

# D!dactia

Número 9. Febrero de 2017

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 - 5366



## ¿Cómo ganarle la partida al olvido?

Un nuevo enfoque de la docencia para una educación duradera

**Adrián Roca Cancelo**

[adrian.roca.cancelo@gmail.com](mailto:adrian.roca.cancelo@gmail.com)

- Licenciado en Física de Partículas
  - Máster en Física Nuclear
  - Máster en Educación Secundaria
- Opositor al cuerpo de Matemáticas de Enseñanza Secundaria

**E**ducación no es otra cosa que preparar a nuestros alumnos para la vida. Queremos que se incorporen a la misma con las máximas garantías y recursos. Pero si cuando es el momento de interactuar con el mundo real las distintas herramientas que han ido adquiriendo – a lo largo de muchos años – se han diluido en el olvido, ¿no habría entonces perdido todo su sentido esencial el propio ejercicio docente?

The abstract above has to be translated into English.

### Palabras clave

### Keywords

*Same as above*

### 1. El olvido

El olvido es el enemigo número uno de la educación – ergo de las mismas personas –, y genera dudas y cuestionamiento respecto de la propia docencia en sus características más esenciales.

Este olvido no es en absoluto inherente a la realidad de las cosas. Es evitable. Es superable. Es una enfermedad que puede ser curada y erradicada para siempre de nuestro sistema educativo. El objetivo es, por tanto, eliminar las fuentes que la producen. Pero, ¿cuáles son?

La enseñanza ha ido cambiando con el paso del tiempo, adaptándose a las nuevas necesidades impuestas por el presente y reorientándose con objeto de optimizar su eficacia. Por ejemplo, ya sabemos que el conocimiento, *per se*, inconexo de cuanto le rodea, debe ser superado. Es preciso proyectar el conocimiento sobre el marco real e, igualmente, re-proyectar este último sobre el propio saber teórico. De estos flujo y reflujo emerge aquello que denominamos aprendizaje competente. Además, dicha interacción bidireccional enriquece nuestra visión de lo que hemos aprendido.

También sabemos otras cosas. Por ejemplo, que es preciso fomentar un estilo de pensamiento, de análisis de las cosas, que guarde estrecha relación con el método científico. Según este enfoque

didáctico, nuestros alumnos adquieren el papel de investigadores y van accediendo a algunas secciones del saber por sí mismos, con el profesor como guía y ayuda, mediante la aplicación del método típicamente científico. Es decir, que se produce un flujo del protagonismo desde el profesor hacia el conjunto de sus estudiantes.

Sabemos muchas más cosas, como las ventajas intrínsecamente naturales al aprendizaje cooperativo.

Pero, aún así, el olvido permanece y se impone. La competencia del alumno se desvanece con el pasar del tiempo y el saber empieza a desconectarse hasta no significar nada en absoluto. Poco a poco se convierte en un amasijo de ideas borrosas en la mente de la gente. De forma paralela y directamente correlacionada emergen sensaciones y actitudes negativas hacia el aprendizaje en sí, como tal, en las personas. Es decir, que la gente deja de aprender en la vida – salvo las cosas de su vida diaria -. Se pierde la curiosidad. Como decía Einstein, científico Alemán – nacionalizado Estadounidense -, que “el sistema educativo mata la curiosidad”. Lógico: ¿para qué aprender, si el olvido es ineluctable?

Debemos ser drásticos. No necesitamos incorporar nuevos mecanismos. Hay que llevar a cabo reformas profundas y esenciales. No podemos permitir que los años en el instituto sean papel mojado, una absoluta pérdida de tiempo y de la vida. O, al menos, nuestros alumnos, ahora hombres y mujeres, no deberían

tener que pensar eso cuando miran retrospectivamente al pasado. Debemos entender la enseñanza desde un prisma nuevo y tomar algunas decisiones que puedan parecer, a priori, cuanto menos difíciles. Directamente, tenemos que cambiar algunas cosas esencialmente nocivas aunque tremendamente habituales. Hay que cambiar el paradigma.

## 2. Conceptos esenciales

Dice el refrán que “el que mucho abarca, poco aprieta”. Y nosotros, los docentes, queremos apretar mucho. Al menos, eso es lo que deberíamos querer. Es evidente, por tanto, que tendremos que abarcar menos. Debemos renunciar a cosas. Debemos ser selectivos. En este contexto, “apretar” significa aprender para siempre. Vencerle la batalla al olvido.

Y es que cuando adquirimos e incorporamos el conocimiento de forma lógica, ordenada, estructurada y efectuando relaciones con lo que ya sabemos y, sobre todo, cuando entendemos la esencia última de lo que estamos estudiando, entonces habremos ganado la batalla al olvido. No existe mejor “pegamento mental” que este. Es la mejor receta para incorporar un conocimiento estable en el tiempo, que dure para siempre.

¿Pero es que acaso no estamos enseñando a nuestros alumnos con el suficiente nivel de lógica, de comprensión profunda? Suena duro, pero la respuesta es que no.

Pero primero preguntémosnos cómo se adquiere, en realidad, esta comprensión profunda de las cosas. Según nuestro modo de ver, este entender profundo únicamente puede lograrse a través de lo que llamaríamos “conceptos esenciales”. Estos “conceptos esenciales” son aquellos conceptos más básicos, y que sirven de cimiento para todos los demás. De este modo, uno comprende profundamente algo cuando entiende profundamente los “conceptos esenciales” directamente relacionados con este algo, es decir, que lo sujetan y lo sustentan. Todo lo demás es periférico y accesorio.

Pero, ¿qué entendemos por comprender o entender profundamente un “concepto esencial”?

A nuestro entender, uno comprende profundamente un “concepto esencial” si ha accedido al mismo por muchos, sino todos, los “camino” – o rutas de razonamiento e interconexión con todo lo demás – posibles. Esto es, cuando hemos reflexionado con profusión dicho concepto: hemos accedido a él por vías diferentes, lo hemos “observado” desde diferentes ángulos, lo hemos relacionado con todo lo demás, hemos pensado en su conexión con el todo, hemos valorado su importancia, su motivación y su evolución históricas y conocemos sus aplicaciones y sus límites.

Por poner un ejemplo, imaginemos el tema de Derivadas. Normalmente explicamos el concepto de derivada en un punto en media sesión. Los apuntes ocupan algo menos de dos carillas. Acto seguido los alumno aplican la definición

y empiezan a determinar las reglas básicas. Finalmente derivan diversas construcciones funcionales. A partir de este punto aplican el concepto de derivada en la representación de funciones, y en la determinación de máximos y mínimos en problemas de optimización.

Y nos preguntamos, ¿hasta qué punto han comprendido el “concepto esencial”, el de derivada de una función en un punto? ¿De qué sirve, si es que sirve de algo, todo lo demás sin haber adquirido esta comprensión profunda? ¿Acaso comprenden realmente por qué igualamos a cero la derivada en un cierto cálculo? ¿Tiene valor un conocimiento así? Y lo más importante, el caso que nos atañe, ¿puede perdurar en el tiempo?

Más aún, en el examen no solemos encontrar preguntas o cuestiones que valoren la adquisición plena de este “concepto esencial”. Y si existen este tipo de cuestiones, apenas cuentan para la nota. Es decir, que el propio examinador no asigna un valor al “concepto” esencial.

Hay casos en los que la situación es prácticamente delirante. Los alumnos deben saber derivar expresiones tan enrevesadas que es preciso utilizar el papel en horizontal, o papeles de más tamaño. Ni una sola mención a la definición de derivada de una función en un punto en el examen.

¿Acaso importa algo en absoluto saber hacer este tipo de cálculos enrevesados? ¿Tiene algún mínimo valor? Los alumnos pronto olvidarán las reglas de derivación y en modo alguno entienden nada. Son

solo ideas vacías, borrosas y cálculos mecánicos. El odio hacia las matemáticas está servido.

### 3. Abarcando menos

“No hay tiempo” o “el tiempo es el que es”, son las típicas frases que perfectamente puede darte un profesor para escudarse de la culpa. Pues claro que no hay tiempo para tanto. A veces lo decimos sin darnos cuenta: “... para tanto”. Y es que no hay que impartir tanto. Hay que renunciar a cosas. En el caso que nos precede renunciaríamos a enrevesadas derivadas. Ese tiempo precioso podría ser utilizado en dedicar más horas a debatir, reflexionar, revisar y profundizar en el concepto de derivada de una función en un punto. Lo haremos hasta que ocurran dos cosas: que el concepto adquiera un carácter casi natural en el cerebro del alumnado, y que todos y cada uno de ellos lleve a cabo un acceso de calidad – es decir, que lo entienda profundamente - al significado de este concepto.

Por tanto, tenemos que abarcar menos. Tenemos que desechar material. Lo mecánico, lo accesorio y lo periférico debe ser reducido al mínimo. Utilizaremos el tiempo para profundizar en los “conceptos esenciales” y no para cultivar habilidades de carácter mecánico. Todo cuando no provea de significado al alumno debe ser abolido.

Es decir, que debemos concentrar la docencia sobre un tipo de contenido marcadamente nuclear, constituido por “conceptos esenciales”. Todo lo demás, que llamaremos contenido periférico adquirirá un papel secundario.

### 4. Otras ventajas

Ya hemos reflexionado sobre la ventaja fundamental de este tipo de enfoques: la superación de los focos de olvido. La lógica, la comprensión profunda – que pasa por el domino absoluto de un número pequeño de conceptos esenciales en cada curso académico – actúa como pegamento del conocimiento. Se trata por tanto de saber poco, pero saber muy bien, la superación de la típica “avaricia” – de saber en demasía – que rompe el saco. Y al final no sabemos nada en absoluto.

Pero además se produce un efecto de retroalimentación. Como sabemos, cuando un alumno aprende a hacer cosas que no entiende en profundidad emanan de su interior una serie de sentimientos: frustración, inseguridad, miedo e incluso asco hacia las matemáticas. Es decir, que aparecen una serie de actitudes negativas hacia las matemáticas.

Cuando los alumnos perciben la adquisición de una comprensión profunda – y no mecánica – de las cosas estos sentimientos son sustituidos por otros: curiosidad, alegría, desaparece la frustración, aparecen las ganas de aprender y, en definitiva, el alumno se motiva.

A su vez, cuando un alumno se motiva aprende mejor, lo cual incrementa la cuantía de estas sensaciones positivas hacia las matemáticas. Se trata de un círculo virtuoso.

## **5. Evaluación**

Para que este enfoque adquiriera pleno sentido debemos promoverlo en los exámenes – muchos alumnos rigen y regulan su aprendizaje a través de la llamada motivación de logro -.

Será preciso, por tanto, que nuestros exámenes y pruebas se estructuren dando cabida al cuestionamiento y evaluación del grado de adquisición de una visión profunda de los “conceptos esenciales” de cada unidad didáctica.

## **6. Conclusiones**

Olvidamos lo que aprendemos cuando no entendemos las cosas en todas sus dimensiones – la cosa en si misma y su relación con todo lo demás, su importancia y su evolución en el tiempo - . De hecho no deberíamos casi llamarlo

aprender. Nuestros alumnos memorizan información – muchas veces meros procedimientos mecánicos – que utilizan en el examen – “escupen” la información – y la olvidan para siempre en un plazo de tiempo relativamente pequeño.

Es por ello que concluimos que es preciso dedicar más tiempo a los conceptos más importantes. Hay que “estrujar” estos conceptos hasta la saciedad, sacándoles el máximo provecho. Para ello tendremos que renunciar a algunas otras cosas menos importantes, a las que en no pocas ocasiones se les concede un exceso de protagonismo – es decir, lo que llamamos el contenido periférico -.

Este conocimiento accesorio es alcanzable de forma casi natural cuando el alumno ha asentado en su interior, de la mejor forma posible, los conceptos e ideas más importantes. Puede, incluso, llevar a cabo este viaje por si mismo, en un proceso de autodescubrimiento.

---

## Referencias

### Libros

Pennac, Daniel. (2008): Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.

Esteve , Jose Manuel. Educar: un compromiso con la memoria. Octaedro.

## MOTIVACIÓN EN EL CENTRO

Alumnos, maestros y familias

**Cristina Barceló Bosch**

[cristinabarcelo17@gmail.com](mailto:cristinabarcelo17@gmail.com)

Grado en Educación Primaria y Máster en Psicopedagogía

Uno de los mayores problemas en los centros y para la comunidad educativa es la falta de motivación de la mayoría de alumnos. A veces, la forma en la cual se transmite el conocimiento no favorece la actividad ni la implicación de los alumnos. Hay que remarcar la gran importancia que tiene que haya una buena relación entre todos los agentes que intervienen en el centro educativo (alumnos, maestros y familiares), puesto que la actitud de cada uno, puede afectar a la motivación del alumnado. Si un docente no tiene vocación para enseñar, esta situación dificultará que sus alumnos entiendan los contenidos. Tener motivación al trabajo y saber motivar es fundamental porque se produzca aprendizaje. Por lo tanto, entendemos que la motivación es dinámica y está condicionada tanto por los docentes como por los mismos alumnos. Además, el interés que tiene la familia hacia la escuela también condiciona a la motivación del niño al centro.

### Palabras clave

*Motivación, alumnos, maestros, familias, centro educativo.*

### Abstract

One of the biggest problems for the center and for the educational community is the lack of motivation of the majority of students. Sometimes, the way in which knowledge is transmitted does not favor the activity or the involvement of the students. It is important to note the great importance of a good relationship between all the agents involved in the school (students, teachers and family), since the attitude of each one can affect the motivation of the students. If a teacher has no vocation to teach, this situation will make it difficult for their students to understand the contents. Having motivation to work and being able to motivate is fundamental because learning takes place. Therefore, we understand that motivation is dynamic and conditioned by both teachers and students themselves. In addition, the interest that the family has towards the school also determines the motivation of the child to the center.

### Keywords

*Motivation, pupils, teachers, families, school.*

## 1. Aspectos teóricos

Según Carrasco y Javaloyes (2015) el concepto “motivación” proviene del verbo latino “mover-se”. Entendemos por motivación el proceso y el estímulo que nos conduce hasta una finalidad propuesta. Este aliciente necesita tanto actividad psíquica que implica acciones cognitivas como actividad física por medio de una actitud de afán y perseverancia. Cada teoría emite su propia definición sobre el término:

- Las teorías conductuales y del acondicionamiento argumentaban que la motivación era aquello que sostenía o aumentaba la respuesta a un estímulo.
- Las teorías cognitivas exponían que los elementos que repercutían en la motivación eran las reflexiones, las emociones y las convicciones.

### Tipos de motivación

Podemos clasificar la motivación de la siguiente manera:

- Primaria: satisfacen las necesidades básicas
- Secundaria: es la adquirida o aprendida y las necesidades pueden estar relacionadas o no con las primarias.

Carrasco y Javaloyes, (2015) afirman que las razones o motivaciones que mueve al ser humano son tres: motivación extrínseca, intrínseca y trascendente. Normalmente todas actúan

simultáneamente, pero con intensidades diferentes.

La motivación extrínseca, está referida siempre a cubrir incentivos externos para atender a necesidades del “yo” sobre todo en el campo de las cosas materiales como por ejemplo, el dinero, las posesiones, etc. aunque también puede referirse al campo psicológico como por ejemplo, los premios, castigos, etc.

La motivación intrínseca se mueve por la necesidad de saber, de aumentar los conocimientos de la persona, por la satisfacción que proporciona al sujeto el hecho de realizar el trabajo. Se centra en el campo de la inteligencia y conocimiento. Se están cubriendo necesidades de cultura, de ciencia, de arte, etc. Se puede entender a cuando desarrollamos una afición por la satisfacción que sentimos al realizarla.

La motivación trascendente está por encima de las inclinaciones de los instintos y directamente conectada con la voluntad de las personas. Hay esta motivación cuando la razón que nos mueve para hacer algo está por encima del interés personal.

### Motivación y aprendizaje

Según Carrasco, y Javaloyes (2015) piensan que en cuanto a la construcción del conocimiento, la motivación influye en aquello que aprendemos, como y cuando lo hacemos. Es necesario que haya una conexión mutua entre la motivación y la formación, y la posterior ejecución, puesto que el estímulo influye

en el aprendizaje y en la realización de este. Porque un niño esté motivado durante la tarea este tiene que estar informado sobre aquello que se espera que consiga.

Las palabras motivación y esfuerzo van íntimamente ligadas. Se motiva porque haya esfuerzo o el que está igual, siempre que nos esforzamos lo hacemos porque tenemos una razón o motivo suficiente para hacerlo. Cada persona tiene que ser capaz de formular su proyecto personal de vida y cumplirlo. Este no se puede conseguir sin voluntad ni sin esfuerzo.

La educación que utiliza el sistema de premios y castigos, refuerza las motivaciones extrínsecas y tiende a valorar las cosas materiales y como consecuencia da valor relevante a la satisfacción de los sentidos y desarrolla indirectamente el materialismo. En cambio, cuando la misma satisfacción de llevar a cabo una acción es la que nos mueve a hacerla, sin recibir nada del exterior, estamos dentro de una motivación intrínseca. Educamos dentro de esta cuando hagamos ver a los alumnos las ventajas personales que hacen las acciones como jugar, estudiar, trabajar, etc. el límite negativo de esta motivación se llega cuando se anteponen nuestros intereses a los intereses de los otros (egoísmo).

Cuando a la escuela reforzamos el espíritu del equipo, la confianza y a colaboración, entre otros, estamos dentro del tercer nivel motivacional.

### Modelo de motivación ARCOS de John Keller

Keller (2013) desarrolla un diseño motivacional basado en la teoría de la expectación-valoración, teoría del refuerzo y la teoría de la evaluación cognitiva. Estas teorías están integradas a través de un análisis que explica las relaciones existentes entre esfuerzo, actuación y satisfacción.

Este diseño tiene como objetivo resolver problemas motivacionales, porque el maestro tenga información suficiente para identificar y resolver problemas específicos cómo es la falta de interés en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Hay muchos de factores que pueden afectar la motivación, como por ejemplo, los materiales que se utilizan, los mismos comportamientos como maestro, la estructura de sesión, entre otros.

Las cuatro categorías del modelo ARCOS (Atención, Relevancia, Confianza y Satisfacción) ofrecen estrategias para mejorar la motivación. Este modelo ha sido aplicado a todos los niveles educativos y a muchos de países.

En cuanto a la categoría de atención, el maestro tiene que reconocer la importancia de y mantener la atención y una de las formas para obtenerla es despertar su interés y estimular la curiosidad.

En relación con la estrategia de relevancia, el alumno tiene que saber relacionar los contenidos que aprenden en clase con las actividades diarias, sus

necesidades y sus metas. Los estudiantes tienen que poder elegir las características de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al componente de confianza, el maestro tiene que crear un ambiente favorable por los estudiantes se sientan seguros. El maestro tendrá que tener altas expectativas de todos los alumnos, paciencia y compromiso de ayudarlos a que obtengan los objetivos propuestos. El maestro tiene que fomentar el deseo de superación basado en esfuerzo, constancia y dedicación, así como en sus habilidades y en la superación de sus limitaciones.

Sobre la estrategia de satisfacción. Son los sentimientos positivos que obtiene el alumno cuando consigue comprender eficazmente los temas propuestos. Esta estrategia mantiene el refuerzo extrínseco e intrínseco, valorando el esfuerzo y los éxitos en una manera justa.

#### Teoría de la Motivación Humana según Maslow

Maslow (1991) propone la “Teoría de la Motivación Humana”, esta consiste con una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas e identifica cinco categorías de necesidades, estas son consideradas con un orden jerárquico ascendente según su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. Es así como a medida que el hombre va satisfaciendo sus necesidades surgen otras que cambian o modifican su comportamiento, considerando que cuando una necesidad está

“razonablemente” satisfecha se disparará una nueva necesidad. Las cinco categorías de necesidades son: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de aprecio y de auto-realización; siendo las necesidades fisiológicas las de más bajo nivel.

A continuación se comentan más en detalle:

- Necesidades fisiológicas, aquellas que tienen un origen biológico y se refieren a la supervivencia del hombre considerando las necesidades básicas.
- Necesidades de seguridad, necesidades relacionadas con la seguridad personal, la orden, la estabilidad, los recursos económicos, la salud y la protección.
- Necesidades de amor, afecte y pertenencia, son aquellas necesidades que cuentan amor, afecte y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social y buscan superar los sentimientos de soledad y alienación. Estas necesidades se presentan continuamente en la vida diaria, cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de tener una familia, de ser parte de una comunidad, ser miembro de una iglesia o asistir a un club social
- Necesidades de aprecio, surgen las necesidades de aprecio que

refieren a la autoestima, el reconocimiento hacia la persona, el logro particular y el respeto hacia los otros.

- Necesidades de auto-realización: son las más elevadas encontrándose en la cumbre de la jerarquía; responde a la necesidad de cumplir del potencial personal a través de una actividad específica;

Además de las cinco necesidades descritas, Maslow identificó otras tres categorías de necesidades, esto dio origen a una rectificación de la jerarquía de necesidades.

- Necesidades estéticas: no son universales, pero al menos ciertos grupos de personas en todas las culturas parecen estar motivadas por la necesidad de belleza exterior y de experiencias estéticas gratificantes.
- Necesidades cognitivas: están asociadas al deseo de conocer, que posee la mayoría de las personas; como resolver misterios, ser curioso e investigar actividades diversas fueron llamadas necesidades cognitivas, destacando que este tipo de necesidad es muy importante para adaptarse a las cinco necesidades antes descritas.
- Necesidades de auto-trascendencia: Hacen referencia a promover una causa más allá de

sí mismo. Esto puede significar el servicio hacia otras personas o grupos, el hecho de perseguir un ideal o una causa, la fe religiosa, la busca de la ciencia, etc.

### Aplicando la teoría al área educacional

Es necesario destacar que esta teoría, forma parte del paradigma educativo humanista, por el cual el logro máximo del auto-realización de los estudiantes en todos los aspectos de la personalidad es fundamental, procurando, proporcionar una educación con formación y crecimiento personal. Se tiene que tener en cuenta, además, que porque un alumno pueda llegar al auto-realización se requiere que las otras necesidades estén cubiertas, lo cual se plantea como una dificultad para aulas en que los niños no han satisfecho necesidades de tipos fisiológicas, de seguridad o de amor, pertenencia y de aprecio. Por eso las formas en que se aborda la satisfacción de estas necesidades también se vuelve como un desafío para las instituciones educativas y el sistema escolar en general, considerando que las carencias como por ejemplo la hambre, la inseguridad, la falta de constitución en la familia, entre otras problemáticas están muy presentes en la vida de muchos alumnos sobre todo de los cuales provienen de contextos más vulnerables y por lo tanto afectan su educación y la busca de su auto-realización

### El papel de la escuela en la motivación

La escuela tiene un gran papel influenciador en la motivación de los estudiantes. Focalizar la motivación en el ámbito de centro implica un cambio de perspectiva, de una más psicológica a una más sociológica y cultural.

Gálvez (2006) entiende la motivación social como aquella que está proporcionada por las interacciones entre iguales, siendo el factor más relevante, la aceptación o pertenencia a un grupo, y recibe una significativa influencia de experiencias que pueden ser visibles u ocultas, conscientes o inconscientes. La cooperación, el estudio en grupo y la actividad social forman parte para la participación colectiva y constituyen la colaboración para la construcción del conocimiento.

En relación al aprendizaje, comenta que es importante aplicar estrategias metodológicas para desarrollar una enseñanza activa y significativa tanto en el centro como las aulas.

Finalmente, Gálvez (2006) hace referencia a Hickey (2003) que expone que las teorías modernas sobre motivación son caracterizadas generalmente por el contexto como una fuente de experiencias y expectativas de información. Esta perspectiva sociocultural considera que aprender está determinado por el ambiente (cultura social, medios y recursos tecnológicos) es decir, que los valores que se encuentren en este entorno pueden motivar a aprender debido a la influencia de los procesos motivacionales de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Investigaciones científicas

A continuación comentaremos algunas de las diferentes investigaciones científicas.

**Iker Ros** (2009) investigó y comprobó que existe una correlación entre la implicación de los niños y diferentes variables como son el autoconcepto, la motivación académica, el tipo de escuela, el trabajo de los docentes y el entorno familiar del niño. La investigación se hizo con 656 alumnos procedentes de escuelas de diferentes tipos del País Vasco y Cataluña. Concretamente, se hizo con alumnos de cuarto y sexto de primaria, puesto que representan el final de la segunda y la última etapa de primaria, y a segundo y cuarto de ESO porque son los cursos donde aparecen más problemas, entre ellos la desmotivación. Se analizaron dos tipos de variables: variables dependientes en función de la participación del niño al centro y su identificación con variables independientes como: el autoconcepto y la motivación académica, la valoración del entorno familiar y el trabajo de los docentes.

Una vez obtenidos los resultados, se observó que el menos valorado era el trabajo de los docentes y la proposición de metas académicas y el que estaba más valorado era el autoconcepto académico y el entorno familiar. En cuanto a los tipos de centros, se observó que los valores del entorno familiar y el autoconcepto de los niños eran más elevados a los centros concertados que

en los centros públicos. En cambio, a los públicos se obtenía mejores resultados respecto a la participación y valoración del trabajo de los maestros. En todo esto, los resultados resultaron mucho más positivos en centros de primaria que no a los de secundaria. Por lo tanto, a pesar de que la implicación y el compromiso de los alumnos eran altos, se propuso que se crearan programas para fomentar la participación y la identificación con el centro, teniendo en cuenta el entorno y las variables. También se propuso, como función esencial, motivar y formar al profesorado con el objetivo de implicar más los maestros en el centro y para impulsar la participación y de los alumnos con la escuela.

**Herrera, Ramírez y Herrera (2003)** estudiaron, a través de diferentes investigaciones científicas, el aprendizaje de los alumnos en la conexión de los factores cognitivos (relación cognición-metacognición), de la motivación y la incidencia y relación de estos aspectos con el rendimiento académico. Observaron que el aprendizaje autorregulado no depende sólo de la capacidad que tenga un alumno y de las competencias que cree que tiene, sino también de sus motivaciones y del tipo de evaluación que se hace. Por este motivo, en la investigación se evaluaron tanto variables cognitivas cómo motivacionales (teniendo en cuenta la autoconcepto, la autoestima y el autoeficacia). Consideraron que el modelo

óptimo de enseñanza partía de las teorías de Bandura y se basaba en tres elementos: estrategias de aprendizaje autorregulado, compromiso con las tareas académicas y percepción de autoeficacia. Además, también recalcaron la importancia de las funciones del profesorado en el aprendizaje. Entre las tareas más destacadas encontramos: relacionar el contenido con las necesidades e intereses, crear un buen clima de seguridad y confianza, dar responsabilidades a los niños y recompensar sus tareas.

Como conclusión, determinaron la necesidad de desarrollar en los niños el deseo de aprender, la importancia de trabajar las capacidades de cada uno, incidiendo en que esta implicación mejora los resultados, y favoreciendo el autoconcepto de cada uno con el objetivo que se propongan expectativas altas porque cojan confianza. Por lo tanto, la implicación de los padres y la función de los maestros también resultan importantes, ya que las percepciones que cada uno tiene de sí mismo son determinados en el rendimiento.

**González (2003)** propuso diferentes estrategias para favorecer la motivación tanto de los docentes cómo del todo centro educativo para mejorar su autoestima y la innovación de la escuela. Argumenta que el mundo está en cambio constante y este clima, con los diferentes retos que propone (nuevas demandas sociales, nuevos conocimientos, nuevas habilidades...), y las múltiples reformas

educativas son algunos de los factores que desmotivan los maestros. De manera repetitiva se pide una mejora de la educación y su trabajo está sometido a múltiples evaluaciones, que a pesar de tener algunos puntos positivos, también afecta la ansiedad de los docentes, síndrome burnout, que provoca baja realización personal, agotamiento (físico y emocional), despersonalización y la anulación del entusiasmo.

Expone que hay tres tipos de relaciones diferentes que puede tener la gente sobre el trabajo: el trabajo en sí mismo, como carrera o vocación. Dependiendo del papel que le damos afecta a la autoestima de una forma o de otra. La profesión de maestro se tendría que basar en la última concepción, la vocación, suscitando en él mismo una alta motivación intrínseca. Esta viene dada por diferentes elementos intrínsecos: rete intelectual, autonomía, libertad, desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personal, sentir que la tarea beneficia a la sociedad influyendo en desarrollo de los niños. Esta motivación, que se transmite a los alumnos y a los padres de estos, tiene que persistir.

Por este motivo, González argumenta las diferentes cosas que pueden hacer tanto los profesores como los directivos del centro para mantener la ilusión de enseñar y aprender. Esta estrategia puede servir también para disminuir las causas de la insatisfacción y del síndrome burnout. Otra estrategia de intervención motivacional llamada Job enrichment trata de identificar cinco características

del trabajo que nos comportan estar satisfechos y mantenernos motivados. Podemos encontrar: variedad de tareas y habilidades, dar una identidad y significado a las tareas, tener autonomía y ofrecer feedbacks después de ver los resultados. Para acabar, también se ofrecen algunas propuestas de los directivos con el fin de no asfixiar la motivación y creatividad de los maestros.

Como conclusión, se extrae que la actitud de los docentes afecta la motivación que ponen en su trabajo, pero también en la motivación que transmiten para aprender a los niños. Por este motivo, es necesario mejorar la formación profesional de los maestros y en consecuencia su motivación.

**García** (2002) parte de las preocupaciones del profesorado sobre el rendimiento académico de los niños, analizando dos variables que considera claves para aprender: la motivación y el autoaprendizaje. Por eso, aporta diferentes estudios que explican cómo trabajar el proceso de E/A haciendo que los alumnos mantengan la motivación por el rendimiento académico y desarrollen las capacidades necesarias para el autoaprendizaje. Diferentes estudios llegan a la conclusión que el aprendizaje depende de dos factores: del nivel de actividad que se requiere y de los conocimientos previos teniendo en cuenta cómo es de significativo el aprendizaje, su funcionalidad, el nivel de

memoria comprensiva del niño y la metacognición de este.

En la investigación se ofrecen diferentes fuentes de motivación, entre ellas encontramos el papel del profesor, de la familia y del mismo alumno, además de diferentes técnicas exponiendo que la utilidad de estas dependerá de los diferentes factores intrínsecos y extrínsecos del mismo alumno. Entre estas encontramos: establecer una relación del contenido con la realidad, proponer objetivos y metas, dejar participar al niño, la importancia de la actitud del maestro entre otros. Además, de acuerdo con la teoría de Keller, también se ofrecen diferentes estrategias para la mejora del proceso de E/A en diferentes bloques: estrategias para activar el interés de aprender, para conseguir la relevancia del aprendizaje, para desarrollar expectativas y por el uso adecuado de refuerzos motivadores. Por lo tanto, igual que en el resto de investigaciones, aportan que la motivación del alumno depende de él mismo, pero también de diferentes factores externos, entre ellos la familia y el docente y centro educativo.

### 3. Propuestas de actuación

A continuación se explican algunas posibles propuestas para mejorar la motivación a nivel de centro

- Favorecer la motivación de los alumnos partiendo de sus intereses y utilizando métodos dinámicos e

inclusivos, tomando conciencia del esfuerzo, conectando los aprendizajes con la realidad y con experiencias personales, realizando salidas, colonias y fiestas, más de utilizar el juego como recurso pedagógico, teniendo muy presente el estado emocional de los niños.

- Conseguir la colaboración de maestras, alumnas y padres en la organización y realización de las actividades.
- Crear asambleas de alumnas donde pudieran hablar de la manera como los gustaría aprender y así poder conocer sus estilos de aprendizaje para adaptar la metodología de las aulas y del centro.
- Organizar una feria metodológica donde todos los agentes educativos pudieran manipular los materiales.
- Utilizar el bloque virtual de centro como una herramienta para poder compartir las experiencias con las familias y otros agentes educativos.
- Organizar una escuela de padres para orientar y asesorarlos sobre cómo pueden motivar a sus niños y cómo influye el comportamiento de las familias en relación con los niños.
- Llevar a cabo diferentes cursos de formación por docentes para conocer diferentes estrategias metodológicas e innovadoras para incluir en el centro y poder incidir con un aprendizaje significativo.

- Presentar un tríptico orientativo podría ser una buena opción por los padres como por el equipo del centro para que sirva de apoyo orientativo.

#### 4. Conclusiones

La interacción de los tres agentes de la comunidad educativa es primordial, puesto que, forman el triángulo de la motivación de centro. Por una parte, hay que fomentar a los alumnos que tengan un papel activo y tener en cuenta sus decisiones y planteando la elección del que aprender y puedan decidir los materiales con los cuales los agradaría trabajar. También, los maestros, ofreciendo estrategias a partir de la

formación continua para poder hacer frente a los nuevos retos que se presentan con ganas de innovar y mejorar. Finalmente, el último elemento, la familia, donde hay que implicarlos y hacerlos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

Es necesario que se realicen actividades conjuntas que los hagan poner en común y trabajar de una manera cooperativa la motivación.

En conclusión, consideramos que la motivación de centro es fundamental, puesto que si conseguimos una escuela que fomente la motivación de centro fácilmente habrá aprendizaje significativo.

## Referencias

### Libros

Carrasco, J.B i Javaloyes, J.J. (2015) Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias. Madrid. Narcea Ediciones.

Gálvez (2006). Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión. Pensamiento Psicológico, Vol.2, N°6, 2006, pp. 87-101

González, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. Estudios Sobre Educación, 5, 61–83.

Herrera, F., Ramírez, M. I., i Herrera, I. (2003). Cognición-Metacognición, Motivación y Rendimiento Académico. Eúphoros, 6, 409–431.

Lieruy, A. i Fenouillet, F. (2006). Motivación y éxito escolar. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

### Revistas

García, J. (2002). Motivación y autoaprendizaje. Elementos clave en el aprendizaje y estudio de los alumnos. Ensayos: Revista de La Facultad de Educación de Albacete, 17, 191–218.

Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. Revista de Psicodidáctica, 14(1), 79–92.

### Links

Keller (2013). ARCSModel. Attention, relevance, confidence, satisfaction. Be motivated and motivate!. Recuperado desde: <http://www.arcsmodel.com/>

Cristina Barceló Bosch, soy maestra de educación primaria con la especialidad de maestra de apoyo. También estudie el master en Psicopedagogía. Estoy muy implicada en los temas relacionados con la psicología de la Educación, ya que son fundamentales para la intervención adecuada para todo tipo de alumnado. Actualmente, estoy trabando de maestra de Pedagogía Terapéutica en una escuela.

## Las canciones: ¿Un recurso imprescindible en Educación Infantil?

Diana Quiñonero Asensio

diana.lorquina94@gmail.com/650749481

Titulada en Grado en Maestro de Educación Infantil

### RESUMEN

Las canciones son unos de los géneros literarios más utilizados de la literatura infantil hoy en día en las aulas de Educación Infantil.

El principal motivo de este artículo es debido a que este recurso educativo resulta muy atractivo y divertido a los niños, y en muchas ocasiones no se le da la importancia que tiene sino que se considera una pérdida de tiempo.

Las hipótesis planteadas recaen en preguntas como: ¿Aprovechan de manera adecuada los docentes los materiales de los que goza la educación actual?; ¿Hasta que punto son los maestros conscientes de la importancia de las canciones en la etapa preescolar?.

Entre estas cuestiones se sitúa la intención de transmitir y concienciar a todas aquellas personas que se dedican a esta gran profesión, del valor que tiene el abandonar los métodos tradicionales todavía existentes y volcar su labor en metodologías que permitan un aprendizaje constructivista.

**Clave:** Canciones, Educación Infantil, Educación Musical, Recurso educativo.

### ABSTRACT

The songs are some of the genres most used of the infantile literature nowadays in the classrooms of Infantile Education.

The principal motive of this article is due to the fact that this educational resource proves very attractive and entertained to the children, and in many occasions there is not given him the importance that has but it is considered to be a loss of time.

The raised hypotheses relapse into questions as: do teachers take advantage in a suitable way of the materials of which he enjoys the current education?; until point they are the conscious teachers of the importance of the songs in the pre-school stage?. Between these questions there places the intention of transmitting and arousing all those persons who devote themselves to this great profession, of the value that has leave the traditional still existing

methods and overturn his labor in methodologies that allow a learning constructivista.

**Key words:** Songs, Preschool, Musical education, Educational resource.

El presente artículo va a tratar sobre uno de los ámbitos más importantes en la Educación Infantil: las canciones. Con este se pretende concienciar a docentes y a la sociedad del papel que cumple este recurso en la educación de los niños de 0-6 años.

A lo largo de todo el artículo se van a apreciar varios aspectos considerados fundamentales en el trabajo de este gran recurso educativo. Entre todos ellos, se van a responder a las principales preguntas sobre, ¿Por qué son importantes las canciones en Educación Infantil?, ¿Qué habilidades desarrollan en los infantes y cómo influyen en su proceso de aprendizaje?.

La incorporación de las canciones hoy en día en las aulas ha generado que el trabajo con los niños sea mucho más atractivo y relevante en comparación con la educación de unos años atrás, por eso es fundamental que se le dé el valor educativo que este presenta en todos los ámbitos del desarrollo.

### **¿Por qué son importantes las canciones en Educación Infantil?**

Desde el momento en el que los infantes escuchan y bailan canciones comienzan a interactuar con el resto de niños de manera más directa, adquieren autonomía en las actividades de la vida cotidiana y se conocen así mismos.

Además, el contacto con la música es importante debido a que les proporciona seguridad emocional y confianza al sentirse comprendidos, ayudados y respetados por los demás, lo que genera en ellos una construcción positiva de su autoestima de manera que no se sientan inferiores al resto, y para conseguir tales aspectos en los niños, los maestros deben tener una formación profesional adecuada para poder guiar a sus alumnos en su desarrollo.

Es necesario ser conscientes de que no todos los niños/as tienen el mismo ritmo de aprendizaje ni adquieren los mismos conocimientos, por lo que los docentes no deben ceñirse a un currículo igual sino proporcionar diferentes alternativas y caminos para la educación musical adaptadas a un grupo de alumnos determinados, mediante la creación y planificación de situaciones que permitan al niño jugar, moverse,

expresarse y comunicarse con el medio que le rodea.

A la hora de trabajar las canciones en la etapa preescolar, es importante que los docentes las seleccionen teniendo en cuenta si son o no atractivas para los niños y si parten o no de sus necesidades e intereses.

Existen muchas formas de trabajar las canciones en Educación Infantil y son muchos los factores que influyen pero una de las metodologías más acertadas para que los niños se aprendan una canción sigue el siguiente proceso: en primer lugar, el maestro le canta la canción a los pequeños para que la escuchen. Por otro lado, se analiza el vocabulario propio de la canción, conociendo su significado. Tras esto, los alumnos cantan la canción sin música, repitiendo las frases y marcando el ritmo con el propio cuerpo o con instrumentos musicales. Una vez que han adquirido el ritmo de la canción, realizan aquellos movimientos que indican las acciones de la canción y finalmente, la interpretan con música.

Esta es una de las distintas formas de trabajar las canciones infantiles, todo depende del método que los docentes crean oportuno y adecuado, siempre y

cuando la finalidad sea contribuir al desarrollo del niño en todos sus ámbitos.

Otro aspecto significativo en la importancia de las canciones infantiles es que a través de su trabajo, se acerca a los niños a su cultura y tradiciones, ampliando el vocabulario y la imaginación, utilizando la expresión corporal, desarrollando la memoria, la discriminación auditiva, la atención y la participación, de manera que la música se debe trabajar al igual que el resto de ámbitos de manera global y no parcial.

Las canciones infantiles también son un recurso fundamental para trabajar la interculturalidad, debido a que en las aulas existe una gran diversidad de alumnos y en algunos casos puede haber niños que pertenezcan a otras etnias y que se puedan sentir discriminados por sus características físicas.

### **¿Qué habilidades desarrollan en los infantes y cómo influyen en su proceso de aprendizaje?**

El proceso de enseñanza-aprendizaje de canciones infantiles contribuye al desarrollo de una serie de habilidades en los niños que influyen durante todo su proceso educativo. Entre ellas se destaca:

#### **Esquema corporal**

A través de este, los niños aprenden a conocer su propio cuerpo e identificar todas aquellas acciones que pueden desarrollar con él. Mediante el trabajo de esta habilidad, los docentes pretenden conseguir en los niños: aprender las partes del cuerpo, conocer las distintas funciones corporales y desenvolverse de manera adecuada en el espacio.

#### **Actividad postural**

Esta habilidad cual permite a los niños tomar control de su propio cuerpo de manera que adquiera una postura natural. Esta habilidad engloba otros términos como el tono, la postura y el equilibrio, los cuales están relacionados entre sí, aunque en las canciones muchas veces se trabajen de manera separada. Estas habilidades avanzan conforme los infantes van desarrollando su tono muscular en las distintas partes del

cuerpo que les permitirá adoptar posturas que ponen en juego esas capacidades.

Varios autores explican como influye la actividad postural en el niño, y entre ellos, hay que destacar a Gesell, (2001;32) , según el cual la actividad postural será un anticipo a aquellas habilidades que en años posteriores se va a desarrollar en el niño. Sin embargo, Comellas & Perpinyá (2001;32) hacen referencia a que mediante esta habilidad los niños/as adquieren mayor seguridad y dominio de la estabilidad corporal.

#### **Respiración**

Además de estas dos habilidades, también aprenden a desarrollar la respiración y cabe destacar que esta es una de las más importantes en el ámbito de las canciones, y para eso los maestros deben transmitir a sus alumnos hábitos para que aprendan a respirar de manera adecuada y se eviten problemas como la hiperventilación.

En las canciones infantiles el tipo de respiración que más se suele trabajar es la diafragmático-abdominal puesto que es la más familiar para los niños y a través de la cual toman conciencia de los movimientos que hay que realizar en cada fase de la respiración.

Para que la respiración se lleve a cabo de manera adecuada, los maestros son los primeros que tienen que tener conocimientos sobre cuáles son los tipos de respiración que existen, sus fases y a partir de ahí realizar actividades significativas para poder desarrollarla en los alumnos.

### **Relajación**

Esta es otra de las habilidades que se desarrollan a través del trabajo de las canciones y la cual permite que si los niños se encuentran relajados van a realizar las acciones con mayor eficacia. Para el trabajo de esta habilidad hay que destacar tres principales maneras: por un lado, la relajación Scultz, la cual pretende conseguir en el organismo sensaciones de pesadez y cansancio y tiene como finalidad cambiar las sensaciones existentes y favorecer la distensión muscular.

Por otro lado, se encuentra el método de relajación Jacobson el cual procura conseguir la relajación del tono muscular en reposo, y una última forma es la relajación Wintrebert que es una combinación de los otros dos métodos pero resulta poco eficaz con los niños debido a que estos a edades tempranas

tienen poca capacidad de concentración y esta técnica lo requiere.

Con el trabajo de esta habilidad en los niños, los docentes pretenden conseguir que estos tengan un buen dominio y control sobre su propio cuerpo; que consigan un control en la afectividad y las emociones; que disminuyan las tensiones musculares y psíquicas, y, contribuir a la realización de las actividades con menor gasto de energía.

### **Espacialidad**

A través de las canciones infantiles, los niños interiorizan dos principales conceptos: orientación espacial, estructuración espacial.

El primer concepto permite a los niños conocer como está estructurado el espacio, permitiéndole situar los objetos o elementos de un objeto respecto a los demás, y en cambio el segundo permite al niño organizar el espacio partiendo de la orientación y se basa en comprobar la capacidad de percepción con profundidad, llevando a cabo relaciones espaciales de mayor complejidad.

En las canciones infantiles se pretenden trabajar estos conceptos y que los alumnos sepan diferenciar las distintas nociones espaciales y a partir de

ahí generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

### **Temporalidad**

Esta habilidad genera en los niños una percepción del tiempo más amplia, es decir, mediante esta toman conciencia de que el tiempo es un aspecto muy importante a la hora de organizar las acciones de la vida cotidiana, y que el trabajo se puede realizar en determinados momentos. Con esto esto se quiere decir que el trabajo se puede hacer en determinados momentos y el tiempo se puede partir, por ejemplo: si estamos trabajando en el rincón de la lectura y se decide pasar a cantar una canción o cualquier otra actividad de un momento a otro se puede pasar a realizar otra cosa pero al fin y al cabo la temporalidad se resumiría a que los niños/as conozcan la noción del tiempo en todos sus aspectos.

### **¿Qué aspectos deben tener en cuenta los docentes para trabajar las canciones en Educación Infantil?**

Es importante resaltar que a la hora de trabajar las canciones, los docentes han de tener en cuenta varios aspectos a la hora de llevar a cabo una metodología significativa con los alumnos y para eso, lo principal es que la selección que hagan los maestros de estas sean las más

apropiadas y para ello, deben cumplir con los siguientes requisitos.

Por un lado, que el texto y vocabulario sea adecuado y adaptado a las edades de los alumnos; por otro lado, el ritmo debe ser sencillo de manera que permitan a los alumnos una buena articulación, que las canciones tengan una melodía con pocos intervalos y sean fáciles de seguir.

Por último, deben provocar actividades motóricas de manera que contribuyan al desarrollo de la coordinación dinámica general.

Cada uno de estos requisitos deben darse en función del tipo de canción que se quiera trabajar con los alumnos, puesto que se pueden distinguir varios tipos y entre ellos cabe destacar los siguientes:

Un primer tipo son las canciones sencillas, las cuales presenten dos o tres sonidos; las canciones populares, que son muy conocidas por la mayoría de los niños debido a que la han escuchado alguna vez en casa y se transmiten de generación en generación; canciones para la práctica de instrumentos musicales, las cuales son aquellas que introducen a los pequeños en el uso de instrumentos musicales sencillos, y, por

último, las canciones mimadas y rimadas que son las que establecen relación entre la palabra y el gesto mímico.

En realidad la tipología que más se trabaja en la etapa preescolar son las canciones mimadas y rimadas, aunque dependiendo del nivel en el que se encuentren los alumnos, será más recomendable una que otra, es decir, las primeras canciones que aprenden los niños suelen ser mediante gestos y movimientos con el propio cuerpo y una vez que presentan un buen dominio de este, se introducen algunos instrumentos musicales para poder seguir el ritmo y la melodía de la canción.

En definitiva, la metodología que deben utilizar los maestros en las canciones se caracteriza por ser constructivista, significativa y globalizadora, es decir, no se trabajan de forma aislada, sino que a partir de estas se pueden trabajar los distintos centros de interés y no solo abordar sólo el área de lenguaje: comunicación y representación, sino introducir las otras dos áreas en las que consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil.

A modo de conclusión, tras la exposición del artículo, hay que hacer

hincapié en que las canciones son un recurso muy importante para trabajar desde edades tempranas y poner medios para que se lleve de la mejor manera posible.

La Educación Musical es un área a la que se le debe dar la importancia que tiene en adentrar a los alumnos en dicho ámbito y que comiencen a considerar esta parte de su vida diaria, por lo que una de las funciones principales que tienen los maestros es crear en los niños la motivación que requieren las canciones y sobre todo en el momento crucial que está atravesando la educación del siglo XXI en donde cada vez las escuelas dejan de lado herramientas tradicionales como son los libros de texto y basan su labor en utilizar aquellos espacios del aula destinados a rincones.

El papel de los docentes también es relevante, puesto que a partir del currículo establecido, es su responsabilidad investigar e indagar sobre aquellas formas y maneras de adentrar a los alumnos en el mundo de la música, dando sentido en todo momento a lo que se trabaja con estos e intentar que los niños conecten cada uno de sus aprendizajes a la realidad en la que viven.

**E**n definitiva, las canciones son un recurso educativo que no tiene porque trabajarse de manera aislada sino que a través de otros géneros literarios como los cuentos, las poesías, las adivinanzas, el y el teatro también se pueden trabajar

de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte todavía más atractivo y motivador, ya que como dijo Hemsy de Gainza *La canción es el alimento más importante que recibe el niño* (1964: 113).

---

---

### BIBLIOGRAFÍA

Conde Caveda, J., Martín Moreno, C. and Viciano Garófano, V. (1998). *Las canciones motrices II*. 1st ed. Barcelona: Inde.

Hemsy De Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi.

Actividadesinfantil.com. (2017). <http://actividadesinfantil.com/archives/6869>: Fecha de consulta: (4 de Febrero de 2017).

## EL APEGO INFANTIL

### CON QUIÉN SE PRODUCE Y CÓMO SE DESARROLLA

Eva Valero Hayas

evh3303@gmail.com

Graduada en Educación Infantil

**Q**ué es el apego y por qué aparece? ¿Es la madre la única figura de apego? ¿Cómo evoluciona el apego y qué tipo de implicación conlleva en el desarrollo de la evolución educativa del niño? Todas estas cuestiones se tratarán en este artículo, utilizando la teoría de la Psicología del Desarrollo como base para justificar los aspectos que intervienen en la aparición, evolución y cambios del apego y comprobar, que las actitudes estereotipadas de la figura femenina o masculina con el apego son o no ciertas. Para ello, nos centraremos en las teorías e investigaciones ya conocidas, añadiendo los datos más actuales para conseguir una nueva perspectiva y poder darle el peso que se merece a la primera manifestación afectiva-social del ser humano en la infancia incluyendo su incorporación a la escuela.

#### Palabras clave

*Apego infantil, figura de apego, desarrollo infantil y adaptación a la escuela.*

What is attachment parenting and why it appears? Is the mother the only attachment figure? How is attachment developed? And how does attachment parenting has influence in the development of the educational of children? All these issues were addressed in this article using Developmental Psychology to justify the aspects involved in the development, evolution and changes of attachment and checking that stereotypical attitudes of male or female figure with attachment could be possible. We will focus on the theories and research already known, adding information about the current situation and giving the importance that the first emotional-social manifestation of the human appears in childhood including the incorporation of the child to school.

#### Keywords

*Attachment parenting, attachment figure, child development and adjustment to school.*

## 1. Introducción

Para el desarrollo de este artículo, partiremos desde el ámbito afectivo-social del niño/a en su edad infante. El correcto desarrollo afectivo y social está teniendo una gran repercusión y generando debate, respecto al ámbito educacional y emocional de la actual situación educativa. Nos encontramos actualmente con numerosos casos de problemas de autoestima, agresiones, abandono escolar, problemas de comunicación familiar entre muchos otros. Todos estos problemas son la base para reflexionar sobre cuáles pueden ser los factores que desencadenen tales conflictos sociales y afectivos y este artículo partirá desde la primera manifestación afectiva y social, el apego, que repercutirá en el correcto desarrollo del niño/a. Este artículo nos mostrará hasta qué punto la relación entre el infante y la persona que interactúa con este, constituye un vínculo de confianza que determine el desarrollo social y afectivo del niño/a en su etapa de infantil. No solo será de gran importancia qué tipo de relación se establece, sino qué características cumple la existencia de esta unión entre el niño/a y el cuidador/a. Estudios anteriores, han mostrado la preferencia que la figura materna tiene por ser protagonista en este proceso, más adelante se detallarán aquellas características que establecen quién puede ocupar esa figura de apego o si es un vínculo exigido por la propia naturaleza.

Reflejaremos la importancia de este enlace entre el niño/a y el cuidador/a y qué consecuencias puede llegar a causar la pérdida o ausencia de la figura de apego, utilizando los conocidos estudios de John Bowlby. Este autor desarrolló una excelente teoría sobre el apego, los modelos que este sigue y las diferentes conductas que manifiesta su correcto desarrollo o por el contrario, las conductas que presentan la ausencia o pérdida de tal manifestación afectiva.

Para poder extraer una parte más funcional y menos teórica, se comentará la incorporación del infante a la escuela, bajo la evolución de unas relaciones afectivas positivas anteriores a dicha incorporación y ciertas pautas de ayuda, a modo orientativo para que la práctica real de toda esta información sea efectiva.

## 2. El apego, qué es y por qué se produce

En el siguiente apartado podremos encontrar a qué nos referimos con el concepto apego, cuáles son las funciones que cumple y por qué se produce.

Desde el nacimiento del niño/a, este está predispuesto a su socialización, ya que su supervivencia depende del grupo social. Las primeras manifestaciones comunicativas que se perciben en el niño/a son el lloro o la sonrisa, ambas serán interpretadas por el adulto como una muestra de comunicación y se le dará rápidamente un significado,

provocando los primeros vínculos afectivos.

Para poder seguir avanzando debemos matizar el concepto de apego, del cual podemos encontrar numerosas definiciones, las cuales todas coinciden en ser una manifestación afectiva que se produce entre el niño/a y el adulto, por la interacción privilegiada que el adulto mantiene con el infante. Tras varias investigaciones realizadas con niños de entre 2 meses y 3 años por numerosos autores, se descubrió que según la sensibilidad y calidad con la que el adulto cumpla las necesidades del niño/a se darán unas conductas u otras, como la manifestación de inseguridad o miedo.

Debemos aclarar que por figura de apego, Bowlby (1985) la define como toda aquella persona a quien se dirige la conducta de apego. Este autor nos describe bajo numerosos estudios en su libro titulado *“La separación”*, que la figura de apego podrá ser la madre biológica, la madre sustituta o cualquier persona hacia la que el niño enfoque sus conductas. Añadiremos por tanto que con la maduración y el natural crecimiento del niño/a este irá ampliando su círculo afectivo y sus relaciones de apego se irán modificando fuera de su madre u otros, de ahí que utilicemos otros términos no tan específicos para referirnos a la relación entre padres e hijos.

Aun así cabe remarcar que desde un principio se pensaba que la figura más representativa del apego era la madre. La madre cumple con unas funciones naturales de alimentación, seguridad y cariño, de ahí que la figura materna

mantenga conductas favorables hacia su bebé como mirarlo, abrazarlo, mecerlo o consolarlo entre otras manifestaciones de cariño y todo esto provocará que el infante se encuentre en un ambiente placentero y satisfactorio. Estas manifestaciones se repiten en numerosas ocasiones lo que construyen el apego.

Respecto a la figura paterna, es sabido tras varias observaciones, que las conductas que el padre o la figura masculina adopta con el niño/a son más bien del ámbito de protección y juego que del mantenimiento del infante, de ahí que la relación de apego, aun teniendo la misma intensidad que la que se produce con la madre, se desarrolle de una manera diferente. Los efectos que provoca la relación padre-hijo son igual de válidos que los del género femenino e incluso muestran resultados positivos en la edad de joven-adulto.

Por tanto, que se establezca la figura femenina como predominante en este proceso, no sería lo suficientemente acertado. Tanto la figura femenina como masculina tienen la misma posibilidad de alcanzar un eficaz desarrollo del apego.

El apego no tiene por qué establecerse con una sola persona, puede ser que el niño/a mantenga varias relaciones con diferentes intensidades entre el grupo de personas que interactúan con él o ella, mostrando preferencia por algunas de ellas, sobre todo cuando surge alguna situación de dificultad o inseguridad para el infante.

La causa por la que el apego aparece desde los primeros meses del nacimiento, se refiere a las funciones que

el desarrollo de esta manifestación afectiva desempeña. Hemos mencionado anteriormente que el niño/a necesita del adulto para sobrevivir, pero no solo nos referimos a necesidades como la alimentación o la higiene, si no, al aprendizaje, las relaciones sociales, la seguridad y la comunicación. La figura de apego cumple todas las necesidades que el niño/a demanda y además, el adulto responde de manera apropiada y está presente cuando el infante lo necesita. Según uno de los estudios que Bowlby formuló, se puede afirmar que hasta los tres años de edad, la mayor influencia en el desarrollo del apego será la presencia o ausencia real de este referente, es decir, la persona cuidadora. A partir de este momento, el rol que desempeña dicha figura se va modificando, pasando a una fase de confianza o desconfianza, que variará, según la intensidad y forma en la que se den dichas interacciones.

Según la Revista Digital Enfoques Educativos (2010) establece algunas acciones formadoras de apego que adulto puede llevar a cabo como:

- Coger al bebé y mantenerlo reposando en el hombro
- Mecerlo y consolarlo
- Cantarle y hablarle
- Alimentarle
- Mirarlo detenidamente
- Besarlo
- Olerlo, entre otras.

### 3. Qué conlleva el apego

Considerando que el apego pueda establecerse con cualquier persona o grupos de personas que se impliquen en la relación con el infante de manera privilegiada y satisfaciendo sus necesidades, hablaremos de la importancia y efectos que tiene el desarrollo del apego. Este puede verse modificado por la usencia o presencia de un referente de apego, que derivará en una terminada evolución tanto cognitiva, social, afectiva e incluso comunicativa.

La pérdida o ausencia de la figura de apego, será una variable clave en el desarrollo del apego del niño/a, afectando a su estado emocional y de conducta, pudiendo manifestar sentimientos de ira, ansiedad, miedos, sentimiento de soledad o terror, entre otros como la incapacidad de poder formar y conservar verdaderas relaciones afectivas con una persona o grupo de personas. Una mala construcción del apego también puede causar problemas que se extienden a otros ámbitos como los trastornos alimenticios, incapacidad de resolver problemas, control de sí mismo manifestando autoagresiones, falta de autoestima, entre otros.

Por el contrario una efectiva y permanente relación de apego entre el niño/a y su cuidador/a, provocará la influencia de conductas de seguridad y autoestima que desarrollaran el temperamento del infante hacia una personalidad u otra. Todos estos aspectos serán susceptibles a la influencia ambiental a la que el niño/a está expuesto desde su nacimiento. Un claro

ejemplo es cuando las figuras de apego valoran y muestran cariño por el infante, este desarrolla una mejor base para construir su identidad y autoestima, como nombrábamos anteriormente.

Entre algunas de las pautas que propone LaFuente (2000) para alcanzar un buen desarrollo del apego se encuentran las siguientes:

- La relación debe ser estable e ir acumulándose en diferentes contextos y en diferentes situaciones positivas.
- La interpretación adecuada que el adulto haga de las peticiones del infante dando una respuesta ajustada e inmediata.
- El desarrollo del lenguaje verbal y no verbal para establecer pequeñas comunicaciones con el infante.
- Utilizar el juego, la imitación y el desarrollo de actividades que mantengan al niño/a concentrado en una tarea.
- La puesta en contacto del niño/a con una buena alimentación, aire, sol y actividades físicas.
- Premiar las interacciones que el niño/a vaya ejecutando ante su propio cuerpo o con el entorno para motivarlo a participar activamente con su alrededor.

La importancia de este vínculo afectivo es real, ya que muchos autores han investigado la existencia de una fuerte relación y determinismo con conductas sociales posteriores, al igual que con conductas cognitivas del niño/a. Un claro ejemplo de esto serían aquellas acciones

que el niño/a realiza y son aprobadas o no por el grupo social, lo que determina la construcción de su experiencia determinando otros factores sociales.

### **Tipos de apego**

El apego será una conducta que irá evolucionando con la propia maduración del infante, desde no mostrar actitudes de reconocimiento de las personas que interactúan con el infante, evolucionando a actitudes de preferencia por las personas conocidas, siguiendo por la aceptación de las personas conocidas y rechazo de desconocidas y por último, el establecimiento de relaciones afectivas intensas alcanzado los dos años de edad.

- Para niños/as que son criados en ambientes familiares de dos miembros o monoparentales, podemos ofrecer una clasificación que se verá influenciada por la cantidad y sensibilidad con la que la figura de apego cumple las peticiones del infante. Teniendo en cuenta esta peculiaridad, Ainsworth (1989) establece tres tipos de apego en el infante:
  - o Niños/as de apego seguro, aquellos que muestran conductas relajadas y no utilizan el lloro para reclamar al cuidador/a si estaba ausente.
  - o Niños/as de apego inseguro, cuando aun estando en presencia de la figura del cuidador/a siguen utilizando el lloro

como conducta de reclamo.

- Niños/as de conducta de indiferencia ante la figura de apego.
- Destacar que para niños que son criados en ambientes institucionales como internados, la figura del apego puede no ser tan marcada y firme y por tanto, la ruptura o separación de esta figura no será tan intensa.

#### 4. El apego y la adaptación en la escuela

Una vez que el niño/a es incorporado al centro educativo, siendo algo empáticos con la situación, este se encuentra en un ambiente completamente desconocido, tanto en el aula, el baño, la zona de recreo como las personas que lo acompañan, iguales y maestros. Como es de esperar se produce una ruptura con sus lazos afectivos más cercanos y esto le provocará una serie de conflictos y a su resolución, será a lo que denominemos proceso de adaptación.

Según Ibáñez (1992) afirma que esta separación generará un sufrimiento o angustia en el niño/a en diferente grado. Entre las manifestaciones que pueden aparecer por una mala adaptación a la escuela en los primeros días, destacan, problemas para conciliar el sueño, alteraciones digestivas, aparición de ansiedad, miedos o incluso celos con hermanos y actitudes agresivas.

Para poder mostrar seguridad y tranquilidad a los padres y para asegurar la felicidad del niño, nombraremos brevemente ciertas técnicas para un eficaz proceso:

- Conocer la escuela antes de la entrada de los niños/as.
- Asistir a una reunión de contacto donde se establezca de manera clara todo lo que se encontraran sus hijos/as con la entrada al centro.
- Expresar ciertas frases con connotaciones positivas ante la escuela.
- Comenzar a realizar con sus hijos/as ciertas acciones para desarrollar hábitos.
- Preparar aquellos materiales que se necesitan para ir a la escuela conjuntamente con el niño/a y con una actitud cariñosa y positiva.

Todas estas sugerencias y medidas facilitaran la inclusión del alumno/a a la escuela y promoverá además un buen clima familiar, ya que conseguiremos la felicidad del infante y de la familia.

#### 5. Conclusiones

Todo lo mencionado anteriormente serán factores indudablemente efectivos para un buen desarrollo del apego y para los beneficios que con la maduración natural del infante se verán reflejados en el desarrollo cognitivo y rendimiento académico. Con esto podemos concluir que tanto la intensidad con la que se

construya y se desarrolle el apego, como la forma con la que se dé a cabo, será determinante para el infante. De ahí que niños/as con un apego seguro, desarrollado por un/os cuidador/es que han apoyado y cubierto las necesidades del infante y motivado sus potencialidades, lograrán que el niño/a este en las condiciones apropiadas para explorar y aprender. Añadiendo que se mantiene la curiosidad por el aprendizaje continuo, procesando la información, planificando sus pasos para conseguir la resolución de los problemas con la seguridad y creatividad, desembocando en una retroalimentación positiva y una estimulación continua. Todo esto será con lo que se alcanzará manifestar el potencial del alumno/a.

Por otro lado, destacar que a lo relativo con la figura del infante, hemos podido comprobar que debido a la gran combinación de personas que pueden llegar a interactuar con el su desarrollo se verá influenciado. Se clarifica que aunque la madre sea biológicamente la primera referencia en este proceso, debido a las demandas de la sociedad y la cantidad de tipos de familia que podemos encontrar, la figura de apego la puede representar cualquier persona que muestre unas adecuadas conductas, ya

comentadas en los apartados anteriores y cumpla con la satisfacción de necesidades del niño/a, que le posibiliten la creación de tal vínculo, de manera permanente, aunque este vaya madurando y modificándose.

Para concluir, destacar la evidente importancia de un “adecuado” apego desde el nacimiento del infante, para cubrir las necesidades cognitivas, afectivas, sociales e incluso comunicativas del niño/a. Ser conscientes de la cantidad de variables externas que influyen en la correcta evolución del apego y del poco control que ejercemos sobre algunas de ellas. Esto dificulta poder asegurar el éxito de alcanzar una equilibrada personalidad, de ahí la necesidad de seguir trabajando y estudiando este fenómeno y poder alcanzar unas pautas que se adapten a la individualidad de cada persona. Será por tanto, desde el ámbito educacional y familiar, los responsables de ser comprometidos con la efectividad de las conductas y pautas para conseguir, en definitiva, la felicidad del niño/a, su desarrollo integral y saludable emocionalmente

## Referencias

### Libros

Ainsworth, M.D. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716

Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida: la pérdida. Volumen 2. Ediciones Paidós Iberica, S. A., Barcelona.

Sandín, C. I. (1992). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Editorial La Muralla.

### Revistas

Bautista Salido, I. (2010). El apego infantil. *REVISTA DIGITAL ENFOQUES EDUCATIVOS*, 25.  
[http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques\\_67.pdf#page=25](http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_67.pdf#page=25)

Delgado, A. O., & Oliva Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.

Feeney, J. A., & Noller, P. (1996). *Adult attachment* (Vol. 14). Sage Publications.  
<http://www.edescler.com/images/pdfs/9788433016133.pdf>

Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90). *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(1), 165-190.

La primera infancia, E. P. (2011) *Relaciones de apego*.  
<http://www.laradiosaludable.com/wp-content/uploads/2011/11/primer-infancia-persp.pdf>

## La Historia Oral como metodología de aprendizaje en las aulas#

El caso de las mujeres durante la represión franquista en Amposta (Tarragona)

**Manel Pagà Fornós**

[pagaforinos.manel@gmail.com](mailto:pagaforinos.manel@gmail.com)

Graduado en Historia y master en Historia Antigua y Medieval por la Universidad Autónoma de Barcelona. Master en formación del profesorado de educación secundaria y bachillerato por la Universidad Rovira i Virgili.

EL presente artículo pretende difundir la metodología de la Historia Oral como técnica de aprendizaje aplicada en las aulas para comprender los acontecimientos sucedidos durante un período de tiempo a un colectivo determinado. En este sentido, realizamos un estudio de caso a modo de ejemplo, como es la represión intelectual y física sufrida por el género femenino durante el franquismo en la localidad de Amposta (Tarragona), atendiendo a las mujeres de ideología progresista o de izquierdas ya que no aparecen representadas en las fuentes disponibles de esta ciudad. Con ello, pretendemos evaluar la disposición, motivación y grado de aprendizaje que ofrece esta metodología aplicada a los alumnos frente a la enseñanza tradicional.

### Palabras clave

*Historia oral, franquismo, mujeres, enseñanza*

THIS article aims to disseminate the methodology of Oral History as a learning technique applied in classrooms to understand the happened events over a period of time to a particular group. In this sense, we realized a study of cases as an example the intellectual and physical repression suffered by women during Franco regime in the town of Amposta (Tarragona), paying attention to women with progressive ideologies or left politics as they are not represented in the sources available of that town. With this, we intend to assess the willingness, motivation and degree of learning that offers this methodology to students versus traditional teaching.

## Keywords

*Oral History, Franco regime, women, teaching.*

## 1. Introducción

Tradicionalmente los hechos acaecidos en la sociedad han sido narrados por los grupos hegemónicos por lo que muchos colectivos de diversa índole se han visto desfavorecidos en cuanto al trato recibido a lo largo de la historia, siendo las mujeres, las minorías étnicas, los trabajadores, los pobres o los marginados los más vulnerables (Rodríguez, 2014). Sin embargo, el 1948 Allan Nevis acuñó un nuevo término para la metodología de estudio de aquellos colectivos que habían quedado rezagados de la línea general de los acontecimientos escritos, era la Historia Oral. Esta técnica de investigación contemporánea permitía recuperar las vivencias y experiencias de las personas con el propósito de conocer aspectos concretos de un período histórico (Rodríguez, 2014). En este sentido, pretendemos explicar las vivencias y experiencias de las mujeres de Amposta (Tarragona) durante el franquismo para contribuir al conocimiento histórico del período y fomentar la difusión en las aulas de esta metodología de enseñanza que favorece el desarrollo del aprendizaje

constructivista de los alumnos. Aun así, pretendemos hacer hincapié en las mujeres con menos recursos y con pensamientos progresistas o de izquierdas porque no aparecen representadas en la historia de la ciudad y creemos que es un hecho extendido a muchos otros núcleos de población, donde la historia es escrita por los vencedores.

## 2. Antecedentes de la Historia Oral

La recurrencia a la tradición oral para recuperar y construir la Historia ha sido utilizado desde la antigüedad ya que el mismo Herodoto se apoyó en este tipo de fuentes para describir las Guerras Médicas, al igual que hizo Tucídides para narrar las Guerras del Peloponeso. Los cronistas medievales también utilizaron las fuentes testimoniales, al igual que en la época moderna con ilustrados como Voltaire. Sin embargo, al siglo XIX la Historia Oral quedó rezagada debido a su carácter subjetivo ya que se difundió la idea que esta metodología no se fundamentaba en el pensamiento científico. Esta situación empezó a cambiar a partir del surgimiento de la historia social desarrollada por el materialismo histórico influenciado en los pensamientos marxistas del siglo XIX.

De esta manera, empezaron a realizarse una serie de estudios en los que la sociedad era el eje de la historia y a partir de ella se explicaban los distintos hechos que habían sucedido a lo largo del tiempo. A partir del 1940, algunos historiadores de Francia, Inglaterra y Estados Unidos empezaron a preocuparse por los hechos sociales y en concreto, por aquellos que se apartaban de la verdad absoluta impuesta por la línea general de la Historia, atribuyendo mayor consideración a los colectivos más vulnerables. El 1948, Allan Nevis fundó el primer centro de Historia Oral en Nueva York con la voluntad de recuperar las vivencias y experiencias de testimonios directos que pudieran contribuir al conocimiento de la Historia desde diversas perspectivas. A partir de ahí, se difundió un movimiento institucional para la creación de archivos orales que dio lugar a la expansión de esta metodología como forma de recuperar la historia contemporánea (Mariezkurrena, 2008). Sin embargo, en la actualidad esta metodología requiere de una base científica previa para contrastar y evaluar la información subjetiva de los informantes que de alguna manera configuran las diversas realidades existentes sobre una temática. En España, la duración del

régimen franquista y la represión consecuente provocaron la destrucción de gran parte del patrimonio histórico con lo que finalizada la dictadura fue necesario rescatar los vestigios de este período con lo cual se popularizó el método de la Historia Oral (Díaz, Gago, 2006).

### 3. La Historia Oral en las aulas

La metodología de la Historia Oral presenta varios beneficios educativos entre los que encontramos la atribución de un carácter humanizador a la Historia ya que permite atribuir rostros, experiencias y vivencias a un determinado colectivo con lo cual se modifica el carácter abstracto producido por los libros de texto, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la colaboración requerida entre docentes y alumnos para poder llevarla a cabo, fomenta el trabajo de investigación a partir de la búsqueda de entrevistados para obtener la información pertinente y fomenta el trabajo autónomo del alumnado mediante la realización de entrevistas a distintas personas. Además la implicación y motivación del alumnado se ven enaltecidas derivado de su propia implicación en el proceso de aprendizaje de forma práctica, con lo

que se modifican las dinámicas habituales de las clases (Rodríguez, 2014). Sin embargo, la historia oral es una metodología subjetiva ya que trata de recuperar la memoria de individuos concretos. Además, las fuentes orales presuponen unos riesgos científicos derivado de la mentira voluntaria de los testimonios, la distorsión de los hechos o la edad avanzada de los sujetos (Meyer, Olivera, 1971). Sin embargo, estos testimonios deben ser contrastados con otras fuentes históricas de diversa índole, con lo que los docentes deben controlar en todo momento el proceso de aprendizaje de los alumnos mediante el intercambio de resultados y el contraste con otras fuentes.

#### 4. Metodología de trabajo

La metodología de trabajo utilizada en Historia Oral conlleva la realización de un modelo pautado para establecer las directrices a seguir durante el proyecto de estudio, entendiendo que las entrevistas no pueden ser improvisadas porque se pretende conseguir información concreta (Díaz, Gago, 2006). Por ello, seguimos las pautas siguientes:

- Determinación del espacio y la temporalidad: Cabe determinar las características del ámbito de estudio y su temporalidad. En este caso, el espacio se enmarca en el medio rural del municipio de Amposta, situado en la comarca del Montsià perteneciente a la provincia de Tarragona (Cataluña) durante el período franquista entre 1939 y 1975.
- Hipótesis de trabajo: Para ello es fundamental el estudio de la temática en cuestión así como el planteamiento de las entrevistas a un grupo de población concreta. En este caso, se trata de mujeres que sufrieron la represión intelectual y física durante el franquismo, atendiendo a personas que fueron testigos de los hechos.
- Recopilación de fuentes históricas: La recopilación de fuentes se lleva a cabo mediante la selección de posibles entrevistados. En este caso aunque se trate de la represión de las mujeres, se recabará información por parte de ambos sexos para completar las aportaciones e interpretar los puntos de vista de cada género.
- Determinación del cuestionario: En este apartado es necesario tener en cuenta las preguntas a formular a los entrevistados para obtener la información necesaria. En este sentido, planteamos una ficha de

trabajo para la represión de la mujer durante el franquismo.

- Transcripción e interpretación de la información: Consiste en la transcripción de la información recabada en forma de resumen para poder contrastar e interpretar los datos.

La ficha de trabajo utilizada para la realización de las entrevistas es la que aparece a continuación:

- Nombre:
- Sexo:
- Fecha y lugar de nacimiento:
- Edad actual:
- Nº hijos/as:
- Lugar de residencia en la infancia:
- Lugares de residencia a lo largo de la vida:
- Estado civil:
- Año de casamiento:
- Formación académica y/o escolar:
- Trabajos:
- Hechos históricos vividos:
- Otros datos de interés:

## 5. Interpretación de la información: La voz de las mujeres

La información recabada mediante las fuentes orales permite analizar e interpretar distintos puntos de vista que

conforman la realidad del período. En este sentido, los datos obtenidos a partir de las vivencias y experiencias de las mujeres progresistas y de izquierdas durante el franquismo en Amposta nos permiten apuntar algunos datos de interés relacionados con esta temática que se exponen a continuación a modo de resumen.



1

Las seis testigos comprenden entre los 75 y los 85 años de edad. Tres de las entrevistadas eran modistas, otras dos campesinas y las otras dos eran sirvientas.

Los testigos han confirmado que las mujeres se vieron forzadas a realizar los mismos trabajos que los hombres después de la Guerra Civil debido a la falta de mano de obra masculina, el hambre y la miseria existente. Esto provocó que la mayoría de la población

<sup>1</sup> Pescadores del Delta del Ebro (Museu de les Terres de l'Ebre).

recurriera a la agricultura como forma de sustento ya que los otros sectores económicos eran prácticamente inexistentes. Sin embargo, los latifundistas falangistas que controlaban las tierras escogían la fuerza laboral optando por las mujeres y los niños porque se les podían pagar salarios más bajos que a los hombres. La diferencia estaba entrono al 50-60% ya que los hombres cobraban unas 15 pesetas diarias en 1940 mientras las mujeres cobraban unas 9 pesetas aproximadamente. Por lo tanto, el trabajo de la mujer en Amposta estaba predominantemente enfocado al trabajo agrícola en los campos de arroz del Delta del Ebro, seguido de la recogida de frutas de secano y a la realización de tareas domésticas en las masías de los latifundistas en las cuales ejercían su trabajo en calidad de sirvientas. La jornada laboral tenía una duración de unas ocho horas en el caso del trabajo al campo, aunque el trayecto hasta la hacienda era de una hora aproximadamente. Además los trabajadores habían de traer sus propias herramientas. En el caso de las sirvientas la jornada no tenía una duración predeterminada y sus servicios podían ser prescindidos en cualquier momento del día.



2

Por otro lado, de los seis testigos, solamente dos realizaron los estudios mínimos de educación y el resto se dedicaron a trabajar debido a la coyuntura económica. Además las mujeres no frecuentaban los lugares públicos porque así lo predicaba el régimen a través de la propaganda y no les era permitido asistir a los espacios frecuentados por los hombres como los bares o el fútbol. En la realización de festejos tampoco les era permitido sentarse, comer o bailar con los falangistas, con lo que el tiempo libre lo empleaban básicamente a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos, aunque los domingos iban a la iglesia de forma voluntaria porque se estableció como pauta social. Es más, algunos testigos exponen anécdotas de diferente consideración que pueden contribuir a

---

<sup>2</sup> Campesinas de Amposta (Museu de les Terres de l'Ebre).

conocer la represión de las mujeres durante este período. Los testigos explican casos de violaciones ejercidas por los falangistas y sin consecuencias posteriores, la realización de tocamientos y agresiones a mujeres de izquierdas que paseaban por las calles, la confiscación de productos en el mercado por parte de las autoridades o la confiscación de bienes como las bicicletas e incluso castigos ejemplares ejercidos a los pobres que robaban para poder sobrevivir.

### 5. Conclusiones de la Historia Oral aplicada al aula: El caso de las mujeres durante el franquismo

La metodología de la Historia Oral nos ha permitido recabar información de distinta consideración sobre el franquismo. Dicha información ha sido recogida de forma digital mediante una videocámara con lo cual la visualización de parte de la entrevista por parte de diversos alumnos de la Universidad Rovira i Virgili ha permitido obtener una serie de resultados expresados por los mismos. En este sentido, la metodología utilizada favorece el interés y motivación por la temática ya que consigue cautivar al alumnado y centrar su atención, evitando posibles distracciones. Ello se debe al carácter digital de la información

aportada y a las explicaciones de los testigos ya que aportan mayor veracidad a la información y fomentan la empatía en el alumnado. Además, esta técnica permite conocer diversos aspectos concretos de la sociedad, atendiendo a diversos puntos de vista lo que favorece el conocimiento profundo del período. Por lo tanto, los alumnos han presentado mayor atención, respeto y motivación por la temática mediante el uso de esta metodología de trabajo que utilizando el uso expositivo tradicional.

En este sentido, las próximas líneas de trabajo están enfocadas a fomentar la participación directa del alumnado mediante la recopilación de información a través de entrevistas a sus abuelos o conocidos y la realización de los ítems necesarios para poder desarrollarlo ya que de esta manera, el alumnado conoce no solamente mejor la temática sino que se familiariza con este tipo de investigación, aprendiendo posteriormente a analizar e interpretar los resultados teniendo en cuenta los estudios existentes al respecto. Por lo tanto, creemos que la Historia Oral se halla en la línea de la metodología constructivista y debe ser utilizada en las aulas como otra herramienta de trabajo que permite construir conocimiento mediante la implicación directa de los alumnos.

## Referencias#

Para la realización del presente artículo hemos consultado los recursos siguientes, atendiendo a las normas APA (*American Psychological Association*) de citación:

### Libros

Barela, L; Miguez, M; García, L. (2004): *Algunos apuntes sobre Historia Oral*. Argentina: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.

Benadiba, L. (2007): *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.

Benadiba, L. et al. (2010): *Historia Oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Argentina: Sur América ediciones.

Fraser, R. (2001): *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia Oral de la Guerra Civil Española*. Barcelona: Crítica.

Meyer, E; Olivera, A (1971): *La Historia Oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas*. Madrid: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

### Revistas

Benadiba, L (2011): Asociación otras memorias. Crear espacios... construir memorias... difundir la historia, *Revista Historia 2.0. Conocimiento histórico en clave digital, I*, 71-80.

Fraser, R (1993): La Historia Oral como historia desde abajo, *Ayer, 12*, 79-92.

Gonzalez, E; Naranjo, C (1986): La Historia Oral, instrumento de análisis social. Algunas aportaciones recientes, *Revista de Indias, XLVI*, 291-309.

Mariezkurrena, D (2008): La historia oral como método de investigación histórica, *Gerónimo de Uztariz, 23-24*, 227-233.

Rodríguez, A. et al. (2014): Usos y beneficios de la Historia Oral, *Reidocrea, 3*, 193-200.

Sarria, C (2008): Un archivo de historia oral como herramienta didáctica, *Revista educativa digital Hekademos, I*, 5-22.

### Links

Díaz, P; Gago, J. (2006). La construcción de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista, *Hispania Nova, Revista de Historia Contemporánea 6*, 793-818.

<http://hispanianova.rediris.es>

Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 81-89.

<http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-garay.html>

#### **Ficha del autor**

El presente artículo ha sido realizado por Manel Pagà Fornós con el documento de identificación nacional 47859848-E y el teléfono de contacto 678686158. Graduado en Historia y Master en investigación de la Época Antigua y Medieval en la Universidad Autónoma de Barcelona; Master en formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato en la Universidad Rovira i Virgili. Nivel A2 de alemán.

## ¿Interesa la comunicación lingüística en lengua extranjera conjuntamente con las expresiones culturales?

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LA CULTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

**María Ortuño Rubio**

Mariayecla7772592@hotmail.com

Grado en Educación Infantil, con mención en educación física e inglés

**E**L presente artículo aborda el estudio de la comunicación lingüística con la cultura en el aula de lengua inglesa en Educación Infantil. Para que el alumno adquiera una verdadera competencia lingüística en el marco de la comunicación se hace necesario incluir dentro de las programaciones docentes contenidos culturales junto a los lingüísticos. A través del tópico de “celebrations” se llevará a cabo una propuesta de actividades y técnicas metodológicas que se podrán realizar en el la asignatura de inglés. Las celebraciones escogidas para trabajar en el aula son Halloween y Navidades.

### Palabras clave

*Comunicación lingüística, expresiones culturales, celebraciones, cultura*

This article deals with the study of the linguistic communication with the culture in the classroom of English in pre-primary education. In order to

students acquire a real communicative skill it is necessary to include in teaching schedules cultural content with linguistic content. Through the topic of "celebrations" a proposal of activities and methodological techniques that could be held in the English classes. The celebrations chosen to work in the classroom are Halloween and Christmas.

### Keywords

*Linguistic communication, cultural expressions, celebrations, culture.*

Desde muy temprana edad se requiere aunar el aprendizaje de una lengua extranjera con la cultura de la lengua que se está aprendiendo ya que ambos conceptos están estrechamente relacionados. Mi objetivo es proponer el desarrollo de dicha competencia a través de actividades enmarcadas en el tópico de “celebrations”. Éstas irán dirigidas al segundo ciclo de Educación infantil.

El tema de estudio se justifica por la importancia que el conocimiento de la cultura tiene para aprender una lengua extranjera, plantearé una serie de actividades dirigidas a los alumnos de Educación Infantil centrándome en el tópico de “celebrations”, más concretamente en las siguientes festividades: Halloween y Christmas. Para ello realizaré una propuesta comparativa de estas festividades en España y el Reino Unido. Considero que tratar dos culturas distintas llevará al niño a forjar nuevos conocimientos. Es objetivo de cualquier profesor que los alumnos consigan rendimientos académicos favorables, en la adquisición de nuevos conocimientos y capacidades en su desarrollo social, cultural, académico y personal.

Se pretende despertar interés hacia la cultura inglesa, además de desarrollar la competencia sociocultural en el aula de infantil a través de actividades que promuevan el acercamiento y el conocimiento del alumnado a otra cultura en este caso la cultura inglesa. Para ello me centraré en el tópico de “celebrations”, siendo Halloween y Christmas las festividades elegidas.

Este artículo, en primer lugar, ofrece una descripción del significado de que entendemos por cultura, habilidad comunicativa y habilidad sociocultural, siendo esta el estado de la cuestión. En segundo término se hacen una serie de propuestas de técnicas metodológicas, en la se encuentran preguntas, cuentos, canciones, dramatizaciones, etc. para el

desarrollo de dicha habilidad sociocultural. Por último se proponen actividades dentro de los tópicos de “Halloween” y “Christmas”. Se finaliza con un breve apartado dedicado a las conclusiones.

## 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 1.1 ¿Qué es la cultura?

Diversas definiciones se han dado sobre el término de cultura. Una de las más relevantes corresponde a la ofrecida por Hall (1871) quien la describe como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.”

Singer (1998: 107) la define como “a pattern of learned, group-related perceptions including both verbal and nonverbal language, attitudes, values, belief systems, and behaviours that is accepted and expected by an identity group.”

Kramsch, (1993:47) sostiene que:

“In the foreign language class, culture is created and enacted through the dialogue between students and between teacher and students. Through this dialogue, participants not only replicate a given context of culture, but, because it takes place in a foreign language, it also has the potential of shaping a new culture.”

Por otro lado, para Spencer- Oatey (2008: 3) la define como ‘Culture is a

fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour.'

La cultura forma parte de la manera de ser y de la actitud de cada persona formando su identidad personal. Pasa de generación en generación a través de la transmisión oral y escrita y de la propia experiencia de los individuos. Todos los hombres y mujeres tienen una cultura, ya que han evolucionado y crecido dentro de ella, siendo participes. Reproducimos lo que hemos aprendido de nuestros antepasados a través de la observación y lo vamos interiorizando haciéndolo nuestro.

No todos tenemos una misma cultura, la diversidad es una realidad. Se debe respetar y tolerar cada una de ellas, ya que nos harán formarnos en valores positivos y nos harán crecer como personas. De hecho, los valores son una de las dimensiones culturales más representativas.

A mi juicio, es fundamental desarrollar la habilidad sociocultural en el aula de lengua extranjera para que los alumnos aprendan a ser tolerantes y a respetar comportamientos de personas de otros países. Para ello hay que empezar desde la incorporación de los alumnos a la escuela desde edades muy tempranas.

Kramersch, (1993: 205) ya era consciente de esto al subrayar que:

“Traditional thought in foreign language education has limited the teaching of culture to the transmission of information about the people of the target country, and about their general attitudes and world views. The perspective adopted has been largely that of an objective native culture or target culture. It has usually ignored the fact that a large part of what we call culture is a social construct, the product of self and other perceptions.”

## 1.2 ¿Qué es la habilidad comunicativa?

Frente a la idea de competencia en comunicación lingüística aparece la noción de habilidad comunicativa. Ésta fue propuesta por Hymes (1972) para referirse al uso del lenguaje en actos de comunicación particular, concreto y social e históricamente situado. De este modo, este lingüista introduce una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socio-culturales resultan determinantes en los actos comunicativos.

Años más tarde, Canale y Swain (1980) consideraron que la habilidad comunicativa está formada por cuatro subcompetencias: la lingüística (dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología), la sociolingüística (las reglas socioculturales), la discursiva (dominio

de los recursos de coherencia y cohesión) y la estratégica (compensa fallos de las otras subcompetencias). A estas cuatro subcompetencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El Centro Virtual Cervantes (2007) define la competencia comunicativa como:

“La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.”

La comunicación se realiza mediante dos o más personas. Cada cultura da un significado a las palabras y al contexto, puede ser que el significado se vea influenciado. Interviene de igual manera el lenguaje no verbal como pueden ser los gestos o los signos.

### 1.3 ¿Qué es la habilidad sociocultural?

La habilidad sociocultural viene definida por Giovannini et al. (1996), como “el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta y la capacidad de adaptar estrategias sociales

apropiadas para realizar los fines comunicativos.”

Por otro lado, en el ámbito académico, la enseñanza de la cultura ha tenido lugar tradicionalmente por separado con respecto a la lengua, y a menudo se ha restringido al estudio de la historia, al sistema político, las instituciones y el folklore, sin considerar aspectos culturales tan relevantes para la comunicación como las presuposiciones, los sobreentendidos, las opiniones y creencias, los valores, el lenguaje no verbal y las pautas de conducta que determinan abiertamente la interacción comunicativa dentro de una determinada comunidad de habla.

Galindo, M. (2005: 435) manifiesta que:

“Se trata de convertir al estudiante de idiomas en un intermediario cultural haciéndolo consciente tanto de su cultura de partida como la de llegada. Ha de comprender que, en su lengua materna, posee una cultura, una identidad y un status social que pueden no corresponderse, lo cual suele ser causa de estrés cultural. En este sentido, tanto los choques lingüísticos como culturales comportan un alto componente emocional, del que se pueden derivar sentimientos de frustración, por ejemplo.”

Una reflexión interesante, a mi modo de ver, es la dada por Alonso (2006) al afirmar que:

“cuando el niño comienza a comunicarse con lo que le rodea desde que se

encuentra en el interior de su madre recibiendo estímulos como sonidos y luces. Es seguidamente después de esta etapa cuando el niño interactúa con lo más cercano y próximo a él. Más tarde lo hará con el medio (ciudad, fiestas, tradiciones). Y por último el niño tendrá ambiciones de conocer otras culturas diferentes a las suyas”.

## **2. PROPUESTAS DE TÉCNICAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA DESTREZA SOCIOCULTURAL**

Los alumnos de Educación Infantil poseen unas características y necesidades muy concretas. La práctica docente se realiza de manera diferente a la utilizada con estudiantes mayores. A este respecto, Rodríguez, B. (2004: 145-161) presenta diferentes técnicas y recursos para llevar a cabo en el aula de inglés con niños pequeños. Entre las que presenta, destaco las siguientes: preguntas, cuentos, mímica y dramatización, pictogramas, canciones, fichas, vídeos y repetición. Finalmente, añado el método Total Physical Response.

### **2.1. Preguntas**

Las preguntas en este nivel son muy básicas y requieren distintos tipos de respuesta. Por ejemplo, when is Halloween celebrated? When is Christmas celebrated?

### **2.2. Cuentos**

Abre nuestra mente a un mundo infinito de posibilidades. Hay tres formas distintas de contar cuentos en el aula. La primera es leer textualmente un cuento clásico de un libro y a la vez combinar esta lectura con el gesto y las técnicas vocales. Una segunda posibilidad utilizada es la de contar los cuentos apoyándose en dibujos explicativos pintados en la pizarra que representan personajes y objetos. La tercera consiste en contar el cuento apoyándose únicamente en la expresión corporal y vocal, con ayuda de la dramatización. Por ejemplo, reading a story about the haunted house.

### **2.3. Mímica y dramatización**

Destacada por parte del profesorado, en sus dinámicas de aula, produce la participación de los niños. Éstos van copiando sus gestos y perdiendo su vergüenza inicial, participando cada vez más gracias a la facilidad que tienen para ello.

### **2.4. Pictogramas**

Facilitan la comprensión aclarando el significado de palabras que se entienden gracias al dibujo representado, evitando así la traducción. El soporte visual es importantísimo ya que en la actualidad el aprendizaje ha pasado de ser auditivo a ser fundamentalmente visual.

### **2.5. Canciones**

Acompañan al aprendizaje del vocabulario, ya que refuerzan la repetición de palabras que los niños

deben recordar. Los textos de las canciones suelen ser muy simples y repetitivos. Esta repetición favorece la memorización de palabras nuevas y el afianzamiento de las ya conocidas. Por ejemplo, podríamos proponer Santa Claus is coming to town y Noche de Paz.

### 2.6. Fichas:

Aparecen objetos que hacen referencia a lo estudiado con anterioridad. En estas fichas pueden aparecer en casos concretos no solo dibujos sino también escritura, como por ejemplo en tarjetas de felicitación navideñas.

### 2.7. Video

Supone un cambio en las rutinas diarias de la clase, además de un momento de descanso para el profesor, lo que no implica que sea un sustituto del profesor o que éste permanezca pasivo durante su uso, ya que al igual que el alumno debe interactuar con él aclarando, comentando, repitiendo, cantando, etc.

### 2.8. Repetición

La repetición constituye la base para la memorización, tanto en esta etapa como en cursos superiores; el único modo de que los niños aprendan el vocabulario y las expresiones es repitiéndolo de muchos modos diferentes y en numerosas ocasiones.

### 2.9. Total Physical Response

Esta última técnica metodológica es muy útil en el aprendizaje de una lengua extranjera con niños muy pequeños. Fue

desarrollada por el Dr. James J. Asher (1969), un profesor de la Universidad Estatal de San José, para colaborar en el aprendizaje del lenguaje. El método radica en la asunción de que cuando se aprende un lenguaje adicional, este lenguaje es internalizado a través de un proceso de descifrado de código, similar al desarrollo del primer lenguaje y este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión antes de la producción del lenguaje. Es decir, responder físicamente a órdenes verbales, como por ejemplo, sit next to the pumpkin.

## 3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Las actividades están enfocadas para que los niños se integren en ellas. Estas ayudarán a los niños a utilizar un lenguaje, conceptos y habilidades relacionadas con sus experiencias personales. Están enfocadas para un alumnado de una determinada edad, en concreto, 5 años. Se ajustarán los contenidos para el nivel cognitivo del estudiante.

Primeramente debemos comenzar las actividades con los conocimientos previos que los niños tienen hacia ellos, así que podremos comenzar con varias preguntas para ir introduciéndoles en el tema de “celebrations” y de esta manera que respondan para ver el nivel de desarrollo que tienen hacia el mismo.

Es importante pensar en los recursos que vamos a utilizar; el lenguaje, las habilidades, los conceptos, las actitudes de igual manera que las destrezas que se van a plantear. Mi objetivo es integrar la enseñanza de la cultura a través de las destrezas comunicativas. A mi juicio, aplicar el enfoque comunicativo en la enseñanza de la cultura permite combinar más fácilmente los contenidos lingüísticos y los socioculturales, a la vez que motiva a los alumnos.

Las actividades que he propuesto para introducir en el aula están planteadas para trabajar los tópicos de Halloween y Christmas focalizadas hacia cómo se celebra cada una en el Reino Unido y España.

Como idea general Halloween es una festividad de origen celta, celebrada el 31 de octubre en su mayor parte en países anglosajones como es el Reino Unido. En España esta celebración se conoce como la Víspera de Todos los Santos (Cristiana). En el Reino Unido los verdaderos protagonistas son los niños que se atavían con disfraces y van en busca de caramelos por los barrios de sus ciudades gastando bromas a sus vecinos con el famoso truco o trato. Para niños más mayores se indaga en el miedo y el terror. En España este día trae a la memoria aquellas personas que nos dejaron y se les recuerdan rindiéndoles culto.

Por otro lado, Christmas es muy simbólica tanto en el Reino Unido como en España (en ambas de carácter religioso). Son unas fiestas que se

celebran en familia y con amigos. Por ejemplo, en Reino Unido es Papa Noel quién trae los regalos en un trineo llevado por renos, dejándose caer por la chimenea, donde se cuelgan los tradicionales calcetines. La comida principal de las fiestas es un pavo asado (turkey). Decoran los hogares y jardines mostrando un gran espíritu navideño. En España se montan belenes en las casas, se preparan platos típicos navideños, sobre todo el marisco y se degustan mantecados. El día seis de enero se espera con gran entusiasmo la llegada de los Reyes Magos por los más pequeños que son los encargados de traerles los regalos, además se cantan villancicos para animar la velada.

### 3.1 Halloween

#### 3.1.1. Responder a las órdenes indicadas

Se trabajará el método Total Physical Response, el docente será el encargado de dar órdenes que los niños tendrán que realizar. Además reforzarán el listening, trabajando individualmente.

En el aula se encontrarán repartidas fichas con imágenes acerca de símbolos de Halloween, por ejemplo pueden ser: una calabaza, un fantasma, caramelos, una bruja, arañas, un vampiro. Se repartirá cada lámina por un lugar del aula, ej, en la pizarra, mesa del profesor, puerta, la ventana, etc.

El profesor indicará una orden a cada uno de los niños, que estos deberán ejecutar. Por ejemplo:

- Señala al fantasma (Point to the ghost)
- Siéntate donde se encuentra la calabaza (Sit next to the pumpkin)

### 3.1.2. Realización de preguntas

Para comprobar el nivel de conocimientos previos sobre e, Halloween, se realizarán preguntas con contenidos relacionados sobre el tópico. En esta actividad practicaremos listening y el speaking.

En primer lugar las preguntas se realizarán en castellano, debido a que el nivel oral y de comprensión del alumno es muy reducido, más tarde se introducirá las preguntas en inglés. La docente podrá cuestionar preguntas como:

- ¿Conocéis algo sobre Halloween?
- ¿Por qué reparten caramelos?
- ¿De qué país es originaria esta fiesta?
- ¿De qué te gustaría disfrazarte?
- ¿Te gusta esta fiesta? ¿Por qué?
- ¿Os habéis disfrazado alguna vez?
- ¿Sabéis que come un vampiro?

- ¿Os habéis disfrazado algún año en el cole?

- ¿Qué caracteriza al esqueleto?

Posteriormente, se les ofrecerá el vocabulario de Halloween mediante símbolos y con ayuda del docente podrán contestar a preguntas tales como; What are some of the symbols of Halloween?, Do you believe in ghosts?

### 3.1.3. Cuentos

Los cuentos nos van a ayudar a mejorar la comprensión del tópico, para ello se deberá canalizar bien la atención del niño. Se trabajará listening, writing y speaking, de manera grupal.

Primeramente haremos preguntas a los niños para ver que conocen del tema a tratar. En el cuento de un “Halloween diferente”, podemos realizar preguntas como ¿A qué asocias la palabra Halloween?, ¿Se celebra Halloween en España?, ¿Has visto alguna noticia en la que hablen sobre Halloween y aparezcan niños disfrazados?, ¿Os gusta disfrazaros? Más tarde pueden elaborar un dibujo sobre que es para ellos Halloween o como se lo imaginan.

No es necesario leer en un día el cuento, lo importante es que lo vaya comprendiendo. Por ejemplo podemos dividir el libro en tres o cuatro partes. Al finalizar cada una de ellas se contestaran de nuevo preguntas, por ejemplo, ¿Qué narra el cuento?, ¿Quién es el personaje

principal?, ¿En qué época se sitúa el cuento?, etc. Así también podemos realizar preguntas en la que aparezcan objetos significativos sobre Halloween y preguntarles que evocan esas imágenes, ¿Cómo puede seguir el cuento?, ¿Os da miedo la historia?, ¿Existen de verdad los vampiros?,

Conforme nos vamos adentrando en el texto podemos preguntarles por las imágenes ¿Qué nos transmite esta imagen?, ¿Qué simboliza este objeto?, ¿Por qué creéis que las imágenes son tan oscuras?

Las preguntas se pueden realizar en castellano una primera vez para luego hacerlas en inglés y de esta manera mejorará la comprensión auditiva del niño. También se le inicia en el conocimiento de la fonética (ya que escucha como hablan los demás) y se implica para seguir una conversación, aunque sea con palabras sencillas.

Del mismo modo podemos pensar analizar una parte del diálogo o de la descripción del cuento, y seguir describiendo el diálogo de manera inventada entre todos los alumnos. Para escribir este nuevo diálogo que los niños están inventado lo debe de hacer la profesora. El cuento deberá ser leído por la docente, lo deberá hacer pausadamente y vocalizando correctamente para que los niños vayan introduciéndose en el desarrollo de la historia. Cuando se termine el cuento si se ve necesario se puede realizar otra segunda lectura, inclusive se pueden

hacer preguntas para analizar que han comprendido los alumnos.

### 3.1.4. Mímica

Esta propuesta de actividad estará enfocada en el método de la mímica. Haremos una representación sobre el típico truco o trato que se lleva a cabo en las ciudades del Reino Unido cuando los niños van a pedir caramelos, si no se los dan por el contrario estos se vengaran de una manera muy sutil. Se trabajará de manera individual, utilizando listening y speaking.

Para comenzar, se enseñará a los alumnos cómo se dice truco o trato en inglés (trick or treat). La profesora será la encargada de hacer el primer ejemplo para que el resto de los alumnos la vean. Tocar la puerta y dirá “trick or treat”, esperando que desde fuera abran la puerta y le den caramelos. Una vez realizada por la docente, serán los niños los encargados de llevar a cabo la acción. El docente se colocara en el lado de la puerta opuesto al aula. Los niños se levantarán y se acercarán a la puerta, cuando hayan dicho las palabras la docente abrirá la puerta y le dará un caramelo.

Para hacerlo más global, no solo se puede enfocar la actividad en el aula, sino en ir puerta por puerta de las aulas del colegio y hacer esta interacción con los demás compañeros. Incluso si lo queremos ampliar podemos salir al

vecindario situado alrededor del colegio. Pediremos a los vecinos su implicación.

### 3.1.5. Pictogramas y repetición

Con esta actividad se van a diseñar láminas en las que aparezca una imagen acompañada de la palabra escrita en inglés, asociando el dibujo a la palabra para su posterior desarrollo. Decoraremos el aula con la ayuda de los alumnos, utilizaremos writing. Expondremos todas las imágenes en las paredes de aula, incluso en los pasillos del centro.

En las imágenes pueden aparecer elementos asociados a la fiesta de Halloween, como por ejemplo, escoba, bruja, fantasma, vampiro, calabaza, dulces, gato. También imágenes asociadas a la víspera de todos los Santos en España, como pueden ser: espantapájaros, cementerio, flores, velas, castañas.

Las imágenes pueden ser fotocopias o dibujos, que los niños deben colorear. Con la ayuda del profesor escribirán el nombre, ayudándose a través de los nombre escritor en la pizarra o en un mural para que los niños lo observen.

Tras la realización de las láminas, se enseñarán a los alumnos el resultado final. Con una continua repetición aprenderán el nombre de modo memorístico.

### 3.1.6. Vídeo

Es un recurso fantástico para trabajar en el aula, ya que tienen mayor facilidad para que adquieran los conocimientos, por ejemplo. Podemos hacer que los niños se integren y se sientan motivados para seguir aprendiendo. Reforzarán listening y speaking.

Tener una pantalla digital en el aula, ayudaría mucho para poder conseguir que los niños visualicen las imágenes con la que viene relacionada la canción o película si se tuviera la oportunidad de asentarse. Para un video los niños tendrían que estar muy atentos para poder seguir el transcurso de esta.

Tras haber trabajado en el aula el tema de Halloween, nos puede servir de ayuda que el niño observe como se vive en Reino Unido esta fiesta. Buscar una película que trate este tema nos abrirá nuevas vías de conocimientos. Podemos realizar preguntas sobre lo que conocen del tema.

Al finalizar de observar el video podemos realizar preguntas para ver qué han entendido.

Para ampliar sus conocimientos y experiencias, se grabará con una cinta de video casera como viven cada alumno su Halloween particular, para ello pediremos a las familias que nos ayuden en la elaboración de este. Cada familia con sus hijos deberá explicar que es para ellos Halloween y cómo lo celebran en casa. Cuando estén todos se proyectará en el aula, los padres podrán asistir.

## 3.2 Christmas

### 3.2.1. Cuento

Para trabajar la comprensión es muy importante ayudarse de textos de cuentos donde se desarrolle una historia. Las navidades son un tema con gran repercusión en todo el mundo, ya que en la mayor parte de este tiene lugar esta celebración. Vamos a trabajar en grupo, utilizando speaking, listening y writing

Comenzaremos haciéndoles cuestiones a los niños tales como:

- ¿Quién es Papa Noel?
- ¿Quiénes son los Reyes Magos?
- ¿Con quién pasas la navidad?
- ¿Qué sueles cenar el día de navidad?
- ¿Te parecen alegres o tristes estas fechas?

Seguimos dividiendo el libro en pequeñas partes para ayudar a los niños a que mejoren su comprensión acerca de este. Es mejor leerlo despacio y tranquilo para captar la atención del niño, entonando adecuadamente. La lectura no tiene porqué llevarse a cabo en un día, ya que podemos saturar al niño, si se leen un número concreto de páginas, el niño será capaz de comprenderlo.

En las partes que se encuentren diálogos podemos llevar a cabo una interacción en la que los niños repitan oralmente ciertas partes del texto, ayudados por el docente. La interacción

se puede hacer en inglés, ya que consiste en memorizar unas pocas palabras.

Antes de finalizar se pueden preguntar a los niños

- ¿Qué os ha parecido el cuento?
- ¿Os han gustado los personajes?
- ¿Os gustaría celebrar la Navidad en Reino Unido?
- ¿Te gusta la Navidad?

Para concluir la actividad los niños realizarán un dibujo basado en que es para ellos la navidad y que simbolizan estas fechas para ellos.

Se debe intentar que el niño responda a las preguntas en inglés aunque sea complicado, ya que mediante el esfuerzo que realiza, avivará y mejorará sus conocimientos en la lengua extranjera.

### 3.2.2. Pictogramas

Es muy amplia la gama de imágenes que se pueden colocar en láminas. Basándonos en el Reino Unido podemos utilizar imágenes como renos, trineo, árbol de navidad, regalos, dulces, pavo, muñeco de nieve, calcetín, etc. y en referencia a España: Belén, camello, turrón, pandereta, estrella, zambomba, etc. Trabajaremos individualmente, utilizando writing y speaking.

Los niños serán los encargados de elaborar los pictogramas, primeramente

pintarán las imágenes y más tarde escribirán su nombre en castellano y en inglés.

Podemos clasificar las láminas dependiendo a partir del significado de las imágenes, por ejemplo, si aparece turrón, lo clasificaremos como comida y lo añadiremos al apartado de España.

A través de esta clasificación pretendemos ayudar a que los niños diferencien los elementos de la cultura inglesa y la española.

### 3.2.3. Canciones

En este caso se utilizarán villancicos. Se van a practicar speaking y listening.

En primer lugar se escuchará el villancico, prestando atención al ritmo. Esto estimulará a los niños mientras pasan un rato divertido y aprenden.

El villancico lo dividiremos en pequeñas partes, estribillo, inicio, final, etc. Podemos comenzar con el estribillo ya que es la parte más pegadiza y la que los niños tendrán más facilidad para aprender.

Poco a poco se irá aprendiendo el villancico completo. Podemos escuchar en español “Los peces en el Río” y en inglés “Merry Christmas”.

Se fomentan valores a través de dichas canciones además de que se aprende una nueva cultura.

### 3.2.4. Fichas

Se pueden llevar a cabo una cantidad ilimitada de fichas en inglés sobre el tópico de la Navidad para niños de infantil.

Encontramos diferentes tipos de fichas: por la unión de imágenes, la asociación entre palabra – imagen, colorear, de clasificación, etc.

En este caso vamos a elaborar un adorno de Navidad. Para ello trabajaremos individualmente poniendo énfasis en writing.

En primer lugar expondremos los dos adornos que vamos a realizar, un calcetín y unas campanas. El calcetín simbolizará la cultura inglesa y las campanas la cultura española.

Adornaremos la ficha utilizando distintos tipos de ceras, temperas, purpurina, gomets, y demás elementos que queramos insertar.

Cuando los alumnos hayan terminado este proceso el siguiente será escribir el nombre del elemento en español y en inglés. Al finalizar se recorta y con la ayuda del profesor se le insertará un cordón para colgarlo en el árbol de Navidad de cada niño en su casa.

## 5. Conclusiones

La comunicación lingüística junto con las expresiones culturales no está muy desarrollada aún en el aula de inglés en Educación Infantil. Mi propuesta pretende cubrir un hueco a este respecto ya que como he expuesto a lo largo de este trabajo, considero que su inclusión en el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser beneficiosa a los alumnos. Fomentar una comprensión de la cultura tratando diversos temas y tópicos de ésta nos ayudarán a ampliar los conocimientos.

Con este artículo queda abierto un nuevo camino para los docentes y profesionales que decidan tratar este tema. Espero que en un futuro se siga indagando sobre este campo de la interculturalidad en la escuela.

## 6. Bibliografía

### Bibliografía:

- Alonso, A. (2006). *La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*», *Applied Linguistics*, 1, 1-47. *Versión en español: «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos»*. Signos, 17, 56-61.
- Galindo, M. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.
- Hall, E.T. (1998). *The power of hidden differences. Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hymes, D. (1972). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kramsch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Rodríguez, B. (2004). *Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en Educación Infantil*. Madrid: Universidad de Madrid.

- Singer, M. R. (1998). *Culture: A perceptual approach. Basic Concepts of Intercultural Communication*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Spencer-Oatey, H. (2008) *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory. 2nd edition*. London: Continuum.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Estrasburgo: Council of Europe.

Universidad de Cambridge B2 (First) obtenido en mi año de experiencia trabajando en Irlanda. Así como por experiencia profesional en el campo de la enseñanza en los años de prácticas y de docencia en clases particulares. Por otra parte, poseo la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (D.E.C.A.), además de diversos cursos relacionados con la actividad docente (Riesgos laborales, manipulador de alimentos, el maestro como educador emocional a través del juego, etc.).

#### Webgrafía:

- [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- [http://es.wikipedia.org/wiki/Total\\_Physical\\_Response](http://es.wikipedia.org/wiki/Total_Physical_Response)

Mi nombre es María Ortuño Rubio, con DNI: 48470045Y y e-mail: mariayecla7772592@hotmail.com

Soy graduada en Educación Infantil con mención en inglés y educación física, poseo el título de inglés por la

## EDUCACIÓN INTEGRAL DEL ALUMNO

La Formación del Ser en su  
Totalidad

**Rosario Huerta Gómez de Merodio**

[rhgmerodio@hotmail.com](mailto:rhgmerodio@hotmail.com)

Maestra de Primaria y Educación  
Especial

**A** menudo las interacciones en el mundo escolar carecen de fondo por impregnarlas únicamente de la necesidad de ser eficaces que sentimos los maestros se nos pide desde las altas instancias educativas. A este respecto, el célebre autor de "Educar con Co-razón", José M<sup>a</sup> Toro, nos recuerda, desde su amplia y rica experiencia como educador, que todo contacto con nuestros alumnos ha de comenzar con un Encuentro desde el Ser Interior de todos los agentes del microcosmos que es la Escuela.

Este artículo nace con vocación de estímulo para la lectura de este libro y de otros de distinto corte como "Enseñar, un viaje en cómic" de Ayers, "La Nueva Educación" de Bona y "Sabiduría Interior: pensamientos para el corazón y el alma" de Louise L. Hay, que nos recuerdan cómo a los discentes hemos de mirarlos desde una perspectiva holística que va más allá de la corporeidad, integrándola.

### Palabras clave

*Educación, integral, cuerpo, ser, escuela*

Often interactions in the school world lack background impregnate only the need of efficiency we feel teachers are asked from high educational institutions. In this regard, the celebrated author of "Educar con co-razón," Jose María Toro, reminds us, from his wide and rich experience as an educator, all contact with our students must begin with a meeting from the Inner Being of all agents microcosm School.

This article is defined with a stimulus for reading this book and other different court as "Enseñar, un viaje en cómic" of William Ayers, "La Nueva Educación" of César Bona and "Sabiduría interior: Pensamientos para el corazón y el alma" of Louise L. Hay, that remind us how have to look at children from a holistic perspective that goes beyond corporeality, integrating itself.

### Keywords

*education, comprehensive, body, being, school*

## 1. Presentación

Hemos titulado el presente artículo “La educación integral del alumno. La formación del Ser en su Totalidad” desde la convicción de que en el colegio nuestra misión va más allá de ofrecer conceptos que asimilar. Son los valores, las actitudes de nuestros discentes, su Yo interior, los que han de ser prioritarios a la hora de interaccionar con ellos. Esto no impide que se busquen, trabajen y, finalmente, logren los objetivos educativos prescritos por las autoridades pertinentes. Al contrario. Es el mejor y más corto –paradójicamente, puede pensarse- de los caminos para lograrlos y disminuir sensiblemente el tan temido fracaso escolar. Con este artículo se pretende contagiar del entusiasmo por estas y otras ideas y actitudes que en la escuela favorecerán la implantación de una sensible mejora en beneficio de los niños y niñas, más que convencer de aspectos teóricos sobre la educación.

## 2. Breve índice redactado

Esta investigación se ha abordado desde una serie de cuestionamientos acerca de la formación ideal para nuestros discentes, que se relatan a continuación.

En primer lugar se planteó el hecho en sí de “En qué consiste la Educación Integral”. Efectivamente, nada es tan prioritario al abordar una investigación como el delimitar la naturaleza de lo que se desea investigar.

Tras esta, una espinosa cuestión: “Cómo lograr la Educación Integral”. El propio José María Toro nos recuerda que no hay

recetas en esta inconmensurable tarea de la formación de los niños y niñas. Sin embargo, a todos nos ayuda ver cómo han pasado distintas dificultades autores como los de “Educar con Co-razón”, “La Nueva Educación” y de “Enseñar, un viaje en cómic”, recomendado este último por el propio José María Toro.

El tercer gran interrogante que puede surgir investigando este tema tan vital es “Cómo compaginar el logro de objetivos con esta Nueva Educación”. Muchos maestros con amplia experiencia seguro que están deseosos de conocer este aspecto, que sin duda es el que más trabas psicológicas nos pone en el devenir cotidiano del aula. Trataremos de abordarlo metódica y amablemente desde la investigación de los cuatro libros propuestos.

## 3. En qué consiste la educación integral

La educación integral que un maestro brinda a sus alumnos comienza con su primer ENCUENTRO EDUCATIVO con el grupo clase. Cuando saludamos a nuestros alumnos, podemos hacerlo “cargando de ternura y verdadero amor cada gesto, cada palabra: desde los adentros”, como expresa José María Toro. De este modo, notaremos cómo esta ternura retorna a nosotros y enseñaremos a los niños y niñas algo más que una “educación” formal, una obligación de saludar “a los mayores”. Los alumnos discernen cuándo les tratamos con frialdad y cuándo lo hacemos teniendo en cuenta que son algo más que “nuestro trabajo, nuestra responsabilidad”. En este Encuentro clamoroso, el aula se hace centro de emociones y se favorece la interacción

*interpersonal*, con lo que ya estamos logrando, como nos piden las autoridades educativas, que interioricen la Competencia que lleva ese mismo adjetivo. Además, esta interacción será auténtica, pues ha nacido desde el principio en el centro del corazón del aula, lo cual favorecerá la autenticidad de todas sus interacciones posteriores.

En esta tónica, el libro “Sabiduría Interior” nos ayuda, como eficaz instrumento, a motivar al alumno a que se exprese libremente tal como es, lo que se favorece cuando en el aula hay verdadera y amorosa relación entre los distintos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si la relación docente-discente es “verdadera”, humanamente sincera, el alumno se sentirá con la libertad suficiente como para expresar sus sentimientos canalizados adecuadamente. Así evitaremos tanto que algunos niños o niñas se guarden sus emociones, lo cual les hará daño sin duda; como que otros manifiesten su extroversión de forma que dañe a los demás.

Un maestro que al encontrarse con la realidad del aula, en vez de dejarse dominar por su ego y creer que siempre ha de tenerlo todo bajo control, comprende que la enseñanza es –en palabras de William Ayers, “Enseñar, un viaje en cómic”- “la travesía de un explorador con sus alumnos, un viaje de descubrimiento y sorpresa”; este maestro, afirmamos, es el que crea ese espacio en que es posible el auténtico aprendizaje.

En la misma tónica, comenta César Bona en su libro “La Nueva Educación” cómo “Tomás Giner me enseñó a prestar atención a lo que les gusta a los niños y adolescentes, a pensar con sus cabezas”, traspasando “la línea marcada a fuego

que separa alumnos y docentes”. Muchos maestros, aun recién empezada su labor, creen que su relación con los alumnos y alumnas ha de ser una relación de poder. A esta actitud llama Bona “anticuada” y considera que es “divirtiéndose con los alumnos” como mejor se saca lo mejor de su Interior.

Se puede afirmar que una formación es integral si tiene en cuenta el ESTAR PRESENTES – VIVIR EL PRESENTE. “Si el corazón de un maestro se abre en clase, su peculiar latido contagia al de los niños, animando su propia apertura por el fenómeno, ya demostrado, de la resonancia”. A este respecto hallamos en el libro “Educar con Co-razón” el concepto de presencia, y presencia abierta. Este autor nos ayuda a comprender que para que una interacción educativa sea fructífera e integral hemos de empezar viviendo el presente y la presencia de modo consciente. En base a su experiencia, se puede afirmar que si el maestro comienza abriéndose desde dentro, y lo hace de forma exteriorizada en los gestos y posturas, logrará esa “resonancia” en los niños. Conociendo así a los alumnos y alumnas, podrá el docente adaptar la enseñanza y guiarlos con mayor acierto.

También el libro “Sabiduría interior”, si bien dirigido a un público más amplio, nos invita a la apertura y la expansión para una mayor plenitud. “Respirar profundamente, me abre, me endereza la columna, me ensancha el pecho, proporciona a mi corazón un lugar para expandirse”. Pequeños pensamientos que ratifican la necesidad de apertura en el ser humano y que, llevados al aula, pueden favorecer la interacción educativa.

“Para mí, toda la enseñanza tiene que empezar por lo personal, porque enseñar implica siempre a un ser humano comprometido con otros seres humanos, y lo interesante es lo que les ocurre a ese profesor, a esos alumnos, y lo que sucede entre ellos”. El profesor que habla así en el libro de William Ayers, gracias a su presencia y activa escucha, favorece la participación de sus alumnos de forma comprometida en los debates. De esta forma, la formación integral está asegurada, pues tiene en cuenta a la persona en su totalidad. Otro ingrediente importante siempre es el riesgo, que el maestro debe asumir como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

César Bona, por su parte, en el colegio Puerta de Sancho en Zaragoza (que escogió “porque había leído que allí se estimulaba la creatividad”), no leyó los informes de los alumnos del curso anterior “para empezar de cero”. Con atenta escucha activa, estaba pendiente de ellos y les daba todas las oportunidades precisas para que enmendaran sus actitudes negativas. Una forma muy creativa, tal como hemos de ser buscar los profesores, de hacerlo fue dividir en cinco “continentes” -que bautizó con nombres imaginarios- los pupitres. De estos grupos separaba “en islas” a los que no respetaban a los demás. Tal éxito tuvo su idea, que no solo redactaron los niños la historia, moneda, etc. de su “continente” por propia iniciativa, sino que muy pocas veces tuvo que separar a alumnos, que regresaban a los pocos días al “continente” por propia voluntad.

## 4. Cómo lograr la educación integral

Frente a la excesiva importancia que en las escuelas se da a los procesos mentales, D. José María defiende que solo cuando EL CUERPO asimila es verdaderamente interiorizado por la persona. Habla de “incorporación” de los conceptos y valores frente a la “inmentalización”, palabra inventada desde la anterior, que trata un proceso que no se atiende durante la formación escolar. “Si la educación tiene que ayudar a conformar una “persona nueva”, no creo que esta sea un esbozo o esquema de intencionalidades ideológicas ni una proyección mental de aspiraciones morales o axiológicas sino un cuerpo integrado e integral del que, espontánea y naturalmente, surgirán nuevas maneras de sentir, estar, moverse y actuar en el mundo”. Dar una formación integral a nuestros alumnos comienza por lograr que tomen conciencia de su propio cuerpo, de sus sensaciones y, partiendo de ahí, que sepan nombrar cada una de sus partes. Hoy en día, se queja este autor, se da más importancia en la formación escolar a memorizar los distintos componentes del cuerpo que a tomar de conciencia de los mismos por parte de los discentes.

El protagonista del cómic de Ayers también es partidario de comenzar, para que sus alumnos asimilen –incorporen- una serie de conceptos, por algo tan material y corpóreo como es construir un puente para que la mascota de la clase – una tortuga- pueda acceder a cierta zona del recinto. Tras ver todas las dificultades, tras sentir tan diversas emociones, sensaciones afectivas y psicomotoras, tras ponerse de acuerdo en distintas asambleas, concluye

mostrándoles cuánto han aprendido “pensando que jugaban”. Afirma el autor que “a menudo, enseñar es tender puentes. Empezando en una orilla, con el saber, la experiencia, el saber hacer y los intereses del alumno, el maestro avanza hacia horizontes más amplios y formas más profundas de saber”.

El libro “Sabiduría Interior” nos ayuda a poner esto en práctica con la pequeña meditación “Escucho los mensajes de mi cuerpo”. Enseñar a los alumnos a escuchar a su propio cuerpo nos dará la clave de una certera asimilación de cuantos conceptos alrededor del mismo tengamos entre nuestros objetivos de formación integral. El cuerpo es algo más que “una vasija”. El cuerpo somos nosotros, y en la formación de nuestros alumnos y alumnas hemos de saber transmitirlo de forma que tomen conciencia de la importancia de cuidarlo.

César Bona logró con un grupo de alumnos suyos que tomaran conciencia de su cuerpo y de las distintas actitudes que precisan diversas situaciones redactando una obra de teatro y repartiendo los papeles según las capacidades de sus discentes. Ellos sabían que, estando en silencio durante las clases, en un momento dado su maestro las cortaría para ensayar, lo cual para ellos era todo un acontecimiento. La creatividad en el docente es precisa también para que nuestros alumnos se comporten en su totalidad como son, niños y adolescentes que necesitan tanto de la quietud para progresar en el estudio, como del movimiento corporal para que este no les resulte tedioso.

Hemos hablado de emociones. Para

lograr la formación integral de nuestros alumnos debemos incluir una EDUCACIÓN EMOCIONAL, pues del control de las emociones depende muchas veces el éxito escolar y, más adelante, profesional. Pero para controlarlas es prioritario “darse cuenta de ellas”, como afirma J. M. Toro. En este sentido sostiene que “solo si “me doy cuenta” puedo luego “dar cuenta” de lo que vivo y cómo lo vivo”. El maestro tiene la doble función en este sentido de detectar dichas emociones en sus alumnos, gracias a los indicadores de las mismas (“postura general, gestos, expresiones de la cara...”) y de ayudarles a hacerse conscientes de las mismas para, posteriormente, aprender a disolver las negativas y potenciar las positivas.

Ayers coincide en la necesidad de la observación atenta de los alumnos, “más allá del “niño problema” se puede descubrir un amplio conjunto de dimensiones”. El análisis de las emociones puede llevarnos a la raíz de cuanto las provoca. Así, tendremos más material que nos ayude a abordar una educación integral de nuestros alumnos y alumnas.

La emoción de escribir al Rey acerca del asunto de los elefantes, y la consideración y respeto que pusieron en la carta (aconsejándole que “jugara a otras cosas”) es otro ejemplo de cómo educar en este sentido. César Bona también logró movilizar emociones en un grupo de doce alumnos que consiguieron un buen lote de juguetes para niños que vivían a 300 km. La clave está en el trato global que se da a los discentes: cuando tú te das, ellos aprenden a darse. Y su emotividad hace el resto.

Una forma de inducir emociones

positivas la encontramos en el libro “Sabiduría Interior” en la pequeña meditación titulada “Programo mi mente con pensamientos positivos”. El poder de la mente es inmenso, y si enseñamos a nuestros discentes a dominar sus pensamientos, les estamos enseñando a hacerse conscientes de sí mismos y posteriormente controlar sus emociones. El maestro ha de disponer de diversos instrumentos como este para detectar y manejar el espectro emocional de su clase.

El CONFLICTO COMO ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE es tratado en “Educar con Co-razón” como un reto más que un problema. Visto así, todo conflicto es “un punto de partida” y toda situación pacífica “un punto de llegada” que es preciso manejar hábilmente para lograr la educación integral de que trata el presente artículo. Don José María da en su libro algunos “apuntes para destronar a los pequeños tiranos”. De ellos son de destacar los puntos en que desgrana “en qué consiste el “poner límites” a los niños”: fijar pautas claras, dar libertad limitada, decir “hasta aquí puedes llegar”, delimitar los espacios del otro y el propio. Señala a continuación las razones para poner estos límites. Algo muy importante en los conflictos es no caer en poner etiquetas. Esto ocasionaría que se repitieran aquellos con el mismo patrón, por el conocido efecto Pigmalión.

En palabras de Ayers, las etiquetas “no me ayudan como maestro e incluso podrían obstaculizar mi búsqueda de la persona completa que está detrás de la etiqueta”. Las etiquetas suelen congelar en una palabra una situación en cierto lugar y en cierto tiempo. Las personas no

somos estáticas, evolucionamos. Es por ello que las etiquetas no favorecen la educación integral de los niños y niñas.

De nuevo Bona ilustra en su libro “La Nueva Educación” lo dicho. Un alumno suyo, etiquetado como “conflictivo” llegó a escupir en la moto de este maestro. Él decidió simplemente invitarle a quitar esa mancha, y siguió tratándole como si no hubiera ocurrido el incidente. Al finalizar el curso, un alumno ya “rescatado” de aquella etiqueta, habiendo superado todas las asignaturas, le agradeció “todas las oportunidades que le había dado”.

“Me llena de satisfacción la persona que soy esta vez”. Esta frase de una de las meditaciones del libro “Sabiduría Interior” habla del carácter evolutivo de las personas antes mencionado. “Esta vez” indica el momento presente, e invita a nuestros alumnos a dejar atrás el pasado y no pre-ocuparse por el futuro que ya llegará en forma de presente y podremos de nuevo conocer y re-conocer nuestra grandeza en ese momento.

### 5. Cómo compaginar Logro de Objetivos/Nueva Educación

“Creo que lo primero fue el gozo compartido... y todo lo demás vino por añadidura”. Así se expresa Don José María en el Epílogo “Fuimos felices aprendiendo” de su libro “Educar con Co-razón”. La ley está hecha para el maestro, no el maestro para la interpretación que se le da según costumbre arraigada, traicionando la propia Ley. Son muchas las modificaciones hechas con la LOMCE que no llegan a algunas aulas por interpretar ciertos maestros mal esta

norma. El propio Toro, en la conferencia que dio en las II Jornadas de Educar para Ser (2014), narró uno de sus encuentros con un inspector que le reclamaba la Programación Didáctica. Él no la había plasmado en papel y se presentó a sí mismo como “la programación”. Con su peculiar gusto por las palabras, separa esta en “progr-amar: Progresar en el amor: si amas, ya estás cumpliendo la programación”. Su libro, en efecto, rezuma amor por sus alumnos y alumnas, al tiempo que se respira cómo estos le corresponden.

Ayers, en el libro que se comenta en el presente artículo, desmitifica el dicho “los buenos maestros siempre conocen el material”. No se precisa dominar a la perfección la Orden de 17 de marzo de 2015 de Andalucía, por ejemplo, para empezar a ser un buen maestro. Lo que Ayers propone es que este “esté siempre leyendo, preguntándose, explorando, coleccionando, yendo al cine, a museos, a conciertos o a conferencias y exposiciones: nada es suficiente”. De esta forma podrá cumplir los objetivos que en realidad le pide la ley al darle una ayuda tan valiosa como la Orden citada.

Para que nos respeten los alumnos es interesante la aportación de Bona: no se trata de que nos concedan el carácter de autoridad. La autoridad nos la tenemos que ganar los maestros. Tratamos con niños y adolescentes, todavía dúctiles y maleables. Aprovechemos esa circunstancia. Solo de esta manera lograremos que interioricen los contenidos actitudinales que desde la Administración se nos piden. Y aprender, aprender de todo y de todos. Sabio consejo de un joven profesor que es

considerado uno de los ejemplos más insignes de la actualidad educativa en nuestro país. Divirtiéndose, ha sabido compaginar la Nueva Educación con las exigencias de la Administración. Incluso ha estado nominado entre los cincuenta finalistas al Global Teacher Prize, un equivalente al Premio Nobel en educación.

“Formo una unidad con toda la gente del Planeta”. La creatividad que todo maestro lleva dentro (aunque aún no la haya explorado) le ayudará a escoger herramientas valiosas para sus objetivos como este libro, “Sabiduría Interior”, que se ha escogido en este artículo como ejemplo. Con esta breve meditación puede el profesor conducir las mentes y los corazones de los infantes y adolescentes hacia nuevas actitudes ante la sociedad y su entorno más próximo.

## 6. Conclusión

Es extensa la bibliografía que se podría haber utilizado para el fin de este artículo. En su blog, Toro nos recomienda constantemente buenos ejemplares. Confiamos que los cuatro libros en que basamos nuestra investigación sean de utilidad para muchos maestros dispuestos a dejar la antigua manera de enseñar que desgraciadamente aún caracteriza a muchos colegios y docentes. Siempre en el recuerdo, el único fin de la escuela y por tanto de la función docente: el desarrollo integral de nuestros alumnos, para el que ha de enfocarse desde la Ley más general hasta la actividad aparentemente más nimia del maestro menos conocido.

## Referencias

### Libros

Ayers, W. y Alexander-Tanner, R. (2013): Enseñar, un viaje en cómic. Madrid: Morata.

Bona, C. (2015): La Nueva Educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy. Barcelona: Penguin Random House.

L. Hay, L. (2001): Sabiduría Interior. Pensamientos para el corazón y el alma. Barcelona: Urano.

Toro, J.M. (2005): Educar con Co-razón. Bilbao: Desclée de Brower.

### Links

Toro, J.M. (2014): Ponencia de José María Toro. II Jornadas Educar para Ser. Consultado 16-11-16, en <https://www.youtube.com/watch?v=sOZQ3HCTdAY>

Toro, J.M. (2016): La Sabiduría del Co-razón (blog de D. José María Toro). Consultado 16-11-16, en <http://jmtoroa.blogspot.com.es/>

## Acerca de la autora

Rosario Huerta (nacida en Madrid, 1970, reside actualmente en Jerez de la Frontera, Cádiz), realizó los estudios de Magisterio (Educación Especial) en Puerto Real, Cádiz (1994- 1997). Educadora por cuenta propia y como misionera; colaboradora con Save The Children; y madre en 2005, la autora destaca por su espíritu reflexivo y su facilidad para la palabra tanto escrita como oral. Según testimonio suyo, ha sido su hijo quien “le ha enseñado a enseñar”.

Rosario Huerta Gómez de Merodio

Email: [rhgmerodio@hotmail.com](mailto:rhgmerodio@hotmail.com)

Teléfono: 606 677 086

## Tomando medidas: el método KiVa#

#

**Sara Moreno García**

saraemege@hotmail.com

Maestra especialista en Música

**E**l acoso escolar es una realidad que afecta a las aulas de todo el mundo. En los últimos tiempos la sociedad se está concienciando sobre la importancia de abordar este problema y tomar medidas al respecto. Las cifras apuntan que el acoso escolar afecta a un 15% de los estudiantes. Es por esto que en todos los países se están realizando estudios sobre el tema e implantando medidas para acabar con él. Desde la University of Tuku, en Finlandia, llega un método nacido en 2007, que ya está implantado prácticamente en la totalidad de escuelas del país y en otros países europeos: el método KiVa. Este método aborda el problema desde la prevención utilizando estrategias grupales y formación para alumnos, docentes y padres. En este artículo trataremos el tema del acoso escolar, sus cifras y la manera que tiene de abordar el problema el método KiVa.

### Palabras clave

*Acoso escolar, Programa KiVa, University of Turku, Escuela*

The school harassment is a reality that affects in the classrooms of the whole world. In lasts years the society is arousing on the importance of approaching this problem and is taking measured in the matter. Numbers say that harassment affects 15% of students. Accordingly in all countries are realising studies about theme and implementing measures for finish it. From University of Turku, in Finland, arrives a method birth in 2007, that are to implanting practically in all schools in the country and in other european countries: KiVa method. Tris method approaches the problem from the prevention using group strategies and formation to pupils, teachers and parents. This article will discuss the issue of bullying, their numbers and the way the KiVa method address this problema.

### Keywords

*Harassment, KiVa program, University of Turku, School*

## 1. Empecemos por el principio, ¿Qué es el acoso escolar?

Tal y como lo define el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México; *"El acoso escolar (en inglés llamado bullying) es un tipo de violencia que se produce entre niños y adolescentes; no diferencia niveles socioeconómicos y se caracteriza por el maltrato psicológico, físico o verbal dentro de la escuela."*

Tal y como apuntan Collell y Escudé (2006), el acoso puede ser directo o indirecto y puede manifestarse a través de tres dimensiones: física, verbal o a través de la exclusión social. Comportamientos como burlas, empujones, negativa a participar en juegos y actividades, collejas... son muestra de un acoso directo; mientras que difundir rumores, ningunear o robar a la víctima se considera acoso indirecto. Collell y Escudé indican también que son el maltrato verbal y la exclusión social los comportamientos que, a largo plazo, tienen más consecuencias negativas para la víctima que la agresión abierta.

## 2. Pero, ¿cómo diferenciar entre acoso y broma?

La delgada línea que separa el acoso escolar de una broma entre compañeros, es muy difícil de delimitar ya que, en muchas ocasiones, las propias víctimas no saben si realmente es apuesta o una

casualidad, o si realmente está ocurriendo o se lo imagina. Esto ocurre especialmente cuando el agresor toma las vías indirectas de acoso. Aunque en los últimos tiempos se le está dando mayor importancia al acoso escolar, tanto los adultos como los propios compañeros asocian el acoso a la agresión física, quitando importancia al maltrato verbal y la exclusión social.

Tal y como apunta Voors (2006), las víctimas, presentan (dependiendo del tipo de acoso que sufran), por norma general, síntomas como negativa a ir a clase, dolores de cabeza y estomacales (generalmente producto de la sugestión), pérdida de interés por actividades con las que antes disfrutaba, objetos personales rotos o "perdidos", cambios en el comportamiento...

## 3. La realidad en cifras: España y Europa

El informe realizado por Save the Children en octubre de 2013, elaborado por Liliana Orjuela y Belkis Cabrera entre otros, en el que se encuestaron a niños de entre 8 y 13 años en Barcelona, Lérida, Madrid, Valencia y Vitoria, indica que casi un 40% de los encuestados han sido víctimas en algún momento de su vida de acoso y más de la mitad de ellos han observado alguna conducta de acoso hacia otro compañero.

Este mismo informe revela también que en el 2012, de una muestra de 1127 niños y niñas, un 24,2% sufre ciberacoso. También indica que los docentes creen

que este problema es competencia de las familias y de la policía en última instancia, a pesar de que el uso de las nuevas tecnologías es una de las competencias básicas (o competencias clave para la LOMCE) a desarrollar en la escuela.

Otro informe más exhaustivo realizado por Araceli Oñate e Iñaki Piñuel - miembros del Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo- para la empresa Mobbing Research en el 2007, apunta que en España, aproximadamente uno de cada cuatro alumnos sufre acoso escolar (23,2% de los niños españoles). El llamado informe Cisneros X, revela que el acoso y violencia escolar (AVE) se da más entre niños y acarrea consecuencias como estrés postraumático en el 53,7% de las víctimas, depresión en el 54,8%, disminución del autoestima en un 57,2% o ansiedad en el 43%, entre otros.

Además incluye las diferentes fases por las que se llega al AVE. En cuanto a lo que revela el informe, hay que destacar que el desencadenamiento del acoso viene por situaciones tan irrelevantes como cometer un error, sacar una nota por encima o debajo de lo normal, o simplemente destacar en algo. La última fase es la autoexclusión escolar. En la mayoría de los casos de acoso escolar es la víctima la que cambia de colegio y son los orientadores de los centros los que aconsejan tomar esta medida, cómoda, injusta y lesiva para el niño.

En comparación con Europa, el informe

elaborado por la Oficina de Investigación de UNICEF en abril del pasado año, sobre el bienestar infantil, revela que más del 50% de los niños españoles de entre 11 y 15 años declara haber participado en una pelea física (aunque menos del 20% declara haber sufrido acoso escolar), seguido por los griegos y los checos. Los más “pacíficos” son alemanes, finlandeses y portugueses cuyo porcentaje no llega al 30%, concluyendo que alrededor de dos tercios de los niños y jóvenes de los 29 países sometidos a revisión, nunca ha sufrido acoso escolar ni ha participado en peleas.

#### 4. Una propuesta de Finlandia: el método KiVa

Son muchas las propuestas que existen hoy en día en nuestro país y en general en Europa para luchar contra el acoso escolar. Algunos ejemplos en España son la propuesta de los ya citados Araceli Oñate e Iñaki Piñuel en su libro *Mobbing Escolar. Acoso escolar contra los niños*, la propuesta de UNICEF, *De aquí no pasas* o el programa desarrollado por Rosario Ortega, Rosario del Rey y José A. Casas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, para la prevención del ciberbullyng y potenciar el buen uso de las redes sociales, *ConRed*.

Pero es finlandesa la propuesta que en los últimos años se está surgiendo efecto en Finlandia y en más de diez países de todo el mundo. De la University of Turku, nace dirigida por las profesoras Christina Salmivalli y Elisa Poskiparta y

apollándose en investigadores como Huffington Post o Sanna Herkana, entre otros.

Esta propuesta se implanta en 2007 en escuelas finlandesas como respuesta a un problema en sus aulas y hoy en día ya se utiliza en escuelas de Bélgica, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Holanda e Inglaterra. Otros países como Estonia, Grecia, Italia, Suiza y EEUU, tienen propósito de hacerlo próximamente.

Este programa destaca la diferencia entre acoso y broma y es tajante en este sentido: *“El acoso escolar ocurre cuando se hiere a alguien indefenso intencional y repetidamente”*. Puede ser verbal, indirecto, físico o cibernético y es un problema que concierne a toda la comunidad educativa.

También, propone una larga lista de síntomas que presenta un niño acosado, destacando, entre otros, la negativa ante ir solo al colegio, estrés, ansiedad, pérdida de apetito, irritabilidad y negación de todo lo anterior. No hay un único rasgo que determine si un niño es víctima del acoso escolar o no, es competencia de los padres y madres determinar si hay cambios relevantes en el comportamiento de su hijo o hija e iniciar el diálogo con la escuela para afrontar el problema en el caso de que éste exista.

El programa KiVa apuesta por una actuación conjunta de compañeros, profesores y padres para luchar contra el acoso en las aulas, proponiendo medidas

tanto para la escuela como para el hogar ya que el programa, no sólo propone medidas para evitar el acoso, sino que también aborda casos específicos.

## 5. ¿Cómo funciona el programa KiVa?

KiVa utiliza “acciones universales“, dirigidas a todos los estudiantes para la prevención de la intimidación y “acciones indicadas“, que se ponen en práctica cuando surge algún caso de intimidación. La herramienta online del programa permite denunciar por parte de los compañeros y compañeras de la escuela de forma anónima los casos de acoso que puedan surgir en su entorno.

En la escuela, el programa brinda la información sobre el acoso escolar y cómo abordarlo. En cada escuela se cuenta con la ayuda de al menos tres “KiVa Trainer“, que por norma general suelen ser docentes de la escuela. Este personal es certificado cuando superan un curso, organizado en Turku, para formar, apoyar y asegurar la correcta implantación del programa en los centros. El programa contiene materiales a trabajar en la escuela para docentes y reuniones informativas para padres. Los vigilantes del recreo usan material reflectante para poder ser localizados más fácilmente y recordar que su función es velar por la seguridad de todos.

En las clases, se dan 10 lecciones (2 de 45 minutos una o dos veces al mes) y trabajos a desarrollar durante un año escolar. Se estructura en tres unidades, la

primera diseñada para los niños de entre 6 y 9 años. La segunda unidad se desarrolla con los alumnos y alumnas de entre 10 y 12 años. La tercera y última unidad se trabaja después de la escuela secundaria, en la transición de escuela secundaria inferior. En este momento, esta última está sólo disponible en Finlandia.

Estas unidades proponen debates sobre el acoso y el respeto a los demás y técnicas de socialización y de grupo que se complementan con el juego de ordenador KiVa, al cual pueden tener acceso tanto en el colegio como en casa. Este juego se basa en una escuela virtual para practicar las medidas propuestas en clase contra el acoso.

El objetivo es dar conciencia sobre la importancia de no aprobar el acoso, apoyar a las víctimas y desarrollar el sentido de responsabilidad entre los espectadores del acoso en las aulas.

Cuando un padre o alumno comenta con un profesor que se ha sufrido algún episodio de acoso, el equipo KiVa del centro se pone manos a la obra. El primer paso es determinar ante qué se están enfrentando: un conflicto accidental, una discusión o malentendido o realmente un acoso sistemático. En caso de éste último, el quipo interviene hablando con todos los integrantes: primero se habla con la víctima y luego con el acosador o acosadores. Con éstos últimos son con los que se formula un contrato de contingencias o acuerdo para modificar su conducta y con los que se

conciertan reuniones periódicas para hacer un seguimiento del caso.

## 6. KiVa en casa: la guía para padres

Aunque desarrollado en la escuela, el programa KiVa hace partícipes a los padres para poder abordar el tema en casa. La guía para padres del método KiVa, además de explicar qué es el acoso y como el programa lo aborda en la escuela, da nociones a los padres de cómo detectar el problema y como actuar tanto si su hijo es víctima, observador o acosador.

A los padres de las víctimas les recomiendan abrir un círculo de confianza con su hijo/a, trabajar cómo evitar situaciones de acoso, aumentar su autoconfianza y desarrollar sus habilidades sociales utilizando hobbies y actividades grupales. Aunque por separado, los trabajadores KiVa y los padres trabajan en conjunto para abordar el problema y dar nociones a los alumnos y alumnas de cómo evitar que les sigan acosando: YO SÉ, YO PUEDO y YO HAGO.

Normalmente a los padres de los acosadores la noticia les sorprende bastante. No nos confundamos; por norma general los acosadores vienen de familias ordinarias. Lo que se aconseja a los padres de estos alumnos y alumnas, es en primer lugar, buscar el por qué. No debemos conformarnos con excusas, es muy importante que los padres sean tajantes en este tema: “no aprobamos el

acoso y tienes que distinguir entre un juego y el acoso, nada lo justifica“. Esto no quiere decir que los padres deban condenar a su hijo, es importante también en estos casos el apoyo y centrar sus esfuerzos en razonar con él. Por supuesto tanto los padres de las víctimas como de los agresores cuentan con el apoyo del equipo KiVa y pueden consultar cómo abordar el problema desde el hogar.

En cuanto a los observadores del acoso, la premisa del programa es clara: "El acoso terminará cuando no haya audiencia para observarlo". El método propone hablar con los niños y niñas en casa: *¿Qué sentimientos te produce el acoso?, ¿Qué tipos de acoso hay?, ¿Cómo podemos acabar con él?* Al igual que con las otras dos partes, es importante abrir un círculo de confianza en el que los niños y niñas se sientan libres de expresar aquello que piensan y poder contar si han observado algún episodio de acoso, sin pensar que son chivatos y concienciándoles de que lo que hacen es por ayudar a sus compañeros.

Confianza y diálogo son las bases para actuar con niños y niñas, sea cual sea su rol en este problema que afecta a aulas de todo el mundo. El acoso afecta a toda la escuela y es responsabilidad de todos acabar con él.

**7. Lo importante de todo esto: los resultados**  
La implantación en más de 10 países a

nivel mundial avalan el éxito de este programa.

El programa fue galardonado por el EUPCN (European Crime Prevention Network) en el 2009, el Social Policy Award for Best Article (Premio Social De política para el Mejor Artículo) en 2012 y cuatro Premios Nacionales en 2008, 2010, 2011 y 2012. Además es mencionado en numerosas publicaciones de los últimos años del campo de la psicología y desarrollo infantil. Algunas de ellas hablan del método como herramienta beneficiosa para niños y docentes.

Tras su implantación en 2007 en más de doscientas escuelas de todo Finlandia, la primera fase de evaluación mostró que el programa ayudó a reducir la intimidación. También subieron los niveles de empatía hacia las víctimas y cada vez mas discentes se sumaron a la lucha contra el acoso en las aulas. En la actualidad el 90% de las escuelas finlandesas tienen implantado este programa.

El anterior citado informe realizado por UNICEF sobre el bienestar infantil, recoge que menos del 30% de los niños y niñas de entre 11 y 15 años han protagonizado una pelea física al menos una vez durante el año 2012 y un 30% declara haber sufrido acoso. Entorno a estas cifras, se encuentran también el resto de países en los que se utiliza el programa KiVa.

En su página oficial, un gráfico muestra que el acoso a otros ha bajado cuatro

puntos desde el 2009 hasta este año y el número de acosadores se ha reducido cinco puntos desde entonces hasta hoy.

## 8. Conclusión

Las cifras demuestran que el acoso escolar es una realidad en las aulas. Mediante la normativa y métodos adaptados a las necesidades de cada escuela, es un problema que puede y debe abordarse desde todas las perspectivas de la comunidad educativa. El acoso escolar tiene solución y esta pasa por el aprendizaje de valores como la empatía, el respeto y la cooperación. La escuela socializa y con las herramientas adecuadas, se puede reducir este problema al mínimo y abordar los casos que surjan con mayor eficacia y determinación.

El programa KiVa, utiliza la comunicación entre expertos, docentes, padres y alumnos, empezando a tratar el acoso escolar desde el origen y tratando aquellos casos específicos uno por uno, utilizando estrategias sociales e inclusivas, formación y comunicación.

#

#

## Referencias#

- VOORS, W. (2006). Bullying. El acoso escolar. Buenos Aires: Ediciones Oniro.
- Collel, J. & Escudé, C. (2006): "El acoso escolar: un enfoque psicopatológico". Anuario de psicología clínica y de la Salud.
- Oficina de Investigación de UNICEF (2013). Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo, Report Card nº 11, Oficina de Investigación de UNICEF, Florencia.
- Oñate, A. & Piñuel, I. (2007): "Estudio Cisneros X; Acoso y violencia escolar". Instituto de innovación educativa y desarrollo directivo.
- Orjuela, L., Cabrera de los Santos, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán, J. & Ortega-Ruiz, R. (2013): "Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción". Save the Children.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2014): Acoso escolar. Consultado 1/11/2014 en <http://www.snte.org.mx/vernoticias.php?artids=80&cat=22>
- University of Turku. (2014): Página oficial del programa KiVa. Consultado 2/11/2014 en <http://www.kivaprogram.net/>
- University of Turku. (2014): KiVa parents guide. Consultado 1/11/2014 en <http://www.kivaprogram.net/assets/files/Spanish%20KiVa%20Parents%20Guide.pdf>

### Ficha de autor:

Sara Moreno García, Diplomada en Magisterio, especialista en Educación Musical por la Universidad de Alcalá de Henares en el año 2012. En este último año ha cursado formación como musicoterapeuta y se ha certificado como monitora de ocio y tiempo libre.

## DISCAPACIDAD INTELECTUAL: FUNDAMENTACIÓN Y PLAN DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICO#

#

**Sonia Peláez Rico**

soniapelaezrico@gmail.com

Licenciada en Pedagogía

El término Discapacidad Intelectual ha variado a lo largo de los años marcado por dos etapas: la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en 1992 y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) en 2002, dando lugar a la definición actual. En el artículo, se describen una serie de dimensiones tanto de la persona con discapacidad intelectual, como del ambiente en el que se encuentra. Posteriormente, se exponen los factores condicionantes de la discapacidad intelectual, una clasificación de la discapacidad intelectual según el nivel de inteligencia y las dificultades de aprendizaje que presenta este grupo de alumnos. Por último, se propone un plan de intervención psicopedagógico con un alumno de 1ª de Educación Primaria. Con todo ellos, se pretende tener un mayor conocimiento de la discapacidad intelectual de forma generalizada y desarrollar una propuesta de intervención específica.

Palabras clave

*Discapacidad Intelectual, Dimensiones, Intervención*

The term Intellectual Disability has varied over the years marked by two stages: the American Association on Mental Retardation (AAMR) in 1992 and the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) in 2002, giving rise to the current definition. This article describes a number of dimensions both of persons with intellectual disabilities, and the environment in which it is located. Subsequently, it exposed the conditioning factors of intellectual disability, an intellectual disability's classification according to the intelligence's level and the different learning difficulties that these students' group present. Finally, it proposes a psycho-pedagogical plan with a pupil of 1<sup>a</sup> of Primary Education. There is claimed therefore, that we could have a better general knowledge about intellectual disability and to develop a proposal for a specific intervention.

## Keywords

*Intellectual Disability, Dimensions, Intervention*

### 1. Hacia una nueva denominación.

El concepto y denominación que hoy en día utilizamos para referirnos al conjunto de personas que presentan unas características relacionadas con la discapacidad intelectual, ha sufrido cambios a lo largo de la historia. Esta evolución se fundamenta en planteamientos teóricos y avances científicos que condicionan y dirigen los diferentes procesos que se han dado y propiciado, para la utilización de una serie progresiva de denominaciones hasta encontrar el término más adecuado y coherente con el planteamiento general adaptado.

Este análisis histórico tiene dos grandes etapas definidas que vienen marcadas en 1992 por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), por la nueva definición de retraso mental y que marca el inicio de un nuevo paradigma de conocer la discapacidad intelectual; y en 2002 por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

En 1992, cuando la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), propone una definición sobre

el retraso mental que supone un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para proponer una única concepción basada en la interacción de la persona y el contexto (Verdugo, 1994). Nos alejamos así de las dos denominaciones que se encontraban inalterables a la concepción de 1992, como es la referencia constante del cociente intelectual (CI) a los test de inteligencia y por otra, al etiquetaje peyorativo que conlleva en todos los casos la catalogación de una persona como deficiente mental o retrasada mental. Es así como la nueva definición que propone la AAIDD en 2002 pretende los siguientes objetivos:

- 1) Operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional de retraso mental.
- 2) Presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

#### 1.1 Término actual de Discapacidad Intelectual

Definimos la discapacidad intelectual (AAIDD, 2002) como: *“Una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”* (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

Las cinco dimensiones que se proponen en la definición del 2002 y que recoge el Modelo Teórico de Luckasson y cols. (2002), son: Habilidades Intelectuales; Conducta Adaptativa (conceptual, social y práctica); Participación, Interacciones y Roles Sociales; Salud (salud, física, salud mental y etiología); y Contexto (ambientes y cultura). Se diferencia por tanto cambios destacables en cuanto a las dimensiones planteadas en el año 1992 puesto que se ha ampliado una dimensión más (“Participación, Interacciones y Roles sociales”), se produce una independencia entre Inteligencia y Conducta Adaptativa, en la dimensión de Salud se incluye también la Salud Mental; y en la dimensión Contexto se tiene en cuenta a la cultura junto con los aspectos ambientales.

La aplicación de esta definición, parte de cinco premisas:

1. Las limitaciones en el funcionamiento de las personas que presenten discapacidad intelectual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios característicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación, aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

3. Las limitaciones en ocasiones coexisten con capacidades.

4. Para describir las limitaciones de la persona, es preciso desarrollar un perfil de los apoyos que se precisen.

5. Generalmente si los apoyos que se precisen se aplican durante un tiempo duradero, se notará una mejoría palpable.

Partimos de un enfoque multidimensional cuyo objetivo no se limita a definir o diagnosticar la discapacidad intelectual sino a progresar en su clasificación y descripción, con el fin de identificar las capacidades y debilidades, describir los puntos fuertes y débiles en una serie de áreas y dimensiones tanto de la persona como del ambiente en el que se encuentra.

## 2. Factores condicionantes de la Discapacidad Intelectual

Estudios epidemiológicos realizados en distintos países, revelan que entre el 1 al 3% de la población, padece algún tipo de discapacidad mental (Martínez Ferreti, 1999). Este porcentaje ascendería al 7,5% de la población si hacemos referencia al número de recién nacidos vivos debido principalmente a malformaciones junto con circunstancias socioeconómicas que condicionan el aumento de la tasa de mortalidad infantil de este grupo de personas. Normalmente, encontramos la discapacidad intelectual derivado de un síndrome general asociado a varios causas.

Por otro lado, se va a proceder a la clasificación de la discapacidad intelectual según el nivel de inteligencia de cada individuo. Existen diferentes sistemas clasificatorios de interés como: International Classification of Diseases (ICD-10), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM-V), entre otros. Anteriormente y bajo la utilización exclusiva del criterio psicométrico, la discapacidad intelectual de basaba en la valoración del sujeto mediante test mentales que determinaban el CI, realizando la siguiente clasificación: Retraso mental leve (CI entre 50-55 y 70), Retraso mental moderado (CI entre 35-40 y 50-55), Retraso mental grave (CI entre 20-25 y 35-40) y Retraso mental profundo (CI inferior a 20-25). Teniendo en cuenta que actualmente se precisa de un criterio adaptativo para determinar los apoyos que precise el individuo, el sistema clasificatorio seleccionado es el DSM-V (2014), en donde se diferencian los niveles de inteligencia según el funcionamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

## 2.1 Factores Etiológicos

Existen diversas etiologías que pueden producir una discapacidad intelectual ya que normalmente la aparición de la misma no es causa de un único trastorno sino de varias manifestaciones juntas. Entre las

diferentes etiologías existentes, vamos a diferenciar los Factores Prenatales, los Factores Perinatales, los Factores Postnatales y los Factores Socio-Culturales.

Los Factores Prenatales son las causas que ocurren antes de que se produzca el nacimiento, que son ocasionadas por causas hereditarias y por trastornos del embarazo. Las causas hereditarias son los factores que se originan en la transmisión o mutación del material genético. De los cromosomas autosómicos, el 12% de los casos con discapacidad mental, lo constituye el Síndrome de Down que se origina por la trisomía del par 21 y normalmente suele desembocar en una discapacidad mental grave o moderada. Otras causas de origen en el embarazo pueden ser las ocasionadas por los rayos X; infecciones de la madre durante el embarazo como la Rubéola, la Toxoplasmosis; el consumo drogas, etc.

Los Factores Perinatales, se refiere a los trastornos anóxicos al parto. Son la causa más frecuente de la discapacidad mental ya que constituyen el 19% del total. Las causas suelen ser traumatismos, hemorragias o por otras complicaciones que puedan surgir en el parto o puerperio.

En cuanto a los Factores Postnatales, son las causas que se producen tras el parto o puerperio. Algunas de las causas pueden ser por infecciones como la meningococcal o la meningitis; o causada por tumores cerebrales, traumatismos

craneoencefálicos e intoxicaciones generales producido por el Monóxido de Carbono o por el Plomo.

Existen multitud de factores socio-culturales que son causa de discapacidad intelectual como: desnutrición infantil; deficiente atención del embarazo, el parto y el puerperio; condiciones de vida en donde hay una predisposición a contraer infecciones o intoxicaciones, consumo de drogas, etc. Normalmente, estas causas suelen desencadenar en una discapacidad intelectual leve. Los factores más decisivos en desencadenar esta circunstancia son: el grado de estimulación sensorial; y el equilibrio y contención afectivos. Existen numerosos factores que se combinan y potencian este desarrollo, como: situaciones de abandono; agresiones físicas y verbales; desarraigo; etc.

## 2.2 Clasificación de la Discapacidad Intelectual según los niveles de inteligencia.

La conducta adaptativa, queda definida del siguiente modo: "*El conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria*" (Luckasson et al., 2002, p. 73). Teniendo en cuenta el sistema clasificatorio *DSM-V: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (2014), la

discapacidad intelectual es un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. El DSM-V clasifica el nivel de discapacidad mental en: leve, moderada, grave y profunda.

### Discapacidad Intelectual Leve.

En el dominio conceptual, comprobamos las escasas diferencias manifiestas a la edad de preescolar. Este nivel no suele diagnosticarse hasta los 5 ó 6 años de edad, debido a que el desarrollo general suele ser normalizado o con retrasos poco evidentes en cuanto al lenguaje hablado o por psicomotricidad. A partir de la etapa de Educación Primaria, sí que se observan algunas dificultades de aprendizaje en cuanto a la lectura, escritura, aritmética, etc. necesitando algunos apoyos para realizar algunas tareas. Existe también alteración del pensamiento abstracto a la hora de planificar o definir estrategias. Los trastornos intelectuales que suelen verse más afectados son en relación a la capacidad de abstracción, síntesis y comprensión.

En el dominio social, la persona se muestra inmadura para establecer relaciones sociales. Se muestran diferencias en comparación con los grupos de edad similar al establecer conversaciones y comunicaciones mediante la utilización de un lenguaje más sencillo y simple. Se observan dificultades para realizar juicios sociales

y regulación emocional, siendo personas que pueden ser influenciadas por otras con mayor facilidad.

En el dominio práctico, las personas con discapacidad intelectual leve, suelen necesitar ayuda para realizar algunas tareas complejas. Los hábitos de ocio suelen ser similares a los de las personas de su misma edad. En la edad adulta, suelen necesitar ayuda para tomar decisiones sobre temas legales, salud, cuidado de hijos, etc. En la etapa adulta, adquieren habilidades sociales y laborales apropiadas para su autonomía personal aunque en ocasiones suelen requerir de supervisión y asistencia dependiendo de la actividad a desempeñar.

#### Discapacidad Intelectual Moderada

En el dominio conceptual, se observan notables diferencias al compararlos con sus iguales. En la etapa preescolar, el lenguaje se desarrolla muy lentamente por lo que adquieren habilidades de comunicación durante la niñez aunque siempre con dificultad y retraso. En la edad escolar, el progreso en cuanto a la lectura, escritura y matemáticas se produce muy lentamente. En la edad adulta, necesitan ayuda para realizar actividades académicas, laborales y personales para poder completar las tareas conceptuales de su vida cotidiana.

En el dominio social, presentan notables diferencias respecto a sus iguales. El lenguaje es esencial para

realizar la comunicación social, por lo que se ven más limitados a establecer relaciones sociales. La relación social sobre todo se establece con la familia y amigos, aunque en ocasiones suelen tener relaciones sentimentales en la vida adulta. Muestran una gran dependencia hacia las personas que le son familiares. Durante la adolescencia, tienen dificultades para las convenciones sociales, ya que no perciben o interpretan con precisión las señales sociales. Manifiestan falta de afectividad hacia los demás y un difícil control de los impulsos.

En el dominio práctico, suelen responsabilizarse de sus necesidades personales, como el cuidado de la higiene o vestirse, pero necesitan de un período largo y constante de aprendizaje para poder llegar a alcanzar esa autonomía. Durante la edad adulta, los trabajos que suelen realizar son no cualificados o semicualificados mediante supervisión y precisan de una ayuda social y comunicativa constante. Desarrollan diversas habilidades recreativas.

#### Discapacidad Intelectual Grave

En el dominio conceptual, las habilidades se encuentran reducidas. Durante la niñez adquieren un lenguaje casi nulo, con poca comprensión del lenguaje escrito y de otros conceptos relacionados con números o cantidades. Se observa lentitud en el desarrollo psicomotor y en el aprendizaje del lenguaje oral. Durante la etapa escolar, aprenden a hablar siendo el lenguaje

gestual un recurso utilizado como complemento al oral.

En el dominio social, sobre todo se establecen relaciones sociales con la familia mediante una comunicación oral sencilla, en cuanto a vocabulario y pragmática. Suelen utilizarse medios potenciadores. La comunicación que se establece es en relación a hábitos rutinarios.

En el dominio práctico, durante la etapa escolar adquieren habilidades básicas para el cuidado personal. Para realizar actividades cotidianas como comer, bañarse o realizar funciones excretoras, la persona con discapacidad intelectual grave precisa de ayuda. No puede tomar decisiones sobre su propio bienestar o el de los demás. Para la adquisición de habilidades en todos los dominios, se precisa de un aprendizaje continuo y a largo plazo.

#### Discapacidad Mental Profunda

En el dominio conceptual, las habilidades se encuentran muy reducidas. Existe una ausencia del lenguaje o muy poco desarrollo del mismo, así como un retraso en el desarrollo psicomotriz. Suelen utilizar objetos específicos para el cuidado de sí mismo, del trabajo y el ocio. Adquieren habilidades visoespaciales como la relacionada con clasificar en función de características físicas. Sin embargo, las alteraciones motoras y sensitivas, impiden el uso funcional de los objetos.

En el dominio social, comprenden algunas instrucciones básicas o gestos sencillos, pero su comprensión de la comunicación simbólica es limitada tanto en el habla como en gestos. Suelen expresarse mediante comunicación no verbal y no simbólica. Responden a las interacciones sociales de las personas cercanas como sus familiares y/o cuidadores.

En el dominio práctico, es necesario que conviva en un ambiente estructurado y óptimo, para alcanzar habilidades de comunicación y cuidado personal. La persona depende de otros para cuidados de su vida diaria. Algunos de ellos pueden llegar a realizar en su vida adulta, tareas muy simples en instituciones siempre supervisados.

### 3. Las dificultades de aprendizaje en alumnos con Discapacidad Intelectual

Se va a proceder a desarrollar unas características generales en cuanto al desarrollo motor; desarrollo cognitivo; desarrollo del lenguaje y de la comunicación; y del desarrollo psicosocial, en donde van a poder apreciarse aquellas dificultades que padecen durante el proceso de aprendizaje durante todas las etapas educativas. Diferenciamos algunos aspectos evolutivos en los que los alumnos con discapacidad intelectual tienen rasgos comunes.

En cuanto al desarrollo motor, el ritmo suele ser más lento aunque suelen alcanzar un nivel de competencia adecuado, siendo este factor el que menor diferencia tiene con respecto al resto de niños de la misma edad. Existen diferencias poco significativas en cuanto a actividades que requieran realizar movimientos complejos en donde sea necesaria la coordinación y en tareas que requieran movimientos precisos.

En relación al desarrollo cognitivo, las características que señalan Gallardo y Gallego (1995), son: Inadaptación social sobre todo con el entorno; problemas emocionales relacionados con el autoconcepto; dificultades de comunicación verbal; conductas impulsivas cuando en ocasiones no se obtienen los resultados esperados; perseverancia puesto que tienden a tener comportamientos rígidos para solucionar problemas cotidianos; y dificultades de percepción sobre todo para interpretar apropiadamente sus experiencias y memorizarlas. Mediante este enfoque, podemos identificar aquellas funciones en las que el alumno tiene un déficit. Algunas posibles disfunciones y que son susceptibles de intervención como indica Dasch (1983), son: Limitaciones en la competencia de “aprender a aprender” ya que el alumnado con discapacidad intelectual, no suele utilizar estrategias en el proceso de aprendizaje; limitaciones en procesos de generalización de una situaciones y tareas a otras; deficiencias en la metacognición en relación a los procesos cognitivos sobre todo en la memoria de

trabajo; y deficiencias en los procesos de control cognitivo que se realizan de forma automatizada. García y Brioso (2014), también señalan algunos aspectos del área de cognición y aprendizaje en los que el alumnado con discapacidad intelectual tiene dificultades, como: déficits atencionales y tendencia a la dispersión, ya que tienden a tener dificultades respecto a atender a más de una dimensión de los estímulos y su tiempo de atención mantenida es reducido; y problemas en la simbolización y abstracción, entre otros.

En relación al lenguaje y comunicación, deben situarse en un marco interactivo y cambiante. Algunos autores como Berry (1976) o Lambert (1981), han realizado evaluaciones del lenguaje en las personas con discapacidad mental. Las personas con discapacidad mental grave y profunda, realizan una comunicación no verbal en muchos casos, sino mediante gestos o emitiendo sonidos utilizando alguna palabra para comunicar sus necesidades básicas u objetos conocidos. Normalmente, las personas con discapacidad mental, suelen utilizar frases simples, con pobreza de vocabulario y mal coordinadas. García y Brioso (2014), señalan algunas características que se producen en cuanto al desarrollo del lenguaje y la comunicación: retraso en la aparición del lenguaje o mutismo en algunos casos; desarrollo fonético y fonológico lento; léxico reducido, problemas en el lenguaje expresivo más que en el

receptivo; poca iniciativa en la comunicación, pobre asimilación de reglas gramaticales más complejas; etc.

En relación al desarrollo social y personal, Hurtig (1973) indica que: el desarrollo psicosocial es superior al desarrollo mental pero no alcanza a los niños de su misma edad cronológica; la correlación entre inteligencia y desarrollo social es ligeramente más elevada que en la población "normal"; existen otros factores que influyen en los comportamientos psicosociales a parte de la inteligencia. Giné (2001a), señala las limitaciones de las personas con discapacidad mental en el comportamiento adaptativo como: cambiar el comportamiento individual de cada uno para adaptarse a una demanda de la situación o anticipar situaciones determinadas. García y Brioso (2014), señalan algunas características que se producen en cuanto al desarrollo social y personal: autoconcepto y autoestima pobres; tendencia a evitar fracasos; sentimientos de frustración y ansiedad; estrategias de autocontrol deficientes; rigidez comportamental; estado de ánimo inestable; etc.

#### 4. Plan de Intervención Psicopedagógico para un alumno de 1º de Educación Primaria.

Se va a realizar un plan de intervención psicopedagógico para un alumno de 1º de Educación Primaria (6

años), que presenta una discapacidad de tipo leve y que tiene dificultades tanto académicas (sobre todo en el área de Lengua) como comportamentales. Se propondrá para ello una serie de objetivos, con contenidos de la intervención, su planificación y organización. El contenido de la intervención se va a centrar en el currículum ordinario para proceder a una adaptación curricular significativa, ya que se han agotado previamente todas las demás alternativas, lo que supone una adecuación que se realiza desde la programación y que afecta a los elementos prescriptivos del currículo como son: los objetivos generales de etapa y de área, los contenidos mínimos y los criterios de evaluación (CNREE,1992).

##### 4.1 Objetivos del plan de intervención.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son: A) Promover el desarrollo de las capacidades en general del alumno. B) Desarrollar habilidades de tipo cognitivo: atención, lenguaje, concentración... C) Desarrollar habilidades de adaptación social. D) Mejorar el rendimiento de las tareas del aula. E) Determinar las respuestas educativas que deben darse a nivel de centro, de aula y a nivel individual.

#### 4.2 Contenidos de la intervención: aspectos curriculares.

El sistema educativo actual y el modelo de currículum establecido, facilita la adaptación para poder concretar la respuesta curricular al alumnado con discapacidad intelectual. A partir de aquí, se debe adaptar el contenido, es decir, las modificaciones curriculares necesarias para que el alumno avance en su aprendizaje.

Para este alumno se va a realizar la propuesta de escolarización en modalidad B, lo que implica un proceso de enseñanza- aprendizaje en un aula y centro ordinario con apoyos variables y personal especializado. La adaptación curricular significativa que se va a realizar, va a atender sobre todo al desarrollo de conductas funcionales (Dueñas, 1994) mediante la adquisición de:

- Habilidades de la vida diaria, mediante las cuales pueda entrenar conductas que desarrollen la autonomía e independencia personal del alumno. Las actividades que realizará serán: tareas de limpieza, aseo personal, comidas, etc.
- Habilidades de adaptación social, en donde englobamos a las conductas de comunicación y de relación interpersonal; utilización del lenguaje (desarrollo del habla a nivel fonético, pragmático y morfológico-sintáctico); educación moral; etc.

- Habilidades de desarrollo cognitivo, que se dirijan a prever los pre-requisitos para lograr aprender, con actividades dirigidas a desarrollar las capacidades mentales del alumno (comunicación, atención, lenguaje, iniciación al aprendizaje de la lecto-escritura).

#### 4.3 Metodología y actividades a desarrollar en el aula.

Lo que se pretende desarrollar son estrategias de aprendizaje significativas y funcionales. Para este alumno específico, como indican Antequera y Otros (2008), de los cuatro modelos metodológicos que suelen utilizarse para la atención del alumnado con discapacidad intelectual, (el modelo ecológico y funcional con una programación de entornos; el modelo de estimulación sensorial; el modelo de enseñanza de habilidades comunicativas y sociales; y el modelo de tratamiento de conductas problemáticas como conductas desafiantes); se va a desarrollar el modelo ecológico y funcional con una programación de entornos. Los contenidos de aprendizaje se van a organizar por entornos, desarrollando aprendizajes en todos los entornos físicos del centro educativo y los que se encuentran fuera de él. En cada contexto, se organizará un itinerario de aprendizaje específico, permitiendo la convergencia de contenidos de las distintas áreas, convirtiendo cada aprendizaje en significativo. Como

técnica, se utilizará el modelado y el encadenamiento.

Algunas sugerencias que pueden desarrollarse en el aula teniendo en cuenta la metodología propuesta son:

A) Diseñar actividades que permitan trabajar con distinto grado de dificultad sobre un contenido común, de forma que progresivamente, el alumno con discapacidad intelectual pueda ir aumentando el grado de dificultad de la tarea a realizar. Ej. Nombrar distintas partes del cuerpo y reconocerlas en el esquema corporal.

B) Diseñar actividades en donde se tenga en cuenta los intereses del alumnado de forma que puedan prestar mayor atención. Ej. Al alumno le interesan los trenes, por lo que se utilizará esta temática para realizar algunas actividades.

C) Realizar actividades dinámicas que puedan desarrollarse en diferentes contextos: aula, ámbito familiar, etc. Ej. Conocimiento del mobiliario y objetos del aula.

D) Modificar algunas actividades de forma que puedan resultar más sencillas: sustituir algunas cantidades más complejas por otras más sencillas, simplificar y reducir el texto con palabras sencillas y simples; etc. Ej. Si una actividad propone que se escriba y elija cinco alimentos de una lista de la compra, por un lado en la primera actividad se pedirá que escriba la lista de

la compra, y en la segunda que elija de la lista anterior cinco alimentos.

E) Actividades dirigidas a la adaptación social del alumno en el aula y con sus compañeros. Se realizarán juegos en los que el alumno pueda fortalecer su autonomía y aprenda a desenvolverse socialmente: aprender a saludar y despedirse; iniciar una conversación ...

#### 4.4 Recursos personales y materiales.

Para planificar el sistema de apoyos y llevarlo a cabo, se requieren una serie de recursos personales y materiales.

Entre los recursos personales podemos encontrar: Tutor/a, Pedagogo/a Terapéutico/a, Orientador/a, Familiares.

Entre los recursos materiales podemos encontrar: Materiales didácticos de las diversas áreas, Materiales naturales de los distintos entornos, El lugar físico en donde ocurren los procesos de aprendizaje ya sea el aula u otros entornos, etc.

#### 4.5 Temporalización, seguimiento y evaluación del plan.

A la hora de programar actividades, se tendrá en cuenta la distribución de las mismas en el calendario escolar, junto con otros factores estratégicos que permitan que el

programa que se realice sea flexible y se adapte a las necesidades educativas del alumno al que va dirigido como a los agentes educativos que van a verse implicados. Se pretende que el alumno esté en la clase ordinaria el mayor tiempo posible y que reciba los apoyos que precise mediante el Pedagogo Terapéutico dentro del aula.

Se va a aplicar un programa de intervención individualizado, que se llevará a cabo con el Pedagogo Terapéutico durante tres sesiones semanales dentro del aula ordinaria hasta finalizar el curso académico. El orientador/a escolar, realizará un seguimiento continuado del alumno hasta final de curso, realizando entrevistas con la tutora del alumno, el pedagogo terapéutico, la familia y el propio alumno.

En el ámbito familiar, se procurará desarrollar actividades que refuercen las realizadas durante las sesiones de apoyo. Es necesario que entre el centro y la familia exista una relación de cooperación entre ambas partes.

Tras la finalización de cada evaluación, se realizará una valoración de las medidas aplicadas en donde se exponga el planteamiento llevado a cabo y la evolución lograda por el alumno. Para llevar a cabo la evaluación, se tendrá en cuenta a parte de las calificaciones académicas del alumno, los cambios logrados en su proceso de aprendizaje, su respuesta cotidiana en el aula, cambios conductuales, etc. Se

valorarán también los cambios o medidas precisen ser modificados, de forma que la evaluación nos permita tomar decisiones.

## 5. Conclusiones finales

A lo largo de los años, se han logrado por lo tanto varios cambios. Alguno de ellos es la sustitución del término retraso mental por el de discapacidad intelectual, eliminando por tanto el etiquetaje peyorativo del término y valorando la incidencia que tiene el entorno en la persona que presenta discapacidad. Otro cambio que ha variado y que ha supuesto una gran diferencia, se trata de realizar la clasificación de la inteligencia intelectual en función de la conducta adaptativa del sujeto, eliminado por tanto aquellos manuales que exclusivamente incidían en realizar una clasificación de la inteligencia de cada persona en función de los resultados obtenidos tras la aplicación de un test de inteligencia estandarizado. Al tener en cuenta la conducta adaptativa del sujeto, nos acercamos más a los rasgos que los identifican por lo que dejan de ser tan generalizados e incluso abstractos.

Determinar algunos rasgos comunes que presentan las personas con discapacidad intelectual, resulta complejo al no tratarse de un grupo

homogéneo de personas. Sin embargo, hemos podido establecer algunas peculiaridades que comparten y que nos ayudan a poder tener un conocimiento generalizado de la discapacidad que nos permiten comprobar la naturaleza multidimensional de la misma; y la necesidad de diagnosticar, clasificar y planificar apoyos. Cada persona es única e individual por lo que aunque es necesario seguir unas directrices como agentes educativos que nos ayuden a #

determinar las pautas para atender las necesidades educativas que presente cada alumno, es imprescindible que se adapten en todo momento al alumno de forma individual, logrando con ello un aprendizaje inclusivo.

#

## Referencias#

### Libros

AAMR/AAIDD (2004/2011). *Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.

Antequera Maldonado, M; Bachiller Otero, B; y Otros, (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Junta de Andalucía: Consejería de Educación.

APA (2002). *DSM- IV-TR: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (pp. 45-56). Barcelona: Masson.

APA (2014). *DSM-V: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (pp. 33-41). Barcelona: Masson.

Berry, P. (1976). *Lenguaje and communication in the mentally handicapped*. Londres: Edward Arnold.

CNREE (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial). (1992): *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC

Dueñas Buey, M. L. (1994). *Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental*. Madrid: UNED

Gallardo, J.R; y Gallego, J.L. (1995). *Manual de logopedia escolar*. Málaga: Aljibe.

García Nogales, M. A; Brioso, A. (2014). *Principales características del desarrollo en la discapacidad intelectual: áreas de cognición y aprendizaje, lenguaje y comunicación y, social y personal*. Madrid: Uned.

Giné, C. (2001a). Familia e intervención precoz. Orientaciones para la intervención del psicopedagogo. En B. Del Rincón Igea, *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.

Lambert, J. (1981). *Enseignement special et handicap mental*. Bruxeles: Mardaga.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10<sup>th</sup> ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

OMS (1992). *ICD-10: Trastornos mentales y del comportamiento: Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico* (pp. 277-283). Madrid: Plaza.

### Revistas

Dasch, U.N. (1983). Conducta estratégica en los deficientes mentales. *Siglo Cero*, (Madrid), 86, 42-47.

Martínez Ferretti, J. M. (1999). Breve guía diagnóstica y pronóstica de los retrasos mentales. *Alcmenon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 8(2), 157-173.

Verdugo, M.A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Siglo Cero*, 25 (5), 5-24.

Ficha Autor

Nombre: Sonia Peláez Rico.

Correo electrónico: soniapelaezrico@gmail.com

Teléfono móvil: 697483806

Estudios y experiencia realizada con la temática del artículo: La parte empírica del artículo se ha realizado durante la realización de las prácticas del Máster.

Títulos oficiales y complementarios: Licenciada en Pedagogía y Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la especialidad de Orientación Educativa.

Información a destacar: el artículo se ha realizado a partir del Trabajo de Fin de Máster, corregido por la Dra. Maria Luisa Dueñas Buey y evaluado por la Comisión Evaluadora del máster con una calificación de sobresaliente.

Título original y representativo de tema: Discapacidad intelectual: Fundamentación y plan de Intervención Psicopedagógico.

Interés por el tema: Debido principalmente a los numerosos casos que existen de personas con discapacidad intelectual, quise realizar una investigación teórica y poder aplicarla posteriormente mediante un plan de intervención con un alumno en el centro de prácticas.

#