en el aula para hacer que el niño se encuentre en un entorno más agradable y seguro.

El objetivo a lograr en el tratamiento del mutismo selectivo es que: “el niño sea capaz de interactuar verbalmente de forma espontánea con los adultos y los niños de la escuela y de su entorno social y familiar, llevando a peticiones verbales espontaneas y respondiendo de forma audible a preguntas que los demás interlocutores le plantean”. (Cortés et al., 2009).

Como objetivos más específicos estarían la modificación de los refuerzos dados por los profesores y padres a las respuestas de escape y evitación que realiza el niño y facilitar la integración social del mismo. (Olivares et al., 2006).

Dado el carácter multicausal de este problema a continuación se presentan los diferentes modelos y estrategias de intervención existentes.

- *Modelo lingüístico* (Gallardo et al., 1995).

El Modelo lingüístico se centra en que para conseguir la desmutización del niño se ve necesaria la utilización de diferentes estrategias para la emisión de la voz y del sonido articulado interviniendo en los diferentes ámbitos del lenguaje como voz, audición, respiración y articulación.

Por ejemplo, podemos hacer ejercicios de repetición, con los niños con este trastorno, para que poco a poco y con la ayuda de toda la comunidad docente sean capaces de hablar y desenvolverse por ellos mismos en este ambiente.

- *Modelo operante.*

Este modelo considera que el miedo desproporcionado a hablar es una conducta aprendida porque en algún momento del desarrollo el niño ha sido reforzado positivamente y le ha generado un beneficio. Mediante las técnicas que propone este modelo se pretende anular este condicionamiento enseñando al niño a obtener los beneficios, que hasta ahora lograba a través de su mutismo, mediante el uso del lenguaje (Olivares, 1994).

Un ejemplo que podríamos hacer es que el niño, al no hablar pierde alguna cosa

importante para él, una excursión, un día de teatro, etc. Así lo motivaremos que al hacerlo ganará, en cierta medida ese privilegio. También mediante la retirada progresiva de una persona conocida, y a su vez internamiento de personas o situaciones con las que el niño no hablaba.

- *Modelo de condicionamiento clásico* (Olivares, 1994).

Este modelo va dirigido al control de las respuestas psicofisiológicas como al entrenamiento en habilidades sociales con el fin de eliminar la ansiedad que experimenta el niño con mutismo selectivo ante las situaciones y ante las personas a las que no habla.

Se podría trabajar mediante ejercicios de respiración y relajación.

- *Modelo cognitivo-conductual.*

En este modelo el miedo desproporcionado a hablar se mantiene por la confirmación de las expectativas que tiene el niño respecto a las situaciones y a las personas temidas. Dentro de estas técnicas, destacan el entrenamiento de habilidades sociales, el modelado y el automodelado (Martínez, 2004).

- *Modelo psicomotriz.*

Para Autocoturier y Lapiere (citados en Galardo et al., 1995) “el lenguaje verbal es la forma más evolucionada, la más codificada de la comunicación. El acceso al lenguaje verbal requiere el paso por los medios de comunicación más primitivos y su asimilación y superación progresivos”.

Para estos autores la psicomotricidad relacional es una práctica ideal para lograr la recuperación del habla a través de diferentes fases:

- Contactos corporales entre el niño y profesor para construir una relación y una comunicación afectiva e intensa.
- Transferencia afectiva hacia un objeto.
- Reciprocidades mediante los sonidos vocales. La relación se constituye a través de gritos.
- Intercambios a través de los objetos.
- Intercambios a través de sonidos instrumentales (percusión).
- Intercambios gráficos (sonido-grafismo).
- Organización del lenguaje. Gracias a esta relación afectiva el niño se abrirá a la comunicación.
- *Modelo clínico* (Gallardo et al., 1995).

La intervención de este modelo va dirigida tanto al niño como a los padres y lo que intenta es descubrir la relación afectiva y reconducirla adecuadamente. También busca formas o procedimientos de tranquilización al niño para crearle la necesidad de hablar. Para ello pueden utilizarse tanto medicamento (ansiolíticos, tranquilizantes...) como terapias psicoanalíticas. Así, para averiguar el síntoma del trastorno, se pueden manipular diferentes técnicas proyectivas.

- *Modelo biomédico* (Olivares et al., 2007).

Desde el modelo biomédico la estrategia más utilizada es el tratamiento psicofarmacológico. Todavía son muy poco los estudios publicados pero concretamente la fluoxetina es el psicofármaco más utilizado en las investigaciones ya que las sustancias que contiene (antidepresivas y ansiolíticas) actúan generando una reducción significativa de las respuestas psicofisiológicas de ansiedad lo cual podría ayudar a superar gradualmente el miedo a hablar.

- *Modelo mixto* (Olivares et al., 2007).

Existen estudios que aplican la combinación entre tratamientos

psicológicos y farmacológicos. Pero se ha de indicar que tipo de tratamiento.

Para finalizar este apartado concluir que para conseguir el éxito de la intervención es imprescindible que se dé la cooperación y coordinación entre la familia, el profesorado del colegio, los compañeros de clase, los profesores de apoyo, los equipos de sector y el logopeda. También es importante fijar el papel de cada grupo durante el proceso de evaluación y de intervención (Gallardo et al., 1995).

- Trabajo con los padres (Martínez, G., 2004).

El trabajo con los adultos que rodean al niño, como padres o profesores, es indispensable para hacer frente al mutismo selectivo.

La labor con los padres puede ir enfocada a modificar las creencias sobre la conducta de su hijo. Normalmente creen que el niño no habla porque no quiere, o que es un modo de protesta. Así, para que la intervención sea más eficaz y se consiga el apoyo de los padres en la misma, hay que modificar esas creencias previas. En la entrevista de devolución de información ya se les puede explicar el análisis funcional de la conducta-problema que se ha hecho de su hijo para que

perciban cómo se están alimentando las respuestas de inhibición del habla.

A continuación, se les debe exponer cómo se va a trabajar y los instrumentos que se van a emplear. También hay que darles pautas sobre el uso de los refuerzos positivos ante la respuesta verbal o a los acercamientos hacia la respuesta oral, así como la retirada de la atención ante los comportamientos inapropiados (gestos, notas escritas, etc.).

Otras pautas que se les puede dar a los padres son: que deben omitir los comentarios negativos delante del niño; también deben de leer historias o cuentos en los que aparezcan personajes con miedo a hablar y , los cuales logren superar las dificultades; promover la interacción social, realizando actividades con familiares y conocidos, e incluso invitando a éstos a la casa del niño con mutismo; realizar actividades con personas que no pertenezcan al contexto familiar; reforzar positivamente los avances del niño evitando comentarios sobre los fallos cometidos; no intervenir cuando se hallen en situaciones sociales. Si se hace por ellos, aumentarán las respuestas de escape del niño ante tales situaciones.

- Colaboración de los profesores (Martínez, 2004).

A parte de la colaboración de los padres, es imprescindible contar con la ayuda de todos los profesores que imparten clase al niño en el colegio así como del personal del centro. Lo primero, es hablar de lo que le ocurre al alumno y cómo se conserva. Luego, hay que pasar a dar pautas sobre el manejo de contingencias y explicaciones para trabajar en clase, por ejemplo, a través de juegos (emisión de sonidos de animales, de objetos, etc.), o realizando actividades agradables (dibujos, manuales...). Para su realización es necesario pedir el material al profesor, o ir realizando aproximaciones (por ejemplo, si se encuentra que el niño no lee en voz alta; el profesor puede hacer primero lecturas en alto de todo el grupo, luego la mitad de la clase, un grupo de niños, por pareja y finalmente en solitario).

La mejor forma para ayudar al niño depende tanto del alumno en sí, como del ambiente escolar que exista, aunque todas ellas pueden ser una buena forma de resolver el trastorno de mutismo selectivo.

6. Conclusión

Tras el análisis hecho en el marco teórico podemos concluir que el mutismo selectivo es un trastorno de la conducta que se inicia entre los 3 y 5 años de edad pero que frecuentemente se detecta al inicio de la escolaridad (Bermejo et al., 2002), y que se caracteriza por la dificultad del niño, con competencia lingüística y comunicativa adecuada para su edad, para interactuar verbalmente con determinadas personas y en determinadas situaciones, quedando su habla reducida a algunas personas del ámbito íntimo (Gallo, 2009). Como apoyo utilizan modos de comunicación alternativos como gestos, lenguaje escrito, movimientos de cabeza, etc. (Martínez, 2004).

A pesar de su baja frecuencia, el mutismo selectivo puede afectar en el desarrollo afectivo-emocional, social comunicativo, personal y académico del niño por lo que hay que tomarlo como algo problemático y atenderlo tempranamente (Estévez, 1995).

Son muchos los factores que en interacción mutua modulan, condicionan, producen, refuerzan y mitigan o regulan el comportamiento del niño con mutismo selectivo y muchos de ellos favorecen en la progresión de este

trastorno y lo mantienen (Cortés et al., 2008).

Para poder determinar a un niño de mutismo selectivo podemos apoyarnos en los criterios establecidos por el DSM-IV, junto a las diferentes estrategias e instrumentos presentados, los cuales deberán tener presentes los centros educativos (A.P.A., 2000, citada en Cortés et al., 2009).

Este diagnóstico debe realizarse lo más tempranamente posible para poder intervenir y tratarlo a tiempo.

Para precisar esa intervención hemos recorrido los diferentes modelos existentes en el tratamiento del mutismo selectivo. (Olivares et al., 2007). Pero

como consideran Galardo et al., (1995) lo primordial en la intervención de este trastorno es tener la colaboración tanto de los padres como de todos los profesores del centro educativo, así como de los compañeros de clase, los profesores de apoyo, los equipos del sector o del logopeda ya que, juntos, el niño con mutismo selectivo será capaz de interactuar verbalmente de forma espontánea con toda la comunidad educativa, produciendo peticiones verbales espontáneas y respondiendo de forma audible a preguntas que los demás le plantan, objetivo éste a lograr en el tratamiento del mutismo selectivo (Cortés et al., 2009).

Referencias

APA (2010). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.

Banús Llor, S., (Psicólogo clínico infantil) Recuperado 10/2013 <http://www.psicodiagnosis.es/areaclinica/trastornosemocionales/el-mutismo-selectivo/index.php>

Cortés, C., Gallego, C., Marco, P. (2009). El mutismo selectivo. Guía para la detección, evaluación e intervención precoz en la escuela.

Estévez, M.J. (1995). Mutismo selectivo. Diseño de una escuela conductual para el diagnóstico diferencial. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.

Frances, A., Alana Pincus, H., First M. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR). Barcelona: Masson.

Gallardo, J.R. Gallego J.L. (1995). El niño que no habla. En Gallardo, J.R: Gallego, J.L. (Coord), Manual de logopedia escolar; enfoque práctico. Archidna:Aljibe.

Maciá, d., Méndez, F.X, Olivares, J. (1990). Tratamiento conductual de un caso de mutismo electivo en un sujeto con retraso mental. Anales de Psicología, 6 (1).

Marco Gallo, P. (2009). Mutismo selectivo. Detección, diagnóstico e intervención en la escuela. Trabajo Presentado en el Modulo de Conducta de CREENA. Navarra.

Martínez, G. (2004). Mutismo selectivo.

Olivares, J. (1994). El niño con miedo a hablar. Madrid: Pirámide.

Olivares, J., Rosa, A.I., Olivares, P.J. (2007). Tratamiento psicológico del mutismo selectivo. Madrid: Pirámide.

(2010, 11). Mutismo Selectivo. *BuenasTareas.com*. Recuperado 10, 2013, de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Mutismo-Selectivo/1145932.html>