

D!dactia

Número 15. Febrero de 2019

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



LA INCLUSIÓN EN EL AULA DE INGLÉS A TRAVÉS DEL USO DE LA GAMIFICACIÓN

Sofía Arnáiz Jiménez

sofiarnaiz@gmail.com

Grado en Educación Primaria. Mención: inglés.

EL siguiente trabajo tiene como tema central el estudio y aplicación de la gamificación en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés para promover la inclusión en Educación Primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación sobre el significado de estos dos **conceptos** principales (gamificación e inclusión). Asimismo, se han analizado los elementos principales y las estrategias que van a ser implementadas en la clase de inglés para alcanzar este objetivo. Este conocimiento teórico sirve como base para diseñar una propuesta en la que se aplica la gamificación en una clase de inglés de 5º de Primaria con el objetivo de fomentar la inclusión en el grupo de alumnos.

Palabras clave

Gamificación, inclusión, metodología, lengua extranjera, motivación.

The main topic of the present work is the study and application of gamification in the English teaching/learning process to foster inclusion in Primary Education. Therefore, a research about the meaning

of these two main concepts (gamification and inclusion) has been carried out. Furthermore, the main elements and strategies that are going to be implemented in the English class to fulfil this objective have been analysed. This theoretical knowledge serves as a basis for designing a proposal where gamification is applied in the 5th grade English class in order to promote the inclusion of the whole group of students.

Keywords

Gamification, inclusion, methodology, foreign language, motivation

1. Introducción

“El mundo es un escenario y todos somos meros jugadores. Representar un papel, utilizar el juego en la vida diaria está en la naturaleza humana”. (Nina, M.K., 2016).

El uso del juego en la educación ha experimentado un enorme crecimiento durante esta década. Cuando juegan, los niños se enfrentan a diferentes situaciones en las cuales adoptan roles o superan retos. Todo ello representa un efecto muy positivo en la creatividad,

imaginación, sociabilidad y personalidad del niño. Por otra parte, uno de los componentes principales del juego es su capacidad para hacer que el niño se sienta parte de algo común, tanto en los juegos grupales, en los que tiene que colaborar y cooperar con los otros, como en los juegos individuales, donde los demás se convierten en sus rivales.

Lo que se busca en este artículo es un método efectivo que motive al niño a aprender y disfrutar del contenido de la materia, dejando a un lado la práctica tradicional de memorizar y repetir, sin comprensión.

Por otro lado, la inclusión es uno de los objetivos principales de la educación en la actualidad. Defendemos un sistema educativo donde todos tengan las mismas oportunidades, sin importar su lugar de procedencia, sexo, nivel económico o dificultades potenciales de aprendizaje. Buscamos un colegio donde cada niño se sienta parte del mismo, y en el que sus diferencias sean tenidas en cuenta.

2. La inclusión

A lo largo de los últimos años, el concepto de inclusión social ha sido integrado en el vocabulario de numerosas instituciones multilaterales, gobiernos nacionales e incluso en la Unión Europea como mecanismo para confrontar los diferentes problemas sociales y aportar soluciones a los mismos.

Los sistemas educativos están afectados por los cambios de la sociedad en la que se encuentran y viceversa. La inclusión social se puede manifestar en una gran variedad de formas; una de ellas es la inclusión educativa.

Según la definición de la UNESCO (1994), la inclusión educativa hace referencia a la capacidad de la escuela para proporcionar una educación de calidad a todos los niños, sin importar sus diferencias.

Así, “ha sido demostrado que los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES) rinden mejor académica y socialmente dentro de clases ordinarias que dentro de clases no inclusivas”. (Baker, 1995).

3. La Gamificación

Podríamos pensar que la gamificación es una técnica reciente, pero, de hecho, viene siendo utilizada desde hace ya algún tiempo. Sin embargo, ha sido a lo largo de estos últimos años cuando ha ganado importancia, especialmente en el ámbito de la educación.

Existen diversos modos de interpretar la gamificación, lo que ha dado lugar a diferentes definiciones. Sin embargo, todas ellas coinciden en la idea de que la gamificación es el empleo de los elementos y técnicas del juego en contextos no lúdicos, con objeto de influir en el comportamiento de la gente, involucrándolos y motivándolos a alcanzar diferentes objetivos, en función del contexto donde se lleven a cabo.

El término “gamification” fue acuñado por Nick Pelling en 2003, cuando diseñaba una interfaz de usuario para dispositivos electrónicos (máquinas registradoras, teléfonos móviles, etc.).

En cuanto a aquellos elementos del juego que hacen que sea tan adictivo, Sailer (2013) sostiene que el juego consta de los siguientes componentes: un objetivo que tiene que ser alcanzable, una serie de normas que dicten cómo alcanzar dicho objetivo, un feedback adecuado que proporcione información sobre el progreso conseguido, y el hecho implícito de que la participación sea voluntaria.

3.1. La Gamificación en el aprendizaje de la lengua extranjera

Una de las principales competencias de los estudiantes del siglo XXI es la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, esto tiende a ser difícil e incluso aburrido para ellos. En este contexto, la metodología de la gamificación gana terreno, ya que capacita y motiva al alumnado, al proporcionarles habilidades en el proceso de aprendizaje y en una atmósfera relajada.

Uno de los aspectos más importantes de la gamificación con fines educativos es que incluye objetivos educativos. Estos objetivos serán considerados por el

alumno como retos que debe completar para poder pasar de nivel. Por otra parte, la motivación aumenta cuando la actuación llevada a cabo por el alumno es reconocida públicamente, mediante un sistema de recompensas, por ejemplo.

3.2. “Apps” basadas en la gamificación para motivar el aprendizaje de la lengua extranjera

El uso creciente de la gamificación en el aprendizaje de la lengua extranjera ha dado lugar a numerosas herramientas para lograr la motivación, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, debe ser el maestro/a quien elija las herramientas más apropiadas para la clase, dependiendo de las características del alumnado y combinándolas con el enfoque o estrategia de aprendizaje de la lengua más idóneo.

Algunas de las aplicaciones (“apps”) más utilizadas en el aprendizaje de la lengua extranjera son las siguientes:

- **Duolingo:** Es una plataforma donde los usuarios progresan a través de una serie de niveles. El objetivo principal de la misma es aprender el idioma a través de una serie de recompensas y realizando un seguimiento diario del progreso en el idioma.



Duolingo. Pantallazo de una de las preguntas.

- **ClassDojo:** Se utiliza para conseguir un clima positivo en el aula, asignando puntos positivos y negativos a los alumnos en función de su comportamiento, proporcionándoles así un feedback a tiempo real.



Classdojo. Pantallazo de la aplicación

- **Kahoot/Quizizz:** Kahoot es una plataforma que permite crear preguntas de respuesta múltiple, que los alumnos contestan a través de dispositivos electrónicos, como tablets. La velocidad y las respuestas correctas son recompensadas y el feedback es proporcionado en tiempo real. Quizizz es muy similar a Kahoot, pero mientras que en Kahoot las preguntas se muestran en la pantalla de clase, en Quizizz sólo aparecen en los dispositivos de los alumnos.



Pantallazo de Kahoot

3.3. Percepción de futuros docentes sobre la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Numerosos estudios se han llevado a cabo para analizar las percepciones que los futuros docentes tienen sobre la aplicación de la gamificación en el aula.

Así, la etapa de Educación Infantil es un momento en el que actividades educativas que incorporan gamificación pueden ser implementadas.

En la etapa de Educación Primaria, Marín, López y Maldonado (2015) han estudiado la incorporación de la gamificación en los contenidos curriculares y afirman que, por lo general, las actividades de gamificación constituyen un recurso positivo que atrae a los alumnos más jóvenes y que contribuye a facilitar el proceso de aprendizaje.

Así, Aznar, Raso, Hinojo y Romero (2006) llevaron a cabo un estudio descriptivo para descubrir la percepción de los docentes sobre este tema. En el estudio participaron 197 estudiantes de los grados de Educación Primaria, Educación Infantil y Psicología, así como del Máster de formación de Educación Secundaria Obligatoria. Estos alumnos pertenecían, en su

mayoría, a las Universidades de Granada, Castilla la Mancha y Alicante. El 68,5% eran mujeres y el 31,5%, hombres. 74,6% eran españoles, 24,4% ecuatorianos, 0,5% italianos y 0,5% venezolanos.

La encuesta se realizó a través de un cuestionario compuesto por 26 ítems, con 4 respuestas posibles cada uno. Su estructura principal se articulaba en torno a 4 bloques de contenidos:

1. Motivación ante el uso de la gamificación en el aula de Infantil y Primaria.
2. Utilidad y potencial educativo de la gamificación en el aula de Infantil y Primaria.
3. Viabilidad de la integración curricular de la gamificación en el aula de Infantil y Primaria.
4. Aplicaciones/Implicaciones de la integración curricular de la gamificación en el aula de Infantil y Primaria.

Las principales conclusiones que se extrajeron fueron las siguientes:

- Como potencial educativo en el aula, los futuros docentes optan por la metodología de la gamificación.
- La mayoría afirma que las actividades de gamificación deben usarse ocasionalmente y no de modo generalizado en las actividades educativas diarias.
- Defienden el uso de la gamificación dependiendo de los contenidos a estudiar.
- Como elemento motivacional, los futuros docentes están totalmente

de acuerdo en el empleo de la gamificación como herramienta estimulante para los alumnos.

- Afirman que las competencias que contribuyen al uso de la gamificación en el aula son: Competencia Digital, Competencia Matemática y Competencias en Ciencia y Tecnología.

4. Relación entre inclusión y gamificación

“Los juegos educativos han demostrado fomentar la implicación en el pensamiento crítico, en la solución creativa de problemas, en el trabajo en equipo y en las habilidades que conducen a soluciones para dilemas sociales y éticos complejos.” (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014 p. 42)

En este contexto, las actividades de gamificación son recursos muy efectivos para la inclusión en el aula, ya que promueven la socialización, la equidad y la igualdad, al mismo tiempo que eliminan cualquier barrera producida por algún tipo de exclusión (cultural, religiosa, social...).

No obstante, esta aplicación en el aula requiere una preparación adecuada del profesorado, favoreciendo así la participación, la presencia y el progreso, pues son las variables que permiten la inclusión educativa. En la clase podemos encontrar una enorme variedad de personalidades, inteligencias, maneras de

aprender, etc. entre nuestros alumnos. Un sistema de gamificación responde a esa diversidad desde el punto de vista de la taxonomía del tipo de jugador de Bartle (1996). Según este, existen 4 tipos de jugadores:

1. **Asesinos:** Quieren competir contra los demás y ganar.
2. **Exploradores:** Quieren interactuar con el sistema, descubrir y aprender nuevas cosas sobre el mismo.
3. **Triunfadores:** Su objetivo es superar retos y ganar recompensas.
4. **Sociables:** Están más interesados en los aspectos sociales del juego que en la estrategia; buscan crear una red de amigos.

Un alumno puede pertenecer a más de un tipo de jugadores, pero, en general, tendrá mayor tendencia por uno de ellos. Nuestro reto como profesores es que el sistema de gamificación ofrezca posibilidades para todos los alumnos, independientemente del tipo de jugadores al que pertenezcan.

5. Propuesta de intervención

En este contexto, proponemos una intervención en la que los aspectos más motivadores del juego, como el sistema de recompensas y la narración sean incluidos.

Esta propuesta será llevada a cabo sin el uso de las TIC, de modo que pueda implementarse en los centros educativos, sin preocupación por los posibles

problemas de conexión a Internet o de los recursos digitales disponibles en el centro en cuestión.

El objetivo principal que se persigue con este proyecto es favorecer la inclusión a través de una propuesta de gamificación, de manera que se trabajará, principalmente, por parejas o en grupos, en los que un alumno con dificultades en inglés o cualquier otro tipo de dificultad trabaje con un estudiante al que se le dé bien la asignatura o posea un nivel en la lengua más avanzado que el resto. Asimismo, en algunas de las actividades, los objetivos de aprendizaje se adaptarían para aquellos alumnos con un ritmo de aprendizaje diferente al resto de la clase.

5.1. Temporalización

La siguiente propuesta va dirigida al grupo de 5.º de Primaria, a lo largo de todo el curso escolar. Será aplicada en momentos puntuales de la asignatura de inglés para repasar y trabajar algunos de los contenidos previamente estudiados. Su aplicación será sorpresa, a fin de que los alumnos se sientan motivados y entusiasmados por aprender inglés.

5.2. Diseño

Como hemos señalado previamente, los elementos del juego son muy importantes en el diseño de una actividad gamificada. Así, en esta propuesta trabajaremos con la **narración**, lo que implica que va a haber una historia que llame la atención de los alumnos y que contendrá una serie de tareas y pruebas a

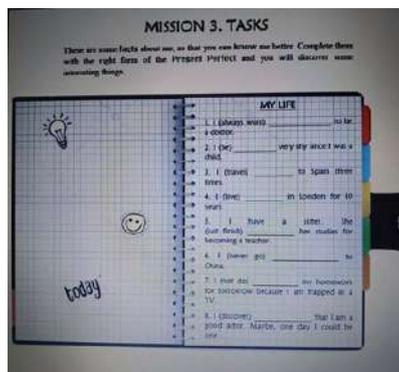
ejemplo una de las fichas (misiones) con algunas de sus tareas.

En esta misión, Tommy está en una película del oeste (Western film). Como podemos observar, Tommy no lleva el sombrero de cowboy y les pide a los alumnos que se lo pongan. Con ello se refiere a una pegatina que los alumnos habrán conseguido al superar la misión anterior.



Película del oeste

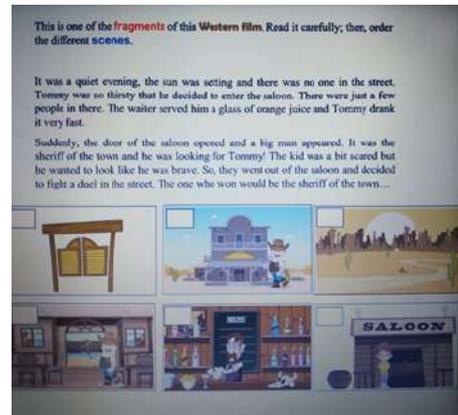
Una de las tareas que deben resolver para superar esta misión es completar el cuaderno de Tommy colocando la forma correcta de los verbos en *Present Perfect* en los espacios.



Actividad 1. Película del oeste

La siguiente tarea consiste en ordenar cronológicamente las viñetas de una

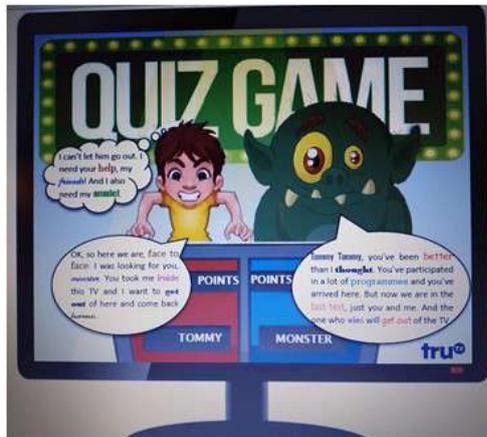
historia según aparecen relatadas en el texto. Los alumnos podrán trabajar por parejas y los contenidos podrán ser adaptados en función de las características del grupo.



Actividad 2. Película del oeste

Cada una de las misiones aborda un programa de televisión diferente: un programa de cocina, un documental del fondo marino, un partido de tenis, un programa de música, una película de extraterrestres, etc. Las tareas de cada misión están relacionadas con el contenido del programa en cuestión.

Finalmente, en la última misión, Tommy debe enfrentarse al monstruo que le condujo al interior de la televisión. Para vencerlo, participará en un programa de preguntas y respuestas, con 4 posibles respuestas. En las mismas se trabajarán los contenidos estudiados a lo largo de todas las misiones. De este modo, el profesor podrá utilizar esta última misión a modo de evaluación, si así lo considera oportuno.



Última misión

Conclusiones

Tras haber desarrollado esta propuesta, considero que la gamificación es un método efectivo que puede ayudar a que los maestros consigan despertar el interés de los alumnos por el estudio de la lengua extranjera, así como a conseguir la inclusión del alumnado.

A menudo, inglés puede resultar una asignatura complicada para los alumnos, ya que son muchos los que consideran que su aprendizaje debe basarse en la repetición de baterías de ejercicios o actividades que terminan siendo aburridas. Sin embargo, con esta metodología los estudiantes se sienten motivados, no solo por el hecho de ganar puntos sino también al ayudar a sus compañeros, así como por la trama de la historia en sí, que despierta su curiosidad, al querer averiguar cómo va evolucionando y cuál es el destino del protagonista.

Referencias

Por otra parte, las actividades incluidas en cada misión están creadas de modo que resulten atractivas para los alumnos, de modo que ellos mismos querrán ir las resolviendo, sin darse cuenta de que están aprendiendo inglés al mismo tiempo. No obstante, esta propuesta se adaptaría a los intereses y ritmos de aprendizaje del grupo en el que se implementara, pues no todos los niños son iguales. Para concluir, queremos recalcar que es el maestro quien, en última instancia, decidirá cuales son los momentos más apropiados para su aplicación, adaptándolo a las características y necesidades del alumnado y adquiriendo un rol decisivo en su aplicación y evaluación.

- AZNAR, I., RASO, F., HINOJO, M. y ROMERO, J. (2016). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educar*, 18.
- BAKER, E. T., WANG, M., & WALBERG, H. J. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 53(4), 33–35.
- JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V. & FREEMAN, A. (2014). NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: *The New Media Consortium*.
- MARÍN, V.; LÓPEZ, M. Y MALDONADO, G. A. (2015). Can Gamification Be Introduced Within Primary Classes? *Digital Education Review*, 27, 55-68.
- NINA, M.K. (2016). British Council: *Gamification as an educational tool*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/ninamk/gamification>.
- PELLING, N. (2011). The (short) prehistory of gamification. Recuperado de <http://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-shortprehistory-of-gamification/>.
- SAILER, M., HENSE, J. MANDL, H. KLEVERS, M. (2013). Phsycological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, N.19, pp. 28-37.
- UNESCO (1994) The Salamanca World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. UNESCO and the Ministry of Education, Spain. Paris: UNESCO.
- **ClassDojo:** *Youtube*. Recuperado en noviembre de 2018 de https://www.youtube.com/watch?v=Q4VH9H_LCeQ.
- **Duolingo:** *apkun*. Recuperado en noviembre de 2018 de <http://apkun.com/fr/items/duolingo-learn-languages-for-free>.
- **Kahoot:** *Kahoot*. Recuperado en noviembre de 2018 de <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>.

Ficha de la autora del artículo:

Mi nombre es Sofía Arnáiz Jiménez. Mi e-mail es sofiarnaiz@gmail.com y mi teléfono, 629036111. Soy graduada en Educación Primaria en la mención de inglés y, actualmente me encuentro estudiando la mención de francés. El tema de este artículo lo traté en mi TFG (Trabajo Fin de Grado). Por ello, al conocerlo bastante bien y resultarme de interés, me parecía oportuno compartirlo con los demás.

ESCUELAS BILINGÜES... ¿ALUMNOS BILINGÜES?

¿En qué punto nos encontramos?

Alberto Aparicio Blanco

albertoaparicioblanco@yahoo.com

Graduado en Educación Primaria con especialidad en Educación Física por la universidad de Valladolid, Campus de Palencia

En nuestra sociedad actual, resulta fundamental conocer diferentes lenguas para sobrevivir y evolucionar en la era de la comunicación y la información en la que estamos inmersos. La competencia en una segunda lengua, puede marcar el futuro personal, social, y principalmente laboral de una persona. Además, cada vez es más importante adquirir no una, sino varias lenguas, para marcar la diferencia a nivel laboral.

Por ello, debemos de ser conscientes de esa importancia, y no mostrarlo como una opción, sino como una verdadera necesidad y hacer que nuestros alumnos así lo vean, siendo nosotros, los docentes, los primeros en mostrar competencia y un nivel de conocimientos adaptados a esta nueva era.

Palabras clave

Bilingüismo, lengua extranjera, escuela, alumnos, comunicación.

In our current society, it is essential to know different languages to survive and evolve in the era of communication and information in which we are immersed. The competence in a second language, can determine the personal, social, and mainly labor future of a person. In addition, it is increasingly important to acquire not one, but several languages, to make a difference in the labor market. Therefore, we must be aware of this importance, and not show it as an option, but as a real need and make our students see it, being us, the teachers, the first to show competence and a level of knowledge adapted to this new era.

Keywords

Bilingualism, foreign language, school, students, communication.

1. ¿Cómo aparece el bilingüismo en las aulas?

Para empezar con este artículo, lo primero que debemos saber es ¿Qué es bilingüismo? Si acudimos a La Real Academia Española (RAE) encontraremos el bilingüismo definido como “El uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. En cuanto leemos esto, podemos pensar que se trata de una definición muy breve, pero si nos centramos más detalladamente en ella, pronto nos daremos cuenta de que solo es una definición muy sencilla si la comparamos con la magnitud que está adquiriendo este fenómeno dentro de nuestra sociedad. Se trata de un fenómeno que está avanzando a pasos agigantados, quizá más rápido aún de lo que nos podemos imaginar, y que puede abrirnos un puente hacia otras culturas de las que solo nos separa el idioma, y lo que es más importante, puede acercarnos a la globalización.

Centrándonos en su evolución a lo largo de la historia reciente de la educación, a lo largo del último siglo, han sido varios los autores que han intentado definir el

bilingüismo, a continuación se muestran algunos ejemplos:

En primer lugar, hace casi 100 años, Bloomfield en 1933 (en Jiménez y Parra, 2012) define el bilingüismo como “la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna, produciendo enunciados bien formados, portadores de significado”.

Un poco más adelante, concretamente casi 50 años después, Blanco (1981) define a la persona bilingüe como “aquella que es capaz de descodificar en cualquier grado señales lingüísticas provenientes de dos lenguas diferentes”

Si atendemos a la multitud de definiciones existentes sobre bilingüismo, nos podemos dar cuenta sin centrarnos demasiado, de que existe una evolución en su definición, en un principio centrada única y exclusivamente en el dominio de dos lenguas, para ir englobando poco a poco con el paso de los años aspectos que la sociedad iba demandando, como aspectos geográficos, psicológicos o pedagógicos entre otros.

La diversidad de bilingüismos es muy amplia. Por poner un caso en concreto,

en nada se parecen el bilingüismo de una sociedad que convive continuamente con dos idiomas, aprendidos y utilizados de forma simultánea (este es el caso de los idiomas Vasco o Catalán por ejemplo) si lo ponemos en comparación con el bilingüismo que se puede dar en una familia cuyos padres son de países diferentes y enseñan a sus hijos ambos idiomas. Las características que encontramos en uno y en otro son totalmente diferentes, ya que dependerán de aspectos como la cooficialidad del idioma o el país en el que se vive.

Por ello, se antoja necesario hacer una clara diferenciación entre esos casos diferentes de bilingüismo. Según Van Overbeke (1972) podemos diferenciar entre bilingüismo social y bilingüismo individual, siendo el primero el que se da en una sociedad en la que se utilizan las dos lenguas como medio de comunicación, y el segundo el que afecta a una persona por motivos como pueden ser el familiar o el educativo, como en el caso de los padres que enseñan dos idiomas a su hijo.

Atendiendo a esto, Colin Baker, en su obra *Fundamentos de educación bilingüe*

y *bilingüismo*, de 1997, diferencia varios tipos de bilingüismo individual:

- Nativo: cuando se es bilingüe por nacimiento.
- Adquirido: cuando se domina una segunda lengua a causa del estudio y el aprendizaje.
- Productivo: cuando se posee la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir en dos lenguas de un modo eficaz.
- Receptivo: solo se posee la capacidad de “recibir” esa segunda lengua, es decir, se es capaz de leer y escuchar.
- Funcional: se hace un uso eficaz de las dos lenguas en cualquier contexto.
- Fluido, poco fluido e incipiente: cuando existe una lengua que va adquiriendo predominancia sobre la otra.

El bilingüismo que aquí nos preocupa y nos atañe, como docentes, es el bilingüismo adquirido, es decir, el que se estudia y se aprende en nuestros colegios como segunda lengua. En la mayoría de

los casos, por no decir en todos, se trata de un idioma extranjero que facilitará a nuestros pequeños a incorporarse, en un futuro no muy lejano, al mercado laboral, cada vez más globalizado y conectado.

Actualmente en España, la educación bilingüe es aquella en la que integramos una segunda lengua, predominantemente el inglés, en la enseñanza de nuestras materias curriculares. Los casos más comunes en nuestras escuelas son las ciencias naturales y sociales o el arte.

2. Pero ¿sabemos cuál es el mejor momento para empezar el bilingüismo?

Llegado el momento de introducir el bilingüismo en el aula, son varios los factores que deben ser tenidos en consideración, como las características de los alumnos a los que se dirige, sus países de origen, o los objetivos que perseguimos con el programa bilingüe entre otros muchos aspectos.

A nivel personal y tras haber experimentado un curso completo en Estados Unidos dentro de un programa de inmersión total, considero,

personalmente, que se trata de la opción más adecuada.

Pero en primer lugar, ¿Qué es la inmersión lingüística? Si de nuevo acudimos a la RAE, nos encontraremos con que es “la acción y efecto de introducir o introducirse en un ámbito real o imaginario, en particular en el conocimiento de una lengua determinada”. Esta definición nos aporta dos ideas. La primera idea es que la inmersión es una actividad o ejercicio que se realiza de manera activa, y dentro de ella, los alumnos deben de participar activamente y con gran energía en el desarrollo de todas sus capacidades para llegar a ser capaces de comunicarse de manera competente en el idioma en concreto que estemos trabajando. La segunda idea tiene que ver con que esta inmersión se realiza en un plano real o imaginario, en este caso, dentro del aula.

Aclarado el concepto de inmersión, llega el momento de decidir qué tipo de inmersión queremos. Arnau (1992), recoge las opiniones de diversos autores. De entre todas ellas, a continuación se recogen las más interesantes en relación con la educación primaria:

- En primer lugar, la **Inmersión temprana total** se inicia en preescolar, con unos contenidos completamente en la lengua extranjera, y la lengua materna se va introduciendo poco a poco en primaria.
- En segundo lugar, la **Inmersión temprana parcial** que igualmente, se empieza en preescolar, pero en este caso, la mitad de los contenidos se impartirán en lengua extranjera y la otra mitad en lengua materna.
- La **Inmersión media** se inicia en cuarto y quinto de primaria, con contenidos al 60% en lengua extranjera y el resto en lengua materna y se continúa en educación secundaria.
- Por último, la **Inmersión retardada**, que se inicia en 4º-5º de primaria al 100% en la lengua extranjera, con una previa preparación en los cursos anteriores.

Por lo tanto, y atendiendo a esa clasificación, ¿Cuál es el tipo de inmersión que tenemos en nuestras

escuelas en España? Si nos centramos en el momento de su introducción, tendríamos una introducción temprana, unos casos en primaria y otros en infantil, pero si atendemos al porcentaje de contenidos, la inmersión pasa a ser parcial.

Pero la pregunta es: ¿es este el mejor momento para introducir a nuestros pequeños en el bilingüismo? Lo único que tenemos claro, a día de hoy, es que el bilingüismo tiene un efecto positivo sobre la vida del alumno, pero, centrándonos en la actualidad, con la historia del bilingüismo en España, no podemos afirmar nada a ciencia cierta. Personalmente, si de mí dependiese, la inmersión que reinaría en nuestras aulas sería temprana y total, con todos los aspectos que ello conlleva.

3. Entonces, ¿qué sabemos de las consecuencias del bilingüismo?

En España, el bilingüismo no es algo nuevo, sino que se practica desde hace mucho tiempo, concretamente desde que la Constitución de 1978, aprobara como idiomas oficiales el gallego, el vasco y el catalán. Todos sabemos, que hubo y hay diferencias entre ellas, por lo que es

complicado instalar un programa bilingüe que mantenga el equilibrio y la paz entre las dos lenguas cooficiales.

En cuanto a los programas bilingües con lenguas extranjeras en el ámbito nacional, aun no es posible hablar de ellas, ya que se trata de algo que lleva poco tiempo instaurado y se encuentra en crecimiento y desarrollo. Los alumnos, y mucho más importante, las familias al completo, aún no están acostumbradas a este gran cambio, que en definitiva es una nueva manera de aprender.

En España, la educación bilingüe en las escuelas públicas aún deja mucho que desear, pero también hay que decir a su favor que, a pesar de las críticas, cada comunidad autónoma está haciendo grandes inversiones y esfuerzos por desarrollar programas bilingües para intentar alcanzar la enseñanza que se está dando en otros lugares de Europa.

Sin embargo, este retraso respecto al resto de Europa no solo se debe a las autonomías, ya que nos encontramos con numerosas dificultades, como la falta de preparación del profesorado o el conocimiento nulo del idioma por parte de las familias.

Empezando con la formación del profesorado, se trata del mayor problema de todos, ya que dificulta la evolución del bilingüismo en el aula. Muchos de esos docentes son conscientes de ello, y se ven incapaces de desarrollar estos programas, acudiendo a auxiliares de conversación, ralentizando los tempos del aula y dificultando la enseñanza adecuada.

Además de esto, está el problema al que se enfrentan los niños en casa cuando acuden con deberes, ya que por lo general, nadie tiene una base para realizar este tipo de tareas. Esto implica acudir a clases particulares, eso sí, quienes puedan permitírselo, dando lugar a una segregación si lo comparamos con quien no pueda permitírselo. Esa falta de apoyo extraescolar es otro de los puntos débiles de estos programas bilingües en nuestro sistema educativo.

Dejando de lado esas particularidades, debemos centrarnos en el impacto de la enseñanza bilingüe a nivel intelectual, social y emocional.

Si retrocedemos un poco en el tiempo, no siempre se ha visto el bilingüismo como algo positivo para la educación de los alumnos. En 1920, en la Conferencia

Internacional sobre Bilingüismo, se estableció que el bilingüismo a edades tempranas conllevaba fracaso académico y una lenta adquisición de conocimientos.

Pero a partir de los años 60, empieza a surgir la idea de que el bilingüismo, no solo es positivo para el desarrollo cognitivo, sino que también lo es a nivel social y personal, y además, parece afectar positivamente a nivel emocional.

Signoret (2003), experta en bilingüismo, analizó la evolución del bilingüismo y hace un repaso de las diferentes visiones, a favor y en contra de la enseñanza bilingüe, que se recogen a continuación:

Por un lado, autores como Goddard (1917), Sear (1924), Smith (1949) o Anastasi y Córdoba (1953), tras varios estudios y la observación de los resultados de los mismos, de declaran en contra del bilingüismo. Por otro lado, investigaciones más actuales como las de Peal y Lambert (1962), Scott (1973) o Malakoff (1992), dan los motivos suficientes para determinar que el bilingüismo y los programas bilingües tienen los aspectos positivos suficientes para ser establecido como algo

fundamental en la educación de los niños.

Además, si nos centramos en otra teoría fundamental dentro del mundo educativo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1998), la aplicar a esta idea de bilingüismo, ya que existe una inteligencia lingüística, y dado que esta puede influir al igual que ser influida por las demás, queda demostrado que el bilingüismo tiene un impacto positivo en gran cantidad de habilidades y capacidades, sin tener ningún conflicto con el cerebro, y provocando un buen desarrollo de esta inteligencia y de todas las demás con su incorporación temprana.

En el siguiente gráfico, quedan recogidas las principales ventajas y beneficios de la educación bilingüe, tanto en el plano cognitivo, como lingüístico y emocional:



Conclusiones

Tras realizar esta pequeña investigación, podemos llegar a varias conclusiones importantes.

En primer lugar, podemos ser conscientes de la complejidad del término bilingüismo. Se trata de un concepto que acepta muchas definiciones de ahí su complejidad. Todas ellas coinciden en que se trata del uso de dos lenguas, radicando, la diferencia entre todas ellas en la consideración de multitud de variables que sobre él inciden.

En cuanto a su implantación, parece claro que debe realizarse lo antes posible, desde la educación infantil si es

posible, para que los niños adquieran una segunda lengua con mayor facilidad y desarrollen mayor comprensión y dominio del idioma.

A pesar de todas las ventajas que nos puede aportar el bilingüismo, no debemos dejar de lado aquellos inconvenientes que es aconsejable mejorar. Debemos ser conscientes de que las asignaturas impartidas en inglés no son el verdadero origen del problema, sino la metodología utilizada para impartirlas, ya que en muchos casos, son los propios maestros quienes no saben cómo impartirla en un idioma extranjero.

Por último, me gustaría incluir dos aspectos, muy importantes para los padres de nuestros alumnos. En primer lugar, los padres deben ser conscientes de que matricular a sus hijos en escuelas bilingües no va a provocar que al acabar la escolaridad sus hijos sean bilingües. Y por otro lado, el bilingüismo es un proceso largo y continuo, que requiere de mucho tiempo y paciencia para poder observar resultados notables.

Referencias

- OVERBEKE, V. (1972). Introduction au problème du bilinguisme. Labor; F. Nathan.
- Constitución Española, 1978, Art. 3
- BLANCO, G. M. (1981). Beyond the Bilingual Classroom: Increased Use of L1 in Professional Activities. National Clearinghouse for Bilingual Education.
- ARNAU, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios pedagógicos. Arnau, J.; Comet, C.; Serra, JM; Vila, I. La educación bilingüe. Cuadernos de educación Barcelona: ICE Universitat de Barcelona: Horsori.
- BAKER, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.
- GARDNER, H. (1998). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- SIGNORET DORCASBERRO, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? Perfiles educativos, 25(102), 6-21.
- JIMÉNEZ, J. R. B., & Parra, Y. J. F. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. Revista de la Universidad de la Salle, (59), 99-124.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Cómo aprender trabajando y aprendiendo de los demás

Inés Huertas González-Carrascosa

ineshgc@gmail.com

Ingeniero de minas. Profesora de ciencias

El aprendizaje cooperativo es un término genérico que se usa cuando nos referimos a un grupo de procedimientos de enseñanza basados en organizar la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos deben trabajar de forma conjunta y coordinándose entre sí para poder resolver determinadas tareas académicas y así poder mejorar y profundizar más en el aprendizaje. Para que un alumno pueda alcanzar sus objetivos, es necesario que el resto del grupo logre alcanzar los suyos.

Veremos diversas aplicaciones didácticas, así como las ventajas que este tipo de enseñanza les ofrece a los alumnos.

Palabras clave

Aprendizaje, cooperación, trabajo en equipo, colaborar, estimular.

Cooperative Learning is a generic term that is used when we refer to a group of teaching procedures based on

organizing the class into small mixed and heterogeneous groups where students must work together and coordinate with each other in order to solve certain academic tasks, so to be able to improve and deepen more in the learning. For a student to achieve their goals, it is necessary that the rest of the group achieve theirs.

We will see various didactic applications, as well as the advantages that this type of teaching offers to students.

Keywords

Learning, cooperation, teamwork, collaborate, stimulate.

1. Introducción

Para mostrar en que consiste el aprendizaje cooperativo se ha utilizado la imagen de un árbol como una metáfora en la que el tronco, que en este caso representa los cuatro ámbitos de intervención, es el sustento de las tres teorías del proceso de aprendizaje cooperativo en el aula simbolizadas en este caso por las hojas de color verde oscuro y de las ventajas de este aprendizaje, representadas en hojas de color verde claro.

La frase “juntos podemos llegar más alto” hace referencia a la cooperación entre los mismos alumnos así como con el profesor. Para que este método tenga éxito, es fundamental la implicación del profesorado, tiene que esforzarse por desempeñar el rol de la persona que ayuda al alumnado a madurar, a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas y por parte de los alumnos, ellos tienen que ver que realmente existe esa cooperación a la hora de trabajar porque de no ser así, seguirán viendo como su trabajo sigue siendo algo segmentado en diferentes asignaturas.

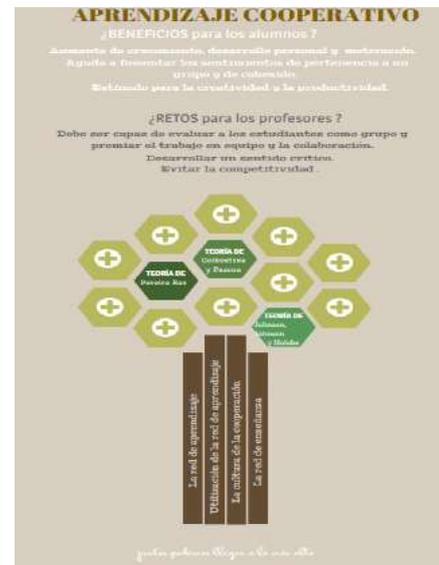


Imagen 1: Árbol que esquematiza el aprendizaje cooperativo

2. Breve descripción

Frente a la concepción tradicional del aprendizaje surge una nueva concepción de la experiencia educativa: el aprendizaje cooperativo.

El Aprendizaje Cooperativo es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

Los objetivos son fomentar experiencias de aprendizaje cooperativo más que las metodologías de trabajo individual y competitivo; eliminar el examen tradicional a favor de un sistema de evaluación formativa, continua y negociada; y sustituir las clases magistrales por sesiones donde descubrir los contenidos teóricos a partir de la reflexión, del debate, de la coordinación y de las actividades prácticas.

Justificamos esta experiencia porque se supone que formamos alumnos que tendrán que trabajar a veces de manera individual y otras en equipo, pero en ambas situaciones se requerirá de él decisiones y aportaciones que deberá asumir de manera autónoma, pero también colegiada y consensuada.

- **La concepción**

Organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje.

- **Los objetivos**

Fomentar experiencias de aprendizaje cooperativo más que las metodologías de trabajo individual y competitivo.

Eliminar el examen tradicional a favor de un sistema de evaluación formativa, continua y negociada.

Sustituir las clases magistrales por sesiones donde descubrir los contenidos teóricos a partir de la reflexión, del debate, de la coordinación y de las actividades prácticas.

- **Resultados**

Alumnos que trabajan a veces de manera individual y otras en equipo, pero en ambas situaciones se requerirá de ellos decisiones y aportaciones que deberán asumir de manera autónoma, pero también colegiada y consensuada.

3. Las teorías del aprendizaje cooperativo

La educación basada en el aprendizaje cooperativo usando la metodología **PBL** (aprendizaje basado en problemas):

- Los alumnos llevan a cabo un amplio proceso de investigación para responder a una pregunta compleja, a un problema o a un cambio.
- Los alumnos tienen autonomía y capacidad de decisión durante el desarrollo de los proyectos de aprendizaje que.
- Los alumnos deben ser «planeados, diseñados y elaborados para conseguir que los alumnos aprendan los contenidos básicos, trabajen las competencias del siglo XXI (como por ejemplo la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico) y creen productos y presentaciones de calidad» (Pereira Baz, 2014).

Pereira Baz (2014)

Considera que, en este tipo de aprendizaje, lo fundamental no es el producto o resultado final del proyecto sino el proceso de aprendizaje y profundización que llevan a cabo los estudiantes. Además, considera que, para que un proyecto tenga sentido, es necesario que los alumnos estén verdaderamente interesados y que

exista un objetivo formativo claro. Para él, es imprescindible que el proyecto desarrolle contenidos significativos; pues este tipo de aprendizaje no permite abarcar la misma gama de contenidos que otras metodologías, pero sí permite que se trabajen de una manera más profunda. Es necesario partir del currículo académico y seleccionar lo que el profesor considere más importante. Para que los alumnos se impliquen verdaderamente en el proyecto, necesitan partir de la necesidad de conocer cosas nuevas. Por ello, es importante iniciarlo con una actividad que despierte el interés de los participantes y que les suscite dudas y preguntas; ya sea mediante un vídeo, un debate, un invitado en la clase, una lectura, etc.

Una vez planteada la situación inicial, debe formularse una pregunta que dirija el trabajo. Esta debe ser clara y tener una respuesta abierta que obligue a los alumnos a trabajar las competencias y conocimientos que buscan adquirirse con la actividad. Para que el proceso funcione, los alumnos deben ser autónomos y protagonistas de la acción; es decir, deben ser capaces de opinar, elegir y tomar decisiones. No obstante,

puesto que el planteamiento general de la actividad debe siempre adaptarse a la realidad del aula, es necesario distinguir entre tres niveles de autonomía:

En el nivel bajo, los alumnos reciben instrucciones sobre qué deben estudiar e, incluso, sobre cómo diseñar, crear y presentar los productos finales. En el nivel intermedio, el docente proporciona una serie limitada de opciones para evitar que los estudiantes se vean desbordados por la multitud de posibilidades que se les plantean. Por último, en el nivel alto autonomía, los alumnos toman todas las decisiones que surjan a lo largo del proyecto; llegando incluso a poder elegir el tema y la pregunta de partida.

Como ya se ha mencionado, Pereira Baz (2014) destaca que en el proyecto deben trabajarse las habilidades y competencias del siglo XXI; es decir, la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y el uso de las nuevas tecnologías. Para ello, es necesaria una explicación explícita mediante guías, consejos y materiales para, continuación, darles a los alumnos la oportunidad de ponerlas en práctica a

través de las tareas y actividades del proyecto.

Resulta también fundamental en este tipo de actividades que los alumnos lleven a cabo un proceso de investigación por el que los estudiantes se planteen sus propias preguntas, se encarguen de la búsqueda de los recursos necesarios para responder a dichas cuestiones que, a su vez, generarán nuevas dudas; lo que finalmente les llevará a establecer sus propias conclusiones. Lo relevante de este tipo de investigación es que conlleva una innovación real, pues «surgen nuevas preguntas, nuevos productos y nuevas soluciones». En definitiva, se trata de actividades que buscan promover una actitud crítica ante el mundo y fomentar la colaboración para resolver un conflicto o responder a una pregunta de forma eficiente.

Pereira Baz (2014) destaca además la importancia de que los alumnos aprendan a evaluar el trabajo de otros, por lo que este tipo de proyectos implica que cada participante revise el trabajo de los demás.

Puesto que, como ya se ha mencionado, el objetivo final de la

actividad no es el resultado del proyecto, sino el proceso de aprendizaje; la respuesta a la pregunta planteada puede presentarse en multitud de formatos, dependiendo de las características del grupo de trabajo.



Imagen 2. Resume la teoría de Pereira Baz

- Según Goikoetxea y Pascual (2002).

La instrucción y organización en el aula caracterizadas por el trabajo en grupos pequeños (usualmente 4 a 5 miembros) de alumnos heterogéneos (bajo, medio y alto rendimiento; varones y mujeres; etnias diferentes) para lograr objetivos comunes de aprendizaje.

- Según la teoría de la interdependencia social de Johnson, Johnson y Holubec (1995).

La teoría de la interdependencia social basada en cinco aspectos clave:

- Interdependencia positiva.
- Responsabilidad individual y grupal.
- Habilidades interprofesionales.
- Interacción estimuladora.
- Y evaluación grupal.

¿Cómo plantear un proyecto?

- Las metas deben estar claras.
- Se deben premiar los logros puntuales conseguidos por los alumnos y es necesario compartir recursos.
- Y se deben asignar tareas y funciones individuales.

Las responsabilidades de los alumnos

- Deben asumir los roles asignados.
- Deben respetar las identidades y funciones de los demás.

- Deben ser capaces de hacer frente a los problemas o a las amenazas que puedan ir surgiendo.
- Deben utilizar la imaginación.

Características

Los alumnos tienen una responsabilidad como grupo: asumen los objetivos y las metas comunes.

Los alumnos se responsabilizan de manera individual de la parte del trabajo que les ha sido asignada.

Habilidades de los alumnos para poder lograr los objetivos

- Empatía.
- Asertividad.
- Participación.
- Implicación.
- Diálogo.
- Capacidad para llegar a acuerdos.
- Capacidad de resolución de conflictos.
- Toma de decisiones.
- Confianza en los compañeros y apoyo mutuo.
- Deben ser capaces de responsabilizarse de los

resultados obtenidos, sean buenos o malos.

4. Aplicaciones didácticas.

Las enormes ventajas que ofrece el aprendizaje cooperativo para la promoción del éxito escolar y la mejora de la convivencia, nos lleva a identificar cuatro ámbitos de intervención sobre los que podría sustentarse el proceso aprendizaje cooperativo en el aula y el centro:

Primero: La red de aprendizaje.

La creación progresiva de una estructura cooperativa en el aula, de forma que los alumnos trabajen juntos en la construcción de aprendizajes compartidos. La estructuración de esta red depende del trabajo secuenciado sobre los distintos elementos básicos que hacen funcionar la cooperación en el aula.

Segundo: Utilización de la red de aprendizaje

Sirve para potenciar el proceso educativo. La red de aprendizaje sólo tiene sentido si se pone al servicio del proceso educativo de los alumnos. Esto implica que, desde el primer momento,

debemos incorporar estrategias de aprendizaje cooperativo en el tratamiento de los distintos contenidos curriculares. En este sentido, podemos hablar de la sesión cooperativa. En la que se definen algunas estrategias de aprendizaje cooperativo que resultarían útiles en distintos momentos del desarrollo de una sesión de clase.

Tercero: La cultura de la cooperación.

Generalización de una cultura de cooperación en el aula y el centro, que lleve a una redefinición del proceso enseñanza-aprendizaje, otorgando a la interacción cooperativa de un lugar central.

Cuarto: La red de enseñanza.

Los retos que supone la diversidad en el aula exigen que los maestros mantengan una actitud creativa, articulando respuestas ante situaciones nuevas. Desde esta perspectiva, la implantación de una estructura cooperativa en el aula resulta más fácil cuando constituye el objetivo común de un grupo de profesores, que trabajan juntos para ponerla en marcha. Por ello, creemos que sería conveniente –que no imprescindible– el establecimiento de

una red de enseñanza en el centro, a través de la implantación de dinámicas de trabajo en equipo del profesorado.

5. Ventajas del aprendizaje del sistema cooperativo

Los alumnos tienen **constancia de la globalidad y diversidad** de cualquier tema, sabiendo que todos los conocimientos se complementan en alguna medida, en vez de segmentar cada conocimiento en cada una de las diferentes asignaturas. De este modo, y unido al hecho de que los niños están aprendiendo elementos y unidades comunes, van a ser **capaces de extrapolar todo lo aprendido** a otros aspectos de la vida cotidiana.

Los alumnos percibirán que, para que cualquier proyecto en equipo llegue a buen puerto, es necesaria una **coordinación entre los miembros del grupo** y una **organización** muy clara de los pasos a seguir.

Al promover la realización conjunta de las actividades creando los diferentes grupos de trabajo se establecen **diferentes canales de comunicación y aprendizaje** y todos ellos son igualmente válidos, tanto entre

compañeros como con el docente. Además, en cada actividad diferente se establecen **nuevos grupos de trabajo**, por lo tanto, facilitaremos **la colaboración de todos los alumnos entre ellos** y así se maximizan las posibilidades de aprender de todo el alumnado.

Al establecer **una cultura basada en la ayuda y el apoyo mutuos**, se propicia un entorno favorable a la promoción del aprendizaje de todos los alumnos, que se ayudan entre sí **para** que todos sean capaces de **lograr los objetivos en las actividades**.

El alumno adquiere **autonomía e iniciativa** a la hora de trabajar. De forma individual, cada alumno siente que su opinión es importante y se afirma como un miembro activo y valioso en la clase. Como en todos los sistemas basados en la cooperación, **el nivel de rendimiento** al que accede el alumno **es superior** al que alcanzaría si la actividad se llevara a cabo de manera individual, porque todos los alumnos trabajando en grupo adquieren mayores capacidades que sumando las que adquieren cada uno de forma individual;

esto se debe a la sinergia que se origina al trabajar en equipo.

Es importante que los estudiantes detecten **la importancia del debate y la comparación de las distintas perspectivas y los diferentes puntos de vista** en el proceso de aprendizaje: cada alumno aportará unos conocimientos y unas opiniones y varios (o todos) pueden estar en lo cierto. Este tipo de actividades cooperativas fomenta que los estudiantes valore las opiniones de sus compañeros y aprendan que las demás personas pueden aportar información útil y necesaria a un trabajo; en definitiva, la importancia del trabajo en equipo.

Las actividades cooperativas enseñan a los alumnos que, para que cualquier trabajo en equipo funcione correctamente y se puedan obtener de él los resultados esperados, es fundamental que **los miembros de equipo confíen los unos en los conocimientos y las capacidades de los otros** y que se cree entre ellos una **relación de igualdad**.

En un modelo habitual de enseñanza, el profesor evalúa los trabajos de los alumnos y, en muchas ocasiones, estos

no entienden el porqué de las decisiones del profesor. En consecuencia, no son capaces de aprender de sus propios errores. Obligar a los alumnos a **evaluar los trabajos** de los demás **fomenta la actitud crítica y fuerza** a los alumnos a **detectar las respuestas correctas de las incorrectas**. Además, aprenderán a **expresar las críticas de forma educada y constructiva** para no herir los sentimientos de los demás.

Un impacto a largo y medio plazo.

Trabajar de forma cooperativa con todo el profesorado es un claro potencial, pero esto mismo puede convertirse en una debilidad si no todos los docentes se implican de la misma manera. Los alumnos tienen que ver que realmente existe esa cooperación a la hora de trabajar porque de no ser así, seguirán viendo como su trabajo sigue siendo algo segmentado en diferentes asignaturas. Por lo tanto para que este método tenga éxito, es fundamental la implicación del profesorado, tiene que esforzarse por desempeñar el rol de la persona que ayuda al alumnado a madurar, a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas.

La importancia del apoyo del profesor para la resolución de cualquier cuestión o duda con la que se encuentren y que sean incapaces de resolver por su cuenta: es importante que los alumnos sean **autosuficientes y capaces** de solucionar conflictos por su cuenta, pero igual de importante es que se sientan **apoyados y respaldados** en todo momento por un docente. Dicha sensación de seguridad les dará libertad para investigar con mayor libertad y a atreverse a dar cada vez más pasos y más complejos.

Conclusiones

Las investigaciones realizadas indican que la cooperación conduce aun mayor empeño en alcanzar los objetivos, a la generación de relaciones interpersonales más positivas y a una mayor salud mental que los métodos competitivo e individualista. El docente que aplique el aprendizaje cooperativo deberá planificar y ejecutar cuidadosamente cuatro acciones concretas. Tendrá que tomar varias decisiones previas a la enseñanza. Deberá decidir cuáles serán sus objetivos conceptuales y actitudinales; cuántos alumnos habrá en cada grupo; cómo distribuirá a los alumnos en los

grupos y cuánto tiempo trabajarán juntos, cuál será la mejor manera de disponer el aula; cómo utilizará los materiales didácticos, y qué roles les asignará a los miembros del grupo.

Les asignará tareas claras y les explicará qué es la interdependencia

positiva dentro del grupo y entre los grupos, qué es la responsabilidad individual y qué técnicas grupales habrán de aplicar en cada lección a fin de mejorar continuamente su desempeño.

Referencias

Libros

- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1995). Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el aula y la escuela. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PEREIRA BAZ, M. A. (2014). Ocho claves del aprendizaje por proyectos.
- SENABRE, I. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Universidad Internacional de Valencia.

Revistas

- GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G. (2002). "Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia". Educación XX1, Vol. 5 (pág. 227-247).

Links

- PEREIRA BAZ, M. A. (2014). Ocho claves del aprendizaje por proyectos. <http://cedec.educalab.es/es/noticias-de-portada/1559-8-claves-del-aprendizaje-por-proyectos>.
- GOIKOETXEA, E. y PASCUAL, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Educación XX1 (Vol. 5). 227-247.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/392/342>
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J. (1995). Los nuevos

círculos de aprendizaje. Cooperación en el aula y la escuela. Alexandria, Va.:
Association for Supervision and Curriculum Development.

http://redes.cepcordoba.org/file.php/29/AEE_Johnson.pdf

- SENABRE, I. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Universidad Internacional de Valencia. http://campus.viu.es/bbcswebdav/pid-946343-dt-content-rid-7691052_1/courses/50018_10_I_2016-17/01MSEC_ISenabre%281%29.pdf

¿Y YO QUÉ?: INCLUSIÓN DE LOS HERMANOS DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DENTRO DE LA INTERVENCIÓN

Irene Agost García

agost.psico.logo@gmail.com

Orientadora Educativa

En el presente artículo, se analiza la importancia de incluir a los hermanos del alumnado con necesidades educativas dentro de la intervención que se planifique. Por lo tanto, esta actuación con los hermanos deberá incluir un apoyo emocional para que puedan sobrellevar la situación, y una formación específica para que puedan convertirse en una parte activa de la intervención que se lleva con los alumnos con necesidades.

De esta manera, el objetivo de este ensayo remite a la propuesta de una actuación directa con los hermanos de este alumnado, ya que se ha detectado que suelen ser apartados de este proceso, y podrían resultar ser un punto clave dentro de la intervención que se haga.

Palabras clave

Hermanos, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, intervención, familia.

In the present article, we analyze the importance of including the siblings of students with educational needs within an intervention to be planned. Therefore, this action must include an emotional support so they can cope with the situation, and a specific training so they can become an active part of the intervention carried out with the students with educational needs.

Thus, the purpose of this essay implies a proposal of a direct action with the siblings of those students, since it has been found that they are usually separated from this process, and they could turn out to be a key point in the intervention to be made.

Keywords

Siblings, students with special needs, intervention, family.

1. Introducción

Como bien es sabido, dentro de un marco de escuela inclusiva, se aboga por una educación para todos y por atender a las necesidades personales y educativas que pueda presentar cualquier alumnado. Desde la llegada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), no se interviene exclusivamente con este alumnado, sino que se actúa en todos los contextos en los que se desarrolla.

Con la reforma legislativa de la LOE (2006), la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), todavía se hace más notoria la necesidad de incluir a los familiares dentro de la dinámica escolar, y en especial, en los casos que el alumnado presente necesidades educativas de cualquier índole.

Por ello, la intervención con las familias se convierte en unos de los pilares fundamentales en los que se centra cualquier actuación que se lleve a cabo con este alumnado. Desde la escuela, por tanto, se establece una vía de comunicación abierta y directa de cooperación con los familiares para aunar fuerzas y juntos lograr el máximo desarrollo del potencial del alumno con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

Este tipo de alumnado, es definido dentro de la normativa legal vigente, concretamente en el artículo 71 de la LOMCE, como aquellos “alumnos y alumnas que requieran una atención

educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Dada esta definición se hace palpable la necesidad de establecer esa estrecha relación entre todos los educadores implicados en la intervención. No obstante, cuando empiezan a esbozarse esas líneas de cooperación se tiende a dibujar los enlaces colaborativos entre padres, madres, abuelos, abuelas, docentes, médicos, y cualquier otra persona y/o profesional que intervenga en ese caso, pero... ¿qué pasa con los hermanos de los ACNEAE? A menudo, suelen ser apartados de todo el proceso de diagnóstico e intervención, cuando ellos van a ser uno de los principales agentes educativos que van a estar presentes durante toda la vida del alumno con necesidades y, esto hace que se conviertan en un punto clave para garantizar el éxito de toda intervención.

2. Justificación de la intervención con los hermanos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En España, según el informe emitido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), en el curso escolar 2016-2017 la cifra total de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 567.339, lo que representa el 7,1% del total de alumnado. Las discapacidades más frecuentes en el alumnado con necesidades educativas especiales son la intelectual (31,3%), los trastornos graves de conducta/personalidad (22,1%) y los trastornos generalizados del desarrollo (15,5%).

Esto supone que, la misma cantidad de familias, en algún momento, recibieron un diagnóstico sobre una discapacidad, trastorno, enfermedad o dificultad que sufría uno de sus hijos y que iba a afectar a su desarrollo. Con esto, empezarían todo el proceso de evaluación e intervención específica para tratar de conocer qué implicaciones iba a tener esa etiqueta que acababan de darles en sus vidas.

Es durante todo este proceso decisivo, donde las familias empiezan a cambiar sus dinámicas, inician todo un nuevo camino en el que aflora una gran vorágine de sentimientos y las preocupaciones y la incertidumbre están constantemente en su interior.

El problema es que “a los hermanos se les ofrecen muy pocas oportunidades para conocerlos, para saber qué piensan, qué sienten, qué les preocupa, cuáles son sus necesidades, cuáles son los obstáculos que enfrentan y cuáles sus

posibilidades de desarrollo personal. Los padres, en cambio, cuentan con mayores oportunidades de ayuda y sostén por parte de distintos profesionales que asisten al niño con discapacidad” (Núñez y Rodríguez, 2004).

Por lo tanto, se ha detectado que, en estos duros momentos, los hijos que no presentan el diagnóstico, suelen ser apartados de todo este proceso, y, sin embargo, deberían ser más incluidos que nunca.

Analizando un poco más sobre las necesidades que suelen presentar los hermanos del alumnado con necesidades, de acuerdo con Lizasoain (2009), se han observado que las más frecuentes son:

- Necesidad de recibir información sobre la discapacidad o enfermedad y sus repercusiones.
- Necesidad de establecer un claro y consensuado pacto de responsabilidades en relación a su hermano con necesidades especiales.
- Necesidad de poder transmitir sus sentimientos acerca de las implicaciones que tiene esta situación sobre sus vidas.

Centrando el foco en los sentimientos que con mayor frecuencia acompañan a un hermano de un alumno con necesidades, normalmente suele aparecer en ellos: preocupación, vergüenza, culpabilidad y aislamiento (Nafría y Pérez, 2014). A continuación se

detallarán más en profundidad cada uno de ellos.

- Preocupación: suelen sentir un gran preocupación por cómo se desarrollará el futuro de su hermano y de la dinámica familiar.
- Vergüenza: normalmente esta emoción aparece en la edad escolar, al hacer comparaciones de cómo es su familia y cómo son las del resto de sus iguales. Perciben que dadas las características de su hermano con necesidades, forman un núcleo familiar diferente al resto, y pueden sentir esta vergüenza al escuchar comentarios que pongan en relieve esta diferencia.
- Culpabilidad: suelen sentir un gran sentimiento de culpa porque tienen la sensación de que han podido interferir y provocar la situación que está viviendo su hermano y su familia. En la edad adulta este sentimiento será uno de los que tendrá más fuerza, en especial, cuando abandonen el hogar familiar y dejen a los padres al cargo del hermano con necesidades.
- Aislamiento: esta emoción está muy presente durante las fases de diagnóstico y primeros momentos de la intervención, ya que la incertidumbre familiar que se vive en esos instantes hace dejar de lado al hermano sin

diagnóstico para focalizar la atención y los recursos en encontrar un nuevo camino que asegure el bienestar del hijo que presenta una discapacidad, trastorno, enfermedad o dificultad. Por eso, suelen ser apartados y no se les tiene en cuenta en las decisiones y dinámicas familiares que se están sucediendo en esos duros momentos, aflorando en los hermanos estos sentimientos de soledad, aislamiento e incompreensión.

De todo esto, se deduce la importancia de incluir plenamente a los hermanos dentro de la intervención que se realiza con un alumno con necesidades específicas, dedicando un apartado a actuar directamente con ellos.

3. Intervención con los hermanos: apoyo emocional y formación específica

Así pues, con todos los datos recopilados, se podría decir que hay que dedicar un punto dentro de la actuación que se realice con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a dar soporte a sus hermanos. Con todo, se logrará atender sus necesidades y permitirles ser un agente activo durante la intervención, mejorando así las probabilidades de que la propuesta de actuación sea exitosa.

Por lo tanto, esta atención específica a los hermanos del alumnado con necesidades deberá incluir:

- Apoyo y acompañamiento emocional para atender a sus necesidades y que puedan afrontar la situación.
- Formación específica para actuar de manera activa en la intervención que se lleve a cabo con su hermano.

Para cubrir estos puntos, una técnica que ha resultado ser muy eficaz, ha sido el establecer grupos de apoyo o talleres entre hermanos, en los que se abordan, principalmente, estos sentimientos negativos que suelen emerger en los hermanos de las personas con discapacidad (Iriarte e Ibarrola, 2010).

De esta manera, se lanza una propuesta de crear dentro de las escuelas, como una actividad extraescolar, grupos de ayuda para los hermanos de alumnos con necesidades específicas, siendo esta medida un punto más a incluir dentro de la intervención que se realice con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En estos talleres podrían realizarse actividades con las que trabajar el aspecto afectivo, el afrontamiento de la situación y las pautas de actuación específica ante las dificultades que tengan sus hermanos con discapacidad, trastorno, enfermedad o dificultad.

A modo de ejemplo, a continuación, se proponen de manera generalizada,

diferentes estrategias que se podrían llevar a cabo en estos talleres o grupos de ayuda, atendiendo a los dos grandes bloques de intervención: el apoyo emocional y la formación específica.

Respecto al apoyo emocional, podrían realizarse actividades como las siguientes:

- Redactar un listado de aspectos que no les gusta de su estilo de vida actual y listado de aspectos positivos sobre la situación que están viviendo.
- Escribir cartas a sus padres expresando los sentimientos que tienen.
- Visionado de películas en las que los protagonistas son una persona con discapacidad, trastorno o enfermedad, y su hermano. Después comentar y analizar el punto de vista del hermano: ¿cómo vive la situación? ¿qué sentimientos manifiesta?
- Hacer un registro diario de las emociones que sienten cada día y tratar de identificar qué ha podido provocarlas.

En cuanto a las actividades que podrían hacerse para formar de una manera específica a los hermanos y darles un papel activo dentro de la intervención con el alumnado con necesidades, podrían ser:

- Realizar una investigación sobre las características de la

discapacidad o enfermedad de su hermano y qué implicaciones tiene en su vida cotidiana.

- Darles orientaciones para que puedan favorecer el desarrollo de sus hermanos, como, por ejemplo explicarles tipos de juego a los que puedan jugar juntos y estimulen el lenguaje.
- Comentar en grupo los problemas que ellos detectan derivados del trastorno que sufre su hermano, y darles pautas específicas de actuación. Por ejemplo, qué hacer ante las explosiones de ira.
- Debatir las necesidades que pueden necesitar sus hermanos a lo largo de la vida y determinar en qué pueden ayudarles ellos.
- Poner en común listados con los problemas que detectan que tienen en la dinámica familiar y realizar una tormenta de ideas para buscar soluciones entre todo el grupo.

Todas estas propuestas son a nivel general, y tienen un carácter abierto y flexible, por lo que deberían adaptarse en función de la edad, características y necesidades del grupo y diseñarse un programa específico ajustado.

A su vez, paralelamente a este grupo de ayuda entre hermanos, también sería interesante organizar una escuela para padres. En este espacio, a través de charlas y debates, se ofrecerían pautas de actuación para atender desde casa las necesidades de todos sus hijos. Entre estas pautas podrían estar:

- Intentar que todos los miembros participen en el proceso de toma de decisiones y en la dinámica familiar.
- Permitir que todos los hijos asistan a las visitas médicas, o con los profesionales que lleven la intervención, y que estén al corriente de la situación.
- No mentir ni esconder información a ningún miembro de la familia.
- Recopilar juntos información sobre la discapacidad, trastorno, enfermedad o dificultad que sufre uno de sus miembros, y comentarlas.
- Buscar juntos soluciones a problemas que surjan.
- Dar responsabilidades a sus hijos que fomenten su autonomía pero que no supongan una carga excesiva.
- Dedicar espacios y momentos al diálogo familiar, a la expresión de emociones y a estrechar lazos.
- Establecer momentos de ocio y juego con todos sus hijos.

Por último, se recomienda que el orientador del centro, también lleve a cabo un seguimiento de estos alumnos que tienen hermanos con necesidades específicas de apoyo educativo, para favorecer su desarrollo tanto en aspectos académicos como personales. Además, si están escolarizados en la misma escuela,

esto también puede resultar una herramienta clave para la intervención que se esté realizando con el alumno con dificultades, ya que cuantas más relaciones se establezcan durante la intervención, más garantía de éxito tendrá la propuesta de actuación que se plantee.

Conclusiones

El presente artículo ha tratado de resaltar la importancia de incluir a todos los miembros de la familia dentro de la intervención que se realiza con un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo. En especial, se ha destacado la necesidad de implicar activamente a los hermanos, ya que esto supondrá múltiples beneficios y una mejora del bienestar de todos los miembros de la familia. Esto se debe a que si se atienden las necesidades de los hermanos de este tipo de alumnado, se garantizará el correcto desarrollo y bienestar de ambos. En definitiva, tal y como dijo Susan Scarf Merrell “nuestros

hermanos y hermanas están ahí desde el amanecer de nuestras vidas hasta el inevitable atardecer”.

Por tanto, se espera, que siguiendo las directrices propuestas en la intervención se logre que, ante la situación que vive una familia ante el diagnóstico que recibe uno de sus miembros, puedan afrontar todas las implicaciones que esto conlleva y, dentro de lo posible queden cubiertas sus necesidades, logrando una armonía en el sistema familiar.

Para concluir, solo cabe destacar, que a lo largo del presente ensayo, se mantiene constantemente la filosofía de que en una escuela inclusiva hay cabida para todos, y por este motivo, la finalidad que se tiene es atender las necesidades de todos y cada uno de sus miembros, logrando así que todos puedan llevar al máximo el desarrollo de su potencial.

Referencias

Libros

- NÚÑEZ, B. y RODRÍGUEZ, L. (2004). *Los hermanos de personas con discapacidad: una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Asociación AMAR.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial número 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial número 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

Revistas

- IRIARTE, C. e IBARROLA, S. (2010). Bases para la intervención emocional con hermanos de niños con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 373-410.
- LIZASOÁIN, O. (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos. En M. R., BERRUEZO y S., CONEJERO, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea. Vol. 1.pp: 653-660. Universidad Pública de Navarra.

Links

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018): Estadísticas Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2016-2017. Consultado 18-01-2019 en <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/necesidades-apoyo/2016-17.html>
- NAFRÍA, B. y PÉREZ, B. (2014): ¿Cómo convive un niño cuando tiene un hermano con algún tipo de discapacidad? Consultado 16-01-2019 en <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/como-convive-nino-cuando-tiene-hermano-algun-tipo-discapacidad>

¿POR QUÉ LOS DEPORTES DE EQUIPO SON BUENOS EN EDAD ESCOLAR?

Ventajas y beneficios de la práctica de deportes colectivos

José Alberto Santacana López

josalbertosantacana@gmail.com

Teléfono: 635890872

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la UPM
Entrenador de baloncesto en el Club Estudiantes con más de 10 años de experiencia
Entrenador Personal y Preparador Físico. Amplia experiencia en actividades
extraescolares y deportivas en varios centros.

Mediante este artículo se va a demostrar que el trabajo en equipo enfocado a través del deporte es un arma muy importante para inculcar valores y contenidos que serán clave para la educación.

Estos aspectos son muy importantes para la educación de cualquier estudiante y no tanto en el aspecto de la actividad física, si no en lo moral, ético y personal. Vemos que los valores relacionados con el trabajo en equipo, como pueden ser: el compromiso, el entusiasmo, la humildad, la generosidad, la confianza o la cohesión, son más difíciles de enseñar mediante otro tipo de prácticas docentes inculcadas dentro de un aula. El objetivo es demostrar que existen estos beneficios, y si son en menor o mayor grado para los alumnos.

Se estudiará mediante una revisión bibliográfica extensa sobre los deportes de equipo, viendo lo que exponen los diferentes expertos sobre educación y deporte.

Palabras clave

Deporte de equipo, trabajo en equipo, deportes colectivos, actividades competitivas

In this article, a research is made in order to try to demonstrate that focused teamwork through sports is very important to instill values and content that will be key for the education of the subjects.

These aspects are very important for the education of any student more than the aspect of physical activity, as moral, ethics and personal thinking. It is shown that the teamwork values such as: commitment, enthusiasm, humility, generosity, trust or cohesion, are more difficult to teach by other teaching practices inculcated in a classroom.

We will look through an extensive literature review on the subject, going

throw what different experts in sports and education set about it.

Keywords

Team sports, teamwork, collective sports, competitive activities

1. Beneficios de los deportes de equipo

Este artículo se va a centrar en dos bloques: el primero hablará sobre los deportes de equipo, el desarrollo social y afectivo-emocional del deporte, el papel del deporte como instrumento de socialización, la importancia del juego simbólico, el socio dramático y la importancia del aprendizaje cooperativo.



Se citarán varias investigaciones para corroborar la importancia de los deportes colectivos y del uso de ellos como una herramienta educativa.

Se expone una serie de definiciones de la RAE que ayudarán a entender con qué aspectos queremos trabajar.

- **-Deporte:** 1. Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas. 2. Recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre (RAE, 2014).
- **-Equipo:** 1. Grupo de personas organizado para una investigación o servicio determinado. En ciertos deportes, cada uno de los grupos que se disputan el triunfo.

En equipo: Coordinadamente entre varios (RAE, 2014).

El siguiente apartado trata sobre los beneficios del trabajo en equipo y por tanto también de una parte importante de los deportes de equipo, respaldándose en un determinado autor.

1.1. Trabajo en equipo

Según Villalobos (2009) el trabajo en equipo es *“aquel en el que la tarea a realizar necesita de la intervención, más o menos coordinada, de todo el equipo”* .

Por su parte la escritora feminista Adams (2008) afirma en un listado los

beneficios de los deportes de equipo en el aula:

- Entender el trabajo de equipo

Expone que los estudiantes deben trabajar en grupos para lograr un objetivo. Ese puede ser encontrar una solución a una serie de preguntas a través de una lluvia de ideas colectiva o trabajar juntos en un proyecto de equipo. Entender cómo trabajar bien con otros para lograr el resultado deseado para el grupo es una de las maneras en las que participar en deportes de equipo puede beneficiar a los estudiantes en el aula (Adams, 2008).

- Construcción del autoestima

Confirma que es muy positivo para todos aquellos que no tienen facilidad a la hora de relacionarse con sus compañeros y que les cuesta comunicarse. Los estudiantes que experimentan sentimientos de insuficiencia o inferioridad pueden tener dificultades para afrontar las tareas en el aula. Cuando se trata de levantar la voz para hacer una pregunta o dar una opinión, los estudiantes que sufren de baja autoestima prefieren mantener un perfil bajo. Al participar en deportes de equipo, estos estudiantes pueden aprender a apreciar no sólo lo que

pueden hacer, sino también que pueden esforzarse por lograr algo (Adams, 2008).

- Esforzarse para mejorar

Tanto los individuales como los colectivos ofrecen estos beneficios en los alumnos, pero en este caso nos centraremos en lo que dice sobre los segundos ya que son nuestro objeto de estudio. Los deportes de equipo le ofrecen a los estudiantes la oportunidad de sobresalir de una manera que pocas cosas lo hacen. Muy a menudo hay estudiantes que llegan a creer que si algo es difícil de hacer, es mejor no hacerlo. Este tipo de actitud puede llevarlos a abandonar la universidad o a nunca intentar alcanzar las calificaciones necesarias para ser aceptados en primer lugar. Los deportes en equipo *“pueden ofrecer a los estudiantes un mapa filosófico para desarrollar las habilidades necesarias para superar cualquier obstáculo real o percibido en su camino hacia cualquier cosa que deseen ser”* (Adams, 2008).

- Liberar estrés

Otro beneficio para los estudiantes que son activos en deportes de equipo es que el ejercicio ayuda a liberar estrés y promover la buena salud

en general. Estos factores se llevan al aula e incluso a cada aspecto de la vida. Los estudiantes saludables y relajados se desempeñan mejor en pruebas y exámenes que aquellos que están cansados o tensos (Adams, 2008).

En el apartado que viene a continuación se exponen las ideas de diferentes autores sobre algunos beneficios concretos que proporciona el trabajo en equipo y los deportes, relacionándolo con la edad escolar que es el objeto de estudio de esta investigación.

1.2. El trabajo en equipo y el deporte

También podemos ver el beneficio del trabajo en equipo en los deportes según James Bisson (2009):

- Primero habla de la optimización. En este apartado explica que no los mejores equipos tienen a los mejores jugadores, si no que tienen a aquellos que se complementan, y suplen las carencias del otro respectivamente.
- Más adelante habla sobre la Camaradería. En esta parte si nos podemos centrar más ya que vemos que todos los beneficios

que puede proporcionar ser parte de un equipo, más allá de ser parte de una clase, puede ser positivo para las interrelaciones de los alumnos entre sí dentro del aula. Realizar equipos durante las clases de educación física y repetirlos más adelante en otras sesiones será positivo para afianzar unidad, amistades y relaciones dentro de la clase. Realizando esto de tal manera que no se excluya a nadie y haya una participación equitativa en todos los grupos.

- Por último tenemos algo muy importante, el Apoyo. Si los alumnos se sienten parte de un equipo tanto cuando las cosas vayan bien como cuando las cosas vayan mal serán capaces de apoyar a sus compañeros de equipo. Todo tendrá relevancia sobre todo una vez salen de la pista. Por ejemplo un alumno algo más torpe pero que es muy estudioso, apoyará y ayudará a un compañero de su equipo que tenga mejores aptitudes para el deporte pero que necesita ayuda en los estudios y viceversa. Todo

esto será posible si ellos se sienten parte del mismo equipo.

En este caso se aprecian las ventajas de los deportes en equipo para los adolescentes según Toro (2014):

- La **Disciplina**. Si la vemos entendida a través del deporte al ser algo más atractivo para algunos alumnos será más fácil de entender y de seguir. La práctica de un deporte de equipo les enseñará la importancia de la disciplina sin que se den cuenta. Ya que los alumnos verán que para que el equipo funcione y vaya bien es necesario una disciplina. Viendo como el equipo irá mejor cuando sus componentes son disciplinados (Toro, 2014).
- La importancia de las **normas**. La realización de cualquier deporte está sujeta a un tipo de normas. Las cuales son necesarias para la realización correcta del mismo. Esto ayudará a que entiendan la importancia de las normas. Esto será en los deportes en general, pero si nos centramos en los de equipo, los alumnos podrán ver que si no acatan las reglas establecidas no sólo se perjudicarán a ellos mismos si no que lo harán a todo su equipo, por lo que supondrá para ellos un aliciente mayor el cumplirlas, intentando así beneficiar a su equipo y a sus compañeros (Toro, 2014).
- **Trabajo en grupo**. Esta es una de las más importantes que como antes hemos visto y decían Adams (2008) y Bisson (2009), los chicos y las chicas aprenden a trabajar en grupo. Van descubriendo la importancia de confiar en los demás y de que los demás confíen en ellos. Consiguiendo así la realización de labores de manera grupal. Esto será muy positivo al trasladarlo a clase (Toro, 2014).
- **Liderazgo**. Aquí encontramos un aspecto del deporte muy importante, que no habían citado otros autores hasta ahora. Tiene una gran relevancia y el aprendizaje de éste mediante el deporte es muy positivo sobre todo entre los adolescentes. En los trabajos en equipo y en los deportes este es un factor muy

importante para el funcionamiento. Que los alumnos entiendan que un líder puede hacer mucho para guiar al resto y ganarse la confianza de sus compañeros. Viendo tanto el alumno que puede ser un líder, como la situación del resto de compañeros que aceptan al líder del grupo, equipo o clase (Toro, 2014).

- **Solidaridad.** La práctica de un deporte de equipo requiere de componentes que tengan presente este aspecto. Reforzando los lazos de solidaridad entre los componentes (Toro, 2014).
- **Tolerancia a la frustración.** También será muy importante que los alumnos consigan aprender y entender este aspecto. *“Es cierto que tanto en los deportes de equipo como en los individuales lo habitual es ganar unas veces y perder otras, pero está demostrado que en los que se practican en equipo se adquiere de forma mucho más sólida la tolerancia a la frustración derivada de las derrotas.”* (Toro, 2014). Este

aprendizaje será muy importante para el futuro en la vida adulta de los alumnos, ya que ayudará a reponerse en situaciones adversas.

- **Ganar sin prepotencia.** Tan importante será para los alumnos el saber aceptar las derrotas como el saber ganar y no hacerlo de manera prepotente si no respetando a los compañeros y rivales. Este aprendizaje será tan importante o más que el anterior para el futuro de los alumnos en su vida adulta (Toro, 2014).



2. Los valores del equipo

El entrenador catalán de balonmano Espar (2010) nos relata los valores que para él debe tener un equipo. Valores muy importantes para la vida de cualquier estudiante, tanto para su día a día como para su educación para un futuro.

Se centra especialmente en 6, y explica que con estos valores un equipo alcanzará retos mucho más complejos y tendrá un rendimiento mucho mayor.

Dice que los deportes colectivos son deportes de equipo. Explicando que prima lo grupal frente a lo individual. “...los triunfos más importantes, son siempre los triunfos generales, los triunfos globales”. Por lo que esto hará tener una conciencia de grupo. Marcando especial atención en el hecho de que “gana el equipo” no “gana el jugador” (Espar, 2010).

Afirma que en los deportes de equipo hay una gran relación entre los jugadores. Consiguiendo que entre ellos se genere una gran confianza, se animen, se hagan ver de lo que son capaces, vean un futuro mejor incluso del que tienen actualmente. Lo cual para los alumnos sería muy favorecedor. Y es que nada puede sustituir lo que se consigue con un equipo.

Los valores que Espar (2010) dice que son indispensables para un equipo y que vemos que serán de gran beneficio para los estudiantes en edad escolar, serán los siguientes:

El primero es **la generosidad**. Ya que en un equipo todos los integrantes tienen que ser generosos. Esto significa que en ocasiones tendremos que dar más de lo que vamos a recibir. Es importante que cuando un compañero “está peor” o no tiene un buen día, sean capaces el resto de dar más, para suplir esa carencia en el equipo.

Lo contrario a este valor sería ser egoísta y esto perjudicaría sin duda al equipo. Si un jugador empieza a pensar tan sólo en sí mismo sus compañeros rápidamente se darán cuenta y le irán dando de lado, haciendo que deje de formar parte del equipo.

El siguiente valor es **la humildad**. Espar nos narra este valor entendido de manera diferente. Lo relaciona con el primer valor el de la generosidad, en este un alumno/jugador

intentar ayudar a otro, pero esto es imposible si el que tiene que ser ayudado no muestra humildad y se deja ayudar. Nos hace entender humildad en los momentos en los que no están saliendo las cosas y tienen que ser capaces de echarse a un lado y dejar el protagonismo a otro.

Esto no es tan fácil como ser generoso. Ya que siendo generoso los jugadores consiguen tener el protagonismo, y siendo humildes lo ceden a otro cuando no le están saliendo las cosas bien.

Gracias a estos dos valores se cubrirán todos los contratiempos que puedan darse tanto en el deporte como en la vida, pudiendo ayudarse unos a otros, consiguiendo alcanzar los objetivos que se pretende.

El siguiente valor ayuda a que los dos anteriores vayan mejor y sin problemas. Este es el **Entusiasmo**. Espar (2010) explica que es “...*capacidad de contagio de alegría, de tener ganas de hacer cosas, de ser capaz de luchar, de luchar hasta*

el final, de luchar más que el otro” (p.7). También dice que “*El entusiasmo es un valor absolutamente imprescindible. Con entusiasmo se puede lograr cualquier cosa, sin entusiasmo es imposible lograr las cosas*” (p.7).

Incide en la importancia de que este valor es contagioso. Ya que una persona con entusiasmo es fácil que haga que otros compañeros que se encuentran a su alrededor trabajen de la misma manera que esta. Lo cual puede ser muy positivo, pero a la vez muy negativo. Ya que si hay 3 o 4 con poco entusiasmo también pueden contagiarlo al resto, con el problema que esto supondría.

Para conseguir tener un buen ambiente y unos alumnos entusiastas, lo primero será que los profesores/entrenadores sean los primeros generadores de este valor. Un profesor con entusiasmo se lo contagiará a sus alumnos. Y esto ayudará a reforzar su rendimiento. Tanto el propio de cada uno como el de sus compañeros. Este valor no

hace solo que aumente el rendimiento si no que en el momento en que sea en un equipo además de aumentar, también se contagiará llegando a todos los miembros.

El siguiente valor es **la confianza**. Este hace que los alumnos/jugadores deseen dar y expresar todo el potencial que tienen. Según Espar (2010) *“La confianza se basa en la capacidad percibida por cada uno de los jugadores sobre su capacidad de hacer realmente las cosas”* (p.8).

Cuando alguien tiene confianza se atreve a probar más cosas, a intentar cosas diferentes. Trabaja o juega con más intensidad, por lo que suele conseguir sus propósitos. Este valor sería muy importante para los alumnos a la hora de examinarse. Ya que en muchas ocasiones carecen de este valor. Es muy importante en estas edades ayudar a los alumnos a tener seguridad en sí mismo. Y este valor es muy necesario para esto (Espar, 2010).

Como profesores para conseguir que los alumnos tengan confianza nuestra labor consistirá en hacerles saber las cosas que realizan correctamente. Cada vez que el alumno realiza alguna acción de manera correcta y se da cuenta, su confianza estará aumentando. Es decir que deberemos tratar no sólo de corregir todos sus errores si no también de reforzar la acciones positivas. Si solo criticamos y corregimos la confianza del alumno se verá mermada (Espar, 2010).

El siguiente valor es muy característico de los equipos, y lo que se ve es si hay unión . Habla de **la Cohesión**. El compañerismo ayuda a que este valor se vea realizado. Si un determinado equipo que compite gana, esto favorece la cohesión. El hecho de que los alumnos/jugadores sientan que tienen importancia dentro del grupo hace que haya mayor cohesión entre ellos. Este valor hace que todos estén juntos y permanezcan unidos, lo que

refuerza y fomenta todos los otros valores vistos anteriormente.

El último valor para Espar será **el Compromiso**. Es difícil de explicar. El autor afirma: *“El compromiso empieza cuando la diversión se acaba. Cuando ya no es divertido, cuando ya no ganas siempre, cuando llevas una racha de partidos perdiendo, cuando el entrenamiento se hace duro, entonces ¿sigues manteniendo el resto de valores y sigues mostrándolo a los demás? ¿sigues siendo generoso, humilde, entusiasta, mostrando confianza y generando confianza hacia los demás, cohesionado con tus compañeros?”* (Espar, 2010) . En este caso lo relaciona únicamente con un equipo deportivo pero puede ser extrapolado fácilmente a un clase. Como relata, el compromiso es saber mostrar todos los demás valores cuando las cosas no van bien. Ahí es cuando más cuesta hacerlo. Los egoístas e individualistas no podrán tener un buen

compromiso. Finaliza diciendo que un equipo sin compromiso no es nada.

Para inculcar este valor los docentes tendrán que mostrar su propio compromiso con el grupo, con la clase, con el equipo. De no ser así será muy difícil que los alumnos lo muestren en algún momento dado.

3. *Teamwork*

En el siguiente apartado se podrá apreciar una interesante reflexión sobre las creencias de un entrenador de baloncesto universitario acerca del significado de un equipo. Tom Crean (2011) entrenador de la baloncesto de la Universidad de Marquette que se hizo famoso porque entre otros muchos jugadores pasó por sus manos el ahora afamado jugador de la NBA Dwyane Wade. Muestra en su libro una interesante manera de ver el equipo. Lo hace usando iniciales de la palabra equipo en inglés “team”. T.E.A.M. Dice que son las siglas de *Together Everyone Achieves More*,

traducido es algo así como juntos, todos conseguimos más (Crean, y Pim, 2011).

Crean y Pim (2011) narran una serie de situaciones en las cuales se demuestra que es muy importante el trabajo en equipo y que este supera al talento individual. Como el oro del equipo de hockey de EE.UU. En los Juegos Olímpicos de invierno de 1980.

También habla sobre el equipo de baloncesto de la NBA de los Chicago Bulls de la década de los 90. Este equipo fue dirigido por Phil Jackson un entrenador muy laureado y que explica ideas muy interesantes sobre la importancia del trabajo en equipo, explicando su filosofía en su libro *Canastas sagradas: Lecciones espirituales de un guerrero de los tableros*(1997). Jackson usa una frase en su libro utilizando una cita del *Segundo libro de la Selva* de Rudyard Kipling: *“la fuerza del equipo reside en cada uno de sus miembros individuales; la fuerza*

de cada miembro es el equipo” (Jackson, 1997).

En este equipo Jackson tuvo la suerte de entrenar a Michael Jordan, jugador que tras conseguir muchos premios individuales, consiguió triunfar con su equipo, dejando frases como: *“El talento gana partidos, pero el trabajo en equipo y la inteligencia gana campeonatos”* (Jordan, 1994).

Más adelante se expondrá una serie de frases relacionadas con el trabajo en equipo, recopiladas por Crean y Pim (2011):

- *“El principal ingrediente del estrellato es el resto del equipo”* Wooden, Jugador y entrenador del Naismith Basketball Hall Of Fame.
- *“Cuando un equipo va más allá de los resultados individuales y adquiere confianza en el equipo, la excelencia se convierte en una realidad”* Paterno, Entrenador de fútbol americano de Penn State.
- *“Hay que crear altruismo como el atributo más importante del equipo”* Russell, Jugador del

Naismith Basketball Hall Of Fame.

Crean y Pim (2011, p.28) sintetizan que:

- *“Ninguna organización tiene éxito sin trabajo en equipo”.*
- *“Los jugadores/alumnos deben entender que en el equipo no existe el yo si no el nosotros”.*
- *“El juego en equipo no eclipsa los valores individuales si no que los resalta”.*
- *“Cada miembro de una organización es una pieza importante del programa”.*
- *“El trabajo en equipo debe enseñarse y potenciarse todos los días”.*



4. Conclusiones

Una vez finalizada la investigación y la revisión bibliográfica, se puede apreciar que ha sido positiva ya que se ha conseguido información que

contraste y apoye el hecho de que los deportes de equipo son muy útiles para utilizarlos en la enseñanza. Se ha podido apreciar que muchos autores están de acuerdo con que los deportes de equipo son beneficiosos para los alumnos en edad escolar, ya sea dentro de las clases de educación física o fuera de ellas.

Todos coinciden en que los beneficios son numerosos. Destacando el factor motivador para los alumnos, la colaboración entre ellos, y el aprendizaje de valores positivos, mejorando así su comportamiento.

Tras finalizar y analizar toda la investigación, se aprecia que los objetivos principales se han cumplido, pudiendo demostrar que los deportes de equipo tienen numerosos beneficios en la clase de educación física en la edad escolar, según afirman los autores que se han investigado.

5. Líneas de investigaciones futuras

Al ser esta una investigación únicamente de revisión bibliográfica no tendrá tanta relevancia como una de campo. Pero por otra parte será positiva para encontrar material sobre el que buscar para este tema, y que sirva como una importante referencia para futuras investigaciones relacionadas con el campo de los

deportes en equipo y de la Educación Física.

Esta investigación podrá ser importante tanto en el campo del alto rendimiento deportivo y el deporte de base como en el campo de la docencia.

En esta investigación los objetivos se centran en los deportes de equipo, pero ésta podría dar pie y poder ayudar a investigaciones futuras en las que se busquen los beneficios de los juegos cooperativos o de los deportes individuales.

Otro punto interesante para continuar con esta línea de investigación sería aplicar los beneficios de los deportes colectivos o de equipo como arma para

resolver problemas más específicos que se pueden dar en el aula o fuera de ésta, para los alumnos en edad escolar. Ya que podría ser útil para solucionar numerosas dificultades que se dan entre los adolescentes.

Estas investigaciones serán positivas si se complementan con el trabajo de campo en el que se proporcionen datos que corroboren lo ya comprobado y visto sobre las afirmaciones de los autores.

Referencias

- Adams, C. (2008). E How en Español: Educación y Ciencia. Sacado el 19 de abril de 2014 de <http://www.ehowenespanol.com/>
- Bisson, J. (2009). E How en Español: Vida. Sacado el 19 de abril de 2014 de <http://www.ehowenespanol.com/>
- Crean, T. y Pim, R. (2011). *Entrenar baloncesto, formar jugadores ganadores con espíritu de equipo*. Badalona: Paidotribo.
- Espar, X. (2010). *Jugar con el corazón*. Barcelona: plataforma editorial.
- Espar, X. (2011). *Coaching System: Los Valores del Equipo*. Sacado el 10/02/2012 de www.academiadentrenadores.com.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores Sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Jackson, P. (1997). *Canastas sagradas. Lecciones espirituales de un guerrero de los tableros*. Badalona: Paidotribo.
- Simeone, D.P. (2013). *El efecto Simeone, La motivación como estrategia*. Barcelona: Plataforma Editorial. Toro,

- Toro V. (2014). Adolescentes: Ventajas de los deportes en equipo para los adolescentes. Sacada el 18 de Abril de 2014 de <http://adolescentes.about.com/>
- RAE. (2014). *La Real Academia Española*. Sacado el 25 de Mayo de 2014 de <http://www.rae.es>
- Valenciano, M. (2009). *El entrenador y el equipo*. Badalona: Paidotribo.
- Villalobos, P. (2009). El concepto del Trabajo en Equipo. Sacado el 16 de Abril de 2014 de http://www.elperiodicoextremadura.com/noticias/deportes/concepto-trabajo-equipo_431497.html

Bibliografía complementaria

- Antúnez, S., del Carmen, L. M., Imbernón, F., Pracerisa, A., y Zabala, A.(1997). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Grao.
- Araújo, J. (2002). Trabajo en equipo. *Clínic*. Revista Técnica de baloncesto, nº59, Madrid, 40-41.
- Balagué, N., y Torrents, C. (2006). La interacción profesor alumno según la concepción de la naturaleza humana. *Tándem*. Didáctica de la Educación física, nº20, 23-32
- Blazquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Junta de Andalucía (1998). *El entrenamiento deportivo en edad escolar*. Málaga: Unisport Andalucía.
- Lynch, J. (2003). *El nuevo entrenamiento deportivo*. Madrid: Tutor.
- Orlick, T. (2002). *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Williams, P. (1997). *The Magic of Team work*. Nashville: Thomas Nelson Publisher.

¿CÓMO SE RELACIONAN LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DEFICIENCIA AUDITIVA ORALISTAS?

Estudio teórico sobre sus relaciones entre iguales

Laia Soldevila Castillo

laiasoldevilacastillo@gmail.com

Maestra de educación infantil

EL presente artículo pretende investigar sobre las principales características de las relaciones entre iguales de los niños y niñas sordos escolarizados en modalidad oral. Diferentes estudios exponen como estos niños y niñas pueden tener dificultades relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral debido a su deficiencia auditiva; y no es de extrañar pensar que esto puede acarrear, también, dificultades en el ámbito de las relaciones sociales. Por eso, partiendo de esta hipótesis, se analizarán investigaciones al respecto y se expondrán las principales facilidades y dificultades que tienen los niños y niñas sordos oralistas para relacionarse con otros niños y niñas oyentes. Finalmente, se recopilarán algunas orientaciones para que los docentes puedan facilitar dichas relaciones.

Palabras clave

Alumnado sordo oralista, relación entre iguales, habilidades sociales.

The present article tries to investigate how peer relationships between deaf and

hearing children are, and which are the principal characteristics of them. Different studies expose that those children could have difficulties related to the development of the oral language because of their hearing problems. According to that, it wouldn't be surprising if deaf children also have difficulties on the relationships with other children. Taking this hypothesis as a starting point, this article will analyze some investigations that have been done about this topic. It will also expose the principal facilities and difficulties that deaf children have when they interact with hearing children. At the end, it will be some advices for teachers in order to guide them to help at peer relationships of deaf children.

Keywords

Oralists deaf children, peer relationships, social skills

1. Introducción

“La pérdida de audición es uno de los problemas que afectan con más frecuencia a nuestra población” (Silvestre et al., 2002, p.15) y, según datos del Congreso de la Sociedad Española de Otorrinolaringología (Granada, octubre de 2006), citado a Llombart (2013), se considera que en España 1 de cada 1000 niños es sordo. A la luz de esta información, queda clara la importancia de esta problemática dentro de nuestra sociedad.

Cardona, Gomar, Palmés y Sadurní (2010) explicitan que la pérdida auditiva “[...] puede suponer una barrera en las relaciones con los iguales, ya que puede dificultar el modo de comunicarse y relacionarse” (p.145). Así pues, parece necesario investigar cómo se dan estas relaciones y qué elementos las facilitan o las dificultan para poder actuar en consecuencia, trabajando para conseguir la inclusión del alumnado sordo en escuelas ordinarias.

2. La pérdida auditiva

La sordera se define como un “déficit funcional que ocurre cuando una persona pierde la capacidad auditiva en menor o mayor grado” (Berdejo y Caballero, 2018).

Hay diferentes tipos de pérdida auditiva. Según Cardona, Gomar, Palmés y Sadurní (2010) se pueden clasificar en función de cuatro parámetros: la localización de la lesión, el momento en

que ésta aparece, el momento de la lesión en relación con el lenguaje adquirido y según el grado de pérdida auditiva. A continuación, se expondrán los diferentes tipos de sordera siguiendo los parámetros comentados.

Según la localización de la lesión:

- **Pérdida conductiva de transmisión:** lesión en el oído externo o mediana.
- **Pérdida neurosensorial o perceptiva:** lesión en el oído interno.
- **Pérdida mixta:** lesión en el oído mediano e interno.
- **Pérdida retrococlear o neuropatía auditiva:** lesión en el nervio auditivo

Según el momento en que aparece la lesión: genética, prenatal, neonatal o adquirida.

Según el momento en que aparece la lesión en relación con el lenguaje adquirido:

- **Prelocutiva:** antes de los dos años, momento en que se considera que ya está adquirido el lenguaje.
- **Perilocutiva:** entre los 2 y cinco años, durante el desarrollo del lenguaje.

- **Postlocutiva:** a partir de los 6 años, cuando ya se considera adquirido el lenguaje.

Según el grado de pérdida: deficiencia auditiva ligera, deficiencia auditiva mediana o moderada, deficiencia auditiva severa, deficiencia auditiva pregonada y cófosis.

Además, la pérdida puede ser unilateral, que afecta a un solo oído, o bilateral, que afecta a los dos.

Las personas con deficiencias auditivas pueden ayudarse de diferentes prótesis o ayudas técnicas para mejorar su audición. Las dos más importantes y más usadas son las siguientes:

- **Audífonos:** sirven para pérdidas medianas o severas y ayudan a amplificar los restos de sonido que se tengan.
- **Implante coclear:** es un “dispositivo electrónico que intenta suplir la función de la cóclea transformando el sonido en señales eléctricas que estimulan el nervio auditivo” (Cardona, Gomar, Palmés y Sadurní, 2010, p. 107).

3. La escolarización del alumnado con deficiencia auditiva

La escolarización del alumnado con deficiencia auditiva tiene distintas posibilidades según la modalidad de comunicación que se elija. Será la

familia, aconsejada por el CREDA (Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos), quien escoja cuál es la mejor opción para su hijo/a.

Llombart (2013) expone las siguientes modalidades comunicativas:

- **Modalidad oral:** uso exclusivo del lenguaje oral.
- **Modalidad de habla complementada:** combina el lenguaje oral con el uso de ciertas configuraciones con los dedos de las manos cerca del rostro, que sirven para ayudar a la lectura labial de ciertos fonemas que son más difíciles.
- **Comunicación bimodal:** uso simultáneo de lenguaje oral y lenguaje de signos.
- **Modalidad bimodal:** uso conjunto y alternado de la lengua oral y la lengua de signos.
- **Lenguaje de signos:** uso exclusivo de la lengua de signos.

Partiendo de estas modalidades, la escolarización de este alumnado puede hacerse de distintas maneras (Llombart, 2013):

- **Modalidad oral en centros ordinarios:** los alumnos sordos se escolarizan en centros ordinarios, donde aprenden y se comunican únicamente a través del lenguaje oral. Algunos de

estos centros son de agrupamiento de niños sordos, cuentan con un número elevado de niños con deficiencia auditiva y tienen un mayor soporte por parte de logopedas y MALL (Maestros de Audición y lenguaje), que están fijos en el centro.

- **Modalidad bilingüe en centros ordinarios:** el alumnado sordo se escolariza en centros ordinarios, donde aprende la lengua oral en el aula y la lengua de signos en pequeño grupo fuera de ella. Las escuelas con esta modalidad cuentan con intérpretes dentro del aula.
- **Modalidad bilingüe en centros específicos:** el alumnado se escolariza en centros para sordos donde aprenden preferentemente la lengua de signos, pero también la lengua oral.

4. Comunicación y relaciones

Teniendo en cuenta todas las posibilidades de escolarización y modalidades comunicativas, el presente artículo se centra en los niños y niñas sordos que usan la modalidad oral, ya que Fortuny, Llobart, Palmés, Sadurní, i Vinardell (2010), exponen que, en Cataluña, la mayoría del alumnado se escolariza en centros ordinarios oralistas.

Así pues, la mayor parte de los niños y niñas sordos se encuentra en entornos educativos ordinarios donde la lengua de

uso es la lengua oral y, por lo tanto, actúa bajo las mismas condiciones que los oyentes. Además, al estar inmersos en aulas ordinarias, se relacionan en su día a día con niños y niñas oyentes.

A la luz de estas informaciones, y teniendo en cuenta el papel fundamental que juegan las relaciones entre iguales en el desarrollo humano, en cuanto a su influencia en el establecimiento de relaciones futuras, la regulación emocional, el desarrollo cognitivo y el éxito educativo (Yuhan, 2013); son muchos los estudios que se han volcado en analizar las relaciones entre estos dos grupos de niños, observando así, ciertas dificultades en ellas que se irán desglosando a continuación.

Cardona, Gomar, Palmés y Sadurní (2010), entre otros autores, explicitan que la pérdida auditiva “[...] puede suponer una barrera en las relaciones con los iguales, ya que puede dificultar el modo de comunicarse y relacionarse” (p.145), de modo que la comunicación juega un papel fundamental en el establecimiento y mantenimiento de relaciones entre oyentes y sordos.

En este punto es importante destacar que las habilidades comunicativas de los niños y niñas sordos varían en gran medida según el niño/a concreto. Silvestre *et al.* (2002), exponen que éstas varían según diferentes variables: las relacionadas con el mismo niño/a (grado, tipo y momento de aparición de la sordera), con la escuela (tipo de escolarización, edad en que se inicia un

trabajo específico de lenguaje...) y con la familia (grado de implicación, estilo comunicativo usado en casa...); pero que una detección precoz y una atención temprana mejoran sus habilidades en todos los sentidos.

Relacionado con lo que se acaba de decir, Netten *et al.* (2015) en un estudio con niños y niñas sordos de 2 a 5 años con pérdida auditiva bilateral, encontraron que tenían unas habilidades lingüísticas similares a las de sus compañeros oyentes, pero por el contrario, sus habilidades comunicativas estaban por debajo de la media, y éstas se relacionaban con mal comportamiento y afectaban a su funcionamiento social. Los autores exponen que eso puede ser debido a que una gran parte de los aprendizajes de naturaleza social se hacen a través del aprendizaje incidental (observando y escuchando cómo se comportan los otros), y los niños y niñas sordos tienen dificultades para captar esta información, hecho que afecta al desarrollo de sus habilidades comunicativas y sociales.

Siguiendo esta misma línea, Batten, Oakes i Alexander (2013) exponen que hay una relación entre la comunicación de los niños y niñas sordos y la interacción con los demás. Exponen que “considering the remaining studies together, oral communication, specifically speech intelligibility, ability to improvise in conversations, and pragmatic language skills, was positively associated with the full range of social interactions, social behaviors and

competency, popularity, and relationships” (p.293).

Xie, Potmėšil y Peters (2014), a su vez, exponen que el alumnado sordo habitualmente tiene dificultades para comunicarse y para iniciar y mantener interacciones con oyentes, según sus habilidades comunicativas y sociales. Los autores hacen referencia, sobre todo, a dos aspectos: que los bajos niveles de inteligibilidad en el habla no ayudan en el establecimiento de relaciones; y que los oyentes tienden a ignorar más los intentos de interacción por parte de los sordos que los que inician otros oyentes.

Así pues, y a la luz de los estudios comentados hasta el momento, queda claro que las habilidades comunicativas de los alumnos sordos juegan un papel fundamental en sus relaciones sociales.

5. Facilidades y dificultades de las relaciones entre iguales

Son muchos los autores que exponen que, aun teniendo habilidades lingüísticas apropiadas para su edad, los niños y niñas sordos pueden seguir teniendo experiencias de exclusión, ya que parece ser que acostumbran a tener menos respuestas de sus compañeros oyentes a sus intentos comunicativos y tienen tendencia a relacionarse con otros alumnos sordos más que con los oyentes (Most, Ingber y Heled-Ariam, 2011; Yuhan, 2013).

Dando nombre a este acontecimiento, Punch y Hyde (2011), citando a Vonen (2007), entre otros autores, exponen el término “sordera social” para ilustrar el hecho que, aun llevando prótesis auditivas y teniendo buenas habilidades comunicativas, los niños y niñas sordos suelen seguir encontrándose en situaciones de desventaja respecto sus compañeros oyentes: “in children and adolescents, social deafness can impede social interactions such as play and conversations with peers” (p.475).

Antia y Kriemeyer (2003), revisan la cualidad y la cantidad de las relaciones entre sordos y oyentes, y relatan como los sordos suelen agruparse entre ellos y como estas relaciones tienden a ser más duraderas y de más calidad que las que se establecen entre sordos y oyentes. Así mismo, diversos autores coinciden en afirmar que el alumnado sordo tiene más facilidad para establecer relaciones diádicas que de grupo (Batten *et al.*, 2013; Bat-Chava y Deignan, 2001; Punch y Hyde, 2011; Yuhan, 2013).

A su vez, en su estudio, Punch y Hyde (2011) presentan que el alumnado sordo tiene problemas de participación social y bienestar socioemocional. Concretamente, exponen que los niños y niñas sordos encuentran difíciles las situaciones de actividades en grupo, sobre todo si los niveles acústicos son elevados, encontrándose más cómodos y con más posibilidades de éxito en relaciones diádicas y en entornos tranquilos. También explicitan que la actitud de oyentes y sordos es

determinante. Además, los autores explican que los niños y niñas sordos tienen carencias en cuanto al conocimiento de los matices de las relaciones sociales, hecho que los lleva a actuar de manera inadecuada en ciertas ocasiones, y esto afecta a sus relaciones.

Las conclusiones de estos autores concuerdan con los hallazgos hechos por otros autores en este mismo tema. Así pues, por un lado, la actitud de los oyentes juega un papel fundamental en la inclusión de los niños/as sordos en el aula, de modo que cuando se muestran comprensivos y empáticos facilitan las relaciones con los alumnos sordos (Bat-Chava y Deignan, 2001; Batten *et al.*, 2013; Cardona *et al.*, 2010). Por otro lado, la manera de ser y actuar del propio niño sordo determina en gran medida su relación con los iguales, de modo que niños abiertos y extrovertidos tienen menos dificultades que los que son más retraídos (Bobzien *et al.*, 2013; Cardona *et al.*, 2010; Martin *et al.*, 2010).

Finalmente, es necesario comentar que otros autores enumeran tres elementos más como aspectos que pueden facilitar o dificultar las relaciones sociales de niños/as sordos: en primer lugar, el estilo educativo de la familia y su actitud hacia la sordera tienen una grande influencia en la socialización de sus hijos e hijas (Calderon y Greenberg, 2003; Cambra y Valero, 2000; Cardona, 2005; Cardona *et al.*, 2010; Martin *et al.*, 2010; Mellon *et al.*, 2016); en segundo lugar, la actitud

de los maestros y las estrategias que usen en el aula pueden actuar como facilitadores o dificultadores de las relaciones entre oyentes y sordos (Cambra y Valero, 2000; Cardona *et al.*, 2010; Mellon *et al.*, 2016; Silvestre *et al.*, 2002; Yuhan, 2013); y en tercer lugar, una buena inteligibilidad en el lenguaje oral del niño/a sordo facilita que establezca más y mejores relaciones (Batten *et al.*, 2013; Most *et al.*, 2011).

6. Orientaciones docentes

Una vez vista la naturaleza de las relaciones entre niños y niñas sordos y oyentes, y teniendo en cuenta los elementos que las dificultan y facilitan, en este apartado se darán una serie de recomendaciones para la práctica docente, extraídas de los estudios y libros citados durante todo el artículo, con la idea que ayuden a maestros y maestras a promover relaciones de calidad entre los niños/as mencionados y, por lo tanto, contribuyan a crear entornos inclusivos y de éxito educativo.

Orientaciones docentes:

- Mostrarse disponibles para el niño/a sordo, con una actitud abierta y cercana.
- Empezar un trabajo específico e intensivo de lenguaje lo antes posible con los alumnos sordos, para mejorar sus habilidades comunicativas y la inteligibilidad del habla.
- Trabajar en espacios con buenas condiciones acústicas: sin ruido ambiental. Se recomienda, por ejemplo,

que, en los momentos de trabajos en grupos, el subgrupo con el niño/a sordo/a pueda salir del aula e ir a un espacio más tranquilo.

- Implantar programas específicos de habilidades sociales para los niños sordos. Se pueden hacer jugos de rol, por ejemplo, y es importante especificar y nombrar las normas sociales y las actitudes recomendadas socialmente, ya que los niños/as sordos no siempre las pueden entender de forma espontánea.

- Exponer las necesidades y particularidades del niño sordo en el aula, con los niños oyentes para que estos las entiendan y puedan actuar de mejor manera.

- Trabajar la empatía y el compañerismo en el aula.

- Promover el trabajo en grupos pequeños y por parejas.

- Empoderar a las familias para que crean en las posibilidades relacionales y sociales de sus hijos/as sordos, muestren una actitud positiva y se involucren en la educación de sus hijos/as, fomentando oportunidades de relación social con niños/as oyentes fuera de la escuela.

- Promover las actividades extraescolares con otros niños oyentes del aula, así como las actividades de ocio con ellos fuera del colegio.

- Promover actividades para mejorar la autoestima y la extroversión de los niños/as sordos.

Conclusiones

El presente artículo partía de la hipótesis que los niños y niñas con deficiencia auditiva veían afectadas las relaciones con sus iguales debido a la naturaleza de su discapacidad. A lo largo del artículo se han ido comentando estudios hechos por diversos autores que han corroborado la hipótesis inicial, trayendo a la luz las dificultades con las que se tienen que enfrentar los niños y niñas sordos a la hora de establecer relaciones con sus iguales oyentes.

Así pues, se ha visto como las habilidades comunicativas juegan un papel fundamental en el establecimiento de relaciones entre sordos y oyentes, de manera que unos buenos niveles de inteligibilidad en el habla ayudan a los sordos a tener más y mejores relaciones con los oyentes.

Aún así, se ha expuesto como las habilidades comunicativas no es lo único que influencia las relaciones entre iguales, sino que hay otros factores que las determinan. Entre estos, cabe

destacar la actitud familiar y docente hacia la sordera, la actitud de los compañeros/as oyentes y la propia actitud del niño sordo. Además, el tipo de agrupamiento a la hora de trabajar en el aula y las condiciones ambientales que tenga ésta también actuarán como facilitadores o dificultadores de dichas relaciones.

Finalmente, es importante exponer que un entrenamiento de las habilidades sociales de los niños y niñas sordos ayuda en gran medida a su establecimiento de relaciones con oyentes, de modo que en las aulas se deberá seguir trabajando en ello.

Para terminar el artículo, cabe decir que en futuras investigaciones una posibilidad interesante sería analizar la validez de algún programa de entrenamiento de habilidades sociales en niños sordos, para ver cómo se concretan en las aulas ordinarias y como ayudan específicamente a mejorar las relaciones entre sordos y oyentes.

Referencias

Libros

- Cardona, M.C. (2005). La evaluación psicopedagógica del alumnado con pérdida auditiva escolarizado en modalidad oral. Dentro M. Sánchez-Cano i J. Bonals (coords.), *La evaluación psicopedagógica* (1ª ed., p.215-240). Barcelona: Graó.
- Cardona, M.C., Gomar, C., Palmés, C. y Sadurní, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Graó.
- Calderon, R. y Greenberg, M.T. (2003). Social and Emotional Development of Deaf Children: Family, School and Program Effects. Dentro M. Marschark i P.E. Spencer (ed.), *Deaf studies, Language and education* (177-189). Nova York: Oxford University Press.

- Gomar, C., Palmés, C. y Sadurní, N. (2013). Capítulo II: La discapacidad auditiva. Dentro Ll. Andreu (coord.), *Discapacitat sensorial i motriu* (p. 93-180). Barcelona: UOC.
- Mellon, N., Adams, E., Gates-Ulanet, P., Fanizza, D., Verhoff, J., Meck, M. et al. (2016). Educational Considerations: Supporting Children with Cochlear Implants in Mainstream Schools. Dins N.M. Young i K. I. Kirk (eds.), *Pediatric Cochlear Implantation* (341-358).
- Silvestre, N., Cambra, C., Laborda, C., Mies, À., Ramspott, A., Rosich, N., et al. (2002). L'alumnat sord a les etapes d'infantil i primària: Criteris i exemples d'intervenció educativa. Bellaterra: UAB, Servei de Publicacions

Revistas

- BAT-CHAVA, Y. y DEIGNAN, E. (2001). "Peer Relationships of Children With Cochlear Implants." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 6, (pág. 186-199).
- BATTEN, G., OAKES, P. y ALEXANDER, T. (2013). "Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 19 (3), (pág. 285-302).
- BOBZIEN, J., RICHEL, C., Raver, S.A., Hester, P, Browning, E. y Morin, L. (2013). "An Observational Study of Social Communication Skills in Eight Preschoolers with and Without Hearing Loss During Cooperative Play." *Early Childhood Education Journal*, vol. 41, (pág. 339-346).
- CAMBRA, C. y VALERO, J. (2000). "Desenvolupament afectiu i socialització de l'alumnat sord durant l'escolarització obligatoria." *Suports*, vol. 4, (pág. 166-171).
- MARTIN, D., BAT-CHAVA, Y., LALWANI, A. y WALTZMAN, S.B. (2010). "Peer Relationships of Deaf Children With Cochlear Implants: Predictors of Peer Entry and Peer Interaction Success." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 16, (pág. 108-120).
- MOST, T., INGBER, S. y HELED-ARIAM, E. (2011). "Social Competence, Sense of Loneliness, and Speech Intelligibility of Young Children With Hearing Loss in Individual Inclusion and Group Inclusion." *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 17, (pág. 259-272).
- PUNCH, R. y HYDE, M. (2011). "Social Participation of Children and Adolescents With Cochlear Implants: A Qualitative Analysis of Parent, Teacher,

and Child Interviews.” *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.16, (pág. 474-493).

- YUHAN, X. (2013). “Peer Interaction of Children with Hearing Impairment.” *International Journal of Psychological Studies*, vol. 5, (pág. 17-25).

Links

- BERDEJO, I. y CABALLERO, M. (2018). *Què és la sordesa (hipoacúsia)?* Consultado 23-12-2018 en <https://portal.hospitalclinic.org/ca/malalties/sordesa/definicio>
- FORTUNY, M., LLOMBART, C., PALMÉS, C., SADURNÍ, N. Y VINARDELL, M. (2010). *Estratègies per la inclusió de l'alumnat amb discapacitat auditiva: Modalitats comunicatives i escolarització.* Consultado 23-12-2018 en http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/cursos/escola_inclusiva/d238/modul_4/practica_2
- Llobart, C. (2013). *Tinc un alumne sord a l'aula.* Consultado 23-12-2018 en <http://www.xtec.cat/~cllomar/plantilla.htm>

EL ARTE DE ENSEÑAR

Laura González del Río

Correo electrónico: laura.gdr90@gmail.com

Graduada en Educación Infantil y Máster en Didácticas Específicas, Museos y Espacios Naturales

Soy técnica superior en Educación Infantil, graduada en Educación Infantil y máster en Didácticas Específicas en el Aula, Museos y Espacios Naturales. He trabajado en varios colegios, escuelas infantiles, como Au Pair en Reino Unido e incluso en el Museo Nacional de Artes Decorativas. Con todo ello, puedo decir orgullosa que llevo diez años dedicándome a la educación, estudiando y trabajando con un claro objetivo: lograr alcanzar altas expectativas como docente para mi alumnado

La sociedad reconoce a la sanidad y la educación como sus pilares básicos de supervivencia y evolución, pero ¿cuáles son a su vez los pilares de la educación? Omitiendo, siempre hasta cierto punto y para no alejarnos de la realidad, el aspecto económico, la docencia logrará alcanzar su máximo esplendor si dispone de un personal docente experto y motivado. Los maestros tienen en sus manos el poder de potenciar -o no- todas y cada una de las capacidades que su alumnado posee y, para ello, son esenciales varias cualidades, entre las que destaca la más necesaria -y muchas veces olvidada- de todas ellas: la vocación.

Este artículo nace de la necesidad de comprender la importancia de la educación y de cómo se puede alcanzar una calidad y equidad educativa real.

Palabras clave

Educación, vocación, profesorado, alumnado.

Society recognizes health and education as its basic foundations of survival and evolution but, in addition, what are the pillars of education? Forgetting about, always up to a certain point so as not to distance ourselves from reality, the economic aspect, teaching will achieve its maximum splendor if it has an expert and motivated teaching staff. Teachers have in their hands the power to enhance - or not - each and every one of the capacities that their students possess and, for this, several qualities are essential, among which the most necessary -and often forgotten- of all them: the vocation.

This article has been born from the need to understand the importance of education and how real quality and educational equity can be achieved.

Keywords

Education, vocation, faculty. Students

1. Introducción

La base de una sociedad estable, próspera y beneficiosa para cada uno de sus componentes es la calidad educativa. La educación es el motor de desarrollo del ser humano, y por tanto, de la sociedad; por esto mismo, adquiere un enorme valor para el hombre y como tal debemos tratarla.

Toda educación cobra su sentido cuando alcanza la formación de cada individuo. Aunque esta es una acción propia y específica de cada uno consigo mismo, para lograrlo, es necesario un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, que adecuado y adaptado a las características de cada alumno y alumna, potencie al máximo el desarrollo de las capacidades del alumnado, siendo esta idea última, la finalidad propia de la educación.

El puerocentrismo defiende que el claro protagonista de la educación es dicho alumnado, sin embargo, y sin contradecir a este trascendental principio metodológico, se puede establecer una visión de la enseñanza estructurada en dos aspectos básicos, la educación -la cual hace referencia a qué enseñar- y el profesorado -lo cual hace referencia a cómo enseñar-. Comencemos entendiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde su base, para entenderlo y valorarlo en toda su esencia.

2. Para qué enseñar, la educación

"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo."

(Nelson Mandela)

La educación es la forma que tiene el hombre de cambiar la sociedad; educando y ofreciendo un futuro próspero a la población, conseguiremos evolucionar como especie. Así, el maestro tiene en sus manos el futuro tanto de sus alumnos como de la sociedad en general, 'poder' del que deberá ser consciente y utilizarlo de la forma más correcta posible.

Para comprender la noción de educar, Marqués (2006) ofrece una definición muy completa y enfocada a la educación: *"educar no es sólo transmitir el legado cultural a las nuevas generaciones, sino es también, ayudar a despertar las vocaciones que existen, en potencia, en el espíritu de cada alumno. Es proporcionar las condiciones para que cada uno logre el máximo de sus posibilidades y no se le prive de realizar todo el potencial del que sea capaz. Por último, educar es permitir que cada uno conozca sus finalidades y sea capaz de encontrar y movilizar los medios para concretar esas finalidades"*. De acuerdo a esta exquisita definición, el buen docente tendrá que asumirla como propia, como objetivo de su práctica educativa para lograr el completo desarrollo evolutivo de sus alumnos.

Con respecto a la etimología de educación, García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009) ofrecen una amplia información del significado de dicho término. De acuerdo con ellos,

“educación” proviene de dos palabras latinas que parten de la misma raíz “*educō*” y que mantienen una idea común pero aportan una dimensión diferente de la actuación educativa, estas son:

Educare, que significa cuidar o alimentar. Este significado sostiene una actuación externa al sujeto que se educa, le estamos proporcionando lo necesario para salir adelante en su proceso de constituirse como persona; en este sentido, la educación se centra en la transmisión de la información necesaria para integrar al educando en un contexto concreto.

Educere, que implica sacar fuera o extraer. Este significado no solo exige una actuación del educador para guiar ese proceso, sino también la necesaria participación del propio sujeto sobre el que se ejerce esa actuación.

La primera perspectiva comprende la educación como una actividad inevitable llevada a cabo por cualquier individuo que en un momento dado debe cuidar a otro. En cambio, la segunda perspectiva entiende la educación como un proceso de desarrollo de las capacidades de cada individuo.

Así, y siguiendo las ideas de estos últimos autores, observamos cómo la educación implica tanto el cuidado y la conducción externa, que estaría más ligado al desarrollo biológico innato de todo individuo, como la necesaria

transformación interior. Exige una influencia, que siempre proviene del exterior, como un proceso de maduración que sólo puede llevar a cabo el propio sujeto que se educa. Esto es, ambas perspectivas convergen en guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona.

La educación es un proceso de socialización y aprendizaje fundamental en el ser humano que, guiada de la forma correcta, denota un desarrollo de las capacidades del hombre. Es este crecimiento del ser humano lo que otorga a ésta una enorme importancia en la sociedad, siendo así el verdadero motor de desarrollo de un país, formando a sus futuros ciudadanos y teniendo, gracias a esto, un enorme poder dentro de la sociedad. Gracias a la educación, no solo construimos personas, sino que también creamos una sociedad crítica y, por tanto, transformadora.

La misma Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación incide en la relevancia de la educación y la sociedad al afirmar que de ella dependen tanto el bienestar individual como colectivo, al ser la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. A su vez, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa inicia su preámbulo señalando cómo el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación, y su aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio. Así, todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas

las personas jóvenes tienen talento, y estas personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Cabe destacar que la educación tiene una serie de funciones sociales, tales como asegurar una continuidad social (al transmitir la herencia cultural), promover el cambio social (al formar una voluntad al servicio de las ideas y al estimular la creatividad individual), mentalizar sobre la política de un país, promover el progreso humano, preparar al alumnado para su capacitación profesional, mostrar los valores, derechos y deberes como ciudadanos y ejercer los roles sociales.

Sin embargo, nada de lo desarrollado hasta ahora sería posible alcanzar sin un profesorado activo, formado, crítico, vocacional y entregado a su alumnado.

3. Cómo enseñar, el buen profesor

“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”.

(Benjamin Franklin)

En la enseñanza actual hay una amplia variedad de docentes, pero no todos ellos pueden ser considerados buenos profesores. El buen docente, no es aquel que transmite al alumnado un sinfín de conocimientos, sino aquel que sabe cómo hacerlo para que este no los olvide y sea capaz de darles la utilidad que tienen; es decir, aquel que potencie todas las capacidades de sus alumnos.

Asumiendo esta idea como objetivo, la figura del docente puede basarse en tres

pilares fundamentales: los principios pedagógicos, las habilidades sociales y la vocación; tres pilares básicos de una buena docencia que denotan la base de la figura del profesor la cual se verá complementada durante la experiencia y el ejercicio de la misma por aspectos influyentes tanto desde la sociedad como desde la enseñanza propia.

Desde la sociedad, influyen aspectos tales como el centro educativo en el que se enseñe y las normas que este rijan, las leyes educativas vigentes del país y los aspectos culturales y valores que se quiera transmitir de acuerdo a la cultura propia; y, desde la misma enseñanza, atañen las teorías de enseñanza, los recursos educativos, las destrezas docentes, el currículo y el conocimiento de las materias que se imparten en cada etapa.

Con todo ello, los pilares de esta figura docente se exponen a continuación.

- **Principios pedagógicos**

“Nuestra práctica pedagógica es una búsqueda incansable. Permanece constantemente abierta: abierta a la creatividad de los niños, abierta a la observación y al análisis de su comportamiento, abierta asimismo a nuestra propia creatividad que nos incita a proponerles –no a imponerles– nuevas direcciones de búsqueda que nos permitan sondear su verdadero interés”.

(A. Lapierre; B. Aucouturier).

La didáctica del docente debe ser clara y propicia para el alumno, el profesor debe tener asentadas sus

bases de enseñanza antes de comenzar a impartirla, puesto que los principios pedagógicos son el sustento de la educación, la base esencial de esta.

García Aretio, Ruiz Corbella y García Blanco (2009) defienden la importancia de los principios pedagógicos en la educación al señalar que *“toda acción educativa se desarrolla siempre en base a unos principios que dirigen, regulan, dan sentido, respuesta y coherencia a dicha acción”*. Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Gracias a ellos, estamos planificando y centrando nuestra enseñanza en el alumno y en sus procesos de aprendizaje.

- **Habilidades sociales**

El ser humano nace y se desarrolla en una sociedad con una estructura tan compleja como la forma que él mismo tiene de relacionarse dentro de ella, siendo por ello que pasamos gran parte de nuestra vida cotidiana en interacción social.

El proceso de socialización, o la interacción que realiza cada individuo con el resto de personas de su entorno, viene caracterizado por una serie de habilidades sociales. Estas habilidades sociales corresponden, según Combs y Slaby (1977) (citado en Peñafiel y Serrano, 2010) a *“la*

capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso o principalmente beneficioso para los demás”. Es decir, las habilidades sociales son respuestas aprendidas, conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal; sirven para mejorar la competencia social, por ello, el docente deberá poseer una serie de cualidades o competencias sociales que le permitan desarrollar su labor con solvencia.

El profesor se enfrenta diariamente a toda una comunidad educativa - familias, alumnos, profesores- con la que debe tratar y relacionarse de una forma eficaz. Esta interacción social será la base de una educación satisfactoria e individualizada a la par que global, donde se podrán analizar todos los aspectos educativos necesarios para cumplir el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con esto, el buen profesor deberá disponer de estas habilidades sociales tales como el autoconocimiento de sí mismo, empatía, una comunicación asertiva, capacidad para tomar decisiones, manejo de problemas y conflictos, pensamiento creativo y crítico, manejo de emociones y sentimientos

así como de tensiones y estrés; que le facilitarán su relación con su entorno educativo, promoviendo una comunicación fluida, continua y cercana. De esta forma obtendrá las destrezas necesarias para saber escuchar, gestionar y resolver conflictos, trabajar en equipo, saber comunicarse, ofrecer una escucha activa, tener empatía, etc.

El docente ha de poseer las suficientes destrezas sociales y educativas para hacerse con la situación del aula, motivar a sus alumnos, citarse con las familias y compenetrarse con sus compañeros; es decir, interactuar con toda la comunidad educativa.

- **Vocación**

La vocación es un concepto altruista que puede extrapolarse a todas las esferas de la vida, ya que no solo está presente en la enseñanza. Así, cabe destacar la idea de Dewey (2004) sobre cómo *“todo individuo - agricultor, medico, maestro, estudiante- ha errado su vocación si no encuentra que la realización de resultados valiosos para los demás es el acompañamiento de un proceso de experiencia con valor intrínseco”*. Enmarcando esta vocación al acto de la enseñanza, Marqués (2006) refleja que educar es un arte, una técnica y un talento, por lo que el profesional de la educación necesita tener vocación para ejercer la función de educar. Así, la vocación adquiere una importancia enorme para el profesor que se dispone a ejercer.

La vocación es uno de los pilares básicos de la enseñanza que no se adquiere con el tiempo, el aprendizaje o la experiencia; es una capacidad que muestra interés y motivación por parte del maestro, y la cual debe nacer intrínsecamente del individuo desde el primer momento que se plantea ejercer en la docencia; es una capacidad innata en el buen maestro y, sin ella, la figura del docente ideal no será posible.

Larrosa Martínez (2010) ofrece una definición de la vocación docente como una *“inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás”*. Asimismo, señala cómo la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores.

La vocación del docente no es el aspecto fundamental de la enseñanza, sino que este ha de estar complementado con otros aspectos como la formación del profesor. De acuerdo con esta idea, Larrosa Martínez (2010) señala cómo la asistencia a los demás y la preparación profesional del docente no son excluyentes, sino equilibradamente necesarias donde no es suficiente con el

querer; la profesionalidad precisa vocación. La idea general es que para la enseñanza se requiere una cierta vocación, pero reconvertida y actualizada a los parámetros que corresponde a un ambiente de pluralismo ético y moral.

“Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no solo sigue, sino cumple, como puede, con su deber. Amorosamente, agrego”.

(Paulo Freire)

Conclusiones

Lógicamente, no es suficiente con poseer los tres pilares desarrollados previamente sino que habrá que complementarlos con otras cualidades que el docente también debe poseer, las cuales irá adquiriendo durante el ejercicio de su docencia y la experiencia, tales como sus destrezas docentes, sus conocimientos a transmitir,

sus recursos educativos, sus valores y conocimientos sobre la sociedad, etc.

Con el objeto de lograr una educación de calidad, somos los propios docentes quienes debemos marcarnos retos en la enseñanza y pretender lograr los mejores resultados -tanto en nuestros alumnos y alumnas como en nosotros mismos-. Este es el inicio para lograr un sistema educativo con el que se alcance una educación integral y de calidad, gracias a la cual construyamos una nueva y mejor sociedad, donde sus ciudadanos se desarrollen satisfactoriamente siendo críticos con ella y pudiendo potenciar al máximo todas sus capacidades y sus posibilidades de acción en esta.

No olvidemos que no existe enseñanza sin aprendizaje, primero aprendamos a aprender para después poder aprender a enseñar; al fin y al cabo, la comunidad educativa es un todo, un entorno educativo global dentro del cual todos sus miembros aprenden unos de otros, respetándose entre sí.

Referencias

- DE KETELE, J. M. (1984): *Observar para educar, observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, España: Visor.
- DEWEY, J. (2004): *Democracia y educación*. Madrid, España: Morata S.L.
- GARCÍA ARETIO, L.; RUIZ CORBELLA, M. y GARCÍA BLANCO, M. (2009): *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Marcelo, C. y VAILLANT, D. (2009): *Desarrollo profesional docente, ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea S.A.
- MARQUÉS, R. (2006): *Saber educar, un arte y una vocación*. Madrid, España: Narcea S.A.
- PEÑAFIEL, E. y SERRANO, C. (2010): *Habilidades sociales*. Madrid, España: Editex.
- VV. AA. (2005): *La educación infantil, organización escolar (0-6 años)*. Barcelona, España: Paidotribo.
- LARROSA MARTÍNEZ, F. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*. REIFOP, 13 (4). Consultado en noviembre de 2018 en <http://www.aufop.com>
- Investigación Educativa: habilidades sociales en la formación profesional del docente. Consultado en diciembre de 2018 en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a09v11n20.pdf
- Organización EDEX: proyecto Habilidades para la Vida. Consultado en diciembre de 2018 en <http://habilidadesparalavida.net/habilidades.php>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LA MÚSICA ES LA RESPUESTA

La música como soporte fundamental de la educación obligatoria

Sandra Martínez Castillo

Sandra.mc@live.com

Graduada en Magisterio de Educación Primaria -Mención Musical

Titulada en Atención a la Diversidad Y Creación y Diseño de Recursos Didácticos

Titulación C1 Inglés

Directora de Academia Music Is the Answer y Bilingual Summer Camp La Loma Club

Miembro de rescatadores de talentos (Zurich)

Innumerables investigaciones científicas han evidenciado el beneficio de la música en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Sin embargo, definirla como una herramienta que favorece la enseñanza de otros conocimientos ha derivado en que no se la trate como indispensable. Si además consideramos el gasto económico que conlleva su enseñanza en las aulas, se evidencia el porqué de su situación en el currículo actual de Educación Primaria.

Recientes investigaciones en EEUU proponen las experiencias musicales como base de la estabilidad mental individual del ser humano, creándose una relación armónica entre mente-cuerpo-entorno; implicadas además en el proceso evolutivo del hombre, de su especie. Aparece así la hipótesis de una nueva dimensión del efecto de la música en el proceso educativo: Base indispensable a trabajar (estabilidad del ser vivo “homeostasis”) para propiciar una adecuada predisposición al aprendizaje (cognición).

Palabras clave

Música, homeostasis, cognición, evolución.

Much scientific research has supported the music benefits on the teaching process. However, if it is considered such as a tool which makes better other learning processes, then it will not be as invaluable as it must be inside education. Furthermore, if we consider the economic effort that involves its tuition into school rooms, we will guess why it has issues inside Scholar Curriculum currently.

Recent studies from The United States aim music experiences like the support for humans to achieve an individual balanced state, because it advances the link between mind, body, and environment inside individuals. It is also involved in the human development evolution.

Consequently, it is erected a hypothesis which pushes a new conception on music effects inside the teaching process: students must be in touch with music to get balance as a living being (homeostasis); then, their brains will be able to get meaningful learning (cognition).

Keywords

Music, homeostasis, cognition, evolution.

1. LOMCE *versus* música

1.1. Panorama actual

A raíz de la aprobación de la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, se contempla un cambio significativo para la enseñanza de la educación musical. Dicha asignatura conforme con lo establecido en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, será de carácter opcional. Los centros tendrán autonomía para decidir las materias que se impartirán; por tanto, pasarán a ser optativas las lenguas cooficiales, la educación artística (donde se incluye la música) y las segundas lenguas extranjeras.

Respaldando la decisión expuesta en el currículo deviene el recorte en el presupuesto económico ofrecido al soporte de las escuelas para la didáctica de la música. Destaquemos además que no sólo en la educación oficial pública se ha limitado el presupuesto, también en las escuelas de música de educación complementaria. Desde la implantación de la LOMCE los ayuntamientos de Madrid y los de la Comunidad autónoma de Barcelona por poner un ejemplo, han retirado las ayudas económicas que hasta ahora ofrecían. El equipo dirigido por

Ana Botella ha retirado la ayuda de 2/3 de la cuota y matrícula anual para sus estudiantes, que su antecesor Alberto Ruiz Gallardón impuso. Sabadell ha aumentado sus cuotas en un 300% y Valencia la ha aumentado en un 42% desde el 2016.

The Beatles. “Odd Stuff Magazine”.

Parece extraño que nueve años antes José Ignacio Palacios Sanz redactara lo siguiente en un artículo de investigación de la educación española: “La Universidad española, en común sintonía con el resto de los países miembros de la Comunidad Europea, está iniciando un proceso de cambio y de adaptación a unas nuevas directrices educativas, de los que tendremos nuevos resultados en fechas inmediatas”; “las investigaciones en el campo de la música y la educación musical han logrado recuperar el pasado musical y relacionar la música con otras materias, en referente a la práctica instrumental, lectora, de la expresión artística, del currículo, así como de lo que se relaciona directamente con el ser humano”.

Resulta evidente que, la fundamentación a la que se han acogido para regular la actual ley educativa no incluye ni los avances en el campo educativo musical, ni tiene en cuenta los descubrimientos en neurología que sitúan la música como elemento indispensable de la estabilidad cognitiva, tal y como veremos en el punto 2 de este artículo. Su situación actual podría resumirse en dos bailes paralelos, LOMCE versus MÚSICA. Por un lado, la regulación actual de la educación marcada por la situación

político-económica; por otro, los avances en el área de música en el panorama mundial científico-educativo.

1.2. La voz de los maestros

“El lugar que ocupa dicha asignatura en el currículo es culpa de las clases políticas, quienes parecen no conocer su relevancia, poniéndolo de manifiesto con la última ley educativa LOMCE (E.B.)” ; “cuando se conoce esta materia a fondo, es imposible infravalorarla” (E.D.).

Afirman profesores entrevistados por Moreno Rubio, N. (2016). “Todos los niños deberían tener derecho a aprender a tocar un instrumento y a cantar en la escuela”, Music Education Council (MEC) de Reino Unido

“Quitar recursos a la educación es algo que se acabará pagando. Pero no soy tan



naif de pensar que hay una relación directa entre el dinero y la calidad. Se despilfarra mucho en la educación mal orientada. Hay una dispersión de energía en este asunto”, matiza Fabián Panisello, director académico de la prestigiosa escuela Reina Sofía

¿Por qué es incomprensible para la mayoría del profesorado la situación de la educación musical en la educación obligatoria? ¿Es en el ámbito educativo donde deben realizarse recortes para mejorar la economía de un país? Aquello por lo que abogaba Jose Ignacio Palacios Sanz ha ido progresivamente desapareciendo, al menos en el ámbito educativo público al que todos tenemos acceso.

“Está comprobado que los alumnos que estudian música suelen tener éxito en el resto de estudios. El objetivo es democratizar la música. Si eso va para atrás, quien saldrá perjudicado será el país. Sin cohesión social, será más pobre. En otros lugares está clarísimo. Suiza, por ejemplo, lo ha recogido en la Constitución”, explica Pere Vallbona, tesorero de la Associació Catalana d’Escoles de Música.

Como base empírica que respalde la opinión de estos profesionales de la enseñanza pongamos atención a lo siguiente: en el último estudio de PISA¹ año 2015, los colegios privados que realizan planes de educación complementaria, y en ella se incluye la música “danza, canto o interpretación de instrumento”, resultaron sobrepasar los resultados no sólo de la media española, sino de los países que lideran el estudio como Canadá y Finlandia, en lectura; Japón, Estonia, Finlandia Y Canadá, en ciencia; y finalmente Japón, Corea del Sur, Suiza, en matemáticas. Como por ejemplo Ágora International School

¹ PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

Madrid, Los Sauces Torrelodones, Británico de Aragón, etc.

2. El efecto de la música. Por qué luchar para mantenerla en nuestro currículum

2.1. Competencias

Dice Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (TEXTO): “En línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares...” Sigo citando (TEXTO) “La revisión curricular tiene muy en cuenta las nuevas necesidades de aprendizaje. El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral...”

Respecto a ello, el aprendizaje por competencias resulta de la capacidad de resolución de problemas de carácter global, que permite al alumnado desarrollar habilidades útiles para su vida rutinaria, como niño y como adulto en un futuro. La materia de música en este aspecto es una vía totalmente adecuada, por su carácter transversal que permite el desarrollo de todas y cada una de las

Competencias Clave estipuladas por la OCDE². Cualquier actividad de música conlleva, siempre que su didáctica sea adecuada, la repercusión en el aprendizaje de las Competencias Clave de Primaria:

1. Competencia en comunicación lingüística.

La música es un lenguaje, y como tal permite el desarrollo de las habilidades de audición activa, percepción crítica, reflexión y expresión, ya sea a través de la música vocal o instrumental.

2. Competencia matemática.

El desarrollo de la competencia matemática en el área de Música conlleva la integración de elementos y razonamientos lógicos. A través de los contenidos referidos a los bloques de escucha y creación, la música incide en la utilización de modos de pensamiento lógico y espacial aplicados a la identificación de los elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (relaciones entre altura de sonido y su frecuencia, relaciones interválicas, organización de sonidos a través de escalas diatónicas, modal, tonal, dodecafónica; proporciones rítmicas, patrones de diferente duración sonora, etc.). Con la práctica y la interpretación musical, se trabajan contenidos y procedimientos basados en la representación de las ideas e intenciones musicales mediante la notación musical (pentagrama, signos,

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

tablaturas, claves, notas y figuras, indicaciones metronómicas, etc.)

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Desde el área de música se debe aprender a reconocer y analizar críticamente los sonidos que rodean al individuo (paisaje sonoro); y aquellos contenidos referidos al conocimiento de la voz y del cuerpo humano (oído, aparato fonador, respiratorio...) como medios de expresión. Con ello, se capacitará al alumnado a adquirir una actitud de responsabilidad por el cuerpo humano (voz y cuerpo) y el medio (espacio físico necesario para el desarrollo de cualquier actividad musical, natural o artificial).

4. Competencia que desarrolla el tratamiento de la información y la competencia digital

La didáctica de la música debe adaptarse a los cambios sociales. Ahora, los alumnos requieren de una educación digital, que les permita establecer un juicio crítico ante la aglomeración de información que se pone a su alcance en los medios digitales; que les enseñe a manejar los recursos digitales de creación y diseño musical que le ayuden a entender críticamente la información que se les ofrece, a seleccionar y gestionar, a crear y compartir.

5. Competencia social y ciudadana

La Música contribuye a la competencia social y ciudadana fomentando que el alumnado trabaje, colabore y se ayude,

desarrolle la capacidad de diálogo y de respeto a la hora de realizar un proyecto musical común. Ser capaz de crear confianza y empatía, aprender a negociar y tener buena disposición para llegar a acuerdos. En definitiva, comprender y practicar los valores de las sociedades democráticas: democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación, etc.

6. Competencia cultural y artística.

Apreciar el hecho musical como parte de la cultura lleva implícito disponer de habilidades perceptivas, sensibilidad y sentido estético para poder comprender, valorar y ser capaz de emocionarse y disfrutar la música; aspectos que deben trabajarse bajo la orientación de un profesional de la música. Conocer el resto de aportaciones musicales y ser capaz de comprender la música del mundo enriquece personalmente a nuestro alumnado, como miembro de un mundo globalizado; desarrollando una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural.

7. Competencia para aprender a aprender

La Música contribuye a desarrollar capacidades como la atención, la concentración y la memoria.

8. Competencia de autonomía e iniciativa personal

Tanto la interpretación musical como la composición son actividades que, para obtener los resultados deseados, requieren una planificación previa y de toma de decisiones personales o en

grupo. También permiten desarrollar capacidades como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima.

2.2. Pensamiento científico

Otra de las premisas educativas del Parlamento Europeo y El Consejo es el interés por impulsar la ciencia como modo de vida en las aulas y posteriormente en la vida. En esta línea destaquemos, si el carácter de una materia educativa aboga por la necesidad de potenciar las habilidades necesarias para alcanzar un pensamiento científico, el historiador Martin Kemp señala las similitudes entre un artista musical y un científico, ambos trabajan de forma experimental; asimismo, William Forde Thompson, Científico especialista en el Efecto Cognitivo de la Música en la Universidad de Toronto, refuerza su hipótesis, argumentando el método de trabajo, ambos, músicos y científicos trabajan de forma empírica para resolver un problema, problema que siempre queda abierto a nuevas reinterpretaciones también aceptables. Una verdad contextual y variable dependiente del punto de vista.

2.3. Avances en el campo científico que repercuten a la educación musical

2.3.1. El efecto Mozart

“The Mozart Effect”, Don Campbell, 1997; Su publicación marcó un antes y un después en la enseñanza de la música. Sin embargo su influencia ha decaído hasta casi el olvido; aquello que fue gratamente aceptado, pues argumentaba

ciertos aspectos de la materia que muchos sospechaban, ha ido poco a poco limitándose, ¿qué ha sido de este enfoque? Veamos.

“Una de las dificultades de Mozart Effect fue que estaba asociada con la escucha pasiva de música.” dijo Dr. Nina Krauss, neurocientífica en Northwestern University, refiriéndose a la simplicidad con la que proponían la escucha de la obra de Mozart como potenciador de talento. Claramente, el interés por impulsar la obra de Mozart como la herramienta perfecta para convertir las mentes más inteligentes, ha sido el detonante de su crítica por numerosas reconocidas entidades; por nombrar algunos: “University of Vienna (Pietschnig, Voracek, & Formann, 2010), American Psychological Association, University of Vermont College of Medicine, etc.

Esta crítica generalizada ha valido de escudo para que aquellos que no reconocen la utilidad del conocimiento musical establezcan una postura altiva ante su aplicación, desmereciendo aspectos que van más allá de fines lucrativos y publicitarios...pues también había mucho de verdad en esta obra, “...It is the sounds of earth and sky, of tidies and storms...From the first cry of life to the last sigh of death, from the beating of our hearts to the soaring of our imaginations, we are enveloped by sound and vibration every moment of our lives...” Tal y como muchos entendemos la música, Campbell exponía ésta como una materia intrínseca en el ser humano y en la naturaleza en la

que la vivimos. En esta línea empezaba su libro donde explica la evolución paralela que ha tenido el desarrollo de la mente del ser humano y el de la música a lo largo de la historia; cómo investigaciones científicas demostraban la influencia en el desarrollo psicológico del hombre.

A pesar de sus críticas y demostraciones de los aspectos en que se equivocaba, quedan intactas, bajo su posterior análisis científico, dos ideas fundamentales de la obra y que destaco por su importancia en la línea de este artículo:

- El sistema auditivo se convierte funcional tres o cuatro meses antes del parto; es el primer sistema sensorial en aparecer.

“La inteligencia auditiva y rítmica que contiene la música es una herramienta esencial en la funcionalidad de la mente en todo su dominio... la música es mejor que cualquier otra herramienta educativa, ya sea de forma pasiva (percepción) o activa (creación), pues impulsa la integración y armonización de las habilidades matemáticas, del lenguaje, de coordinación, sociales y personales; impulsa y mejora su potencial”. David Laeazar, creador de aplicaciones prácticas en relación a la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner.

Añado a ello, como demostraba Virginia Penhune, psicóloga y profesor de

Concordia University en Montreal, cuanto antes se comienza con la enseñanza musical, antes se ponen en relación los dos hemisferios de la mente.

Es hasta aquí donde parece haber llegado el concepto de educación musical en la fundamentación pedagógica de la educación pública en España, que la entiende como una herramienta costosa que favorece la educación, pero no como una materia educativa vital; por ello que cada vez baile menos en casa (menos horas de música en los colegios, la casa de todos). Sin embargo posteriores investigaciones, como las dos que son expuestas a continuación, realizadas en los EEUU, están avanzando en el conocimiento de la relación entre música y neurología, que por su repercusión en el desarrollo cognitivo, deberían ser tomadas en cuenta.

2.3.2. Esta es tu mente con música

Un importante ejemplo queda liderado por “This is Your Brain on Music”, Daniel J. 2006, donde afirma «Quien quiera entender la naturaleza humana, la interacción entre cerebro y cultura, entre evolución, mente y sociedad, tiene que examinar con atención el papel que ha desempeñado la música en la vida del ser humano, la forma en que la música y la humanidad han evolucionado juntas, moldeándose la una a la otra» Esta aportación surge de los resultados obtenidos en una investigación científica realizada en su laboratorio que muestra cómo al estimular la mente con música, estos estímulos se distribuyen en sus dos hemisferios, todas las actividades de la mente humana están influenciadas por el

efecto de la música, en alguna de sus dimensiones; invalidando antiguas teorías que posicionaban la recepción de los estímulos musicales en el hemisferio derecho mientras materias como la matemática y el lenguaje en el izquierdo. En relación a ello, expone la siguiente hipótesis: la música pudo ser la predecesora del lenguaje, el canto y las actividades instrumentales podrían haber ayudado a nuestros predecesores con el refinamiento de las habilidades motoras, antecediendo el desarrollo de la motricidad fina necesaria para el control de los músculos del lenguaje, tanto vocal como gestual.

Levitin acude a la teoría de Darwin, “todo ser vivo está en continuo cambio como respuesta al mundo, el mundo cambia como respuesta a estos cambios; aquellos que no son capaces de seguir este proceso, son inadaptados, produciéndose una selección natural...” - Por tanto, nuestra mente se encuentra expuesta a los sonidos del mundo en el que vivimos, realizando un continuo proceso de inferencia inconsciente. La música influye en el componente emocional de la mente; aunque no hay un acuerdo científico a la hora de determinar qué son las emociones, sí que hay una base histórica que las sitúa como base del estado neuroquímico que sirvió para motivar a los antecesores homínidos en sus propósitos para sobrevivir (rituales, cantos colectivos, danzas...que con el paso del tiempo han ido evolucionando; participantes de la investigación de Your Brain on Music identifican esta evolución como los periodos de la historia de la música, que

se corresponden con los períodos de la historia de la humanidad.

Siguiendo esta hipótesis, se añade la siguiente reflexión: La música ha evolucionado a lo largo de la historia, paralelamente a la evolución de la mente humana, de sus patrones de pensamiento, de su predisposición a la solución de problemas, a nuestro sistema sensorial. También paralela a la evolución del lenguaje, del conocimiento matemático y del científico pero, la música tiene una antigüedad mayor a todas estas semirrectas nacidas de la evolución mental, de la capacidad del ser humano a estudiarlas. A raíz del estudio de su obra, surgieron nuevas cuestiones en la línea de investigación de este artículo. ¿Qué consecuencias tendría que los niños de la educación pública actual no experimentaran suficiente música? ¿Se estaría limitando una de las rectas paralelas que ha constituido la historia del ser humano? ¿Deberíamos considerar la música como un conocimiento arcaico, que potenció el desarrollo de nuevas capacidades mentales como la capacidad del lenguaje, y ya no haría falta su estudio pues es sólo parte de una fase de la historia de la evolución? La habilidad de ser más apto o menos para ser artista de la música no es hereditaria genéticamente pero, ¿qué hay de la huellas neuroquímicas que se asentaron en los cerebros de nuestros antepasados? Ya que el cerebro ha ido evolucionando, esas huellas serán parte de la evolución ¿qué ocurrirá si al eliminar de la educación pública la música, llegue un momento en que haya población sin

herencia musical neurológica en sus cerebros?

Fue entonces cuando se descubrió el libro que daría fin a las incertidumbres de este artículo, por supuesto no como verdades establecidas sino como alivio percedero a las cuestiones acontecidas, con la esperanza de ser reafirmadas por otros autores expertos en la materia.

2.3.3. El efecto de la música (homeostasis)

Los principios de física y de las funciones fisiológicas del cuerpo humano y el conocimiento de la música se unen bajo los mandos de Dr. Daniel Schneck, ingeniero biomédico con historial práctico en física, psicología y medicina, así como práctica clínica; y Ms. Dorita Berger, pianista de concierto y educadora, reconocida por Music Therapist con un extensivo historial en la práctica clínica, para escribir *The Music Effect*, 2006. Conozcamos su obra.

En la misma línea que Levitin proponía la música como algo inherente al ser humano, estos dos autores reafirman lo siguiente:

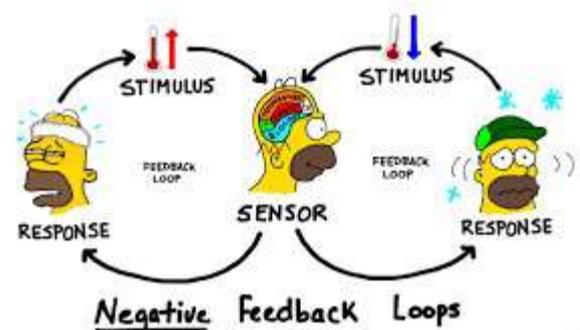
La naturaleza de la realidad de la que somos conscientes, el entorno natural en el que nos encontramos, es energía, según la física. La energía, para manifestarse, tiene que vibrar (alternar periodos de conversiones de energía desde potencial a cinética). El número de veces que vibra, se denomina frecuencia de vibración (dando por hecho que para existir debe empezar a vibrar en un determinado momento),

generándose un ciclo de vibraciones, con unas propiedades idénticas a las de la música, como veremos a continuación. El cuerpo humano trabaja con vibraciones también, biorritmos, con principio y fin. Imaginen la respiración, los periodos del día y la noche, el proceso de reproducción, etc., Todo lo natural tiene un inicio y un fin, una frecuencia de vibración, como la base de cualquier melodía. Ese ciclo rítmico, mantiene el estado de equilibrio de los cuerpos, piensen en los cuerpos elásticos (vivos) y los no elásticos (inertes), cuando se altera la frecuencia de vibración al ejercer una fuerza sobre ellos, los cuerpos elásticos son capaces de recuperar la estabilidad mientras que los inertes se deforman o rompen definitivamente. Todos los componentes (sistemas, órganos, tejidos, células, moléculas y átomos) del cuerpo humano vibran, por ser energía según la física, y además están expuestos a las perturbaciones del medio en el que habitan (vibraciones de la energía exterior), que lo hacen deformarse. Según “*The Music Effect*”, la música es capaz de regular de nuevo la deformación, la capacidad de vibración del cuerpo humano como caja resonadora y de su interior como energía que es. Ello se debe a la influencia de la música en el proceso que denominan *homeostasis*: capacidad primitiva del ser humano como ser vivo de responder ante las amenazas del medio) hasta conseguir su estabilidad original como ser racional, por ello su aplicación en medicina, en trastornos mentales. Aunque, debemos ser conscientes que el sonido de esa vibración, que surge del paso de energía

potencial a kinésica no siempre es perceptible por el oído humano, ni tampoco incluso por instrumentos tecnológicos; no siempre podemos medir su frecuencia de vibración, nominada “Hz.” según Heinrich R. Hertz (1857-1894). Por ello, los autores de esta obra comparan la energía que los seres humanos son capaces de percibir, con una visión desde una pequeña ventana que no deja ver el infinito rango exterior. El oído humano sólo es capaz de captar información entre 2 y 4 Hz.

Exponen un experimento que evidencia la similitud de las propiedades de cualquier acto físico (VIDA) con los seis elementos básicos de la música. Al lanzar una pelota contra el suelo (comienza el ciclo) se produce el inicio de la vibración de ese cuerpo llamado caja resonadora, como lo es el cuerpo para sus vibraciones interiores; el inicio de un ciclo, de un ritmo. La primera vibración es como la clave “the tonal center” de una melodía musical, pues determinará la amplitud de la vibración durante el ciclo de botes, que a su vez alcanzará “the high” la altura o timbre de los siguientes botes del ciclo. Asimismo, esta amplitud de vibración de la energía que almacena, repercute en la intensidad con que vuelve a botar. Si dejamos de respirar no podremos continuar ejecutando el ciclo de la música en creación, efecto perturbador del medio, si dejamos la pelota sin aplicar una fuerza perturbadora, en este caso nuestra energía, finalmente alcanzará el reposo estabilidad. Si volvemos a ejercer una fuerza sobre la pelota, volverá a

perturbarse, a vibrar, ejecutando otra serie de vibraciones, y así sucesivamente, constituirían la forma musical de una obra. El concepto de armonía implica la intervención del sistema auditivo humano, de su capacidad de percepción de dos o más tonos, golpes de la pelota; dependiendo de percepciones anteriores, relacionado con la consonancia (composición agradable) y la disonancia (perturbadora), que a su vez están condicionados por la capacidad de la mente humana de finalizar aquello inacabado a través de los sentido, GESTALT, para dar significado a los estímulos que recibe y conseguir su estabilidad (homeostasis).



Establecen así, bajo la evidencia de que cuerpo humano y música trabajan bajo los mismos patrones que el entorno, la capacidad de la música para comunicarse con el cuerpo, con la mente, utilizándolo para fines de tratamiento clínico que manifiestan resultados reales que fundamentan esta teoría.

“Mantén en la mente, la fuerza con que la música impacta en todo el organismo humano desde los átomos individuales, moléculas, y células, hasta los más complejos como tejidos, órganos y sistemas. La Música transmite la

información de su vibración acústica a todos los niveles de estructura y función, penetrando a través del cuerpo, provocando de forma holística, integradas respuestas. La mente no es consciente a menudo hasta mucho más tarde de las respuestas que han tenido lugar (ej.: cambios en reacciones bioquímicas, riego sanguíneo, ritmo respiratorio, expresión hormonal, temperatura corporal) Esto quiere decir que precediendo a la cognición, respecto a la percepción consciente (el yo psicoemocional) hay una reacción”.

Quedaría por tanto presentada, la posibilidad de entender la relación entre la evolución del ser humano y la música como el resultado de una relación recíproca, las huellas neurológicas que comentaba Levitin serían la causa de la predisposición mental al avance y este avance volvería a dejar huellas neurológicas... (homeostasis).

3. Biophilia

Como solución a esta nueva tendencia experimental de la ciencia de la música, aparece un movimiento didáctico, nacido en Islandia de la mano de Compositora Islandesa Bjork, que impulsa el estudio de la música junto a las ciencias sociales y la tecnología. Esta línea metodológica se presenta como una posibilidad de acción para la enseñanza de la música en relación a su efecto en la sociedad, utilizando la tecnología como entorno de investigación y aplicación; y tiene como base las ideas comentadas en el punto anterior, fomentando la investigación sobre la unión natural entre los tres

factores mencionados, su historia y su futuro teniendo en cuenta su repercusión cíclica, donde se afectan unos a los otros.

¿Será este el comienzo de una nueva pedagogía de la música? Por supuesto es una repuesta difícil de resolver por el momento; sin embargo, un informe de su puesta en práctica por un equipo de profesores en Islandia muestra como los resultados en el alumnado y en la práctica educativa fueron no solo positivos, sino que “excedieron sus expectativas e influenciaron determinadamente en su metodología a aquellos profesores que participaron en el proyecto de investigación” Reykjavik steering Group (2016).

Conclusiones

¿Qué podrán hacer las autoridades políticas pertinentes en el sistema educativo para gestionar la información que nos llega de estos y otros estudios científicos? Como es tradición en este país, las renovaciones de la política-educativa quedan condicionadas por los cambios de gobierno. Sin embargo, en el ámbito de la música, parece haber una herencia maliciosa que deja de lado las nuevas líneas de estudio descubiertas en el panorama científico exterior, que ponen de manifiesto la necesidad de establecer relaciones musicales entre el alumnado, por las aún inciertas aplicaciones y repercusiones que tiene su experimentación y estudio en el desarrollo del ser humano.

Por un lado, el concepto de música como herramienta trasversal y de motivación

está sufriendo un cambio, una ampliación de su influencia en el aprendizaje del ser humano, debido al interés creciente por la combinación de la neurociencia y la música. Teniendo en cuenta que el oído humano es el primer órgano sensorial desarrollado en el feto humano, los avances científicos en este campo apuntan a un nuevo rol de la música en la vida del ser humano, del ser vivo: Los conocimientos de nociones básicas musicales podrían ser el punto de partida en el desarrollo cognitivo del ser humano pues propician un estado estable (homeostasis: estabilidad del ser vivo para dar respuesta inconsciente ante los estímulos de amenaza del medio), lo cual podría entenderse como base fundamental de la competencia aprender a aprender; que posteriormente permitirá que se produzca el proceso cognitivo; si no hay estabilidad como ser vivo, no la hay como ser cognitivo; téngase en cuenta que la evolución mental se desarrollaría en dos dimensiones: a corto plazo, a nivel individual; y a largo plazo, debido a las huellas neurológicas.

Por otro lado, mucho más concreto...se ha evidenciado que los colegios con mejores resultados en el panorama europeo, resultan tener programas de enseñanza complementaria de actividades musicales. Asimismo, el área

de música responde a las premisas de la educación expuestas por la OCD en sus orientaciones educativas a seguir por los miembros de la Comunidad Europea, pues favorece el desarrollo competencial desde la primera hasta la última de las Competencias a adquirir en E.P.

En suma, queda mucho camino por recorrer para que las conexiones cuerpo-música-entorno sean descifradas, aunque ya se han presentado las ideas sobre las que trabajar, que ponen de manifiesto la indisociable relación de la música con el desarrollo del ser humano, individual y colectivo. Una relación histórica que continúa evolucionando gracias a los avances de la ciencia, que nos permiten estudiarla. Ante futuras respuestas, sea evidente la necesidad de mantener en las escuelas la experiencia y el contacto con la música, orientado por maestros especialistas que sean capaces de presentar un campo científico que parece estar convirtiéndose en un ámbito realmente interesante, que podría dar respuesta a muchas de las incertidumbres del siglo XXI.

“La música es el Arte educativo por excelencia; llega hasta el alma y la forma en la virtud” (Platón, 1872, p.141).

Referencias

Libros

- CAMPBELL, DON G. (1995): The Mozart Effect for children. New York: HarperCollins Publishers Inc.
- Campbell, Don G. (1997): The Mozart Effect. New York: AVON BOOKS.

- DANIEL J. SCHNECK & DORITA S. BERGER. (2006): The Music Effect. London: Jessica Kingsley Publishers.
- KLEIN, STEPHEN B (1994): Aprendizaje principios y aplicaciones. Madrid: Mc Graw-Hill.
- LEVITIN, DANIEL J. (2006): This is Your Brain on Music. USA: Penguin Group (Canadá).

Revistas

- BAUTISTA, A., WONG, J. & GOPINATHAN, S. (2015) “Desarrollo Profesional Docente en Singapur” Describiendo el Panorama Psychology, Society, & Education 2015/ Vol. 7(3), pp. 423-441.
- Covo Dorado, K. (2013) “Práctica de la pedagogía de grupo en conjuntos musicales y orquestas”. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas / Volumen 11 - Número 1 enero - junio de 2016 / ISSN 1794-6670/ Bogotá, D.C., Colombia / pp. 83 – 98.

Links

- Alegría, M. (2017): Arts Integration Music as a Teaching Tool. Consultado el 20-09-2018 en file:///C:/Users/Usuario/Desktop/ARTICULO/proyecto%202/Music%20as%20a%20Teaching%20Tool%20_%20Edutopia.html.
- Conducting Business WQXR (2018) After the 'Mozart Effect': Music's Real Impact on the Brain. Consultado el 18-09-2018 en <https://www.wqxr.org/story/after-mozart-effect-music-impact-brain/>.
- Gutiérrez González, Pedro J. (2003) “Entrenamiento cognitivo en el primer ciclo de la educación primaria” Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Consultado el 12-09-2018 en <https://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t26733.pdf>.
- Ministry of Education Singapore. (2016) Primary School Curriculum. Consultado el 17-09-2018 en <https://www.moe.gov.sg/home>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005) La definición y selección de competencias clave. Consultado el 20-09-2018 en <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Consultado el 10-09-2018 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222.
- Reykjavik steering Group (2016): The Biophilia Educational Project in Iceland. Consultado el 10-10-2018 en https://reykjavik.is/sites/default/files/yomis_skjol/skjol_utgefid_efni/biophilia_reykjavik_final_report_2016.pdf.
- Saravanan Gopinathan & Michael H. Lee (2018) Excellence and equity in high-performing education systems: policy lessons from Singapore and Hong Kong / Excelencia y equidad en sistemas educativos de alto rendimiento: lecciones de las políticas educativas en Singapur y Hong Kong, *Infancia y Aprendizaje*, 41:2, 203-247, DOI: 10.1080/02103702.2018.1434043 Consultado el 19-09-2018 en <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>.
- Verdú, D. (2012): España manda la música a otra parte. Consultado el 17-09-2018 en https://elpais.com/sociedad/2012/10/13/actualidad/1350151891_297659.html.
- White, S. (2018): 4 Interesting Myths and Facts about the Mozart effect. Consultado el 20-09-2018 en <https://dinnertablemba.com/the-mozart-effect/>.
- Zilli, R.L. (2017) Tesis Maestría en Didácticas Específicas “La enseñanza de la música en la Educación Inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes” Consultado el 10-10-2018 en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/1043/Tesis.pdf?sequence=1>.

LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL MEDIO NATURAL COMO INSTRUMENTO DE LA ADQUISICIÓN DE VALORES

Proyecto de intervención en Educación Primaria

Sara Alonso Correa

Sarita989@hotmail.com

Graduada en Educación Primaria

Este artículo trata de un proyecto de intervención realizado en un centro público de un municipio del Parque Natural de la Sierra de Aracena de Huelva. Pretende conjugar en la Educación Primaria la utilización del área de Educación Física en un entorno natural, como medio e instrumento para la construcción de valores en nuestros/as alumnos/as.

Apoyado en dos ideas vertebradas por la actividad física como herramienta de cambio y formación:

- La necesidad actual para todos los ciudadanos de la educación en valores de solidaridad, responsabilidad...
- Y la toma de conciencia del respeto y amor por la naturaleza en el intento de convertirnos en agentes activos capaces de conocer, valorar y respetar el medio que les rodea.

Todo ello con una metodología activa y participativa donde se compruebe el objetivo principal marcado en este

proyecto: inculcar los valores de igualdad, solidaridad, cooperación, respeto y amor por la naturaleza.

Palabras clave

Actividades en la naturaleza, Educación Física, Valores, Medioambiente, Educación Primaria, Proyecto de intervención.

This article deals with an intervention project carried out in a public center of municipality of the Sierra of Aracena in the Natural Park of Huelva. It aims to combine primary education in the use of the Physical Education area in a natural environment, as a means and instrument for the construction of values in our students.

Supported in two vertebral ideas by physical activity as a tool of change and training:

- *The real need for all citizens of education in values of solidarity, responsibility...*
- *And the awareness of respect and love for nature in the attempt to*

become active agents able to know, value and respect the environment that surrounds them.

All this with an active and participatory methodology that demonstrates the main objective set out in this project: to inculcate the values of equality, solidarity, cooperation, respect and love for nature.

Keywords

Activities in the nature, Physical Education, Values, Environment, Primary Education, Intervention Project.

1. Introducción

Pensamos que es necesario inculcar valores en todos los ámbitos de nuestra vida y desde los primeros estadios de la infancia para que se vayan asentando y aprehendiendo en los niños y niñas actuales, futuros hombres y mujeres del mañana.

Este trabajo se lleva a cabo en la Educación Primaria, abarcando los seis cursos que la componen, aunque se puede desarrollar en cualquier curso y asignatura de dicha etapa. La especialidad elegida para ponerlo en práctica es el área de Educación Física.

El área seleccionada se debe a que esta asignatura es idónea para trabajar valores y actitudes sobre la salud, autocontrol, autoestima, empatía, valores universales como por ejemplo: la justicia, libertad, respeto, igualdad, honradez, solidaridad,

amistad, responsabilidad... A este respecto traemos aquí la siguiente afirmación: “Ante la alarmante pérdida de valores en la sociedad actual, los centros de Educación Primaria deben recuperar y educar en valores a los alumnos”, (Jiménez, 2009).

Es en Educación Física donde mejor podemos poner todo esto de relieve: el ambiente es idóneo; el profesor o profesora interviene como moderador/a de la actividad que se esté ejecutando en ese momento; cada alumno y alumna puede relacionarse libremente con sus compañeros y compañeras; la propuesta curricular de la Educación Física permite organizar y secuenciar los aprendizajes que tiene que desarrollar el alumnado a lo largo de su paso por el sistema educativo.

Según Mercado (1994: 298) “El ser humano desde sus primeros años de nacimiento, posee una conducta innata de experimentación que pone a prueba sus capacidades, actitudes o valores que el mismo conocer o busca conocer”.

Nuestro proyecto se desarrolla en el medio natural trabajando así junto a la motricidad el fomento de actitudes de respeto al medio ambiente mediante.

Es necesario mencionar en esta introducción algunos principios rectores básicos y que sustentan el desarrollo del presente proyecto:

- El profesorado debe crear un clima apropiado, para que los discentes estén tranquilos y quieran ser receptivos a la

hora de adquirir tanto los contenidos de la asignatura, como de los valores implícitos en cada enseñanza.

- Para establecer un buen clima en el aula se ha de atender a la libertad de expresión, para así estimular al alumnado a que se exprese libremente y con total independencia.
- Es necesaria la participación de los padres.
- Para que la escuela sea efectiva en la enseñanza de estos valores y actitudes, es preciso la existencia de un currículo que lo recoja y desarrolle en sus distintos cursos y asignaturas.

2. Marco teórico

Partiendo de un concepto de aprendizaje individual, autónomo, progresivo y adaptado al medio para hacerlo más significativo y cercano, las actividades tanto individuales como grupales deberán diseñarse para favorecer la armonía personal y colectiva.

Desde el marco normativo hemos extraído para nuestro trabajo la idea de reforzar el compromiso que todos los ciudadanos debemos tener con el medio ambiente y su protección así como los valores que ellos conlleva.

La importancia de preservar la naturaleza nace en la década de los 60 cuando comienzan a surgir diferentes movimientos ecologistas que luchan por velar y conservar el medio ambiente. Se comienza a debatir sobre deforestación, desertización, cambio climático, etc. En

1972 se celebra en Estocolmo la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano y luego le siguen otras como la de Río de Janeiro de 1992, Johannesburgo de 2002 y Río de Janeiro Cumbre Río 20 en 2012, entre otras.

En España nace el Instituto para la Conservación de la Naturaleza (ICONA), en las Comunidades Autónomas van creándose Consejerías de Medio Ambiente (en Andalucía en 1994). En 1996 aparece el Ministerio de Medio Ambiente. Todos los organismos estatales y autonómicos nacen con vocación de ser entes de consulta, organización y protección del medio ambiente.

De ahí que se busque un ciudadano responsable con la sociedad y con el entorno que lo rodea, lo que algunos autores como son Sureda (1988), Trillo (1988) y Ruiz (2004) han pasado a denominar, “ecociudadano”.

La Educación Primaria es un buen pilar donde se pueda cimentar todo ello. Y desde la asignatura de Educación Física tenemos a nuestro alcance múltiples herramientas para conseguirlo.

Desde todos los ámbitos se pide que los valores sociales estén en auge y se apliquen en todas las situaciones posibles. También que se respete el medio ambiente para que las futuras generaciones puedan encontrarlo como nosotros lo estamos disfrutando, o mejor si es posible. Debemos poner en práctica lo que se suele denominar “desarrollo sostenible” defendiendo la

“biodiversidad”, el consumo responsable, etc.

2. 1. Tratamiento de los valores en las distintas leyes educativas

La adquisición de valores a través de las actividades físicas en el medio natural realmente no ha sido algo olvidado por parte de nuestros legisladores. Ya desde la LOGSE (1992), se señala la educación en valores como el principio rector del sistema educativo. Las leyes posteriores de Educación LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013) abundan en esta misma idea afirmando que la escuela tiene que ser capaz de formar la personalidad moral, cívica, socializadora de los alumnos. Es más, vincula estos tres elementos (valores, actividad física y medio natural) cuando defiende la transversalidad a todos los bloques temáticos de ciertos elementos como las capacidades físicas y coordinativas, los valores sociales e individuales y sociales y la educación medioambiental y para la salud.

Resumen entre las distintas leyes y los valores que aparecen en ellas:

a) Ley Moyano (1875): distingue entre valores religiosos y valores morales.

b) Ley de Enseñanza Primaria (1945): valores dogmáticos, autoritarios e intolerantes, muy relacionados con los valores religiosos y valores patrióticos.

c) LGE y Financiación de la Reforma Educativa (1970): valores igualitarios,

liberales, desarrollistas, tecnocráticos, autoritarios, patriotas, religiosos...

d) LODE (1985): distingue entre valores sociales de fomento del trabajo en equipo y cooperación, igualdad, participación, respeto, paz, tolerancia, cooperación, solidaridad, diversidad cultural y lingüística, fomento de la libertad, participación responsable de la vida social y cultural.

e) LOGSE (1990): distinción entre valores individuales y valores sociales:

- Valores individuales: autonomía, espíritu crítico, sentido ético, creatividad, valor de conocimiento, autoconfianza, asertividad, libertad.

- Valores sociales: participación, paz, cooperación, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto, defensa del medio ambiente.

f) LODE (2002): sigue distinguiendo entre valores individuales y valores sociales:

- Valores individuales: responsabilidad, libertad personal, esfuerzo, iniciativa personal, espíritu emprendedor, desarrollo de la personalidad.

- Valores sociales: trabajo en equipo, cooperación, equidad, defensa del medio ambiente...

g) LOE (2006) y LOMCE (2013): continúan con los mismo valores que en las anteriores haciendo hincapié en la calidad, el rendimiento, el esfuerzo y el sentido social.

2. 2. La educación ambiental en Primaria como fuente de enseñanza de valores

Es preciso referenciar la educación ambiental dado que en el Proyecto aparece el respeto al medio ambiente como valor de enorme calado a través del cual incluir valores como el respeto, la solidaridad, el compañerismo, etc., en todo el proceso precisamente aprovechando el privilegio que supone el entorno en el que nos movemos.

La educación ambiental no empieza y acaba cuando el alumno o la alumna deja la escuela, sino que se prolonga en todos los ámbitos de la vida y el alumnado debe comprometerse con el respeto del entorno que le rodea.

Para Álvarez (2004) la escuela ha de tener un papel fundamental en la sensibilización del futuro ciudadano; una toma de conciencia con respecto a la manera de entender su relación como persona, como consumidor, con su entorno, con su medio.

El Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria marca unos objetivos generales para la educación ambiental que se resumen en los siguientes:

- Mostrar el papel que ejerce cada individuo sobre el medio natural.
- Desarrollar hábitos que promuevan el respeto y el cuidado hacia el medio ambiente.

- Conocer los problemas ambientales existentes.
- Educar en valores hacia una actuación, respetuosa con el medio ambiente.
- Favorecer la comprensión de los procesos ambientales en conexión con los sociales, económicos y culturales.
- Sensibilizar a los alumnos con la necesidad de proteger el medio ambiente.

3. Contexto en el que se realiza

El programa de intervención educativa tiene validez cualquier centro de cualquier punto de España aunque no debemos olvidar que en cada centro la realidad es única, pues ni todos los alumnos son iguales ni las características socioeconómicas de cada población es la misma.

El centro donde ponemos en marcha nuestro proyecto de intervención tiene la peculiaridad que se encuentra en un pueblo situado en la Sierra de Aracena en Huelva, un gran Parque Natural que nos posibilita hacer algunas actividades en la naturaleza. En él se imparten los niveles de enseñanza de educación infantil y primaria. Consta de 2 líneas.

El alumnado tiene unas edades entre los 6 y los 12 años y de acuerdo con Piaget, la etapa de estos años coincide con el periodo de operaciones concretas. El pensamiento evoluciona hacia la coherencia y la estabilidad, antes era intuitivo y ahora se hace lógico. Estamos

ante una etapa importante de desarrollo intelectual.

En cuanto a los aspectos motrices se refiere la psicomotricidad tiene que ver con las implicaciones psicológicas del movimiento y la actividad corporal, con la relación entre el organismo humano y el medio en el que se desenvuelve. El mundo de la psicomotricidad, es el de las relaciones psiquismo-movimiento y movimiento-psiquismo.

La Educación Primaria se encuentra en la fase que Vayer (1972) denomina periodo de transición. El desarrollo corporal del niño pasa del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, cuyas características serían: crecimiento corporal continuo, evolución del autoconcepto, autoestima, autocontrol, desarrollo de la personalidad, relación con los iguales, interacciones, juegos, conductas agresivas, relación de amistad.

4. Descripción del proyecto y desarrollo del proyecto

Rousseau (1778) destaca que hay que educar en la naturaleza. En su obra *Emilio*, dice que los niños deben realizar gimnasia al aire libre. Otros pedagogos del siglo XVIII y XIX hablan de educación y ejercicio físico en el medio natural.

4. 1. Objetivo fundamental del proyecto

- Fomentar los valores de: solidaridad, igualdad, amor a la naturaleza,

cooperación y respeto a través de las actividades físicas en el medio natural en la etapa de Educación Primaria.

A partir de éste, podemos añadir objetivos secundarios tales como:

- Conocer qué valores encuadran las actividades físicas, el medio natural y la etapa de Educación Primaria.

- Determinar una batería de valores sobre los que se pueden trabajar en Educación Primaria.

Los objetivos generales están impuestos por el currículo para Educación Primaria en Educación Física y algunos de carácter general de Educación Ambiental. Del mismo modo, atendemos a los específicos que son aquellos que queremos conseguir con el desarrollo de nuestras actividades.

Enlazando los objetivos de área con los de la etapa y con los de la Educación Ambiental, nuestros objetivos totales a alcanzar son:

1. Conocer, experimentar y valorar las actividades en el medio natural conociendo y apreciando el propio cuerpo adoptando hábitos de salud y bienestar, valorando las repercusiones sobre la salud y la calidad de vida y fomentar la sostenibilidad como medio para alcanzar una vida saludable.

2. Actuar con autonomía en las actividades habituales estableciendo relaciones afectivas, evaluando las prácticas de diferentes actividades desarrolladas en el entorno natural

apoyando la protección del medio desde la perspectiva de equidad y solidaridad.

3. Conocer y apreciar los elementos del patrimonio natural de Andalucía y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando estrategias de trabajo colaborativo entre el alumnado de manera grupal.

4. Incrementar la capacidad autónoma del alumnado ante cualquier contexto aplicando la propuesta de intervención para abordar la educación en valores en una clase de Educación Física y reflexionar ante cualquier posibilidad que nos ofrece la escuela utilizando una actitud crítica ante todas las informaciones que se nos muestren.

5. Conocer la normativa básica legal y responsabilidad en el desarrollo de las actividades físicas en el medio natural, formando al alumnado en valores, incrementando la actuación autónoma ante la diversidad y analizando conflictos socioambientales.

4. 2. Temporalización

El Proyecto se trabaja el curso completo con la Unidades Didácticas trimestrales. Según establece el Real Decreto de ordenación de primaria el curso académico comprende un total de 175 días lectivos. En cada curso de primaria las clases que corresponden a Educación Física semanalmente es de 1,5 horas, por lo tanto tenemos 8 sesiones al mes por cada curso para llevar a cabo nuestro proyecto de intervención. Tenemos un

total de 24 sesiones por trimestre y 72 anuales con cada curso.

4. 3. Contenidos que desarrollamos

Los contenidos son los dicta el currículo para los seis cursos de primaria en la asignatura de Educación Física. Con la LOMCE pasan a llamarse “saberes”: saber hacer, saber ser y saber estar:

1. Todo lo que conciernen al conocimiento de nuestro propio cuerpo.
2. Relaciones espaciales y temporales.
3. Habilidades motrices de saltar, correr...
4. Actividades físicas artístico-expresivas.
5. Actividad física y salud.
6. Juegos y actividades deportivas.

Estos contenidos tienden a alcanzar las capacidades, que según el artículo 13 de la LOGSE señala:

- a) Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana.
- b) Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística.
- c) Valorar la higiene y salud de su propio cuerpo, así como la conservación de la naturaleza y el medio ambiente.
- d) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

Los contenidos que debemos transmitir a nuestro alumnado van en relación con los objetivos y capacidades que queremos que alcancen conseguidos por medio de actividades que aúnen tanto la actividad física con los valores que intentan alcanzar.

4. 4. Actividades

Anglada (2012) afirma que “durante todo el siglo XX ha aumentado la utilización del medio natural para la educación. En la última década hemos asistido a una explosión de actividades deportivas en la naturaleza”. “Por ello, el sistema educativo recoge este marco, como un instrumento que facilita al educador la consecución de sus objetivos”.

Con el acto lúdico tenemos un recurso muy valioso en la enseñanza. Los juegos cooperativos frente a juegos individuales. Los juegos en grupo suelen ser más motivadores para los alumnos. Los juegos de campo se caracterizan por tener actividad física y valor educativo, favorecer las relaciones entre los escolares y ayudar a que cada chico y cada chica se conozcan a sí mismo, con las limitaciones, las virtudes o habilidades que posea en cada momento concreto. Además hay que procurar que los juegos no sean discriminatorios, que sean igualitarios y no separe a chicos de chicas.

En nuestro Proyecto tomamos como referencia el Modelo taxonómico de Acuña (1991) cuando diseñamos nuestras UDIS (prácticamente están casi todas incluidas) porque tiene una visión

amplia de las actividades en el medio ambiente natural, destacando la gran riqueza de sensaciones como principal característica y persiguiendo el desarrollo integral del individuo.

a) Actividades Promocionales: entrañan una alta participación y/o asistencia.

- Excursiones.
- Marchas ecologistas.
- Visitas: a parques zoológicos, cinegéticos, jardín botánico, museos de ciencias naturales, arqueológico o antropológicos.
- Días especiales: del árbol, del agua, del medio ambiente, de la bicicleta, etc.
- Carreras pedestres.
- Audiovisuales y conferencias.
- Ecoturismo.

b) Actividades libres: entrañan un uso de los recursos naturales y artificiales próximos, facilitando espacios, medios naturales y conocimiento para su desarrollo.

- Circuito vida: circuitos biosaludables en parques, avenidas, urbanizaciones...
- Rutas y circuitos ecológicos: para el paseo y el descanso.
- Fuera del entorno urbano: sendas o senderos en espacios naturales.
- Dentro del espacio urbano: parques, jardines, etc.

- Rocódromos: instalaciones para la práctica de la escalada.
- Circuitos de cicloturismo: tanto urbanos como naturales.
- Bibliotecas y hemerotecas: específicas del medio natural y sus actividades.
- Ludotecas: sitios de reunión en el medio natural para fomentar el asociacionismo.
- Senderos de equitación.
- Circuitos integrados: de todos o algunos de los componentes integrados.

4. 5. Metodología

La metodología será siempre activa, en la que el profesorado propondrá las distintas actividades a desarrollar que estarán en consonancia con los contenidos y objetivos que queremos que nuestro alumnado alcance pero, el profesor será un mediador y actuará de guía. El alumno o la alumna son los principales protagonistas de su aprendizaje.

Cada unidad didáctica se inicia en clase con las explicaciones del profesor o profesora, a continuación se enumerarán los contenidos y se pondrán en práctica una serie de actividades que serán graduales al nivel en el que estemos actuando. Al ser clases de educación física la práctica y las actividades físicas deben primar sobre la teoría. Las clases, con una duración de 45 minutos y son eminentemente prácticas. Tan sólo dedicamos los primeros diez minutos a

los contenidos y el resto a ponerlos en práctica.

Trimestralmente se programan las actividades (graduadas a cada curso) de dificultad variada, para así atender a las motivaciones e intereses de todo nuestro alumnado. También tenemos en cuenta la atención a la diversidad que tenemos en el aula. Como el programa es de intervención educativa y se desarrolla en el medio natural, realizamos salidas en el entorno cercano.

Por parte del profesorado debemos siempre evaluar todas las actividades para ver cómo se han desarrollado, qué es necesario mejorar y cómo lo haremos para la próxima vez que decidamos poner en práctica tal actividad. Se realizan diferentes evaluaciones a lo largo del curso con el propósito de que nos sirva de retroalimentación sobre la marcha del mismo.

4. 6. Evaluación

Los distintos procesos que nos permiten saber en qué momento estamos con nuestro alumnado, cómo llevan el aprendizaje los alumnos, qué necesitan mejorar, y en definitiva no da debida cuenta de cómo tenemos que ir actuando en cada momento con nuestros alumnos y alumnas, son fundamentales.

Las técnicas de evaluación utilizadas son la observación directa y otros instrumentos de medición de actitudes.

Se distinguen fundamentalmente tres procesos:

a) Evaluación inicial.

A comienzo de curso se realiza una encuesta y/o actividad para conocer los hábitos, intereses y gustos de nuestros alumnos.

A partir de los resultados adaptamos el currículo a las necesidades del centro, pues trabajamos en un centro en concreto con unos alumnos y alumnas en concreto que presentan una serie de particularidades. Tenemos una realidad que atender.

b) Evaluación continua.

Esta ha ido haciéndose en cualquier momento del curso o unidad y tiene como misión valorar qué grado de consecución tienen los alumnos de los distintos objetivos. Engloba los contenidos de todas las unidades anteriores.

c) Evaluación sumativa final.

Con ella se intentó medir qué nivel de obtención de objetivos y contenidos se había conseguido por parte del alumnado. Se hizo por Unidades Didácticas (tres en total) y una al final de curso.

5. Resultados

Con la intervención realizada en el Centro con el alumnado, observamos que los chicos y chicas tenían ya ciertos valores adquiridos de forma innata desde casa.

Con la aplicación de las actividades, pudimos comprobar que cuando se tratan

de realizarlas fuera del Centro, se muestran más interesados para participar en ellas, colaboran más y con más entusiasmo.

Para las actividades de la obtención del compost y la de reforestar incluso los padres colaboraron muy amablemente, pues tienen conciencia de que es algo muy beneficioso para el entorno que les rodea. Quieren ser partícipes de la mejora del mismo.

Nos encontramos en el marco teórico gran cantidad de autores que tratan las actividades físicas en la naturaleza y aconsejan su beneficio en cuanto a la salud general del que la realiza. Una de las dificultades encontradas fue la de la duración de las sesiones, pues cada clase ocupa sólo 45 minutos y por ello, tuvimos que pedir a otros profesores que nos acompañaran e hicimos actividades multidisciplinares en colaboración con los mismos.

Los valores de participación, solidaridad, respeto tanto a los demás compañeros, como al medio ambiente, la igualdad de género, colaboración...estuvieron muy arraigados en nuestro alumnado. Aparecían y se plasmaban en cada una de las actividades que realizábamos.

Había algunos profesores y profesoras reticentes a salir del Centro escolar, pues prefieren hacer su clase dentro del Colegio. Había otros que se prestaban incluso voluntarios son tener que solicitárselo, puede desde el área de Ciencias Naturales estaban siempre dispuestos a colaborar con nosotros.

Desde las áreas de Educación Artística y la de Lengua Castellana participaron en la producción de cuentos y murales en la actividad.

Teníamos a nuestro favor, el poder salir al campo cuando queríamos, pues estaba a tan sólo 30 minutos andando y no se precisaba utilizar medio de transporte alguno. Los padres firmaban la autorización de sus hijos e hijas y todo transcurría con normalidad. Existen muchos senderos bien señalizados y adecuados para que el alumnado pueda recorrerlos tranquilamente.

Lo que se percibe es la necesidad de que todo el profesorado de Educación Física ponga en marcha las salidas al medio natural y lleve a cabo actividades para su alumnado.

Conclusiones

Tras la intervención educativa llevada a cabo se corrobora nuestra hipótesis formulada como fundamental del proyecto puesto que mediante la actividad física en el medio natural es constatable que los discentes de primaria adquieren paulatinamente valores tales como: cooperación, solidaridad, igualdad, respeto y amor por la naturaleza.

Paradójicamente el reto que supone trabajar para lograr este objetivo, ha sido mucho más factible y motivador para los alumnos e incluso para el profesorado, que lo que apriorísticamente pensábamos tendría más dificultad.

Si hemos observado que en la mayoría de ocasiones las actividades daban mucho más juego en cuanto a la variedad de valores que se podían trabajar de lo que en principio imaginábamos. Esto ha supuesto una grata sorpresa por la riqueza encontradas en las mismas. Si bien esto es cierto no podemos concluir sin hacer hincapié en la importancia que tiene para la puesta en práctica la estudiada programación y selección de actividades. Ninguna actividad debe improvisarse, todas deben responder de forma muy meticulosa a los objetivos marcados.

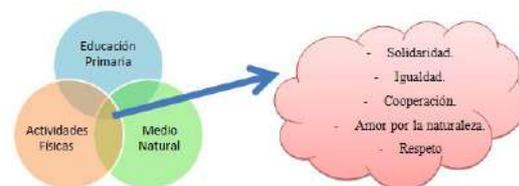


Imagen 1: Valores interrelacionados entre Educación Primaria, actividad física y medio natural.

El hecho de poder realizar fuera del centro lo que otros colegios tienen que hacer siempre dentro, debido a la falta de espacios naturales que puedan visitar, es algo que enriquece nuestro aprendizaje.

Podemos ejercitar la motricidad en todos sus ámbitos en pleno entorno natural, haciendo mucho más motivador y agradable la recepción por parte de todo nuestro alumnado.

Son muchas las ventajas que tenemos, si bien también surgen algunos inconvenientes desde el punto de vista organizativo, pues salir del centro siempre supone tramitar autorizaciones

de los padres para que den su consentimiento a que su hijo pueda salir al entorno natural. La ventaja que tenemos es que estamos en pleno corazón de un parque natural y podemos ir a pie a cualquier enclave del mismo, sin necesidad de utilizar vehículos ni medio de transporte alguno. Al estar los accesos acondicionados, no se aprecian a priori peligro al realizar la salida.

Además el medio ambiente es un lugar de interacción. Junto al desarrollo de la sesión práctica, estamos al aire libre, respirando aire puro y sin contaminación, por lo que este entorno posibilita que el alumnado se divierta, descansa de los ruidos de la ciudad, y tenga una percepción de tranquilidad y paz interior, lo que se traduce en salud mental y salud física.

También hay mayor refuerzo de contacto con la naturaleza, las actividades que se hacen de forma grupal. Los paseos y excursiones suelen tener mucha aceptación y si lo hacemos en un entorno natural protegido, como es nuestro caso, los valores de respeto y protección al medio ambiente se acrecienta entre nuestro alumnado.

Otras actividades como escalada, trepa de árboles, camping, etc. no se pudieron hacer por el riesgo, falta de equipación o la dificultad que entrañaban. Nuestra etapa de primaria debe de ser introductoria, para que en secundaria se sigan haciendo tales actividades.

Aún queda mucho por hacer, pues la práctica de las actividades físicas en el

medio ambiente en la Educación Primaria es escasa. Por un lado porque suelen presentarse algunos problemas para organizarlas, y por otro porque muchos profesores temen salir con sus alumnos y alumnas fuera del centro escolar y prefieren realizar las actividades dentro, en el campo del colegio. También las sesiones son de tan sólo 45 minutos, por lo que al hacer las salidas suele consumirse más tiempo, de ahí que muchas veces se necesite la participación de otros profesores y profesoras para que presten su clase a la nuestra o bien se integren con nosotros y hagamos una actividad multidisciplinar.

Un gran número de trabajos han indicado que actividades en la naturaleza pueden ser útiles en la obtención de habilidades de resolución de problemas. (Anglada, 2012).

A continuación, realizaremos una serie de recomendaciones para la adquisición de valores a través de las actividades físicas en el medio natural:

1. Vemos viable que en todos los centros se realicen al menos alguna actividad en contacto con el medio ambiente por mes. En colegios rurales es más asequible y fácil, pero en los urbanos pueden hacerlo en un parque o algún paraje próximo al centro.

2. Constatamos que es mejor efectuar las actividades en conexión con algún grupo más, ya sea de educación física o de otra área para realizar alguna actividad multidisciplinar.

3. Debemos hacer una sesión pre-salida al campo en la que comentemos a nuestro alumnado los contenidos que queremos tratar y los objetivos deseables tras la realización de la sesión que llevaremos a cabo en el entorno natural.

4. Para aquellas sesiones que preveamos que pueden necesitar más tiempo para su ejecución práctica, las sintetizaremos y trataremos de poder coger alguna hora lectiva más, para ello haremos uso de algún profesor o profesora de otra asignatura y si fuese posible que nos acompañe también al campo y así podemos trabajar conjuntamente los valores desde varias perspectivas.

5. Llevar las actividades ya diseñadas desde antes de salir al enclave natural, así dejamos menos espacio a la improvisación. Pero, a veces si la actividad es de sumo interés para el alumnado podemos prorrogarla un poco más, si se nos permite.

6. Cualquier actividad en el medio natural enriquece las relaciones interpersonales de nuestros alumnos y los valores de esfuerzo, cooperación, trabajo en equipo, superación, son asimilados muy bien por estos.

7. Recomendamos que siempre que sea posible se realicen cuantas más actividades y salidas en el medio que sea posible se realicen cuantas más actividades y salidas en el medio que nos

rodea, pues aparte de trabajar los contenidos curriculares, adquirimos valores que nos hace ser mejores personas.

7. Propuestas de mejora

Tras la realización de la puesta en práctica del proyecto, observamos que de todos los valores citados, en el proyecto de intervención solo nos hemos fijado en 5: solidaridad, igualdad, cooperación, respeto y amor por la naturaleza; pero podría ampliarse a otros como la autoestima, la lealtad, la gratuidad, etc.

Por otro lado, no hemos centrado en la Educación Primaria, pero esta labor y este trabajo es abarcable y, así debería ser, para el resto de etapas, e incluso prolongarlo a cualquier etapa de la vida.

Por último, el proyecto se ha centrado en un entorno rural en el que resulta más factible y viable las salidas al medio natural por su gran proximidad, pero también puede hacerse extensible a centros urbanos, de manera que aquel profesor que no pueda salir al entorno natural, pueda hacerlo a algún parque urbano o zona verde de la ciudad.

Referencias

- AA. VV. (2003): *Educación Física desde una perspectiva interdisciplinar*. Graó, Barcelona.
- Acuña, A. (1991). *Manual didáctico de actividades en la naturaleza*. Sevilla: Wanceulen.
- Alonso, J. M^a. (2004). *La educación en valores en la institución escolar. Planeación-programación*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Anglada, P, Tejero, C & Ruiz, R (2012). *Programa de formación “adventure Based Counseling”.Un estudio sobre el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo*. Revista Anales de Psicología 28 (3), 939-945.
- Arias Guevara, M. A. (1987). “*Proyecto: Una educación conforme a valores: necesidad para la educación ciudadana*”. Barcelona: Graó.
- Arribas, H. (2008). *El pensamiento y la biografía del profesorado de Actividad Física en el Medio Natural: un estudio multicaso en la formación universitaria orientado a la comprensión de modelos formativos*, Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Arruza, J. A. y Arribas, S. (2008). *La investigación en la actividad física y el deporte*. Revista de Psicodidáctica 13(1) ,111-131
- Arufe, V. (2011). *La educación en valores en el aula de Educación Física. ¿Mito o realidad?* Emás F: Revista digital de Educación Física, 2,5-7.
- Barba, B. (2005). *Educación y Valores: Una búsqueda para reconstruir la Convivencia*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol.10, nº 24, pp.9-14.
- Bernabé, M^a. M. (2012). *La educación en valores vista a través de la legislación educativa española*. Revista Educativa Hekademos, nº12, pp.7-13
- Bernardini, A. (2010). *La educación en valores hoy en día: entre conciencia crítica y respuestas constructivas*. Innovaciones educativas, nº17, pp.1-12
- Bertely, M. (2004). *Conociendo nuestras escuelas*. México, Paidós.
- Bharat Cornell, J. (1982). *Vivir la naturaleza con los niños*. Ediciones 29, Barcelona.

- Bolívar, A. (2002). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Caballero, D. (2007). *Cuaderno de campo: senderismo*. Dialnet, La Rioja.
- Carranza y Mora (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona, Grao.
- De Dios Cobo, J. *Programación Educación Física 5º Primaria*. Valencia: Educalia Editorial
- Delors J. (1996). “*Los cuatro Pilares de la educación y la educación como utopía necesaria*”. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana. UNESCO. pp. 91-103.
- Franco, I. (2008). *Qué son los valores y por qué son tan importantes en la educación*. Núm. 80, Año X, C.E.I.P Los Almendros, Madrid.
- Fullonet, F. (1989). *Las actividades en la naturaleza. Origen y perspectivas de futuro*. Apunts, 18 (4-11).
- García, E. (2001). Los hijos y las tareas domésticas. Recuperado de <http://www.solohijos.com/web/los-hijos-y-las-tareas-domesticas/>
- González Villora, S. y Pastor Vicedo, J. C. (2005). “*Revisión teórica y aplicación de un programa de enseñanza de valores a través del deporte educativo*”. En actas del I Congreso Internacional y XXIII Nacional de Educación Física. Universidad de Jaén.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymmos.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Heinemann, K. (1994). *El deporte como consumo*. Apunts: Educación Física y Deportes, 37, 49-56.
- Jiménez, F. (2009). *Saber Pacífico: La paz neutra*. Marco para una agenda de Estudios para la paz, Loja, Ecuador, UTP Loja.
- Junta de Andalucía (1994). Orden de 13 de julio de 1994, por el que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil Primaria y Secundaria en la Comunidad Autónoma Andaluza.

- Kohlberg, J. (1988). *“La formación de valores en las nuevas generaciones”*. Madrid: Alianza Editorial.
- Libro Blanco de la Educación Ambiental en España (1999). Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Ley Moyano (1857). Ley Instrucción Pública.
- Ley Orgánica Derecho Educación (1985). Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre (B.O.E. de 4 octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo. MEC (1990). Madrid.
- (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 22 diciembre, de Calidad de Educación.
- (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Miranda, J., Olivera, J. y Mora, A. (1995). *Actividades Físicas en la Naturaleza: Un objeto a investigar*. Dimensiones científicas, Apunts: Educación Física y Deportes, 41, 53-69.
- Olivera, J. (1995). *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza. Análisis sociocultural*. Apunts. Educación Física y Deportes, 41, 5-8.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Palmi, J. et Martín, A. (1997). *Las actividades físico-deportivas en el medio natural y sus efectos sobre la salud y la calidad de vida: Factores psicológicos asociados*. Revista de Psicología del Deporte, 12. 147-157.
- Parra, M. et. alt. (2001): *Bondades Educativas de las Actividades físicas en la naturaleza y los deportes de Aventura y Riesgo*. Curso: Aventúrate en tu centro. CEP: Luisa Revuelta. Marzo de 2001.Córdoba.
- Parra, M. y Rovira, C. (2007): *La tarea milagrosa. Reflexiones sobre la significabilidad socio-afectiva de las tareas*. Revista Habilidad Motriz, nº28., pp 33-47.
- Prat y Soler (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona, INDE.
- Piaget (1935). *El juicio moral del niño*. Madrid: Beltrán.
- Piaget (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid, Sarpe.

- Posada, F. (2000). *Ideas prácticas para enseñanza de la Educación Física*. Agonós. Lérida.
- Proyecto de Educativo C.E.I.P. Juan Herrera Alcausa (2015/2016). Recuperado de <http://www.ceipjuanherreraalcausa.es/Impresos/proyectoeducativo.pdf>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Rousseau (1778). *Confessions*. Ermenonville.
- Ruiz, O. (2004). *Pedagogía de los valores en la Educación Física*. Madrid, editorial CCS.
- Sánchez Buñuelos, F. (2002). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Prentice-Hall.
- Sureda, J. (1988). *Algunas Consideraciones sobre los temas de la pedagogía ambiental: aspectos teóricos*. En Borbón, Vol. 40, núm. 5.
- Trillo, J. (1988): *Educación ambiental y la conservación del patrimonio*.
- Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: científico-médico.