

N.º 18 | JUNIO 2020

D!dactia



MUSICALIZANDO, CON TEMPO, RITMO Y EMOCIÓN

LA MUSICOTERAPIA EN EDUCACIÓN

Hilda Mar Camacho González

hildamarcg@hotmail.com

Licenciada en Psicopedagogía y docente de FP. Técnico profesional en musicoterapia.
Estudios de guitarra y violín y experiencia en la dirección de coros.

Este artículo pretende abordar la musicoterapia en el ámbito educativo, detallando su procedimiento, técnicas, actividades e instrumentos a utilizar. Se describen las necesidades que puedan darse en el contexto educativo y en un alumnado con unas características específicas, fomentando especialmente la transmisión de emociones y sentimientos.

Partiendo de la hipótesis de que la musicoterapia genera efectos positivos en todas las dimensiones del ser humano (fisiológico, cognitivo, emocional y social) los participantes obtendrían tales beneficios.

Dado que la musicoterapia es una disciplina relativamente nueva, que requiere todavía de un proceso de maduración y de análisis crítico para encauzarla dentro de los paradigmas de la ciencia, espero que este artículo, con sus limitaciones, contribuya a ese gran proyecto científico.

Palabras clave

Musicoterapia, necesidades, técnicas, procedimiento, efectos.

This article intends to address the music therapy in the area of education, detailing

its methods, techniques, activities and instruments to use. Are described the needs which may occur in an educational context and on students which specific features, particularly by encouraging the transmission of emotions and feelings.

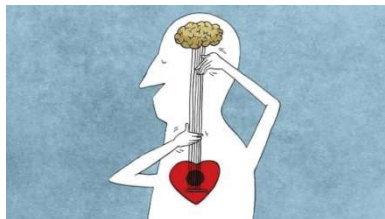
Based on the assumption that the music therapy can have positive consequences on all the aspects of the human being (physiological, cognitive, emotional and social) the participants will obtain such benefits.

As the music therapy is a relatively new field, that still needs a process of maturation and critical analysis to channel it inside the paradigms of science, I hope that this article, which its limitations, could contribute to this great scientific project.

Keywords

Music therapy, needs, techniques, methods, consequences.

1. ¿Qué es la musicoterapia?



Según la *Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) (2011)* la musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. La investigación, la práctica, la educación y el entrenamiento clínico en musicoterapia están basados en estándares profesionales acordes a contextos culturales, sociales y políticos.

En la relación que se establece en el proceso musicoterapéutico, la música como objeto intermediario es el elemento principal, entendiendo como música a todos los elementos que la integran (ritmo, melodía, armonía, sonido, ruido, silencio, movimiento y gesto).

Dirigida por un musicoterapeuta la relación sonido-ser humano va a ser el núcleo del proceso (*Betés de Toro, M. (comp.), 2000*).

2. La musicoterapia en el ámbito educativo

La musicoterapia va más allá de la mera adquisición de conocimientos musicales. El trabajo desde el ámbito educativo se

desarrolla dentro de un coordinado sistema de redes, esto es, en conexión directa con otras instituciones.

El musicoterapeuta, desde la escuela, podrá explorar el estado de otros subsistemas, detectar situaciones de riesgo, fortalezas en las que apoyar su trabajo, trabajar las partes que correspondan a su área y derivar a otras instituciones aquellas que no pertenezcan a dicho ámbito. (*Lucas Arranz, M., 2013*).

2.1. Algunas necesidades educativas y temáticas para la aplicación de la musicoterapia

- Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE):
 - Necesidades educativas especiales (NEE): discapacidad (motora, intelectual y sensorial), trastornos graves de conducta (TGC) y trastornos generalizados del desarrollo (TGD).
 - Dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
 - Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.
 - Trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH).
- Bulling.
- Violencia de género.
- Racismo y xenofobia.
- Homofobia y transfobia.
- Maltrato infantil.
- Exclusión social.
- Abandono emocional.

- Carencia de habilidades sociales y comunicativas.
- Bajo autoconcepto y autoestima.
- Dificultades de aprendizaje.

2.2. Efectos de la musicoterapia

(Betés de Toro, M. (comp.), 2000).

La musicoterapia utiliza la sensibilidad humana ante la música para mejorar trastornos y problemas de las más diversas índoles. Los efectos que produce son distintos en cada persona y depende de la etapa de vida en la que se esté, de los conocimientos de música que se tengan, de la recepción de la música y de sus gustos, por lo tanto la musicoterapia es personalizada.

En general se pueden describir algunos efectos según los diferentes ámbitos o dimensiones del ser humano que guardan relación con el ámbito educativo, así como con otros campos profesionales.

2.2.1. Dimensión fisiológica

- Respiración (aceleración o enlentecimiento).
- Pulso y presión sanguínea (aumento o disminución).
- Ondas cerebrales (mayor o menor activación).
- Actividad muscular (aumento o disminución).
- Trazado eléctrico del organismo (cambios).
- Sistema inmunitario (cambios).
- Aumenta la sensación de energía.
- Etc.

2.2.2. Dimensión emocional

- Comunica y expresa un estado emocional.

- Libera tensiones emocionales.
- Modifica el estado de ánimo.
- Despierta, evoca y provoca emociones y sentimientos.
- Produce un incremento en la seguridad y estabilidad emocional.
- Mejora el autocontrol.
- Disminuye las conductas disruptivas.

↘ Etc.

2.2.3. Dimensión cognitiva

- Estimula la imaginación y la creatividad.
- Evoca asociaciones (imágenes y recuerdos).
- Ayuda al aprendizaje.
- Contribuye a recordar información.
- Estimula el lenguaje.
- Estimula la capacidad de atención.
- Mejora la capacidad de comprensión.
- Aumenta la reminiscencia.
- Estimula la memoria a corto y largo plazo.
- Despierta la motivación.
- Mejora la comunicación.
- Ayuda a la introspección.
- Mejora la orientación de la realidad.
- Etc.

2.2.4. Dimensión social

- Favorece la integración social.
- Contribuye a las relaciones sociales.
- Facilita la cohesión grupal y dar sentimiento de grupo.

- Invita al diálogo y comunicación con los miembros del grupo.
- Favorece la expresión individual ante el grupo.
- Contribuye al desarrollo de habilidades sociales.
- Etc.

3. Procedimiento para el desarrollo de un programa de musicoterapia

(Lucas Arranz, M., 2013).

- 1) **Detectar necesidades:** individuales (psicológicas, cognitivas, emocionales, físicas) y sociales (sentimiento de pertenencia, empatía, escucha, aceptación, etc.). No permanecen inmutables por tanto es importante una constante valoración y reevaluación de la realidad y del estado de la persona.
- 2) **Jerarquizar las necesidades:** según la teoría de la clasificación de necesidades humanas de Maslow (1943) y atendiendo a diferentes criterios adaptados a cada contexto.
- 3) **Valorar la viabilidad de la aplicación de musicoterapia:** dando respuesta a esas necesidades. Se valora el estado personal, el tipo de problemática, el momento, contexto, entre otras.
- 4) **Establecer objetivos:** relacionados con las necesidades detectadas y que dirijan de forma sistemática el desarrollo del programa.
- 5) **Seleccionar las técnicas:** teniendo en cuenta el nivel de abstracción, la capacidad de concentración y atención, el grado de contención

emocional, etc. así como los objetivos establecidos.

- 6) **Desarrollo de la intervención:** partiendo de las técnicas seleccionadas y objetivos. Dado que una base en la intervención es la creatividad, el terapeuta debe ser flexible para adaptarse en cada momento a las exigencias del proceso.
- 7) **Reevaluar:** revisión de manera constante si se están logrando los objetivos, si los métodos utilizados son los más adecuados o si la línea de intervención establecida ofrece buenos resultados. Es frecuente encontrar nuevas necesidades por lo que se debe introducir un cambio direccional en el desarrollo del programa.

4. Algunas técnicas y actividades utilizadas

(Lucas Arranz, M., 2013).

- **Canción de bienvenida:** centra a la persona en el aquí y el ahora además de generar el estado emocional adecuado para participar en las sesiones.
- **Saludos musicales:** al iniciar una sesión o proceso, cada miembro improvisa un saludo musical, utilizando uno o varios instrumentos que él elige.
- **La improvisación:**
 - **Libre improvisación:** ofrece libertad a la persona para seleccionar un instrumento y también el cómo y cuándo tocarlo. Se da la oportunidad de expresión

libre, importante para la transmisión y análisis de la información.

- **Improvisación semiestructurada:** se limita algún aspecto de las improvisaciones. Por ejemplo instrucciones sobre el instrumento a elegir, el ritmo, etc.
- **Improvisación estructurada:** es más directiva. Por ejemplo para prevenir episodios de descontrol se proporcionaría una base rítmica marcada.
- **Acompañamiento musical grupal:** el grupo acompaña a la música que suena. Fomenta la cohesión y cuenta con el anonimato sonoro de la fusión musical.
- **Acompañamientos musicales por turnos:** cada participante disfruta de su espacio mientras el resto le escucha.
- **Acompañamiento musical por subgrupos:** consiste en una división de los componentes del grupo. Por ejemplo atendiendo a las características de los instrumentos...
- **La historia sonora:** se explora la historia de relación que cada persona ha tenido con la música, desde su nacimiento hasta la actualidad y se describen sensaciones a modo de viñetas.
- **Escribir canciones:** se expresan pensamientos y sentimientos tomando como base la música existente variando la letra, ó una composición de música y letra.
- **Construir instrumentos:** como objeto intermediario comunicativo y utilizando para este fin una creación propia.
- **Juegos cooperativos musicales:** cada miembro es imprescindible. Algunos ejemplos:
 - **Cannon:** las voces reproducen la misma secuencia musical en diferentes momentos en el tiempo.
 - **La secuencia encadenada:** divididos por equipos se elabora una secuencia musical. Cada persona emite un sonido que es seguido por otro que genera otra persona del mismo grupo. Su sonido sólo tiene sentido cuando el resto lo precede y continúa. Pueden ser sonidos conocidos o creados. Se puede complicar añadiendo un movimiento al sonido.
 - **El director:** partiendo de un mismo ritmo común y elegidos los instrumentos, el rol del protagonista va rotando. Cada uno de los participantes se separará del ritmo establecido para expresarse libremente.
 - **Las tinieblas musicales:** agudiza el sentido del oído sobre la vista. Cada participante elige uno o

varios instrumentos y se realiza una improvisación a oscuras. Se desarrollan diálogos musicales que de otra forma no tendrían lugar.

- **La orquesta:** consiste en un acompañamiento musical por grupos dirigido por la música. Se selecciona una canción en la que sea posible diferenciar dos o tres partes. Se divide el grupo atendiendo a las familias instrumentales que ha seleccionado cada participante y a cada equipo se le da una consigna que establezca el momento en el que deben tocar. Se trabajan capacidades como la atención y concentración.
- **El gritón:** se reparten roles de manera determinada en el grupo, de forma que el rol de líder y que más fuertemente se escucha va rotando entre los participantes. Alguno de los instrumentos más potentes como por ejemplo el bombo, platillos, piano, pasa de una persona a otra por turnos.
- **Emociones musicales:** consiste en “tocar como si” estuviera contento, enfadado...y el grupo se

encarga de adivinar cuál es la emoción que representa la música. Se permite utilizar todos los instrumentos y tiempo necesarios. Requiere un proceso mental de identificar la emoción, tomar conciencia de ella y de cómo esta es expresada por uno mismo y cómo representarla para que el resto la adivine.

- **In crescendo...decrecendo** : el terapeuta va guiando al grupo desde su instrumento hacia aumentos y disminuciones de intensidad, según le convenga. Los participantes tendrán que medir sus fuerzas desde una interpretación “piano” suave hasta el “fortísimo”, máxima fuerza que resiste el instrumento. El rol del director puede ir rotando. Trabaja la autoregulación.
- **Juegos simples de escucha y memoria:** uno de los participantes toca para que el resto imite lo que ha tocado. Se genera una secuencia de pregunta-respuesta por imitación. Favorece la cohesión grupal, la atención y concentración.
- **Juegos de música y movimiento:** establece la

conexión entre el cuerpo y emoción. Al finalizar cada juego se puede preguntar sobre sus sensaciones o emociones durante el mismo, si les ha resultado complejo conectar la música con el movimiento, etc. Algunos tipos de juegos:

- **Tú me copias yo te copio:** se establece una línea en el suelo que marque el camino a seguir con música de fondo, preferiblemente del gusto de los participantes y, por turnos, realizan el recorrido. El primero propondrá un movimiento mientras recorre el camino trazado que el resto deberá imitar.
- **La marioneta:** intercambio de roles. En parejas se reparten los papeles, uno será la marioneta del otro que se encargará de dirigir su mano para que éste haga sonar un instrumento. Al finalizar la música

se invertirán las funciones.

- **Las estatuas de las emociones:** se toma conciencia de la expresión emocional corporal de uno mismo y de los demás. Se hace sonar la música y todos caminan al ritmo. Se pueden realizar cambios de velocidad o tempo. Cuando la música se detiene todos deberán quedar paralizados como estatuas pero reproduciendo con su cara y cuerpo una emoción elegida por ellos. Uno de los participantes, que es el que “se la queda” y llevará un objeto que así lo indique, en ese momento comprobará que todos estén inmóviles y después él mismo reproducirá una emoción que deberá coincidir con la de uno o más compañeros o compañeras,

además entregará a uno de ellos el objeto que indica el turno. Cuando las personas que “se la quedan” son varias, el participante que tenga en su poder el objeto será quien dirija al grupo, estableciendo una emoción y teniendo el grupo que imitarle. Posteriormente entregará el objeto a aquél cuya emoción esté reproduciendo. Trabaja la empatía.

- **La imagen musical:** se eligen fragmentos musicales, que son escuchados en silencio uno a uno, pidiendo al grupo que tras cada fragmento realicen un dibujo sobre lo que han escuchado, puede ser abstracto ó concreto si les ha sugerido algo. Fomenta la diversidad.



▪ **Musicalizando:**

consiste en poner música a los movimientos. Uno de los participantes se prepara a tocar un instrumento, mientras otra persona realiza movimientos libremente. El encargado del instrumento deberá poner música a cada uno de esos movimientos según van sucediéndose en el tiempo. Por ejemplo si la persona anda pesadamente podrán darse golpes fuertes lentos mientras que si corretea por la sala los movimientos podrán musicalizarse con pequeños golpes agudos. Se puede variar la actividad: el que hace de

músico elige a una persona del grupo a la que “musicalizar”

mientras que el grupo se mueve, al finalizar deben averiguar quién ha sido la persona elegida.

- **Relajación:** tiene unos requisitos mínimos: en la música, el tempo o la armonía y también las preferencias e intereses de los participantes.
- **Método IGM (imagen guiada y música):** se experimentan imágenes de manera visual o kinestésicamente (se siente en el cuerpo, como por ejemplo cargar un peso pesado) y también emociones mientras se hallan en un estado de relajación profunda y escuchando música clásica. El terapeuta va guiando este proceso y la persona que experimenta estas sensaciones va informándole de sus sensaciones.
- **Escuchar música:** elegida por los participantes para compartir o por el terapeuta para generar diferentes reacciones, compartir opiniones o promover y cambiar estados de ánimo concretos.
- **Vibroacústica:** a través de vibraciones generadas en el cuerpo de la persona, utilizando instrumentos musicales electrónicos u otros medios.
- **Feedback musical:** se puede utilizar para recoger sensaciones o emociones al final de una sesión o cierre de la intervención. Requiere un proceso de síntesis, de exploración de los sentimientos propios y de ponerse en el lugar del que escucha y recibe el mensaje.
- **Análisis de canciones:** se analizan canciones que evoquen cambios sociales, políticos que denuncien desigualdades sociales, racismo, pensamientos de la época, etc. Algunos ejemplos contra situaciones de:
 - Violencia de género: “*El informe forense*” (Melendi) o “*Malo*” (Bebe).
 - Racismo: “*El emigrante*” (Celtas Cortos), “*Calle G*” (Obsesión).
 - Homofobia: “*Como una flor*” (Malú), “*Mujer contra mujer*” (Mecano).
 - Bulling: “*Todos contra el bulling*” (Azhel), “*Stop bulling*” (Subze & Diego Ojeda).
 - La transición: “*Libertad sin ira*” (Jarcha), “*Para la libertad*” (Serrat).

- **Canción de despedida:** ayuda a cerrar los aspectos emocionales trabajados. Se pueden coger canciones hechas y adaptarlas o componer una nueva.
- **Despedidas musicales:** los participantes despiden al grupo utilizando uno o varios instrumentos a su elección, sin límite de tiempo ni consigna sobre cómo llevar a cabo la tarea.

5. Instrumentos en musicoterapia

Los instrumentos más adecuados para una sesión en musicoterapia son aquellos que resultan fáciles de tocar para alguien que no tenga conocimientos musicales. Por ejemplo los de pequeña percusión (pandero, cascabeles, bongós, claves, xilófono, pandereta, triángulo, la cortina o el platillo, entre otros). También otros instrumentos melódicos que pueden aportar otro tipo de sonoridades como los de viento (flauta, armónica, silbatos, cucos etc.).

Los instrumentos propios de cada cultura, los del folclore popular cobran mucha importancia (el palo de lluvia, chácaras, etc.).

Los instrumentos no convencionales, naturales, corporales y cotidianos permiten trabajar con las posibilidades sonoras del entorno y aportan originalidad. Por ejemplo marcar el ritmo con la silla, hacer una melodía con vasos de agua y cucharas, golpear dos piedras, etc.

El cuerpo es un instrumento fundamental en las sesiones de musicoterapia. Palmas,

taconeo, chasquido de dedos... y por supuesto la voz.

El musicoterapeuta aporta la base musical y utiliza aquellos instrumentos que domine y pueda crear un contexto armónico a la sesión (piano, arpa, guitarra, etc.).

6. Setting

En musicoterapia la palabra setting hace referencia a la distribución espacial que, al igual que otros aspectos, puede variar según el modelo de intervención aplicado y enfoque adoptado.

Una opción es crear dos espacios bien diferenciados, el musical y el verbal. De esta forma se genera primeramente un lugar con una forma de expresión verbal, que parte de lo cognitivo y se produce en un espacio formal. La silla sirve de asiento y el lenguaje utilizado es la palabra.

Por otro lado este espacio se diferencia de otro más emocional, en el que se sientan en el suelo y se comunican a través del uso de la música, induciendo a una comunicación más simbólica.

Tiene que ser un espacio cómodo y consensuado por las personas participantes. (*Lucas Arranz, M., 2013*).

Conclusiones

En musicoterapia, el poder de la música, se utiliza en la consecución de objetivos terapéuticos, manteniendo, mejorando y restaurando el funcionamiento físico, cognitivo, emocional y social de las personas. Concretamente el tratamiento a las NEAE y a otras problemáticas que adolecen en el ámbito educativo, la musicoterapia tiene mucho que aportar.

Es un proceso abierto, experimental, interactivo y evolutivo en el que se utilizan técnicas activas que fomentan la participación: cantar, tocar instrumentos, la expresión corporal, etc. y también técnicas pasivas como la relajación progresiva, ejercicios de respiración, técnicas de arte-terapia (dibujo, pintura y escritura), ejercicios de focalización atencional y distracción, entre otras.

Se plantea como un reto educativo porque es una disciplina creativa y motivadora

que fomenta la expresión y el autocontrol de emociones, la estimulación cognitiva además de las habilidades sociales y comunicativas, entre otros muchos aspectos. Fluye, se adapta dando respuesta a las necesidades, en un entorno acogedor y estimulante.

Referencias

Libros

- Lucas Arranz, M. (2013). *Introducción a la musicoterapia*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Betés de Toro, M. (comp.) (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Morata, S.L.

Revistas

- Briones Márquez I., Rajcic M., Gamella González D.J. (2017). “*Musicoterapia con preadolescentes: Los beneficios grupales de las sesiones individuales*”. Revista de Investigación en Musicoterapia. Volumen 1. 68-84.
- Luna Miranda J.M. (2012). “*Presentación de un caso práctico de musicoterapia en educación especial*”. Revista Música, Terapia e Investigación. Volumen 36. 31-40.

Webgrafía

- www.wfmt.info.
- www.feamt.es.
- www.bing.com/images

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

CAMBIO DE ENFOQUE

Laura Martínez Álvarez

laura.mart.alv@hotmail.es

Graduada en Maestra de Educación Primaria

Mención en Educación Física

Actualmente no tengo estudios complementarios en esta temática, pero en ellos me focalizaré cuando me establezca en el sistema educativo actual. Principalmente porque lo que me anima a seguir en este gremio y me hace reafirmarme de que estoy en el correcto es el deseo de conseguir un cambio que sea fructífero

Este artículo pretende hacer una llamada de atención a la sociedad. Es indudable que vivimos en un mundo cambiante donde diariamente se producen avances de todo tipo. Sin embargo, hay algo que sigue como hace 50 años, la escuela “tradicional”.

Obviamente se han producido cambios, muchos de los cuales podemos observar en los documentos de centro. Al leerlos pensamos que la escuela es otra cosa: persiguiendo una educación integral, transversal o centrada en el alumno.

Pero al final la esencia es la misma, seguimos envueltos en un círculo vicioso: aprender contenidos, escupirlos en un examen y olvidarlos, para llegar a casa y seguir estudiando.

En la práctica real son minoría los colegios que han apostado por el cambio, a los que se les tacha de descabellados o insensatos por perseguir cosas que parecen imposibles. Pero son estas

grandes luchas las que nos permiten avanzar.

Palabras clave

Proyectos, integral, valores, familia

This article aims to make an attention call to society. It is undoubted that we live in a changing world, where all kinds of advances occur daily . Nevertheless, there is something that continues like 50 years ago, “the traditional school”.

Obviously changes have produced, many of which we can see in the center documents. When we read them, we think that school is other thing: it chases a integral education, transversal or student- centered.

But in the end the essence is the same, we are still wrapped in a vicious circle: learn contents, spit them on the exam and forget them, to get home and continue studying.

In real practise, schools that have opted for change are minor, to those who are

labeled as crazy or foolish because they chase things that seem imposible. However these great struggles are what allow us to proceed

Keywords

Projects, integral, values, family

1. Introducción

Para hacer una reflexión crítica sobre la educación que sigue predominando hoy en día en las aulas se hace ineludible confrontarla con las pedagogías alternativas, por las que entendemos aquellas que se salen de lo normal, de lo tradicional y que analizamos a continuación.

Comenzamos atendiendo a una película/documental que nos remonta a los orígenes de estas pedagogías y despierta en el público esa incertidumbre sobre el sistema educativo actual. Para dar paso a conocer a Almudena García, creadora de un directorio de Internet destinado a recoger estos proyectos activos y autora de un libro que los resume muy bien, a la par que cuestiona los hábitos educativos actuales.

Para finalizar se analizan aspectos de 4 escuelas del Norte de España estableciéndose similitudes y diferencias entre ellos, no con la intención de compararlos entre sí, sino de demostrar que el cambio es factible y necesario en la sociedad actual y futura.

2. Punto de partida

A raíz de la película/documental *La Educación Prohibida (2012)*, podemos conocer de la mano de dos alumnos los principales aspectos que se critican de la educación que se lleva a cabo en las “grandes guarderías”.

La imagen del aula sigue siendo muy similar a antaño: un maestro, su mesa, un encerado y en frente, todos los alumnos sentados igual en sus pupitres, con idénticas caras de aburrimiento, esperándose lo mismo de cada uno de ellos. De hecho, las diferencias son matemáticas, ya que cada uno es un número acorde a las calificaciones que obtiene en las materias y determina la calidad de persona que es, fomentándose la competitividad en lugar de esos valores que defiende el currículo.

¿Alguna vez te has preguntado por qué has olvidado aquellos conocimientos que tantas veces estudiaste en tu escuela? La respuesta está clara, todo conocimiento pasa a perder interés cuando no es decisión tuya adquirirlo y esa es la causa principal por la que los olvidamos.

Y aquí es donde entran las escuelas alternativas reconduciendo esta cuestión, centrándose principalmente en el aprendizaje por uno mismo mediante la experimentación. No son nuevas; ni mucho menos; se remontan al siglo XIX, cuando se desarrolló la Escuela Nueva (1889-1939), un término que engloba el conjunto de métodos y teorías que ponen en duda la fiabilidad del sistema educativo tradicional. Protagonizada por autores importantísimos como Montessori, Decroly, Piaget, Ferriere o

Kilpatrick, en quienes se fundamentan muchos proyectos de hoy en día.

3. LUDUS

Almudena García en el año 2014 creó un directorio de Internet llamado LUDUS, recogiendo los proyectos con otro enfoque que se están llevando a cabo en España. Estas pedagogías activas reciben muchos nombres según el tipo de escuela y sus fundamentos teóricos, pero se establecen unos principios comunes entre ellas como:

- Donde los ritmos son respetados.
- Donde la letra no entra con sangre, sino con emoción.
- Donde los errores son vistos como parte del aprendizaje.
- Donde se enseña a colaborar, en vez de a competir.
- En contacto con la naturaleza, con el medio externo y con implicación de las familias.

En sus inicios apenas reunía 30 proyectos y actualmente son más de 750 (Imagen 1 y 2). Es lo que se conoce como “el boom de la educación activa” en España, atribuido sobre todo a la gravedad de la crisis económica y la del sistema educativo sumándole la implantación de la LOMCE y una crisis de valores.



Imagen 1. Mapa de proyectos en 2017



Imagen 2. Mapa de proyectos en 2020

Atendiendo a la leyenda se pueden extraer las primeras observaciones. A simple vista vemos que en su mayoría son escuelas privadas, exceptuando las catalogadas como Amara Berri, principalmente predominante en el País Vasco o las Comunidad Aprendizaje en Andalucía. En general en todo el territorio van en cabeza las clasificadas como Libre/Viva, siguiéndoles Montessori, Waldorf y Otras/ Varias, que aunque son minoría; se distribuyen equitativamente.

A partir de la creación de este directorio fueron muchas las personas que se interesaron por saber más acerca de estos proyectos y para dar respuesta a todas ellas, Almudena García publicó 3 años después el libro *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas (2017)*. En él analiza una a una estas metodologías con un tono irónico y crítico contra la educación tradicional.

Comienza poniéndonos en situación de las causas que hacen necesario el cambio de mentalidad en el sistema educativo, aludiendo al “síndrome del profesor

quemado”, a las propias leyes de educación que se aprueban sin escuchar a sus protagonistas o al robo de la infancia que se produce con la inflación académica haciendo que los niños y niñas parezcan “ejecutivos estresados”.

Aunque son muchas las diferencias entre estas escuelas, también lo son las similitudes, las cuales podemos empezar a resumir a partir de un juego de palabras. Fijándonos en el proverbio chino “*por mucho que la estiremos, la hierba no crece más rápido*” sustituyamos la palabra “hierba” por niño/a”. Así se puede extraer la primera conclusión; que ya sabemos todos, pero que olvidamos en repetidas ocasiones; y es que tenemos que dejar que los niños y niñas sigan sus propias etapas evolutivas ayudándoles a pasar por ellas pero no empujándoles para que lo hagan más rápido. Partiendo de esta similitud, se establecen las siguientes características comunes entre ellas:

- Los alumnos son los verdaderos protagonistas de su aprendizaje, se potencia su capacidad innata de investigación y la búsqueda de verdades
- La disposición tradicional del aula que establecía esas “barreras arquitectónicas” entre maestro y alumno ya es cosa del pasado, ahora se promueve la colocación en grupos fomentando el trabajo en equipo y la cooperación
- Tampoco suele haber distinción por edades, valorando ese aprendizaje recíproco que se produce entre el alumnado
- Las normas se interiorizan, se sienten como propias, asimilando su utilidad y otorgándoles un sentido, convirtiéndose así en

autodisciplina. Del mismo modo ocurre con la adquisición de los conocimientos, queriendo aprender por y para ellos mismos, donde se valoran los procesos y no los resultados de un examen

- La educación integral cobra especial sentido, desarrollando todo tipo de valores en comunidad
- No se diferencia entre “asignaturas maría o serias”, se les da la importancia que se merecen a todas, sean artísticas o científicas, no se frena la creatividad del alumnado
- El entorno natural adquiere la consideración de ser el lugar en el que el aprendizaje significativo o por descubrimiento alcanza su verdadero significado

4. Escuela Meniñeiros

Esta escuela está ubicada en Friol, Lugo. Se fundó en el año 2003, aunque no fue hasta 2009 cuando consiguió la completa homologación para todos los cursos. En el mapa anterior la podemos ver de color naranja, con una metodología Waldorf. Las familias son realmente parte de la escuela, no solo por la aportación económica que han de hacer de entre 200 y 300€ por cada alumno, sino porque están muy concienciadas y se les da mucha importancia.

Todo ello se lleva a cabo en un entorno rural, acondicionado de tal manera que pueden desarrollar actividades bajo techo o al aire libre, permitiendo al alumnado aprender mediante la práctica y la visión directa logrando así un aprendizaje significativo.



Imagen 3: Escuela Meniñeiros

Cada etapa educativa sigue una metodología, mientras que en Infantil la base del aprendizaje está en los sentidos, haciendo o imitando, en Primaria se centran en el aprendizaje integral, donde cobra especial importancia el sentimiento y en Secundaria se insiste en el pensamiento científico. Entre todas estas apenas reúnen el centenar de alumnos.

La educación integral se logra trabajando todas las partes de la persona, la capacidad intelectual, emocional y volitiva para formar adultos competentes en iniciativa, flexibilidad mental, fuerza moral y responsabilidad social. Basados en esta subdivisión se establece el horario rutinario, dándose una lección principal donde se desarrollan las materias de carácter más teórico en bloques lectivos (3 o 4 semanas con la misma asignatura).

Dividen la Educación Primaria en 2 partes, los primeros comienzan sentados en círculo dedicando tiempo al movimiento para favorecer la concentración y luego, a partir de historias, desarrollan, defienden y discuten los contenidos principales del día. Los segundos destinan un tercio de la mañana a estos tiempos de movimiento para equilibrarla. Después disfrutan de tiempo libre en los recreos, para volver a

la última parte de la mañana, donde los idiomas, la música, el trabajo manual y el movimiento adquieren mayor influencia.

Entre las particularidades de esta escuela se pueden señalar:

- No tienen libros de texto, sino 2 cuadernos, uno en el que toman apuntes y otro donde los pasan a limpio, profundizando así en los conocimientos.
- El arte y la música están presentes en todos los bloques de las distintas materias.
- La jornada escolar están en zapatillas, para sentirse como en casa.
- No es hasta 1º de Primaria cuando aprenden a leer, momento en el que entran en el pensamiento abstracto.
- En el informe final se reflejan aspectos relacionados con los ámbitos intelectual, emocional y artístico.

PEDAGOGÍA WALDORF

Nació en Stuttgart (Alemania) de la mano



de Rudolf Steiner en el año 1919, con el objetivo de superar las carencias de los hijos de los trabajadores de la fábrica Waldorf de Emil Molt. Su idea base era la antroposofía, es decir, pensamiento que estudia a la persona como ser que pertenece a 3 mundos, el del espíritu, el del alma y el del cuerpo, donde la

reencarnación juega un papel muy importante.

No se trata de cómo formarnos para adaptarnos a lo ya establecido por la sociedad, sino de la manera para formar a las personas que en un futuro tendrán que cambiar la sociedad pudiendo desenvolverse en todos los ámbitos.

Atendiendo a la conferencia Internacional de Escuelas Waldorf podemos destacar unas singularidades: los 3 septenios en los que dividen las edades para atender a las necesidades propias de cada rango, el hecho de que el tutor es el mismo durante los 7 años, las clases de euritmia (movimiento armonioso y bello del cuerpo), la ausencia de exigencias académicas en infantil o que sean instituciones autónomas y los profesores responsables de su formación.

5. La Quinta´l Texu

Este colegio se formó como una cooperativa de padres y madres en el año 2013 instalándose en Villepérez, Oviedo, donde estuvo hasta el año pasado. Dadas las complicaciones y los requisitos tan grandes de reformas que exigía la administración para poder homologar Primaria, han tenido que “trasplantar el texu” a una nueva ubicación más interior a la ciudad. Muchas de las obras a hacer son destinadas al cierre de espacios exteriores o adecuación de zonas verdes, dada la importancia que adquiere el entorno rural para aprender en contacto con la naturaleza.

Imagen 4: Primer colegio de La Quinta´l Texu

Para pertenecer a él se hace imprescindible un requisito económico de 1.200€ al comienzo de la escolarización a modo de fianza; además mensualmente se hacen aportaciones de 225€ por alumno. Las familias son un gran eslabón a la hora de realizar actividades tanto dentro como fuera del centro, en el mantenimiento y su sostenibilidad.

Este proyecto surgió de la idea de que sus hijos fueran a la escuela por placer, donde aprendieran haciendo y decidiendo por ellos mismos, respetando los ritmos individuales de aprendizaje y considerando la infancia como una etapa esencial en el proceso de crecimiento social y personal. Se trata de una metodología activa no directiva, catalogada como Otras/Varias, con fundamentos teóricos de Montessori, Reggio Emilia, Pestalozzi o Kilpatrick.

Su pedagogía y filosofía se basan en la experimentación libre a través de los sentidos, la autonomía o la creación en libertad, confiando en sus capacidades, metas y ritmos de aprendizaje. Para ello la casa está subdividida en salas adaptadas a las propias etapas de desarrollo, aunque el alumnado es libre de usar unas u otras. En ellas se trabajan situaciones de la vida diaria para aprender de manera práctica y con valores en comunidad, siguiendo la línea de “no hagas lo que no te gustaría que te hicieran a ti”.

El maestro adquiere la figura de acompañante, encargados de guiar el aprendizaje del alumnado cuando lo

necesite, “enseñándoles a pescar, no dándoles el pescado”. No están obligados a aprender unos conocimientos concretos, pero sí unas normas de convivencia básicas y de expresión de sentimientos. A partir de ahí, son ellos los que deciden cómo y cuándo actuar, fomentando a la par su autonomía. Todo esto está beneficiado por el número tan escaso de alumnado, entre el que no hay separación por edades y se aprovechan esos aprendizajes que surgen de sus interacciones.

El horario se extiende desde las 9:00 hasta las 14:00, donde se intercalan momentos de expansión, encuentro y concentración. Mientras que los alumnos de Infantil pueden realizar todas las actividades y talleres de manera voluntaria, los de Primaria sí que han de asistir mínimo a la asamblea de “buenos días”, la asamblea final, los proyectos y las responsabilidades. Siendo de carácter voluntario los talleres de libre elección y actividades, donde siempre hay acompañantes disponibles.

Además son características propias de este centro:

- El carácter lúdico es inseparable del aprendizaje. A través de juegos cooperativos descubren motivaciones personales y la capacidad de elección, dejando a un lado la competitividad
- En el periodo de familiarización participan los padres y madres de manera decreciente, mientras van conociendo los espacios y materiales, compañeros y a los acompañantes

- No existen libros de texto ni asignaturas
- Registran mensualmente los aspectos que describen al alumno en su plenitud, aquellos que atienden al modo de juego, compañías, materiales o emociones, para reunirlos en el informe trimestral oficial
- Dejan su calzado a la entrada y se ponen las zapatillas para estar más cómodos
- La limpieza diaria en Educación Infantil corre a cargo de las familias, mientras que en Primaria, son los propios alumnos los encargados de limpiar los diferentes espacios

PEDAGOGÍA MONTESSORI

Luchando en contra de la concepción de la educación a finales del Siglo XIX, cuando lo que se pretendía con la escolarización era una especie de domesticación del alumnado; surgen las escuelas Montessori en Italia, persiguiendo la autonomía de los alumnos como principal objetivo para alcanzar todo su potencial.

En ella los acompañantes preparan ambientes propicios con los materiales manejables necesarios, hechos a escala, para que se desenvuelvan en determinados contextos y que mediante su manipulación se logre un aprendizaje vivencial. Los ambientes están divididos en áreas: de la vida práctica, sensorial, matemática, del lenguaje o cultural.

Cuando yerran no se les castiga, puesto que del error se producen grandes aprendizajes. Por el contrario, cuando

hacen las cosas bien tampoco se les premia, ya que esta pedagogía no está de acuerdo con el refuerzo positivo.

En estas escuelas conviven distintas edades agrupadas del mismo modo durante 3 años, es decir, mismos alumnos y mismo guía. Aunque Montessori distingue 4 etapas de desarrollo divididas en grupos de 6 años: el momento de la mente absorbente (0- 6 años), el desarrollo del razonamiento (6- 12), la determinación de la personalidad decisiva experimentando grandes cambios físicos y psicológicos (12-18) y en el que se busca el sentido a la propia vida (18-24).

PEDAGOGÍA REGGIO EMILIA

En esta ciudad italiana a partir de las ruinas de una escuela, unos padres y madres decidieron aprovecharlas y construir otra. Con el fin de educar de manera diferente, no enseñando a obedecer de modo pasivo, sino a pensar de forma crítica desarrollando la autoestima, enseñándoles a desenvolverse en los diferentes contextos y no llenándolos como si fueran vasos. Loris Malaguzzi contribuyó a esta creación, que se extendió durante los años 60, aunque con bastantes dificultades.

Su base radica en la idea de que el niño tiene múltiples formas de comunicarse (100 lenguajes) y para que se manifiesten todos, cuentan con un taller donde hay múltiples artilugios de bellas artes. La ética y la estética están íntimamente relacionadas con el objetivo de lograr un desarrollo armonioso de los individuos, habiendo conexiones entre la racionalidad

y la imaginación, es decir, entre los hemisferios cerebrales.

En este caso no se guían estrictamente por las etapas del desarrollo, se considera que cada alumno es distinto, y por eso, a cada uno el deseo de aprender una cosa u otra le llega en su determinado momento, lo que lleva a atender más a los procesos que al resultado.

Conciben la escuela como un contexto de escucha múltiple que cobra especial importancia. Tanto escuchar a otro, a uno mismo o incluso la sensación que produce el hecho de ser escuchado por los demás favorece un buen aprendizaje.

6. Colegio Verdemar

La apertura de este colegio se remonta al año 1968 en Santander, Cantabria. Ya por aquel entonces era especial, comprometido con la formación integral del alumnado. Su color blanco en el mapa, nos indica que está etiquetada como Otras/ Varias, basándose principalmente en la pedagogía de Freinet y su texto libre.

En su momento ya estableció un sistema de cuotas para compensar las diferencias económicas de las familias, manifestando un espíritu cooperativista donde cada uno aportaba según sus posibilidades para que todos los niños y niñas tuvieran las mismas oportunidades. Se trata de un colegio concertado privado e integrado en la Asociación de Centros de Enseñanza de Economía Social de Cantabria (ACES-Cantabria), a quienes la Asamblea General de las Naciones Unidas reconoció que contribuyen al desarrollo

económico y social sostenible, erradicación de la pobreza o a la integración social.

Cada familia paga por cada alumno mensualmente 25,55€, precio que incluye fichas, 2 carpetas y estuche con material. Además aportan 126€ al mes que se destinan al comedor, excursiones, seguro escolar, gabinete sanitario y merienda cada mañana al alumnado de primaria.

La oferta educativa de este centro es Educación Infantil, Primaria y Secundaria, dando lugar a un número elevado de alumnos, diferenciándose así de las escuelas que hemos visto hasta ahora y por lo que se hace necesaria una organización por edades, empeorando la calidad de la enseñanza. Esto se intenta solventar dividiendo la clase en dos en Matemáticas y Lengua favoreciendo una atención más individualizada.

Tampoco es el mismo entorno, puesto que este es totalmente urbano, aunque al estar situada a las afueras de la ciudad, permite la aproximación a la naturaleza, donde se familiarizan con los procesos de enseñanza- aprendizaje. También está en contacto con otras organizaciones, escuelas y familias para desarrollar actividades, logrando así una verdadera armonía que nos da muchas maneras de transmitir la educación.



Imagen 5: Colegio Verdemar

La filosofía es humanista y solidaria, dándose gran importancia al trabajo de actitudes, sentimientos y emociones y transmitiendo continuamente valores positivos y colaboración con otros miembros de la escuela. Se guía en torno a los ejes del respeto, el trabajo en grupo y entre iguales y trabajando los valores de colaboración, asertividad y afectividad. El maestro adquiere la figura de guía, acercando los contenidos a los propios intereses y experiencias del alumno.

El horario es de jornada partida entre las 9:00 y las 16:30, donde tienen un recreo en el que el propio centro les aporta el almuerzo y van al comedor entre las 12:30 y las 14:30. Los de Secundaria tienen el comedor a la 13:00, este poco espacio entre unos y otros fomenta que los pequeños tengan una buena rutina y colaboración, puesto que han de dejar las mesas listas para los mayores.

Rasgos reseñables de este centro son:

- Se tienen más en cuenta los procesos que los resultados
- Llevan a cabo tareas inter-nivel, como la lectura cooperativa entre distintos rangos de edad
- No hay libros de texto de editoriales conocidas, es más, son los propios alumnos y profesores los que producen los textos con la imprenta manual, organizados todos ellos en un archivador.
- No hay exámenes ni suele haber deberes, salvo alguna tarea de investigación

PEDAGOGÍA FREINET

Celestín Freinet fue un maestro socialista, héroe de guerra, que tras la Primera Guerra Mundial empieza a adaptar los postulados de la Escuela Nueva a las escuelas de los pueblos, como podemos ver muy bien en la película *Lécole Buissonniere (1949)*.

En ella somos testigos de cómo rompe los esquemas anteriores, convirtiendo a los alumnos en protagonistas que practicaban las competencias para la vida. Alguna de sus técnicas muy dinámicas y adaptables es la utilización de la imprenta y el texto libre, con la que el alumnado plasma por escrito experiencias, cartas o revistas que imprimen utilizando y organizando los diferentes tipos para reproducir el texto.

Es un trabajo muy cooperativo, motivador y creativo, a la par que deja libertad a la expresión. Freinet es el primero que se sitúa al lado de sus alumnos, aboliendo la tarima, la cual hace añicos en la película. Además fomenta el pensamiento crítico y dinámico, descartando el de memorización.

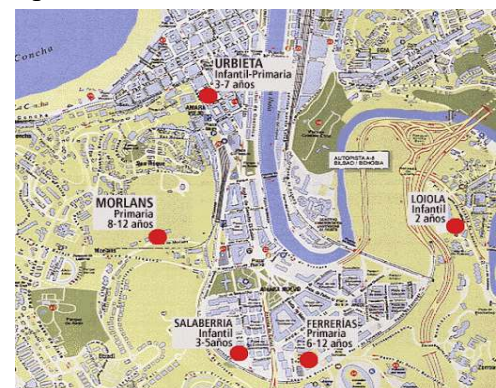
7. Amara Berri CEIP

Vemos que el color rojo predomina sobre todo en el País Vasco, concretamente este centro está en San Sebastián. La metodología Amara Berri es una red de sistemas que comenzó en el año 1990, cuando esta escuela fue declarada Centro de Innovación Educativa. Sin embargo sus inicios se remontan al año 1972, con el libro *La escuela que pudo ser*, que recogía ideas educativas novedosas y que en 1979 Loli Anaut promovió para su

instauración en este centro, a partir del cuál fue creciendo.

De los analizados, es el que más alumnos tiene en Educación Infantil y Primaria, puesto que se trata de una escuela pública, en la que se presta una educación especial integradora en las aulas, trabajando juntos y fomentando la inclusión de todos, ya que cuanto más intentamos atender a las “especialidades” más especiales les hacemos. El arco de edades en el mismo aula es de 2 años, de tal manera que los alumnos ejercen un rol diferente, unos años son los pequeños y otro los mayores.

Para que la calidad de la educación siga siendo óptima con un número tan elevado de alumnos, éstos se distribuyen en distintos espacios. Se compone de 5 edificios repartidos por la ciudad, de los



cuales 3 son de Infantil: Loiola, Salaberria y Urbieta, y 2 de Primaria: Morlans y Ferrerías (el original).

Imagen 6: Distribución de los 5 edificios

Su metodología se centra en el desarrollo armónico de los alumnos, incidiendo en factores sociales, emocionales y cognitivos. Utilizan unas actividades llamadas “contextos sociales”, eludiendo así la distinción de asignaturas y trabajándolas de manera integradora.

Utilizan el ludismo para el “trabajo” de la vida, adquiriendo muchas competencias y valores como la cooperación o la responsabilidad. Potencian una educación donde lo importante es saber disfrutar de lo que se hace en cada momento, y no de hacer solo lo que apetece. Todo ello en un horario partido entre las 9:00 y las 16:30.

Entre sus cualidades distintivas destacan:

- No tienen libros de texto, sino que aprenden mediante situaciones cotidianas y proyectos
- Hacen, organizan y seleccionan los periódicos del centro o dan las noticias por radio y televisión, emitiéndose en las propias aulas diariamente
- No conocen los exámenes estrictos de las escuelas tradicionales, sino que hay una serie de controles en los 2 últimos años de escolarización
- Cada aula se centra en una materia, que se divide a su vez en 4 contextos y son los grupos de alumnos los que van cambiando de aula, no los maestros

PEDADOGÍA AMARA BERRI

Como hemos visto, a partir del colegio Ferrerías la red se fue extendiendo por el País Vasco, llegando a más comunidades. Se basa en un aprendizaje del proceso vital mediante la imitación de actividades cotidianas a la vez que utilizan el juego e interrelacionan las materias. Otro eje fundamental es un sistema globalizado y abierto, que elimina la división de los procesos de aprendizaje y se centra en fomentar su impulso creativo.

Aunque siguen los contenidos establecidos por el currículo, no se centran en los libros como único recurso, sino que además aprenden mediante la práctica, conectando las actividades con el mundo del adulto. La mediateca es un soporte básico para la realización de cualquier trabajo escolar, los cuales acaban en el aula de Medios de Comunicación, desde donde se transmiten al resto de alumnado.

También se realizan asambleas y servicios donde interactúan todas las edades. Son varios profesores los que conviven con cada grupo y trabajan de forma muy colaborativa, donde las reuniones entre ellos y con las familias son grandes cimientos.

Conclusiones

Tras conocer un poco las alternativas que hay actualmente a la escolarización tradicional, hemos podido reflexionar a la vez que recordar el pasado y ser conscientes de que hay otras maneras de afrontar la niñez y la educación donde logrando aprender realmente mientras se disfruta.

¿Conoces el cuento popular del “*abuelo, el nieto y el burro*”, en el que se ve que todos los hechos están sometidos a diferentes opiniones?, pues esto nos pasa muy a menudo. Como hemos visto, estas pedagogías no son nuevas ni están pensadas por una sola persona, sin embargo les ha costado muchísimo hacerse hueco en el sistema educativo. Y esto se debe a que en lugar de aprender y mejorar de cada detalle, nos centramos en

criticar y menospreciar las opiniones que no son iguales a las nuestras.

El sistema educativo se divide en los que defienden las escuelas tradicionales o las alternativas, centrados todos ellos en proteger la suya propia, sin dar una oportunidad a abrir ese abanico tan grande que ofrecería un punto de inflexión, la mezcla y diversidad de sus puntos fuertes.

Afortunadamente cada vez son más las personas que le dan una oportunidad a la utilización de otras metodologías apostando por el cambio, aunque nos queda un largo camino para acabar de “desterrar” estas “diferencias” y aprovecharlas conjuntamente, sacando beneficio de todas ellas.

Referencias

Recursos impresos:

- García, A. (2017). Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas. 2ªEd. Comunidad Valenciana: Litera Libros

Recursos audiovisuales:

- Gómez, D., Ailen, E., Blanc, F., Moreno, F. (productores) y Doin, G. (director). (2012). Educación Prohibida [película/documental]. Argentina.
- Le Chanois, Jean- Paul. (1949). L'école buissonniere [película]. Francia: Coopérative Générale du Cinéma Français.

Recursos electrónicos:

- <http://amaraberri.org/>
- <https://bienestarypsicologia.com/la-fabula-del-nino-el-viejo-y-el-burro/>
- <https://colegiolaquintaltexu.org/>
- <https://colegioverdemar.com/>
- <https://escuelaartaban.es/2009/11/19/caracteristicas-de-la-pedagogia-waldorf-segun-la-conferencia-Internacional-de-escuelas-waldorfsteiner/>
- <https://escuelawaldorf-lugo.org>
- <https://ludus.org.es/es>
- <https://tigriteando.com/colegio-la-quintal-texu-en-tu-cole-me-cole/>

UNA INFANCIA SIN PANTALLAS

La construcción del aprendizaje mediante la exploración a través de los sentidos

Lidia Calatrava Cano

Lydia_calatrava@hotmail.es

Profesora de educación infantil

En la actualidad, se observan en las aulas niños y niñas sin interés por aprender, con déficit de atención o con retrasos en el lenguaje. ¿Por qué ocurre esto? ¿Hemos experimentado algún cambio que pueda causarlo? ¿Tiene solución?

El presente artículo trata de concienciar a familias, tutores legales y docentes sobre la problemática que está surgiendo en nuestra sociedad por el uso abusivo de las nuevas tecnologías en edades tempranas, basándonos en estudios ya realizados e intentando dar solución a este hecho.

Palabras clave

Tecnología, infancia, asombro, mente crítica

1. Introducción

En la realidad actual, las nuevas tecnologías se han desarrollado potencialmente en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Este hecho indudable, ha tenido un impacto que ha afectado de

manera positiva, ya que es el motor fundamental del progreso en nuestra sociedad. No obstante, también ha afectado de forma negativa en algunos ámbitos, por el uso inadecuado que se le ha brindado. Deteniéndonos en el ámbito educativo, es preciso cuestionarnos, si los niños y niñas deben descubrir el mundo a través de una pantalla o necesitan experimentar durante la primera infancia con los sentidos, para más tarde, acercarlos a las nuevas tecnologías.

Se han recogido estudios que demuestran como las pantallas tecnológicas están asociadas a problemas de autocontrol o de déficit de atención. ¿Por qué?, los niños y niñas se acostumbran a estímulos muy intensos y cambiantes a los que no están preparados a nivel cognitivo, y por esta razón, los niños y niñas, así como los adolescentes, no están desarrollando la paciencia ni el interés por descubrir o

pensar por ellos mismos. Todo ello, está provocando un mayor fracaso escolar porque es difícil aprender si no encuentran el interés necesario para construir aprendizaje.

Para poder entender este suceso, debemos reflexionar el uso que le estamos dando a las nuevas tecnologías desde edades tempranas, las razones que nos llevan a utilizarlas y si nuestros hijos e hijas están preparados para poder utilizarlas.

2. Las nuevas tecnologías en la infancia

Como docente en la etapa de educación infantil, intento crear mentes reflexivas y críticas, pues considero que es un aspecto imprescindible en cualquier cultura o sociedad. Para educar de este modo, tras muchos cursos especializados en educación, lecturas y reflexiones, me di cuenta de que primero tengo que trabajar conmigo misma, tanto los valores que deseo infundir, como el pensamiento reflexivo- crítico que me gustaría crear en ellos.

Una de estas reflexiones, me llevo a escribir este artículo y como todo pensamiento reflexivo comienza con una

gran pregunta, me planteo lo siguiente: ¿Estamos teniendo un uso adecuado del material tecnológico en edades tempranas?

¿Por qué llegue a plantearme dicha cuestión? Tras observar los numerosos retrasos del lenguaje que nos estamos encontrando en las aulas, trastornos psicológicos como el TDH o el déficit de atención tan generalizado en el actual alumnado. Los docentes estamos observando como el alumnado que llega a las aulas se aburre constantemente, incluso en la etapa de infantil, con un alumnado que demanda más estímulos del que genéticamente necesita, que no se plantea el porqué de las cosas, ni razona como funciona su propio entorno y que en la etapa de educación infantil, el uso del lenguaje es inferior al de hace 10 años atrás. ¿Por qué sucede?

Muchas son las causas por las que está ocurriendo esa falta de motivación en el alumnado. De ahí que la educación esté apostando por un cambio de mirada hacia el niño y la niña, en el que se respete sus necesidades, sus tiempos y en el que realmente, se le otorguen el papel de protagonistas en su propio aprendizaje. No obstante, se ha

demostrado, que una de las causas de estos sucesos en la actualidad es poner al alcance de los más pequeños el recurso de las pantallas digitales.

Existen encuestas que revelan que el 92,2 % de los niños de 1 año de edad ya han utilizado un dispositivo móvil, de hecho, algunos empiezan tan pronto como a los 4 meses de edad. La mayoría de las razones por las que se les muestra una pantalla a tan temprana edad es para “mantenerlos tranquilos, entretenidos o por la falsa creencia de que estimula al niño o niña”, algo que más adelante veremos que es contradictorio a los efectos que producen las pantallas, tanto a corto como a largo plazo.

A modo de ejemplo, voy a dedicarle unas líneas a una experiencia personal que tuve no hace mucho en el aula de infantil. En este el aula había un alumno que mostraba dificultades importantes en el lenguaje, ya que solo emitía sonidos, y además tenía una gran fijación por las pantallas y un uso muy avanzado de las mismas. Al percibir esa fijación y tras haber investigado sobre las consecuencias de las nuevas tecnologías en edades tempranas, la familia y el centro, decidimos realizar un cambio

paulatino en referencia a las nuevas tecnologías. Además de rebajar, de forma espaciada, el tiempo dedicado a las pantallas, ofrecimos al alumno experiencias enriquecedoras con la naturaleza, desarrollamos sus sentidos con diversas propuestas, se amplió los momentos de conversación, tanto con el adulto como con los compañeros, los momentos de biblioteca con cuentos escenificados, y también le ofrecimos instrumentos musicales que sustituyeron las teclas del ordenador. El progreso de este alumno, se percibió a las pocas semanas, y no solo en el lenguaje, si no en su comportamiento, en su entusiasmo, en las ganas de explorar y de asombrarse... El exceso de las pantallas, le estaba creando a este niño un bloqueo en su desarrollo.

En esta misma línea, neurosicológicos como Álvaro Bilbao, autor de *El cerebro del niño explicado a los padres*, defiende que el contacto con los dispositivos tecnológicos es negativo por razones psicológicas, fisiológicas y de desarrollo que acaban afectando a su comportamiento, porque la forma en que se entrena el cerebro a estas edades tempranas ante una frustración, un esfuerzo o recompensa condiciona su

conducta futura y su posterior capacidad de atención y aprendizaje. Con ello, el autor nos quiere decir, que los niños y niñas necesitan, a esas edades, construir los aprendizajes en base a la experiencia con los sentidos, además de desarrollar la inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

Retomando el uso de los medios digitales para calmar al niño, un estudio norteamericano analizó 59 DVD supuestamente educativos, dirigidos a niños y niñas menores de 3 años e identificaron una media de 7,5 cambios abruptos de escena por minuto, lo que es fisiológicamente imposible observar en la vida de un niño o niña, sin el factor pantalla. Los bebés pueden mirar fijamente a los colores brillantes y el movimiento excesivamente rápido de las pantallas, pero sus cerebros no son capaces de darle significado a esas extrañas imágenes. De hecho, toman, por lo menos, 18 meses al cerebro del bebé, poder desarrollarse hasta el punto de entender los símbolos que representa la pantalla. Esto, expresado en otras palabras, significa que con el uso de las pantallas a tan temprana edad, estamos sobre estimulando el cerebro del niño.

Toda la televisión que vean antes de los 24 meses tiene efectos negativos durables en el desarrollo del lenguaje, en las destrezas de lectura, en la memoria a corto plazo, en la atención, entre otros. Y no debemos engañarnos, un niño o niña no tiene como necesidad interna utilizar un móvil o una tablet, esa necesidad se la imponemos los adultos desde fuera, ya sea por el modelo que ofrecemos o por nuestra necesidad de tener tiempo para nosotros.

Otro estudio en Santa Clara, la UNESCO puso en alerta el peligro del consumo abusivo de productos tecnológicos para el aprendizaje del niño o niña, ya que los resultados de dicho estudio, entre otros, afirmaron que aumenta la pasividad intelectual y limita la creatividad.

Ahora yo me pregunto ¿aún nos extrañamos que los niños se aburran cuando vuelven al mundo real? Estamos comprando tranquilidad, a cambio de quitar a nuestros hijos su imaginación innata, su capacidad de asombrarse ante aquello que nos regala la realidad y la naturaleza, la tranquilidad y el ritmo que necesita su cerebro para desarrollarse de forma natural. Lo mismo ocurre con los

juguetes tan modernos, con pilas, luces y botones; el botón del niño tiene que estar dentro de él, para de esta manera, observar con tranquilidad lo que nos regala la naturaleza y experimentar, por el mismo la realidad tan asombrosa que les envuelve. Un niño o niña, aprende mucho más golpeando una cuchara contra el suelo o contra una mesa, mientras haces la cena que viendo una pantalla.

Con todo ello, la *Academia Americana de Pediatría* recomienda evitar que los niños y niñas usen medios digitales hasta los dos años y que los niños y niñas de dos a cinco años no debieran usar los medios digitales más de una hora al día y con fines educativos de calidad y que no sean demasiado rápidos.

Esta recomendación, es debida a que después de los dos años el cerebro cambia, y hay niños y niñas que pueden aprender algunas destrezas de los usos tecnológicos educativos. Los programas bien diseñados pueden enseñar literatura, matemáticas o comportamientos pro-sociales, pero esto tiene connotaciones en el hecho de la temporalización y de la calidad de los programas. Como bien especifica la *Academia Americana de*

Pediatría, el niño o niña no debería de usar las pantallas más de una hora al día y nunca por la noche.

¿Qué programas de televisión serian los más recomendables para un niño de 2 a 5 años? Es de vital importancia, como hemos visto anteriormente, elegir bien los programas que ven nuestros hijos e hijas, por ello se deben establecer unos criterios de selección. Por ejemplo, nos dice *Christakis*, que un contenido televisivo con luces intermitentes, cambios de imagen, movimientos rápidos, cortes de imagen etc. puede ser sobre estimulante para el cerebro en pleno desarrollo de un niño pequeño y potencialmente puede tener efectos adversos.

Por lo tanto, se deberán elegir dibujos tranquilos, con pocos cambios de escena, que transmitan valores positivos y donde los niños y niñas se puedan sentir identificados de alguna manera, dadas las características de la etapa. Además, es imprescindible que dé lugar a la imaginación y a la reflexión. Algunos ejemplos de programas televisivos que recomiendan los expertos son: *La plaza sésamo*, *Jorge el curioso*, *Caillou* o *Wallykazam*.

Si les mostramos estos dibujos a nuestros hijos e hijas y se aburren, puede ser una señal de que han estado expuestos demasiado tiempo a las pantallas entre otras causas como el materialismo, pero no está todo perdido, aun podemos hacer que regresen a su ritmo evolutivo. ¿De qué manera?

Devolviéndoles el asombro, la tranquilidad y la calidad de relación con las personas que lo cuidan. Es importante pasar más tiempo con él o ella conversando; no es necesario responder a todas sus preguntas, sería más apropiado preguntarle qué piensa él, para que construya una mente crítica y aprenda a pensar por el mismo; la naturaleza es algo asombroso que nos ofrece los aprendizajes más importantes de la vida, así que puede encontrar tranquilidad, paciencia y asombro, observando los insectos, como cae la lluvia o fascinarse observando el tiempo que necesita una planta para crecer. Para llegar a la creación del pensamiento y de la imaginación, es importante que tenga momentos de aburrimiento, pues es ahí de donde renacen nuevas ideas. Y sobre todo, no compres su sonrisa con materialismo, pues esto no crea asombro en él, solo tienes que observar cuando un

niño o niña abre los regalos de navidad o de su cumpleaños, y descubrirás que no ha acabado de abrir un regalo y ya gira su vista para abrir el siguiente. En lugar de juguetes artificiales, regálale tiempo, experiencias enriquecedoras, tranquilidad, materiales educativos de construcción o cuentos para leer y manipular juntos.

En mi experiencia como docente, he tenido la suerte de trabajar tanto en centros ordinarios, donde se utiliza como base la pizarra digital y las fichas, como en centros rurales, donde su base es la propia naturaleza. Esto me ha permitido contrastar el estilo de vida de unos y la manera de experimentar y de aprender de otros. El alumnado del centro rural, el cual, como he especificado anteriormente, tiene la naturaleza a su alcance, posee ese asombro por descubrir aprendizajes nuevos, por experimentar las características de los objetos de su entorno, por manipular y probar las diferentes posibilidades que les ofrecen los elementos de su alrededor; mientras que en centros ordinarios, donde se utilizan las pizarras digitales y las fichas en lugar de la propia experimentación, se aburren, no tienen interés por seguir descubriendo, la imaginación es escasa y

se ha llegado al conformismo, en lugar de la aspiración por preguntarse e investigar. Una de las grandes diferencias que he podido observar en estos dos contextos es, en que emplean el tiempo libre los niños y niñas. El alumnado que he expuesto en primer lugar, sale a jugar a la calle todas las tardes, se van con la bicicleta por el pueblo y comparten experiencias con la naturaleza juntos, mientras que el segundo grupo, están frente a las pantallas, realizando un abundante número de deberes o cumpliendo con actividades extraescolares, en las que se sigue trabajando la mente, en lugar de la expresión corporal o los aprendizajes de la propia vida.

¿Sabían que altos directivos de empresas tecnológicas multinacionales envían a sus hijos e hijas a centros donde no se utiliza la tecnología? Las familias trabajan en empresas como *Google* o *Apple* y sus hijos e hijas nunca han utilizado estas plataformas, si no que trabajan con pizarras tradicionales y utilizan papel y bolígrafo. ¿La razón? El ordenador impide el pensamiento crítico, deshumaniza el aprendizaje, la interacción humana y acorta el tiempo de

atención del alumnado. La tecnología tiene su tiempo y su lugar.

Conclusiones

La tecnología se ha convertido en algo necesario en muchos aspectos de nuestra vida pero no debe suprimir algo tan imprescindible como es el pensamiento y el aprendizaje basado en las experiencias.

Todo tiene su momento en la vida y las nuevas tecnologías no se encuentran en el tiempo de la infancia. El niño y la niña aprenderán intuitivamente a utilizar un ordenador y un móvil a su debido tiempo, no se debe tener miedo a que no vayan a aprender, ya que existen diversos estudios que demuestran que su mente está preparada para saber utilizar todo lo relacionado con las tecnologías.

El descubrimiento del mundo, debe estar basado en las experiencias directas con el entorno, y no tras una pantalla. El niño o niña, debe utilizar sus sentidos para construir aprendizaje, debe aprender a pensar y a asombrarse con la naturaleza, necesita que se le respeten sus tiempos, aprender a disfrutar del silencio, ya que lo necesita para llegar a la reflexión, una

de las cualidades que caracteriza al ser humano.

Las personas que le acompañan, deben tener el papel de guía en su aprendizaje, proporcionándoles recursos de calidad para que poco a poco desarrolle el mayor potencial cerebral y emocional.

Ahora, reflexionemos: Si eres lo que comes, entonces el cerebro es lo que experimenta. El entretenimiento digital es como comida chatarra mental para los más pequeños. ¿Queremos comida chatarra para el cerebro de nuestros hijos e hijas.

Referencias

Libros:

- Rodríguez, I (2006) “Infancia y nuevas tecnologías: un análisis del discurso sobre la sociedad de la información y los niños. dpto. Sociología y Trabajo Social. Universidad de Huelva
- L’ecuyer, C (2012) Educar en el asombro. Plataforma editorial.
- Bilbao, A (2015) “el cerebro del niño explicado a los padres”. Plataforma actual.

Artículos:

- N. Rajadell; M. Pujol; V. Violant. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de los valores educativos y culturales. núm. 25, Grupo Comunicar Huelva, España
- H. Paniagua (2013) El impacto de las pantallas: televisión, ordenador y videojuegos. Pediatra de Atención Primaria. Centro de Salud “Dávila”. Santander (págs. 178-185).

HACIA UNA SOCIEDAD NO SEXISTA

UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA COEDUCACIÓN

María Fernández Campillo

maria_fc1992@hotmail.com

Graduada en Educación Infantil

En nuestra sociedad, la diferenciación sexista afecta tanto a hombre como a mujeres, siendo sin embargo la mujer la más afectada en este campo. Se necesita hacer frente a estas desigualdades, las cuales vienen promovidas por una sociedad que estereotipa a los niños y niñas desde que son pequeños (“Los niños son fuertes y las niñas dulces y delicadas”). La finalidad de este artículo, es promocionar información sobre los términos referidos a este tema, exponer los factores que influyen en la diferenciación de los sexos, y facilitar una serie de pautas referidas a la intervención del maestro en las aulas para que no se den dichas desigualdades, así como proporcionar pautas de intervención a la escuela y a la familia.

Palabras clave

Género, estereotipo, igualdad, coeducación, respeto.

In our society, sexist differentiation affects both men and women, but women are the most affected in this field. These inequalities need to be addressed, which are promoted by a society that

stereotypes children from an early age ("Boys are strong and girls sweet and delicate"). The purpose of this article is to provide information on the terms referred to this subject, to explain the factors that influence gender differentiation, and to provide a series of guidelines regarding teacher intervention in the classroom to avoid such inequalities, as well as to provide guidelines for intervention to the school and the family.

Keywords

Gender, stereotype, equality, co-education, respect.

1. Los estereotipos

Antes de definir lo que son los estereotipos, debemos partir de los conceptos de “sexo biológico”, y “género”. Según el estudio elaborado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2012), el término “sexo”, hace referencia a las diferencias biológicas entre los hombres y las mujeres. En cuanto al “género”, Valdemosos y Goicoechea (2012), lo

definen como “aquello que se aprende dentro de la cultura en la que nos educamos y que condiciona los valores y las creencias que se tienen, asignándonos roles diferentes según seamos mujeres y hombres y dando lugar a estereotipos”. De aquí se desprende el término “identidad de género”, que, según el estudio mencionado anteriormente, se define como “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del propio cuerpo.

En cuanto al término “estereotipo”, su definición actual es la siguiente: “Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable” (RAE, 2014). En este artículo nos centraremos en los estereotipos relacionados con el género.

Según Macrae, Milne y Bodenhausen (1944), los estereotipos funcionan como “atajos” de información a través de los cuales las personas intentan comprender el mundo que les rodea. En este caso, los estereotipos tienen una connotación positiva. Sin embargo, según Myers (1991), se ha aplicado el nombre de estereotipos a aquellas creencias y opiniones que dan origen al prejuicio, entendiendo éste como una actitud negativa hacia un grupo y hacia sus miembros. En cuanto a los estereotipos de género, suelen estar relacionados con aspectos negativos (especialmente hacia la mujer).

Cada sociedad y cada época histórica tienen unas expectativas y unos roles asignados a uno y otro sexo. Existen profesiones ligadas al sexo, al igual que comportamientos, actitudes, formas de vestir, de hablar... Algunos de estos estereotipos son conocidos, mientras que otros no se detectan tan fácilmente. Estos estereotipos marcan aspectos tan importantes como la forma de pensar de las personas desde las edades más tempranas, su forma de relacionarse, de actuar o de hablar. Afectan a ambos sexos, y promueven la diferenciación y la desigualdad, ponen etiquetas. No tienen en cuenta la individualidad de la persona, la diversidad real existente, y suelen provocar el aislamiento de quien se sale de los estereotipos establecidos.

Partiendo de estos términos, y referido al tema a tratar, Maccoby (1996), acuñó uno más, el de “tipificación sexual”. Éste se refiere a que tanto los rasgos como las características de las personas, desde la infancia, están sometidas a una clasificación que los divide en masculino o femenino. Aquí se evidencia el peso e influencia que tiene la sociedad en cuanto a la formación de ideas, valores.

Así, como explicábamos anteriormente, los hombres deben ser “fuertes, decisivos y autónomos”, mientras que las mujeres deben ser “calladas, tranquilas, sumisas y dependientes”. Hacen evidente la diferenciación entre grupos de personas, que deben comportarse acorde a un conjunto de características que se les ha asociado.

La escuela (y el hogar familiar antes que ella) debe educar en igualdad. Ya desde la etapa de la Educación Infantil, podemos combatir los principios contrarios a la igualdad entre la mujer y el hombre, y promover el respeto por las diferencias de género y de ideas, evitando discriminaciones, tanto hacia un sexo como al otro.

2. Factores que influyen en la formación de estereotipos. Lo visible y lo invisible

Según Serbin y Sprafkin (1986), los niños y niñas se comportan de forma sexualmente estereotipada porque ello les ayuda a tener más clara su identidad sexual. Sin embargo, es evidente que su entorno y la educación influyen de manera notoria en la formación de estos estereotipos. Por ello resulta de extrema importancia empezar la educación por la igualdad en la Educación Infantil.

En cuanto a los factores que influyen en el desarrollo de los estereotipos sexistas, nosotros nos vamos a centrar en aquellos relacionados con: la sociedad, los medios de comunicación, los juguetes, y el lenguaje.

2.1. La sociedad

Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1983), las personas juegan un papel muy activo a la hora de generar información, que luego es procesada.

Toda esta información es recibida a través de la observación. Así los niños y las niñas aprenden conductas de comportamiento que observan de la sociedad siguiendo un modelo de conducta. También lo expresan así Echevarría y Pinedo (1997), que exponen que el contenido de los estereotipos de género tiene su origen en las “observaciones” que hace la gente de las actividades realizadas por hombres y mujeres, actividades determinadas en primer lugar por los roles sociales asignados a ellas.

Es por ello, que desde pequeños se les debe enseñar conductas relacionadas con la igualdad, siendo el género un concepto para diferenciar hombre de mujer, con diferentes órganos sexuales, y no una palabra para etiquetar a un género y otro. Los adultos debemos ser conscientes de que constituimos modelos de conducta para nuestros niños, y de que ellos imitarán nuestras palabras, gestos y comportamientos.

Vivimos en una sociedad que nos bombardea constantemente con mensajes que acentúan los estereotipos. Sin embargo, estos mensajes no se manifiestan siempre de forma evidente.

2.1. Los medios de comunicación. La publicidad

Los medios de comunicación ofrecen una amplia gama de conductas a imitar, y no todas ellas son positivas. Debemos ser muy cuidadosos a la hora de

seleccionar los recursos audiovisuales que queramos enseñar a los pequeños, y analizar su contenido antes de presentarlo, procurando que estén exentos de discriminaciones de cualquier tipo, a no ser que queramos utilizarlas para hacer una reflexión con ellos.

En cuanto a la televisión, elemento al que nuestros jóvenes de hoy en día están muy apegados por su carácter adictivo, es un medio de comunicación que transmite mucha información de carácter cultural, pero que también es transmisor de conductas estereotipadas. Esto ocurre en ciertos programas, o películas, que cuanto más ven los niños más los desensibiliza de dichas situaciones.

Debemos hacer una especial mención de la publicidad. La publicidad forma parte de nuestro universo socio-cultural, y es imposible de ignorar, puesto que forma parte de nuestro entorno cotidiano. Ésta influye mucho a los niños de corta edad, debido a la ausencia de espíritu crítico, lo que hace necesaria la orientación con respecto al mundo publicitario.

Los estereotipos de género suelen estar muy marcados en los anuncios publicitarios. El Consejo Audiovisual de Andalucía organizó en Sevilla una serie de ponencias y debates referidos a la regulación ética de la publicidad, y se obtuvieron una serie de conclusiones en cuanto a estos estereotipos.

En cuanto a los estereotipos femeninos, la mujer suele aparecer como la responsable exclusiva del cuidado del hogar, y especialmente del cuidado de

los hijos. También aparece como una mujer capaz, que trabaja fuera de casa pero que no por ello descuida sus quehaceres en casa y con su familia. Suele ser dependiente del hombre, y ocupar puestos de trabajo de escasa responsabilidad. Además, se la presenta como una persona incapaz de controlar sus emociones, y muy inseguras de su físico, que en los anuncios siempre se puede mejorar. Por último, se exhibe su cuerpo con mucha frecuencia, considerándolo como premio al consumir ciertos productos, o relacionando juventud y belleza con el éxito. En cuanto a las niñas, éstas suelen reproducir los roles de cuidado del hogar y de los hijos (limpiando o cuidando de muñecas).

En cuanto a los estereotipos masculinos, el hombre suele mostrarse como un buen profesional, un buen trabajador, mientras que en lo que se refiere al hogar, lo muestran como alguien torpe, que necesita de la ayuda de la mujer. Es el cabeza de familia y el sustento económico, independiente, seguro de sí mismo, y con control emocional. Se le aplauden los comportamientos relacionados con el cuidado o el cariño hacia los hijos, mientras que en la mujer se dan por supuestos. En cuanto a los niños, éstos se comportan de manera desorganizada, desobediente y despreocupada, y se desvinculan de la responsabilidad del cuidado del hogar.

Sí es cierto que se ha avanzado mucho en la cuestión publicitaria en cuanto a los estereotipos, y que se ha cambiado el

formato de algunos anuncios, pero todavía queda mucho que hacer.

2.2. Los juguetes

También relacionados con la publicidad, los juguetes para niños y niñas han teniendo siempre un marcado carácter estereotipado.

Así, juguetes como las muñecas (princesas y bebés que cuidar), las cocinitas, las casitas, o incluso productos de maquillaje, son los juguetes que asociamos a las niñas, mientras que a los niños se les relaciona con juguetes de acción, de lógica, estrategia, o videojuegos de estas características. Se asocia a las niñas también el color rosa, tanto para sus juguetes como para sus muebles, y a los niños, el color azul o celeste.

Ocurre lo mismo en otro tipo de recursos lúdicos, como los cuentos o libros de texto.

Los niños nacen sin etiquetas, pero poco a poco, conforme van relacionándose con su mundo social a medida que su nivel psicoevolutivo se lo permite, perciben las conductas del medio que los estereotipa, siendo incluso corregidos por los adultos cuando se salen de lo socialmente establecido o aceptado, según Martínez (2005). Esta misma autora señala que, aunque esta concepción de juguetes etiquetados “para niño o para niña” parezca ya antigua, la sociedad sigue comprando los mismos productos para uno y otro sexo.

Los propios padres son los que tienden a regalar a los niños desde que nacen juguetes designados por la sociedad para niños o para niñas. Según el estudio *Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles* (2009), los niños y niñas de entre 3 y 7 años relacionan los juguetes con uno u otro género, siendo esto causa de la influencia de la familia, la escuela y los medios de comunicación.

2.3. El lenguaje

Según Abranches y Carvalho (1999), el lenguaje está marcado por la historia y las estructuras de poder. El lenguaje arrastra por ello a lo largo de la historia de la humanidad múltiples expresiones sexistas en aquellas sociedades en las que se da una diferencia social entre los sexos. Podemos decir entonces que la lengua está sujeta a la cultura. La teoría sociocultural del desarrollo cognitivo de Vygotsky enfatiza la influencia que tienen las personas y la cultura que rodean al niño sobre su desarrollo, y le da un importante papel al lenguaje en la construcción del pensamiento. Por tanto, el lenguaje tiene una importancia innegable en lo que se refiere al desarrollo del pensamiento del infante. Marcará su vida, y cómo se desenvuelva en los diferentes entornos sociales.

Por otro lado, López y Encabo (2008) afirman que “en las estructuras lingüísticas no existe sexismo per se, sino que este aparece en la utilización que realizamos del lenguaje”. No se trata

entonces, de las palabras que usamos, sino de la actitud y de la intención con que el hablante las reproduce.

Es necesario hacer reflexionar a los pequeños sobre ciertas expresiones estereotipadas que se pueden reproducir sin tener conciencia de ello (cuando repiten por ejemplo algo que han oído en la televisión o en casa), para conseguir que todos y todas crezcan en igualdad de oportunidades. El lenguaje se aprende y puede ser modificado.

3. El hogar

Como hemos mencionado anteriormente, los estereotipos de género son aprendidos por los niños del medio social en el que se encuentran.

La familia constituye el grupo primario de socialización, ya que, como considera Bronfenbrenner con su teoría ecológica (1979), la familia es el microsistema social más directo que influye en los niños. De este grupo se desprenden los primeros aprendizajes necesarios para desenvolverse en la sociedad en la que van a vivir los pequeños.

El hogar es el primer lugar donde debemos centrarnos para conseguir la igualdad de oportunidades, ya que es donde comienza el aprendizaje de los niños y niñas que en el futuro adoptarán los comportamientos que observen en casa en el resto de ámbitos.

Es necesario que los padres reflexionen sobre su propia experiencia, sus

estereotipos ya adquiridos, para no transmitirlos a sus hijos. Los maestros, desde la escuela, debemos concienciarles de la enorme influencia que tienen sobre sus hijos, proporcionarles información sobre los estereotipos de género, y advertirles sobre las formas en las que pueden estar transmitiéndolos sin saberlo o no percatarse.

Escuela y familia deben colaborar juntos para aunar criterios y evitar discrepancias que puedan confundir al niño. Según Fariña (2009), las discrepancias pueden desestructurar el desarrollo del pequeño, negándole el alcanzar la autoestima o la imagen nítida de sí mismo, perjudicando así mismo a la sociedad donde vivirá. El objetivo será educar a nuestros pequeños evitando los prejuicios, y fomentando la igualdad y la libertad de elección (sobre su propia sexualidad, su forma de jugar, los trabajos a los que aspiren...).

Según la Guía didáctica sobre coeducación, “Vivir en igualdad” (2012), para conseguir alcanzar este objetivo, los padres o tutores deberán proporcionar a sus hijos juguetes neutros, o dejar que los niños elijan con cuáles quieren jugar, dándoles a conocer todas las opciones. Además, deberán restringir a sus hijos las películas, cortos o dibujos estereotipados, a no ser que los acompañen de una reflexión después de visualizarlos, realizando preguntas a los niños sobre ellos. Se debe proceder del mismo modo con los cuentos, o revistas, que deben transmitir valores de igualdad. Tendrán que cuidar sus actitudes en el

hogar, sus relaciones entre los miembros de la familia, y establecer fluidos canales de comunicación.

Es muy interesante en el hogar, trabajar la igualdad en cuanto a las tareas del hogar, siempre muy ligadas a la mujer en nuestra sociedad. Desde pequeños, niños y niñas deben compartir la responsabilidad de realizar dichas tareas, entender el esfuerzo que supone hacerlas, lo importante que es ayudar en la casa, sin hacer distinción de géneros y lo necesario que es respetar el trabajo de otros, dando además la importancia que merece al trabajo doméstico, que no suele estar valorado en la sociedad en la que vivimos.

Así mismo es necesario educar a los pequeños en la igualdad de oportunidades en cuanto a lo laboral (un niño puede ser maestro, si lo desea, y una niña puede ser empresaria).

En cuanto al lenguaje, los niños que ya hayan entrado en contacto con otros entornos sociales, como la escuela y sus iguales, pueden adquirir un lenguaje estereotipado (“No me quiero poner ropa de este color porque José dice que es de niña”, o “No juego al fútbol porque es de chicos”). Esto no siempre es malo, pues nos servirá para detenernos sobre dichas oraciones y hacer reflexionar a los pequeños sobre lo que están diciendo. Ellos pueden, además, compartir estas reflexiones con los compañeros que portan el lenguaje estereotipado.

4. La escuela

Aunque en los últimos años se ha avanzado mucho en lo que se refiere a la igualdad de los sexos, aún es evidente que falta mucho camino por recorrer, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento de los derechos de la mujer. La familia y la escuela son los entornos más próximos al niño, y los encargados de su educación. Los maestros debemos aprovechar la temprana edad de los alumnos para inculcarles valores de igualdad, respeto y valoración, así como la condena de conductas discriminatorias hacia cualquiera de los sexos.

¿Cómo podemos hacerlo?

4.1. El centro

En lo que se refiere a los estereotipos, debemos tener claro, que no se trata sólo de realizar actividades, establecer objetivos y contenidos, y seleccionar los recursos y los criterios de evaluación, si no que nuestra actuación va más allá. Es necesario tener en cuenta el currículo oculto. Según Maceira, el currículo oculto “consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar”. Nos referiríamos no sólo a él currículo establecido, sino también al ambiente escolar, al lenguaje verbal y no verbal, las actividades extraescolares, normas y políticas institucionales...

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, expone en su artículo 1 como principios, “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”. Además, en su artículo 127, sobre las competencias del consejo escolar, expone que éste debe “proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación”.

Así mismo, debemos acudir al término de “coeducación”. Para Baena y Ruiz (2009) es un proceso de socialización humana centrado en las alumnas/os, considerados como grupos con igualdad de derechos y oportunidades. Se basa en la ideología de la igualdad, a la que añade la libertad y la solidaridad. Es necesario que las propuestas pedagógicas se basen en este concepto para garantizar una igualdad entre ambos sexos.

Según el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades en su publicación *Educación en Igualdad, propuesta metodológica sobre coeducación* (2015), sería necesario implantar un Plan de Igualdad en los centros, concibiéndolo como “el documento en el que se plasman el diagnóstico de situación, los principios orientadores, los objetivos, las actuaciones concretas y las herramientas de evaluación a través de los que se van a fomentar la educación en igualdad de mujeres y hombres en el centro

educativo”. Este plan consta de tres fases: diagnóstico de igualdad en el centro, diseño e implementación del Plan de Igualdad, y seguimiento y evaluación del Plan de Igualdad. En esta misma publicación, añaden herramientas para analizar los elementos del Plan de Igualdad, y una serie de estrategias a seguir para conseguir esta educación en igualdad.

4.2. Relación escuela-familia

Como se ha mencionado anteriormente, la escuela debe colaborar estrechamente con la familia, especialmente en lo relacionado con los valores y actitudes. Los maestros deberán trabajar conjuntamente con las familias para romper estereotipos.

Como bien se expone en la Guía de Coeducación *Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, “La familia, como agente de socialización, puede ser parte activa e impulsora de los postulados de la coeducación. Su participación, de forma coordinada con el centro, en el proceso educativo de los niños y las niñas ha de velar por la coherencia y reforzamiento mutuo de los valores y ejemplos desarrollados en ambos espacios de socialización, la escuela y el hogar”.

Para ello, la escuela debe informar a las familias sobre los planes que se lleven a cabo en el centro relacionados con la educación en la igualdad y en la no

discriminación, y puede actuar como guía de las actuaciones que se pueden llevar a cabo en el mismo hogar del pequeño para promover estos valores. Como añade la Guía anteriormente mencionada, debemos “Concienciar al alumnado y sus familias de las ventajas de la coeducación como mejor modo para prevenir situaciones de desigualdad y violencia”.

La misma Guía expone algunas pautas de actuación para avanzar en la educación para la igualdad: no reproducir roles sexistas (como por ejemplo en lo relativo a las tareas del hogar, ya mencionadas anteriormente), reforzar la idea de tolerancia cero ante la violencia género, apoyar a los hijos en cuanto a sus elecciones relativas a estudios o materias optativas, fomentar el respeto hacia las diferencias y promover el diálogo para la resolución de conflictos, y trabajar en el plano afectivo para corregir modelos sexistas (niñas delicadas, niños agresivos).

4.3. El maestro

En cuanto a los maestros, debemos partir de un profesorado sensibilizado ante la discriminación. En el “Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria” (2009), aparecen una serie de propuestas para los maestros respecto a la educación en igualdad. La más importante es el análisis de la actitud del profesorado, el cual puede transmitir estereotipos de

género sin ser consciente. Se debe analizar su forma de tratar al alumnado, su tono de voz al dirigirse a uno u otro sexo, sus comentarios hacia los pequeños y con el resto de maestros...

También se hace hincapié en este proyecto en el lenguaje que utiliza el maestro a la hora de dirigirse a los niños, factor que como se ha mencionado con anterioridad, influye de manera significativa en la construcción de estereotipos.

En cuanto a lo que se refiere a los materiales, la LOE expone en su artículo 112 (medios materiales y humanos), que “Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación”. Así mismo, respecto a los libros de texto y demás materiales curriculares, en la disposición adicional cuarta, se expone que “La edición y adopción de los libros de texto y demás materiales... deberán adaptarse al rigor científico adecuado a las edades de los alumnos y al currículo aprobado por cada Administración educativa. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”.

Los juguetes a usar en el aula deben ser analizados y seleccionados siguiendo criterios no sexistas. Además, los maestros deben procurar que todos los niños jueguen con todos los juguetes (mediante la rotación de rincones, por ejemplo).

Los maestros deberán estar en contacto continuo con la familia, pudiendo así recoger información sobre el entorno del pequeño en cuanto al hogar se refiere, y teniendo así la familia acceso a pautas para educar en igualdad.

Como actuaciones específicas podemos mencionar las siguientes: trabajar en el aula la expresión de sentimientos (no es “cosa de niñas”, los niños también pueden llorar), participación de ambos sexos en juegos que tradicionalmente se asocian a un sexo (que las niñas jueguen al fútbol, y los niños a las casitas), podemos realizar visualizaciones críticas y comentarios críticos con los niños mayores en cuanto a los estereotipos que podemos encontrar en la publicidad, haciéndoles reflexionar sobre estos aspectos, en las películas o cuentos, procurar agrupaciones mixtas, ejecución

de roles masculinos y femeninos, fomentar la utilización de la comunicación oral como vehículo para la expresión de ideas y sentimientos, o llevar a cabo la lectura de cuentos que resalten valores igualitarios.

Conclusiones

Podemos entonces extraer una idea clave a partir de toda la información expuesta. La familia tiene un papel clave en la transmisión de valores, ya que está en contacto con el niño desde su nacimiento. Su colaboración con la escuela será imprescindible para educar a los pequeños en base a unos principios de igualdad, evitando discriminaciones de cualquier tipo, fomentando valores como la empatía, el respeto, la tolerancia, y la valoración de la diversidad de opiniones. Para conseguir todo ello, la comunicación será una herramienta clave.

Referencias

Libros:

- Abranches, G. y Carvalho, E. (1999): *Lenguaje, poder, educación: el sexo de los B, A, BAs*. Lisboa: Comissao para a igualdade e para os direitos das mulheres.
- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2009): Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en educación física. *Aula Abierta*, 37 (2), 111-122.
- Bandura, A. y Walters R. H. (1983): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, Séptima Edición.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2012). *Derechos Humanos, Orientación Sexual e Identidad de Género*. Recuperado de: <http://scm.oas.org/pdfs/2012/CP28504S.pdf>
- Dirección General de la Mujer (2009): *Orientaciones Metodológicas*. Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria. Gobierno de Cantabria: Imprenta Calima.
- Echebarría, A. y Pinedo, J. A. (1997): Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, 2 (12), 131-151.
- Fernández Morillo, C. (2015): *Publicidad y responsabilidad social. La igualdad en el discurso publicitario*. Cuadernos del Audiovisual. Recuperado de : <https://www.consejoaudiovisualdeandalucia.es/actividad/publicaciones/estudio/s/2016/05/cuadernos-del-audiovisual-n-5-regulacion-etica-de-la-public>
- López, A. y Encabo, E. (2008): *Lenguaje, cultura y discriminación. La equidad comunicativa entre géneros*. Granada: Ediciones Mágina, S. L.
- Maccoby, E. (1966): *The development of sex differences*. Standford: Stanford University Press.
- Maceira Ochoa, L. (2005): Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 3 (21), 187-227.

- Macrae, C. N.; Milne, A. B., y Bodenhausen G. V. (1994): Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(1), 37-47.
- Martínez Reina, M.C., y Vélez Cea, Manuel (2009): Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *Ciencia Ergo Sum*, 16 (2), 137-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/104/10411360004.pdf>
- Martínez, M. C. (2005): Valores de género en el diseño de juguetes infantiles (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Myers, D. G. (1991): *Psicología Social, Prejuicio: rechazo de los demás*. Madrid: Editorial Médica Paramericana (orig. 1978).
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/estereotipo>
- Serbin, L. A. y Sprafkin, C. (1986): The salience of gender and the process of sex typing in three to seven years old children. *Child Development*, 55 (4), 1188-1219.
- Sosa Fariña, J. A. (2009): Evolución de la relación familia-escuela. *Tendencias pedagógicas*, (14), 251-265.
- Valdemoros, M. A. y Goicoechea, M. A. (Coords.) (2012): *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vigotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VV. AA. (2008): *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- VV. AA. (2012): *Vivir en igualdad. Guía didáctica sobre coeducación*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga, área de Igualdad de Oportunidades.
- VV. AA. (2015): *Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Legislación

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

AULAS QUE CURAN

LA EDUCACIÓN HOSPITALARIA Y DOMICILIARIA

Patricia Álvarez Sienes

patricia.alvarez97@hotmail.com

Magisterio de Educación Primaria: Pedagogía Terapéutica

Las enfermedades crónicas o de larga duración en la infancia suelen convertirse en un reto para la educación, puesto que su tratamiento y recuperación son un proceso duro, ya que altera el desarrollo normalizado del niño. La renovación de los entornos de enseñanza y la lucha por la igualdad de oportunidades educativas ha conseguido que esta situación no se convierta en un impedimento para el aprendizaje de los alumnos hospitalizados. En este artículo, se expone un análisis y reflexión sobre la educación hospitalaria y posteriormente domiciliaria, donde conoceremos las necesidades educativas de los alumnos enfermos.

Quizás, todos nos hemos sentido perdidos ante situaciones nuevas e inesperadas, pero la red de servicios de apoyos y la flexibilidad de los programas educativos, crean un entorno de acompañamiento y superación en conjunto. Por lo tanto, también abordaremos algunas orientaciones dirigidas a las familias que viven este proceso.

Palabras clave

Educación hospitalaria, educación domiciliaria, alumnos enfermos, pedagogía, aula hospitalaria.

Chronic or long-term illnesses in childhood often become a challenge for education, because their treatment and recovery are a hard process, as it disrupts the normalized development of the child. The renewal of teaching environments and the struggle for equal educational opportunities has made this situation not an impediment to the learning of hospitalized students. In this article, we present a review and musings about hospital and afterwards home education, where we will know the educational needs of diseased students.

Maybe, we have all felt lost to new and unexpected situations, but the network of support services and the flexibility of educational programs, create an environment of accompaniment and overcoming together. Therefore, we will also approach some guidelines for families living in this process.

Keywords

Hospital education, home education, diseased students, pedagogy, hospital classroom.

1. Introducción

La enfermedad infantil es un fenómeno complejo que produce un impacto social, psicológico y pedagógico en el niño y su familia. Independientemente de este choque, el niño deberá afrontar una hospitalización para su diagnóstico, revisión o tratamiento. Por lo tanto, tendrá que integrarse en un nuevo sistema que provocará una alteración conductual, socio-emocional y cognitiva ante esta impredecible experiencia.

A grandes rasgos, el aula hospitalaria tiene una tradición histórica que atiende a aquellos niños que no pueden desplazarse a su centro ordinario, debido a su interrupción por una larga hospitalización, convalecencia y controles sanitarios.

La atención psicoeducativa en la infancia y adolescencia con enfermedad trata de ofrecer acción educativa inclusiva durante los distintos momentos del proceso, tanto en la hospitalización como en el retorno a la vida familiar. Con los años, se ha ido plasmando en varios documentos su importancia, destacando la Carta Europea de Derechos de los Niños Hospitalizados (1986), que analiza el marco legal de las necesidades

educativas y los profesionales que intervienen en el ámbito hospitalario.

Actualmente, su dirección se atribuye a las Direcciones Provinciales y a la Unidad de Programas Educativos que cuenta con un Departamento de Atención a la Diversidad, el cual coordina las aulas de hospital (Fernández, 2000). Sus destinatarios son todos los niños que se encuentren en la etapa de educación obligatoria, desde Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Obligatoria.

Imagen. 1 Educación en hospital

Fuente: (Catalunya Vanguardista, 2015)



Así pues, los objetivos que planteo desarrollar en este artículo son:

- Analizar y reflexionar sobre la hospitalización de niños enfermos desde el punto de vista pedagógico y educativo.
- Abordar las necesidades educativas especiales de los alumnos enfermos.
- Orientar a los profesionales y familias que se enfrenten a esta situación para informarles y apoyarles en el proceso.

A continuación, vamos a introducir este tema desde una perspectiva histórica y legal. Después, contextualizaremos lo que supone una enfermedad en la infancia para abordar la educación hospitalaria y domiciliaria. Por último, se incluyen orientaciones a cerca del apoyo a las familias y la conclusión.

2. Perspectiva histórica y legal

Desde la Edad Media, el modelo médico ignoraba los aspectos psicosociales. No fue hasta el siglo XVIII y XIX, cuando se empezaron a contemplar los ámbitos emocionales y la relación de la psicología con la pediatría. Como vemos, sus antecedentes se asemejan bastante a los inicios de la Educación Especial (Violant, Molina, & Pastor, 2011). Además, se sigue relacionando ya que, la situación de enfermedad por déficits, carencias, disfunción o discapacidad, hace que los niños presenten igualmente necesidades educativas especiales (Fernández, 2000).

A partir de la II Guerra Mundial, surgió un interés por la necesidad de la hospitalización infantil, además de prestar atención especial a las consecuencias psicosociales, es decir a las severas alteraciones psíquicas que sufrían los niños ingresados, alejados de su entorno familiar. Se reconoció que la educación de estos niños contribuía a su estabilidad emocional y a una rápida recuperación.

En 1876, en España, se creó el primer hospital infantil llamado Hospital Niño Jesús. Pero no fue hasta 1912, cuando el Ministerio de Educación reconoció por primera vez la escuela en el hospital (Violant, Molina, & Pastor, 2011).

Al final del siglo, se estableció un marco legislativo nacional para las aulas de hospital. La Ley 13/1982, de abril sobre la Integración Social de los Minusválidos (LISMI), estableció en su artículo 29 que todos los hospitales infantiles y de rehabilitación, tendrían una sección pedagógica para prevenir la marginación del proceso educativo de los niños en edad escolar internados en hospitales (Lizasoán, 2000). Años después, el Parlamento Europeo aprobó la Carta de los Derechos de los Niños Hospitalizados en 1986.

Poco a poco, se fue incluyendo este tema en diversas referencias legislativas como en la Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo o en el Real Decreto 696/1995. Especialmente, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades de educación, específica en el artículo 18, que el alumno hospitalizado mantendrá su escolarización en el centro ordinario y que podrá matricularse en la modalidad de educación a distancia. También, en su artículo 20.2, aparece por primera vez la atención educativa domiciliaria.

En Aragón, la Orden ECD/1005/2018, del 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa

inclusiva, regula en su artículo 40, los programas específicos en entornos sanitarios y domiciliarios.

Los maestros que atienden estas aulas dependen del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de las Consejerías de educación, como unidades de Educación Especial o Programa de Educación Compensatoria, y del Instituto Nacional de Salud (INSALUD) desde el convenio conocido como Aulas Hospitalarias del 18 de mayo de 1998.

Actualmente, ha aumentado considerablemente el número de pacientes infantiles en ambulatorios y hospitales facilitando un diagnóstico precoz y un oportuno tratamiento debido al cercano seguimiento. A día de hoy, numerosas asociaciones de profesionales siguen luchando por la defensa de los derechos de educación de estos niños, como por ejemplo, la Asociación Europea de Pedagogos Hospitalarios (HOPE). Esta asociación internacional centra sus esfuerzos en la atención pedagógica de niños y jóvenes enfermos. Al igual que, la Cruz Roja, Save the Children y AECC.

3. Enfermedad en la infancia

El proceso de enfermar suele ser una situación muy dura para las familias, ya que altera su dinámica interna. Aunque el diagnóstico de la enfermedad suele ser un choque o impacto inesperado, va a depender en gran medida de la actitud que se adopte, la edad del paciente, otros

hermanos enfermos y el contexto sociocultural.

Una enfermedad es percibida de forma diferente en esta etapa, a nivel de comprensión y aceptación, ya que tendemos a ver a los niños como individuos más vulnerables. Por lo que, la comprensión de la realidad implica asumir la pérdida de hábitos, relaciones y experiencias escolares.

Según investigaciones y estudios, se evidencia que la evolución del concepto enfermedad se correlaciona con las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, es decir, existe una concordancia entre la idea de enfermedad y el razonamiento causal ligado a la edad. Así pues, poco a poco con los años, la enfermedad se vuelve más objetiva y racional (Lizasoáin, 2000). Al aumentar la madurez cognitiva aumenta la conciencia y control sobre la enfermedad, dejando de atribuir su causa a factores externos. También, los sentimientos de culpabilidad disminuyen y se deja de pensar que la enfermedad es un castigo por su mal comportamiento.

Las enfermedades crónicas están presentes por largos periodos de tiempo y tienden a no mejorar ni a desaparecer. Algunos ejemplos son cáncer, fibrosis quística, diabetes, hemofilia, SIDA, asma, epilepsia, trastornos alimentarios e insuficiencia renal crónica. Dados estos ejemplos, varias de las repercusiones derivadas a la educación suelen ser dificultades de respiración, atrofia musculoesquelética, dificultades visuales, auditivas o neurológicas, retraso en el desarrollo como problemas de aprendizaje, problemas específicos

del lenguaje y problemas de comportamiento.

Entre los efectos más comunes registrados, se nombran las alteraciones conductuales (agresividad, evitación, mutismo, oposición), déficits de atención, ansiedad (de separación, miedos y tensión), depresión (tristeza, baja autoestima, alteración de sueño y falta de apetito) y problemas en la interacción social y en su aspecto físico. Sobre estos efectos, influyen directamente factores internos como la edad, el género, el nivel de desarrollo cognitivo y las experiencias previas hospitalarias. En cambio, los externos dependen del programa psicoeducativo y son el nivel de individualización, participación, el apoyo social, el contexto, el papel de la familia, la adecuación de los profesionales y sus recursos.

Dada esta situación, debemos evitar ocultar información a los niños, aunque es recomendable ir aportándoles datos sobre lo que les ocurre de forma progresiva según sus necesidades y edad. Esto llevará a una correcta interpretación y comprensión de la enfermedad, reduciendo los efectos negativos internos y aumentando su sentimiento de control y confianza con las personas que les rodean.

4. Educación hospitalaria

4.1 Necesidades educativas especiales

La **pedagogía hospitalaria** se define como “la educación del niño enfermo y

hospitalizado, de manera que no se retrase su desarrollo personal ni aprendizajes, a la vez que se procura atender las necesidades psicológicas y sociales a consecuencia de la hospitalización y de la enfermedad que padece” (Lizasoain, 2000).

Existen diversos programas psicoeducativos para todos los momentos, desde la preparación previa a la hospitalización (diagnóstico e ingreso), durante la estancia hospitalaria (intervenciones quirúrgicas o pruebas invasivas) y después del alta hospitalaria (retorno a la vida cotidiana y escuela, y cuidados de la enfermedad en casa). Por ello, las fases o acciones que se plasman en documentos son:

- Plan de acogida o programa de preparación.
- Plan educativo, elaborado por el docente.
- Delimitar los tiempos y espacios.
- Actividades de aula, que se clasifican en actividades curriculares, que refuerzan aprendizajes escolares (instrumentales) y actividades específicas, como educación para la salud, educación en valores, convivencia, emocionales, lúdicas.
- Plan domiciliario, una vez que finaliza la hospitalización.

Este proceso comienza con los “Programas de preparación para la hospitalización”. Esta intervención psicopedagógica consiste en diversas estrategias como un tour por el hospital, una video-explicación, la distracción, la relajación corporal y respiración, la imaginación guiada (imaginar

situaciones placenteras incompatibles con el dolor) o el refuerzo. Además, para no romper el vínculo de confianza durante el tratamiento se suele emplear el método decir-mostrar-hacer sobre alguna fase.

En la siguiente fase se plantea la escolarización en los hospitales, que sigue los principios de la Educación Especial, especialmente por su perspectiva inclusiva. Por lo tanto, la intervención psicopedagógica persigue la misma finalidad de atender todos los ámbitos del crecimiento de forma integral y el máximo desarrollo de sus capacidades, como se produciría en un ambiente normalizado. Se distinguen tres grupos de alumnos: de larga hospitalización (más de 30 días), de media hospitalización (entre 15 y 30 días) y de corta hospitalización (menos de 15 días) (Lizasoain, 2000).

La elaboración de programas educativos comienza una vez realizada una evaluación psicoeducativa y social, después se plantea un programa individualizado que se ajuste a la enfermedad, contexto y características del niño. Generalmente, algunos de los objetivos son (Fernández, 2000):

- Favorecer el desarrollo global del alumno, compensando las deficiencias de la enfermedad.
- Elaborar programas flexibles y adecuados a sus necesidades.
- Evitar la marginación escolar y social, facilitando su integración.
- Promover su comunicación e interacción con los otros.
- Proporcionar apoyo emocional por sus déficits afectivos.

- Fortalecer su autoestima, personalidad (autoconcepto positivo), confianza y afianzar su seguridad e independencia.
- Estimular su creatividad para expresar y liberar sus conflictos psicológicos.
- Evitar la pérdida de hábitos intelectuales y de trabajo ocasionados por su internamiento.
- Fomentar su responsabilidad y continuidad en el esfuerzo de trabajo diario.
- Contrarrestar el retraso escolar y facilitar la readaptación al colegio.
- Escapar del aburrimiento proponiendo actividades de interés y ocio.
- Utilizar los medios tecnológicos para su desarrollo.

Los programas de aulas hospitalarias se planifican en base a sistemas de organización individualizada como el referente anglosajón llamado English Especial School, que prioriza la curiosidad, los centros de interés, la capacidad de reflexión, crítica y personalidad propia. Se dividen en tres etapas: a) una evaluación inicial de competencias y aprendizajes del niño; b) la formulación de objetivos de aprendizaje de las áreas curriculares; c) establecer actividades, recursos, espacios, metodología...; y d) organización de la evaluación.

La planificación de actividades gira en torno a tres **áreas** que deben trabajarse:

- Escolar: la importancia de continuar el currículo supone no romper con el proceso y ambiente escolar. De

forma que se sigan las enseñanzas parcialmente para no perder el ritmo y nivel. Inevitablemente, se ralentizará su progreso, ya que tienen prioridad los tratamientos médicos.

- Recreativa o lucrativa: se utiliza el juego para estimular su recuperación, creando un ambiente alegre y de bienestar. Las tareas más divertidas son la música, plástica, deporte, lectura, películas, manualidades y dibujo. Un espacio lúdico en España es la CiberCaixa impulsado por la obra social de la función Caixa, que dota a hospitales con recursos tecnológicos. Se trata de un punto de encuentro con el niño enfermo y las personas que le visitan para que participen en distintas actividades. Su acción socioeducativa se fundamenta en el juego como base, la actividad grupal y cooperativa y la potenciación del uso de las TICs.
- Personal: se mantiene una relación de ayuda mediante el diálogo y compañía. Gracias al aspecto anterior, los niños hospitalizados crean relaciones de amistad debido a su empatía. Para alentar su ámbito social, se puede establecer un vínculo entre el niño y su colegio mientras está ingresado. Actuando sobre su grupo de clase podrá comunicarse con sus compañeros y compartir su experiencia.

Las **funciones** de los programas son compensar el retraso académico, ocupar el tiempo libre, promover la independencia y confianza, mejorar la

estabilidad psíquica y prestar apoyo socioemocional.

Las **dificultades** más frecuentes son el estado físico y psíquico de los niños, la diversidad de edad, los niveles escolares, las características de los niños, las diferentes enfermedades y fases de las mismas.

Mientras que, la **metodología** propuesta se centra en criterios de globalización, personalización, participativa, incorporando aprendizajes significativos y motivadores. Además, debe facilitar la socialización y flexibilización. Se logrará a través de actividades dinámicas de grupo, intercambio de experiencias y vivencias lúdicas, al mismo tiempo que, la pedagogía por proyectos y centros de interés con talleres. A su vez, se introducen programas, estrategias y recursos didácticos para facilitar la práctica profesional mediante elementos de innovación que optimicen la atención individualizada y grupal.

4.2 Orientaciones educativas

Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, ya que pertenecen a un sistema único de enseñanza con un currículo común, abierto y flexible. Para conseguir esta educación personalizada se alcanza el cuarto nivel de concreción curricular, en el que se elaboran las **Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI)**. En función de su grado de significación, se dividen en adaptaciones de acceso al currículo, por ejemplo ayudas técnicas, como ubicar el aula en un lugar en el que se eviten

escaleras. Y el segundo tipo son las adaptaciones de los elementos básicos del currículo, como puede ser adecuar los objetivos o dar prioridad a algunos contenidos. Aunque los aprendizajes son individualizados se suelen juntar en grupo a varios niños para que tengan la sensación de que van a clase (Lizasoáin, 2000). Estas aulas se convierten en un oasis de normalidad y tranquilidad.

Imagen 2. Aula de hospital

Fuente: (Aula Gregorio Marañón, 2017)



Coordinadamente, se integran estrategias psicopedagógicas o programas específicos, en función del tipo de alumno, su etapa, la duración de su estancia en el hospital y la fase del tratamiento en que se encuentre. Las estrategias seleccionadas se definirán según el objetivo de actuación, es decir, si son evaluativas, de aprendizaje, promoción de la salud, preventivas, de motivación, afrontamiento o aceptación. Una de las estrategias más señaladas es la medicina conductual, a través de la cual se dan habilidades de relajación, resolución de problemas, biofeedback, técnicas de autocontrol y entrenamiento de habilidades sociales. Su finalidad es

facilitar el tratamiento, modificar hábitos de higiene y autocuidado, aumentar la actividad física y controlar los impulsos.

En relación con los **recursos** materiales y espaciales, cuando se diseña y elabora un proyecto curricular adaptado, suelen tener una buena acogida el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales. Por ello, algunos colegios y hospitales son dotados con equipos de videoconferencia para iniciar programas de teleeducación. Las TIC se han convertido en un instrumento facilitador del aprendizaje y al alcance de todos. Es necesaria una transformación con la dotación de infraestructuras tecnológicas (ordenadores, portátiles, pizarras digitales...) y conexión a internet. Tienen un alto potencial como herramienta didáctica, como elemento de información, acceso a la comunicación y producción, como contenido de enseñanza, para la formación laboral, y para facilitar la integración social y escolar. También, permite a los alumnos desarrollar su creatividad, compartir experiencias y disfrutar del ocio. Ya que, el papel del juego activo, las redes sociales y los videojuegos como un modelo de intervención, favorece la normalización de los menores y beneficia su estado emocional y su salud (Gonzalez, Ottaviano, Violant, 2013).

En España salió a la luz un proyecto del Ministerio de educación en colaboración con Telefónica llamado “Teleeducación en aulas hospitalarias” a partir del cual crearon espacios electrónicos con equipos intercomunicados y de acceso al

conocimiento. Se formuló una red de apoyo que permitió la comunicación con su entorno.

Otros recursos igual de válidos son la expresión corporal, musical o plástica, idóneos para expresar sus emociones. Además, el cuento o relatos son elementos muy útiles para seguir las áreas curriculares, mediante teatralizaciones y juegos temáticos. Por otra parte, cabe destacar “*El manual del niño paciente*”, un famoso cuento interactivo que relata la historia de *Titico*, un niño enfermo que es hospitalizado. Este libro puede personalizarse completamente a cada niño para que pueda responder a todas sus preguntas mediante actividades (Alonso, García y Romero, 2006).

4.3 Organización de servicios

En este caso, la formación y colaboración **interprofesional** del personal se convierte en un aspecto esencial, ya que cada uno de los profesionales está capacitado para atender su especialidad, pero también debe estar preparado para intercambiar información y cooperar, convirtiéndose más eficaces sus trabajos.

Los profesores de hospital deben ser personas imaginativas, creativas y con dotes de improvisación. Su doble función abarca la enseñanza de estos niños según sus necesidades y actuar como una figura mediadora entre los profesionales implicados (sanitarios, psicólogos, asistente social, familia...).

El resto de personal de apoyo comprende a los especialistas en Pedagogía Terapéutica, logopedas, fisioterapeutas, voluntariados, educadores sociales, pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales. Todos ellos mantienen un trabajo multidisciplinar y complementario.

5. Atención domiciliaria

Una vez que el niño enfermo vuelve a casa para finalizar su recuperación, pero aún no ha reingresado en el centro educativo, da comienzo la convalecencia en el hogar que persigue la más pronta reincorporación.

Para iniciar esta etapa, la familia debe presentar en el centro una solicitud acompañada de un informe médico que acredite que no puede asistir al colegio. El equipo de orientación educativa valorará al alumno y la concesión de ayuda pedagógica a domicilio. Una vez aceptada, la familia deberá comprometerse acordando reuniones con el tutor del colegio y habilitando un espacio de trabajo en casa. Este tipo de educación seguirá el calendario escolar respetando los periodos vacacionales. (Lizasoáin, 2000).

El **Servicio de Atención Educativa a Domicilio** (SAED) abarca el seguimiento escolar, adaptación del currículo y actividades, continuando la propuesta curricular del colegio. El tutor del alumno será el encargado de dirigir estas tareas o con la ayuda de voluntarios docentes que participen en esta modalidad y atiendan al niño en su casa

(Lizasoáin, y otros, 2016). En su progreso se elaborará una memoria con los objetivos logrados, el avance académico, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora. Cuando finalice esta etapa, el encargado enviará este documento al centro para preparar su reinicio escolar partiendo de los logros alcanzados.

El Hospital Central de Asturias ha elaborado un proyecto llamado “Un cole con patas”. Alguno de sus objetivos son evitar el aislamiento, facilitar la integración escolar, social y cultural, y mantener los hábitos de la edad sin interrupción. No solo se trata de insistir en una carga de contenidos teóricos, sino también proponer actividades animadas como el dibujo, poesía, excursiones, animación a la lectura, fiestas, trabajos manuales, participación en concursos o hablar de cuestiones temidas.

6. Apoyo a las familias

El diagnóstico supone un shock inicial y una posterior reorganización de la dinámica familiar. Aunque las familias suelen pasar por varias etapas hasta que llegan a la aceptación y afrontamiento, es importante que su actitud no empeore el progreso socioemocional de sus hijos.

Hay que informar y educar adecuadamente a la familia para reducir el miedo al entorno médico y que así sea transmitido a sus familiares. Todos los miembros de la familia deben prepararse para afrontar la enfermedad, ya que contribuirá en el bienestar general.

Principalmente, será necesario el apoyo psicológico y afectivo, para lograr sentimientos de confianza y unión (Lizasoáin, 2000). Los **efectos negativos** más comunes suelen ser la culpabilidad, sobreprotección, vergüenza, rabia, impotencia o tristeza. La asimilación puede modificar sus expectativas, y una vez que es superada y se produce un cambio de actitud, empezarán a gestionar la lucha para mejorar la calidad de sus vidas. Aunque puede que dejen de lado sus relaciones sociales y otras necesidades, muestran una mayor preocupación por el futuro de su hijo. Y una vez que es superado este proceso surgirán lazos familiares más fortalecidos (Lizasoáin, 2000).

Gracias a los planes de humanización de hospitales, se crearon Unidades de Orientación Familiar en estas instituciones. Sus agentes pueden solicitarse en cualquiera de los casos y entrar en acción todas las fases (Grau y Ortiz, 2001).

En los **Programa de transición al hogar** se enseñan técnicas de autocuidado, curas y medicación, de recuperación de la rutina y se da continuidad a los programas educativos y a la comunicación con los compañeros.

Conclusiones

En definitiva, las enfermedades crónicas infantiles son impredecibles y sus repercusiones negativas, nos hacen reflexionar sobre la importancia de

considerar respuestas rápidas y flexibles concordes a la realidad. Es indispensable que los hospitales cuenten con programas educativos bien organizados y definidos. Esto se justifica con que toda actuación educativa requiere una planificación adaptada al contexto y a las características de sus destinatarios, es decir, una juventud más vulnerable. Sin embargo, no todo gira en torno a los objetivos educativos, sino a su estado de bienestar, ya que una enfermedad provoca una disminución de energía y concentración, y por lo tanto sus necesidades educativas variarán en función de estos altibajos.

Este reto se logra si todos los equipos multidisciplinares colaboran y cooperan en la plena adaptación y normalización del desarrollo en un ámbito distinto al colegio y con unos compañeros nuevos.

Desde los centros, es muy importante trabajar la educación para la salud concienciando sobre la prevención primaria de los problemas saludables. Algunos modelos difundidos son el Precede-preceed y el modelo Intervention Mapping (Violant, Molina, Pastor, 2011).

A nivel familiar, esta situación de temor e incertidumbre puede producir una ruptura de su equilibrio, ya que la enfermedad afecta a todo sus miembros.

En este caso, los términos de educación y curación aparecen combinados, y aunque la segunda repercute a la primera no debe convertirse en un impedimento para atender y apoyar a todos los niños desde su desarrollo integral.

Por último, es apropiado recordar que la educación hospitalaria ha evolucionado y continúa mejorando día a día. Esto queda plasmado en noticias como el Decreto 92/2012, de 21 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se concede la Medalla de la Educación Aragonesa a las Aulas Hospitalarias del Hospital Materno Infantil Universitario “Miguel Servet” y del Hospital Clínico Universitario “Lozano Blesa” de Zaragoza. Este homenaje a la labor docente previniendo las desigualdades de los menores hospitalizados es una consideración más, que recuerda los grandes pasos que está logrando la educación inclusiva.

Referencias

Libros

Grau, C., & Ortiz, C. (2001). La pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva. Málaga: Aljibe.

Lizasoáin, O. (2000). Educando el niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria. Eunate.

Lizasoáin, O., Ochoa, B., Arellano, A., Crespo, N., Magallón, S., & Sánchez, R. (2016). Alumnos con trastornos del neurodesarrollo. Pautas para su orientación educativa y vocacional desde la psicología hospitalaria. Eunate.

Violant, V., Molina, M., & Pastor, C. (2011). Pedagogía Hospitalaria: Bases para la atención integral. Barcelona: LAERTES.

Links

Alonso, L., García, D., & Romero, K. (2006). Una experiencia de pedagogía hospitalaria con niños en edad preescolar. Educere, 10(34), 455-462. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603408>

Carta Europea de los derechos de los niños hospitalizados. (1986). Obtenido de <http://www.defensordelmenor.org>

Fernández Hawrylac, M. (2000). La pedagogía hospitalaria y el pedagogo hospitalario. Disponible en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2874/La%20pedagogía%20hospitalaria%20y%20el%20pedagogo%20hospitalario.pdf?sequence=1>

González, C. S., Ottaviano, M., & Violant, V. (2013). Uso de las TIC para la Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria, una nueva formación de postgrado en la Universidad de la Laguna-España. In II Congreso Latinoamericano y de El Caribe. La Pedagogía Hospitalaria hoy: políticas, ámbitos y formación profesional (pp. 1-12).

TÉCNICAS DE GESTIÓN DE GRUPOS

Lo que nunca nos enseñaron

Sandra Aparisi Alonso

sandraaparis@gmail.com

659796380

Maestra de Educación Primaria
Especialista en Audición y Lenguaje

El objetivo de este artículo es conocer las técnicas de gestión de grupos que en la literatura científica se recogen para así incorporarlas a nuestra actividad docente. Para ello, se buscó en las bases de datos artículos actuales que abordasen este tema y se extrajeron las conclusiones de cada uno de ellos, para después realizar una comparación. Los resultados engloban en tres grandes grupos las técnicas de gestión grupal que más recomiendan los especialistas: aquellas centradas en el alumno, aquellas centradas en el papel docente, aquellas que involucran a las familias y otras técnicas de cooperación dinámicas y proactivas. Se expone una pequeña reflexión acerca de estas conclusiones.

Palabras clave

Técnicas, gestión, grupos, profesores y enseñanza.

Abstract

The objective of this article is to know the techniques of group management that are collected in the scientific

literature in order to incorporate them into our teaching activity. For this purpose, we searched the databases for current articles on this subject and drew conclusions from each of them, in order to make a comparison. The results include three main groups of group management techniques that are most recommended by specialists: those centred on the student, those centred on the teaching role, those involving families and other dynamic and proactive cooperation techniques. A short reflection on these conclusions is presented.

Keywords

Techniques, management, groups, teachers and teaching

Introducción

Hace algún tiempo, se nos hizo una pregunta que, como mínimo, invita a la reflexión: ¿Sabíamos los maestros antes de entrar a estudiar nuestro grado que vamos a trabajar con un grupo? Evidentemente, la respuesta es un sí rotundo. Pero entonces, ¿por qué nunca

hemos estudiado técnicas de gestión de grupos o de gestión de aula?

El objetivo de este trabajo es investigar las principales teorías sobre esto y recoger algunas de las técnicas que más se recomienden. Para ello, se ha realizado una revisión sistematizada y teórica de artículos publicados en revistas científicas.

La extracción de los resultados de los artículos se ha llevado a cabo mediante dos grandes fases. En la primera, se ha realizado una síntesis de cada artículo. La segunda fase ha consistido en la realización de una puesta en común de las ideas expresadas por los autores y de una valoración crítica de aquellas ideas extraídas, que presentamos a continuación.

Resultados

Para empezar, encontramos dos grupos de artículos: aquellos que se centran en aulas con un ambiente poco estimulante, disruptivo y con tendencia a la violencia y aquellos que hablan de gestión del aula en un ambiente normalizado y sano. A continuación, comentaremos los resultados para cada grupo.

En el primer grupo, encontramos aquellos estudios que intentan mejorar el ambiente del aula y eliminar las conductas indeseadas y desafiantes de los alumnos.

Adhikari et al. (2018) reconocen la figura de los padres dentro de la

comunidad educativa como muy importante, ya no sólo para los padres de alumnos con mala conducta, sino para todo el alumnado. En la misma línea, Leijten, et al. (2019) estudiaron cómo cuando los padres empleaban técnicas en la línea del refuerzo positivo o del elogio favorecerían la prevención de comportamientos disruptivos en sus hijos. Otras técnicas, como son la la construcción de relaciones entre padres e hijos o el autocontrol parental tuvieron efectos en el tratamiento de la conducta, pero no así en la prevención de esta.

Tandon y Giedinghagen (2017) también abordan la problemática desde la perspectiva familiar. Así, ambos autores, coinciden con lo expuesto por Leijten et al. (2019) asegurando que una crianza severa e inconsistente aumenta el riesgo de los niño, en este caso de entre 0 y 6 años, de padecer problemas de comportamiento durante su infancia, incluso más que los problemas económicos, el ambiente violento fuera del domicilio (como puede ser el vecindario) o la depresión de los progenitores, aunque bien es cierto que estos también son factores de riesgo ante la aparición de problemas de conducta. Por esto, los autores establecieron programas de entrenamiento los padres, enfocados en disminuir las técnicas coercitivas de crianza y fomentar un compromiso positivo y consistente con los niños.

En una perspectiva más propiamente escolar, Floress y Jacoby (2017) presentan el Juego de Caterpillar, un

sistema de administración del aula para niños menores de 8 años que simulaba una oruga laminada y cuyo objetivo se basaba en la recompensa para los alumnos si llegaban al final del cuerpo de la mariposa. Con este juego, usándolo dos veces al día, se mejoró significativamente el comportamiento de los estudiantes en el aula.

Siguiendo con Floress y Jacoby (2017), los autores Cook et al. (2018) diseñaron la herramienta GREET-STOP-PROMPT (GSP), que traducido es algo así como RECIBE- DETENTE-INSPIRA. Este programa de bajo coste y de alto rendimiento fue diseñada para estrechar las relaciones entre 38 profesores de 3 escuelas diferentes con sus alumnos varones de raza negra, donde los problemas de convivencia eran frecuentes. Este programa incorporaba estrategias proactivas para el profesorado sobre gestión de clase, técnicas de autorregulación del profesorado para afrontar el comportamiento disruptivo y estrategias para aumentar la empatía en consonancia al comportamiento problemático. Sin duda, los resultados de este estudio fueron muy positivos, pues los docentes aseguraron una mejor relación entre maestro-alumno una vez finalizada la intervención. De hecho, se redujo en dos tercios las expulsiones de estos alumnos tras la aplicación de este programa.

Por su parte, Romi et al. (2015) cayeron en la necesidad de diferenciar entre los malos comportamientos de los alumnos (más graves y menos graves) para aplicar

una u otra técnica antes de llegar a la expulsión. Así, para los estudiantes que se portaban “menos mal”, según estos autores basta con las explicaciones de los maestros para que entendieran sus acciones, mientras que para los estudiantes con peores conductas no bastaba esto, sino que era necesario mostrarles ejemplos de buenas conductas que por sí mismos no eran capaces de ver. En esta línea de comprensión del propio comportamiento, los autores Mac Cobb et al. (2014) han desarrollado un programa sobre autogestión que han evaluado con 85 alumnos. Sorprendentemente, después del programa, los alumnos reconocidos como más desafiantes fueron los que obtuvieron las puntuaciones más altas sobre autoreconocimiento y los que mayor deseo mostraron de aplicar estas nuevas técnicas durante su día a día.

Para acabar con este grupo de estudios que se centra en las malas conductas de los alumnos, cabe destacar que Englehart (2013) pone su mirada directamente en el docente: para que la gestión de la clase sea eficaz, es necesario que el maestro tenga una gran planificación (con unas expectativas realistas) y sea reflexivo y autocrítico. Así pues, se deben evitar conductas como echar a los estudiantes del aula, gritar y usar el sarcasmo o esperar que los estudiantes estén quietos y en silencio todo el tiempo. El autor insiste en que el maestro debe ser un modelo activo de participación.

Por otro lado, como ya hemos comentado, se encuentran los estudios

que no tienen como eje principal las conductas desafiantes de algunos alumnos.

La autora Prior (2014) reduce la gestión del aula a fomentar el amor, el compromiso, el apoyo y la consistencia por parte de los docentes hacia sus alumnos. En este sentido, la autora viene a comentar cómo las atribuciones positivas hacia sus alumnos facilitaron que estos mejorasen su rendimiento y se mejoró el ambiente del aula en general. Wehmeyer et al. (2017) además añade que aquellos docentes que apoyan la autonomía y la promoción de la autodeterminación y el aprendizaje autodirigido de los estudiantes promueven una mayor motivación para aprender y a unos resultados más altos. Se trata aquí, pues, de satisfacer la necesidad psicológica básica que tienen todas las personas de sentirse competentes en la tarea que están realizando y libres para optar por la decisión más adecuada en cuanto a su método de estudio. Además, este tipo de profesorado promueve la motivación intrínseca, fundamental para recibir la energía necesaria para la realización de cualquier tarea académica.

En la otra línea, y para acabar, Chow y Gilmour (2016) proponen un sistema de contingencia grupal basado en una gestión del aula proactiva y positiva. El programa se basa en la creación de unos grupos por parte del profesor que funcionan cooperativamente y ganan puntos en función de unos criterios previamente establecidos por el maestro

dentro de un horario marcado. Finalmente hay recompensas. Sus hallazgos demuestran que estos programas se adaptan al alumnado, en especial si en la clase ordinaria hay estudiantes con necesidades educativas especiales, y son efectivos a la hora de trabajar el correcto comportamiento de los niños y niñas.

Como vemos, no hay gran consenso entre los autores a la hora de decantarse por una técnica concreta. De hecho, cada autor apuesta por una en concreto, ofreciéndonos un amplio abanico de técnicas. Por esto mismo, a continuación, mostramos una pequeña recopilación de las técnicas que más se recomiendan:

- Técnicas que involucren a las familias (Adhikari et al., 2018; Leijten, et al., 2019; Tandon y Giedinghagen, 2017).
- Técnicas que trabajan la autogestión de los alumnos, basados en estrategias como economía de fichas y recompensas (Mac Cobb et al., 2014; Romi et al., 2015; Floress y Jacoby, 2017).
- Técnicas que ponen la mirada directamente en la actitud docente (Englehart, 2013; Prior, 2014; Wehmeyer et al., 2017).
- Técnicas de cooperación dinámicas y proactivas (Chow y Gilmour, 2016).

Conclusiones

Es llamativo que la mayoría de los artículos se encuadran en el manejo del grupo cuando se dan conductas disruptivas en el aula, y no tanto en el liderazgo de una clase normativa sin grandes conflictos. Mi intención siempre fue buscar técnicas de gestión del aula en un ambiente normalizado, y los artículos que tratan este aspecto son la minoría. Esto me lleva a reflexionar sobre la falta de estudios sobre la “normalidad”. Hace algún tiempo, la psicóloga María José Lera, coautora del programa Golden 5, reflexionaba acerca de cómo los estudios científicos se centran en entender y explicar trastornos del desarrollo y de la conducta no típicos, y no tanto en estudiar situaciones corrientes en ambientes normalizados. Esta idea, a priori polémica, y de la cual no tengo una opinión clara al respecto, es la que me ha venido al intentar buscar las

referencias necesaria. No obstante, es interesante, ya puestos, a conocer qué hacer cuando los estudiantes presentan malos comportamientos.

Otra de las conclusiones se puede extraer de esta pequeña revisión bibliográfica es que las nuevas investigaciones no han incorporado las técnicas de trabajo cooperativo como forma de gestionar el gran grupo. La evidencia científica alaba este método como formar de conexión y unión entre miembros de un mismo grupo y con el guía (el docente) que lleva a cabo el proceso, lo que se reduce en una reducción de los problemas comportamentales en el aula. Quizá la muestra de artículos es demasiado reducida y, por ello, no haya encontrado este tipo de estrategias en el aula como forma de gestión de grupos.

Referencias

- Adhikari, R. P., Upadhaya, N., Satinsky, E. N., Burkey, M. D., Kohrt, B. A., y Jordans, M. J. D. (2018). Feasibility study of a family- and school-based intervention for child behavior problems in Nepal. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 11. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s13034-018-0226-3>
- Cook, C. R., Duong, M. T., McIntosh, K., Fiat, A. E., Larson, M., Pullmann, M. D., y McGinnis, J. (2018). Addressing discipline disparities for black male students: Linking malleable root causes to feasible and effective practices. *School Psychology Review*, 47(2), 135-152. doi: <http://dx.doi.org/10.17105/SPR-2017-0026.V47-2>
- Chow, J. C., y Gilmour, A. F. (2016). Designing and implementing group contingencies in the classroom: A teacher's guide. *TEACHING Exceptional Children*, 48(3), 137-143. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0040059915618197>

- Englehart, J. M. (2013). Five approaches to avoid when managing the middle school classroom. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(3), 103-108. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1509082243?accountid=14777>
- Floress, M. T., y Jacoby, A. L. (2017). The caterpillar game: A SW-PBIS aligned classroom management system. *Journal of Applied School Psychology*, 33, 16-42. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1969009066?accountid=14777>
- Johnson, A. M., Ozogul, G., y Reisslein, M. (2015). Supporting multimedia learning with visual signalling and animated pedagogical agent: Moderating effects of prior knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), 97-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12078>
- Leijten, P., Gardner, F., Melendez-Torres, G., van Aar, J., Hutchings, J., Schulz, S., . . . Overbeek, G. (2019). Meta-analyses: Key parenting program components for disruptive child behavior. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 58(2), 180-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.900>
- Mac Cobb, S., Fitzgerald, B., y Lanigan-O'Keeffe, C. (2014). The alert program for self-management of behaviour in second level schools: Results of phase 1 of a pilot study. *Emotional y Behavioural Difficulties*, 19(4), 410-425. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2014.903593>
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., . . . Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a european study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26, 73-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-013-9182-x>
- Prior, J. (2014). Focus on elementary: Love, engagement, support, and consistency: A recipe for classroom management. *Childhood Education*, 90, 68-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2014.872518>
- Romi, S., Lewis, R. (. y Salkovsky, M. (2015). Exclusion as a way of promoting student responsibility: Does the kind of misbehavior matter? *The Journal of Educational Research*, 108(4), 306-317. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.886177>
- Tandon, M., y Giedinghagen, A. (2017). Disruptive behavior disorders in children 0 to 6 years old. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(3), 491-502. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chc.2017.02.005>

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Toste, J. R., y Mahal, S. (2017). Self-determined learning to motivate struggling learners in reading and writing. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 295-303. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1053451216676800>

LA RUTA LITERARIA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Una ruta literaria desde el ámbito de la educación literaria

Verónica Sánchez Vega

veronicasanchezvega18@gmail.com

Grado en Filología Hispánica y Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

La ruta literaria es una actividad cada vez más realizada en diferentes centros educativos. Da la oportunidad de mostrar una visión de la literatura más próxima a nuestro alumnado. Se estudiará cómo se trabaja la educación literaria en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y qué aporta una ruta literaria a este bloque de contenido.

Palabras clave

Literatura, ruta, educación, patrimonio.

A literary route's an activity that a lot of different schools and high schools are doing often. It gives the opportunity to show a close vision of literature to our students. It will study how to work the literary education in the subject of Spanish Language and Literature and the information that the literary route contributes to the contents.

Keywords

Literature, route, education, patrimony.

1. La educación literaria

Una ruta literaria es una actividad de la que disponen muchos docentes, desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura vamos a emplear este itinerario como una práctica educativa. Con este objetivo, primero se explicará en qué consiste la enseñanza de la educación literaria y cómo beneficiaría trabajar con autores más cercanos a nuestros estudiantes. Seguido de esto, procederemos a realizar una práctica educativa más concreta, poniendo como ejemplo una ruta literaria de un pueblo andaluz, explicando el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponiendo actividades tanto dentro como fuera del aula.

Para empezar, podemos interpretar que una ruta literaria está formada por lugares como escenarios donde se representa a un autor o una obra, pero a su vez también es una oportunidad para acercar la literatura al aula. Una ruta literaria es una opción para mostrar a nuestro alumnado un patrimonio literario local desconocido para ellos.

A lo largo de este artículo responderemos a la siguiente pregunta: ¿Cómo puede contribuir una ruta literaria a la práctica educativa?

El proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá de recoger en nuestra memoria una serie de datos sobre autores, además de sus obras y otros contenidos. Este proceso debe suponer la aplicación de estos conocimientos a diferentes situaciones y adquirir habilidades para trabajar en equipo, actitudes de convivencia y respeto. A su vez, este proceso también conlleva una evolución personal del alumnado que potencia su autoestima y sus capacidades individuales.

Desde la literatura se transmiten conocimientos de diferentes ámbitos: lingüísticos, sociales, culturales, afectivos, entre otros. De este modo, el fin de la enseñanza de la literatura no es solo recoger información, es apreciar el patrimonio literario nacional, autonómico y local y saber interpretar las obras que nos llegan mediante nuestros conocimientos culturales.

Como explica Barriga Galeano (2017), la información con la que cuenta el alumnado de su cultura está ligada a la transmisión de la literatura oral, desde la infancia se cantan canciones populares, se narran cuentos o leyendas. Este conjunto de composiciones que forman el folclore crea una imagen y unos símbolos que representan a una comunidad. Si trabajamos con escritores más cercanos a nuestro alumnado, les será fácil interpretar ciertas imágenes

con las que ellos también se representan. Por lo tanto, llegamos a un punto donde entendemos la literatura como un conjunto de obras que nos ayudan a entender el mundo, la sociedad y nuestra propia cultura, además de muchas otras.

La literatura nos permite, por un lado, comprender al escritor o escritora y, por otro lado, escribir como una forma de comunicarnos con el lector o el público. Para leer y escribir hay que tener una serie de referentes culturales que forman parte de nuestra comunidad, pero estos referentes no son próximos a nuestros estudiantes. Si trabajáramos con autores locales que desconocen sería más fácil motivarlos.

¿Cómo podemos trabajar la literatura desde la asignatura de Lengua Castellana y Literatura? Desde la educación literaria.

La educación literaria es un bloque del currículo establecido en la normativa nacional, *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, y en la normativa autonómica, *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Para lograr una educación literaria completa es preciso contemplar los autores que pertenecen a la localidad de nuestro alumnado. En esta normativa se precisa tanto en los objetivos generales como en las competencias clave y los

elementos transversales la importancia del fomento de la lectura y la interdisciplinariedad que el docente debe aplicar a su programación.

En este bloque se suele tratar un grupo de autores, junto con sus obras más relevantes. Este conjunto de escritores ha trascendido, han dejado huella y forman parte del patrimonio literario español. Sin embargo, de esta forma prescindimos de los autores más cercanos a nuestro alumnado, ellos desconocen que quizás un autor se inspiró en una calle estrecha para escribir un cuento o nunca se han parado a leer el nombre del busto de una escritora que hay en una plaza. Esta literatura más cercana es la que rodea el contexto de nuestros estudiantes y que en muchas ocasiones es infravalorada. A través de la ruta literaria es posible concebir el proceso de creación del escritor, es decir, podemos interpretar el texto desde la propia experiencia. En un artículo sobre rutas literarias, Romero Oliva y Trigo Ibáñez (2012) denominan a este concepto intertexto, lo que favorece la competencia lectora del alumnado y proporciona un conjunto de elementos culturales más amplios. Por este motivo, es oportuno que los docentes tengan en cuenta a los escritores más cercanos a su alumnado para demostrar que la literatura se puede trabajar desde otra perspectiva más cercana a ellos y para motivarles a formar parte de la comunidad literaria local.

Desde la educación literaria se pretende que nuestros estudiantes sean lectores

competentes. Para ello hay que actualizar el contenido que vamos a tratar, podemos unir los conocimientos a otras producciones artísticas con las que establecen un vínculo temático, por ejemplo. A su vez puede aprovecharse para añadir este contenido a la ruta literaria: la visita de un museo o de la casa de algún autor. Las producciones literarias que trabajemos deben ser unas herramientas que se usarán para que nuestro alumnado aprenda a interpretar y expresar el mundo mediante la escritura.

La competencia literaria debemos desarrollarla en este bloque de contenido, intentando unir unos conocimientos con elementos culturales con los que nuestro alumnado se sienta identificado. En este caso, las lecturas que realicemos deben asociarse a su realidad.

Por último, hay que tener en cuenta que el concepto de “lectura” se ha ampliado a causa de factores sociales y tecnológicos, y por ello el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado. Así mismo, se crean propuestas de actividades más originales ante la necesidad de actualización, es el caso de las rutas literarias.

2. Propuesta de una ruta literaria

Teniendo en cuenta los conceptos que hemos desarrollado relacionados con la educación literaria, una ruta literaria conlleva un conjunto de actividades

escolares que, además de transmitir conocimientos, pueden aportar valores y actitudes para entender diversos contextos. Les acercaremos una realidad de un autor próximo a ello mediante sus obras y un recorrido por los lugares que le inspiraron.

Como ejemplo tomaremos una ruta literaria que fue diseñada para la asignatura de “Literatura española y gestión cultural” del grado de Filología Hispánica en la Universidad de Cádiz, para la cual se realizó la siguiente página web:

<http://arcosperaut.esmiweb.es/index.html>

La ruta literaria está planteada para la localidad de Arcos de la Frontera (Cádiz). La página web comienza con apartado inicial, comunicando el motivo de realización de esta publicación. A continuación, hay un apartado con pequeñas notas biográficas de los autores que forman parte de la ruta. El siguiente apartado ofrece un itinerario, con un mapa de los tramos que lo forman, fotos de los lugares y textos que corresponden con cada lugar. Para finalizar hay un apartado extra con canciones y poemas populares del municipio, acompañados también de fotos.

La propuesta que lanzamos puede realizarse en cualquiera de los centros educativos que pertenecen a la localidad, es flexible y adaptable al grupo con el cual trabajemos. En general, esta localidad cuenta con un nivel socioeconómico medio-bajo. También puede plantearse esta actividad para otro municipio cercano.

Los niveles educativos con los que podríamos realizar una ruta literaria pueden ser 3.º ESO y 4.º ESO. A partir de esta edad nuestro alumnado tiene más capacidad de reflexión y puede apreciar el patrimonio literario. Además, propondremos actividades digitales donde tendrán que elaborar diferentes documentos o buscar fuentes de información fidedignas, para estas tareas los estudiantes de estos cursos están más preparados. En Bachillerato también se podría realizar esta actividad. Hay que tener en cuenta las características del alumnado con el que trabajamos, los medios con los que contamos y los conocimientos de nuestros estudiantes.

Las metodologías con las que se puede trabajar son varias, pero la más recomendable es el trabajo por grupos. Además de favorecer la convivencia entre los estudiantes, pueden ayudarse unos a otros y fomentar valores como la empatía. Del mismo modo se puede aplicar un aprendizaje significativo, dado que vamos a trabajar desde otra perspectiva un conjunto de autores, no nos limitaremos a leer su biografía e interpretar sus textos, visitaremos los lugares que les han inspirado y se realizarán trabajos de divulgación para que estos escritores sean más conocidos. Se puede aplicar la interdisciplinariedad en esta actividad junto con asignaturas como Geografía e Historia. Este recorrido da la oportunidad de leer textos de autores y conocer más en profundidad el monumento, el edificio o el lugar ante el cual nos encontramos.

Para realizarlo de una forma más concreta, nuestra propuesta iría dirigida a un grupo de 3.º ESO. Como ya se ha explicado, se podrá cambiar una actividad u otra en función de los conocimientos y la actitud del alumnado.

En cuanto a los medios, necesitaríamos un aula de informática para realizar algunas actividades digitales y materiales (cartulinas, rotuladores...) para presentar los trabajos que nuestro alumnado vaya a exponer.

Podemos comenzar por recoger información sobre lo que saben nuestros estudiantes. Tras formular una serie de preguntas sobre los autores que trataremos, comprobaremos la información previa del alumnado. Tras esta actividad pueden mostrar curiosidad al acercarse a autores que son más cercanos a ellos, pero desconocidos. En la temporalización, es recomendable realizar esta actividad a lo largo del mes de febrero, que corresponde con el Día de Andalucía, ya que vamos a tratar autores andaluces de la localidad.

En primer lugar, debemos aproximar los autores locales a nuestro alumnado. Les explicaremos qué es el archivo local, un lugar donde se encuentran los libros de aquellos escritores que han publicado uno o varios libros y viven en este municipio. Además, podemos explicar brevemente el proceso de creación de un libro: cómo pasa por la editorial, cuál es el trabajo del editor y cómo llega el libro a las librerías y bibliotecas una vez publicados. Se les puede comunicar dónde se encuentra el archivo local por si

algún alumno tiene curiosidad por visitarlo, con la advertencia de que no pueden sacar libros de allí.

En segundo lugar, podemos mostrar la página web de la ruta literaria para hablar de los autores que vamos a tratar. Una vez que los conozcan, los agruparemos en grupos heterogéneos, entre cuatro y cinco alumnos por grupo, y repartiremos los autores locales, uno por cada grupo. La página web ofrece una serie de textos de cada autor y deberán elegirlos para leerlos a lo largo del recorrido de la ruta literaria.

En tercer lugar, mostraremos un mapa del recorrido a nuestro alumnado. Cada autor se leerá en un lugar distinto, el cual les indicaremos.

En cuarto lugar, realizaremos la ruta literaria, tramo por tramo cada grupo leerá los textos elegidos y podrán tomar fotos de los sitios que visiten para sus futuros trabajos.

En quinto y último lugar, proponemos una serie de trabajos que pueden ser adaptables a los grupos en los que realicemos la actividad. Entre estas diferentes actividades se encuentran:

- Elaborar trabajos expositivos de los autores, con una pequeña biografía, fragmentos de sus obras, fotos o dibujos que puede realizar nuestro alumnado. Se propondrá la exposición de los trabajos en la biblioteca o en los pasillos principales del centro con motivo del Día de Andalucía.

- Crear un blog con la biografía del autor, textos y fotos que puede hacer nuestro alumnado, también cabe la posibilidad de que narren su propia experiencia y cómo les ha enriquecido personalmente.

- Propondremos realizar una revista con motivo del Día de Andalucía, en la que nuestro alumnado, por los grupos establecidos anteriormente, escribirán diferentes artículos donde hablen del autor y la relevancia de su obra.

A estas actividades se podría adjuntar contenido relacionado con la asignatura de Geografía e Historia, uniendo ambas asignaturas en una tarea donde se establece un vínculo entre el autor, la obra y el momento histórico.

Las propuestas de actividades concluyen con la difusión a través de diferentes ámbitos: el centro educativo, la comunidad educativa, internet... De esta forma dan a conocer este grupo de autores locales a un público más amplio. Todos los trabajos que se realicen se pueden publicar en la página web del centro.

Además de tratar a los autores y obras como contenido, se pueden aplicar otros temas que contribuyan a los elementos transversales, como la igualdad entre hombres y mujeres. Si tomamos de ejemplo la ruta literaria de Arcos de la Frontera, solo hay autores, no hay ninguna autora relevante. Este hecho da

pie a tratar el siguiente tema: el reconocimiento de la mujer en la literatura. Esta puede ser una forma de animar a nuestro alumnado a conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, en este caso en la literatura.

Conclusiones

Desde el ámbito educativo, si se dota al alumnado de contenidos desde un contexto más cercano, es posible que aumente su motivación y sus conocimientos culturales. Se puede concienciar sobre la importancia el patrimonio literario y cultural desde lugares próximos a nuestros estudiantes. Por estos motivos, las rutas literarias cada vez se aprecian más en la práctica educativa.

Referencias

Artículos, trabajos y páginas web:

- BARRIGA GALEANO, E. (2017). *Las rutas literarias en el marco de la educación literaria y sus valores patrimoniales, ambientales y turísticos*. (tesis doctoral) Universidad de Extremadura, Badajoz.
- ROMERO OLIVA, M. F. y TRIGO IBÁÑEZ, E. (2012). Las rutas literarias: una estrategia de carácter competencial para la educación literaria dentro y fuera del aula. *Lenguaje y textos* (35), pág. 63-71.
- SÁNCHEZ VEGA, V. (2016). *Arcos de los perdidos*.
<http://arcospernaut.esmiweb.es/index.html>.

Normativa:

- «Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado» *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 144 (28 de julio de 2016).
- «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 3 (3 de enero de 2015).

PROGRAMA LAGUNTZA CONTRA EL ACOSO ESCOLAR

Programa de formación para el profesorado

Ana Isabel Del Campo Isaba

anai.delcampo@gmail.com

Licenciada en Pedagogía

Formación en Coeducación y Atención a la Diversidad

El presente artículo pretende dar visibilidad al Programa Laguntza, como programa de intervención y prevención contra el acoso escolar. Dicho programa surgió ante la necesidad de materializar todas las intervenciones, que desde el año 2005 abordaba la Asesoría de Convivencia junto con Inspección Educativa en la Comunidad Foral de Navarra, para hacer frente a este fenómeno.

Palabras clave

Acoso escolar, programas, prevención, intervención, convivencia positiva

This article aims to give visibility to the Laguntza Program, as an intervention and prevention program against bullying. This program arose from the need to materialize all the interventions, which since 2005 addressed the Coexistence Counseling together with Educational Inspection in the Foral Community of Navarra, to deal with this phenomenon.

Keywords

Bullying, programs, prevention, intervention, positive coexistence

1. Introducción

El acoso escolar o bullying se refiere a las situaciones de maltrato físico, psicológico o verbal entre menores que se produce de forma reiterada tanto en el aula como a través de las redes sociales. Este último llamado ciberacoso o ciberbullying. En la actualidad los centros escolares han de enfrentarse, cada curso escolar, a este fenómeno cada vez más frecuente. Según un informe de Save the Children de 2015, en España un 9,3% de los estudiantes considera que ha sufrido acoso en los últimos dos meses y un 6,9% se considera víctima de ciberacoso. En la encuesta realizada para el informe se preguntaba a los niños por situaciones concretas de violencia en el entorno escolar, que no tienen por qué ser casos de acoso pero que pueden llegar a serlo, y son igualmente preocupantes. Seis de cada 10 niños reconocían que alguien les había insultado en los últimos meses, de los cuales un 22,6% afirmaba que había sido de manera frecuente y más de un tercio a través del móvil o Internet. Casi un 30% de los niños afirmaba haber recibido

golpes físicos, un 6,3% de manera frecuente.

Ante este hecho, tanto las Administraciones Educativas como las Comunidades Educativas, deben actuar en consecuencia con el fin de solucionar dicha situación y favorecer un clima de convivencia escolar positivo. A través del artículo abordaremos la conceptualización del acoso escolar, sus tipos, factores de riesgo y protección. Desarrollando, posteriormente la intervención frente a este fenómeno. Centrando nuestra atención en el programa creado desde la Asesoría de Convivencia, del Departamento de Educación de Gobierno de Navarra, en colaboración con el profesor de Psicología José María Avilés. El “Programa Laguntza” surge como un programa de intervención preventivo ante esta realidad. Este principio preventivo podemos verlo como la acción educativa que se anticipa a la aparición de problemas, y es el que impregna los proyectos educativos. De tal forma que intervenimos en aquellos factores de riesgo antes de que aparezcan. Para ello el planteamiento de la acción preventiva debe tener en cuenta las diferencias individuales del alumnado, así como las condiciones personales y particulares que surgen de la interacción entre iguales y su entorno físico y social.

2. Conceptualización, tipos de acoso escolar, factores de riesgo, y de protección

Olweus (2004), define el acoso escolar como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno/a contra otro u otra, al que elige como víctima de repetidos ataques. Está acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en situaciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca efectos negativos en las víctimas: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos; lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Collel y Escudé (2006) remarcan que el acoso escolar no son confrontaciones esporádicas violentas sino que, se trata de un proceso más complejo que conlleva la ruptura de las igualdades en las relaciones entre compañeros/as, y la reestructuración de estas relaciones bajo un esquema de dominio-sumisión que perdura en el tiempo.

Como podemos ver, ambas definiciones hacen referencia a la relación entre dos alumnos/as, en el que uno ejerce abuso de poder sobre el otro. De aquí se desprenden los protagonistas del acoso escolar. El acosador, como la persona que ejerce acciones violentas o intimidatorias sobre la víctima en el entorno escolar. Caracterizándose por su impulsividad y necesidad de dominio,

buscando a través de sus acciones el reconocimiento y la atención del grupo. Pueden presentar síntomas de ansiedad e inseguridad pero intentan no demostrarlo ya que, tienen la necesidad de ejercer control sobre los demás. Es habitual que el agresor tenga el apoyo de un grupo que sigue su conducta violenta. Como consecuencia, aprenden un modelo de relación basado en la exclusión y menosprecio a los demás (Merayo 2013).

La víctima, segundo protagonista, podemos definirla como la persona que sufre la agresión de forma reiterada por parte de un alumno/a o, un grupo de alumnos/as. Según Sullivan, Clearly y Sullivan (2005) se pueden describir tres tipos de víctimas: *Pasiva*, aquella que tiene un carácter sumiso y vulnerable, pocas habilidades comunicativas y presenta aislamiento y miedo en la escuela. Normalmente no pertenece a ningún grupo y no tiene vínculos de amistad con otros estudiantes. *Provocadora*, en este caso la víctima manifiesta comportamientos inmaduros e inapropiados. Además, entiende la provocación como una manera de relacionarse con los demás, lo que contribuye a irritar a los demás alumnos que tienden a agredirle. *Acosador*, se presenta cuando es víctima de acoso de alguien con más poder y, a la vez se convierte en agresor de los más jóvenes del grupo. Puede ser acosado por sus iguales o alumnos más mayores y, en algunos casos puede ser agresor en la escuela y víctima en casa. Los espectadores, también serán protagonistas, como aquellos

compañeros que presencian las situaciones de intimidación. Nos encontramos con espectadores pasivos que no intervienen y normalizan la agresión. Esta actitud pasiva de los espectadores está condicionada por no convertirse ellos en víctima. Podemos hablar también de los espectadores activos que, o bien, refuerzan la agresión apoyándola porque son amigos del agresor, o defensores que ayudan a la víctima en algunas ocasiones.

Debemos tener en cuenta el factor tiempo como determinante del acoso escolar. En el sentido que son acciones que se prolongan en el tiempo no son un hecho puntual y, sobre las que habrá que intervenir desde un primer momento evitando que se convierta en algo sistemático.

En cuanto a la consecuencias, en ambas definiciones solo quedan reflejadas las relativas a la víctima, refiriéndose a un estado psicoafectivo negativo, afectando en su desarrollo, reflejado en un bajo rendimiento escolar que provoca fracaso y dificultades escolares, generando un alto nivel de ansiedad, fobia escolar, déficit de autoestima, cuadros depresivos, e incluso intentos de suicidio. La actitud de indefensión es tal, que es incapaz de controlar por sí solo las situaciones de acoso. Podemos decir, que también existen consecuencias en la conducta del agresor. En primer lugar, lograr objetivos mediante el acoso es un aprendizaje incorrecto, que puede conllevar al desarrollo de conductas delictivas. Así como, extrapolar el éxito

de sus acciones a otros ámbitos de su vida, como la familia, el trabajo, la pareja, generalizando una conducta agresiva pudiéndose adquirir el perfil de un maltratador en potencia. Y por último, la consecuencia en los espectadores es la falta de empatía (Comité Español Unicef 2018).

A continuación clasificaremos los tipos de acoso escolar, más frecuentes (Urra 2018):

- *Físico*: uno o varios agresores propinan al acosado golpes, empujones e incluso palizas.
- *Verbal*: insultos, apodos, amenazas, burlas que conlleven menospreciar, y discriminar al acosado.
- *Psicológico*: amenazas, chantajes, intimidación... con ello obligándole a hacer algo que no desea.
- *Exclusión social*: pretenden aislar socialmente a la víctima. El agresor busca su marginación del grupo.
- *Acoso sexual*: plantea poner en riesgo la integridad sexual de la víctima y se entiende como cualquier acción u omisión que amenaza de poner en riesgo o lesionar la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la víctima.
- *Cyberbullying*: Acoso indirecto y anónimo a través de la tecnología y las redes sociales. Graban agresiones físicas y las difunden por las redes o suplantando la

identidad del acosado en las redes para publicar falsedades.

Los factores de riesgo a tener en cuenta en las conductas de acoso escolar y ciberacoso, hacen referencia a la comunidad educativa, el entorno social y cultural. Si analizamos el contexto escolar, la falta de planes de convivencia y prevención del bullying y cyberbullying, así como un clima escolar que no favorezca unas relaciones positivas plantean factores de riesgo. A nivel personal podemos destacar en cuanto a riesgos que pueden propiciar ser la víctima: la vulnerabilidad de la persona, la diferencia de rasgos físicos respecto a los demás, y la asunción de roles de sumisión. Por el contrario el perfil del acosador puede responder: a una personalidad irritable, bajo autocontrol, ausencia de empatía, tendencia a las conductas violentas y amenazantes, y la asunción de un rol de líder en un grupo de iguales que comparten características psicológicas parecidas. La familia va a favorecer el riesgo de acoso, cuando se presente una comunicación escasa entre los miembros de la familia, por sobreprotección familiar, desestructuración, ambientes hostiles, disciplina ruda y punitiva. En cuanto a factores de riesgo sociales, el éxito académico, la falta de habilidades y competencias sociales, la escasez de amistades, la pertenencia a un colectivo minoritario (discapacidad, inmigración, homosexualidad...) van a ser determinantes. Por otro lado, los riesgos culturales determinados por el individualismo, competitividad, y el

refuerzo de conductas violentas. Por último, con mayor incidencia en el ciberacoso, el uso sin control y supervisión de internet, y la falta de adquisición de competencias digitales.

Los factores de protección en el contexto escolar serán promover un clima escolar positivo, tener un marco de actuación para afrontar el acoso escolar, crear planes de convivencia, y establecer buenas relaciones entre alumno, familia y escuela. A nivel personal del alumno, habrá que potenciar el desarrollo personal trabajando a nivel emocional: capacidades de autocontrol, empatía cognitiva y afectiva, asertividad, e integración social. En relación con lo familiar, establecer pautas de aprendizaje democráticas en el seno familiar, así como normas de supervisión parental tanto de conductas, como de internet, redes sociales... En relación al entorno social y cultural, habrá que fomentar un sentimiento de pertenencia a un grupo favoreciendo una red de apoyo de iguales, además de establecer estrategias de resolución pacífica de conflictos y potenciar valores colectivistas. Resaltando, como factor de protección, la importancia del desarrollo correcto de una competencia digital (Urra 2018).

3. Intervención frente al acoso escolar

Desde las instituciones gubernamentales, tanto a nivel mundial, europeo, estatal como autonómico, así como instancias no gubernamentales, UNICEF,

asociaciones que luchan contra el acoso escolar, como Asociación No al Acoso Escolar, Levante contra el Bullying... hacen hincapié en la necesidad de sensibilizar, concienciar y dotar de herramientas a las instituciones escolares, y al cuerpo docente. Pero no menos importante es involucrar tanto al alumnado como a las familias en este proceso de erradicación de este fenómeno.

Para ello, desde las administraciones educativas deben desarrollar políticas de actuación educativas de prevención de la violencia escolar. Este marco político servirá de guía para que los centros escolares pongan en marcha planes de convivencia y protocolos de actuación frente a un caso de acoso escolar, como la incorporación al proyecto educativo de programas de intervención preventivos.

Según la legislación vigente, los centros educativos tienen la obligación de elaborar un plan de convivencia que contemple la prevención y la intervención ante posibles casos de acoso. La Ley Orgánica de Educación (LOE), en su artículo 121, señala que el Proyecto Educativo de Centro recogerá, entre otros apartados, el Plan de Convivencia de Centro. Así como, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) modifica, entre otros, la redacción de los párrafos k y l del artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) en los siguientes términos: “k) La educación para la

prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar”. Y apartado, “l) el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.” La propia Ley establece, además, que todos los centros deberán elaborar un Plan de Convivencia cuya normativa ha de ser desarrollada por las diferentes Comunidades Autónomas (CC.AA) y facilitada a los centros educativos que, en el marco de su autonomía, pueden elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Este Plan se ha de incorporar a la Programación General Anual y debe recoger todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos/as, las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento y, la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos, con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación. En su elaboración coordinado por el equipo directivo, podrán intervenir todos los sectores de la comunidad educativa: Comisión de Coordinación Pedagógica, Equipos de ciclo o Departamentos didácticos, personal laboral, Asociaciones de Padres y Madres, Junta de Delegados del alumnado (Plan estratégico de convivencia, 2017).

Completando el Plan de Convivencia, cada Comunidad Autónoma desarrollará su protocolo de actuación. Considerado como el conjunto de pasos y procedimientos que se ponen en marcha para intervenir ante una situación de acoso escolar. Nos permiten recabar información para determinar si la situación se califica de acoso escolar o no. En caso afirmativo, tomar medidas para intervenir y acabar con dicha situación. En este caso es la dirección del centro quien decide si se debe poner en marcha los protocolos de actuación y, los responsables de llevarlos a cabo profesores, miembros del equipo directivo, psicólogos u orientadores del centro. Según la Confederación Española de Altas Capacidades Intelectuales, un buen protocolo de actuación debe tener las tres “A”:

- **Averiguar**, recabar información sobre las conductas de acoso bien mediante alguien externo al centro, o a través de una persona de confianza de los alumnos.
- **Acordar** objetivos concretos a corto plazo donde se implique toda la comunidad educativa.
- **Actuar** mediante acciones que garanticen la seguridad de la víctima, que la atiendan, que frenen a los agresores, que haya un posición del grupo de “tolerancia cero” al acoso escolar, que informe a la familia del acosado y se implique a la familia del agresor (Urra 2018).

Otra forma de dotar de herramientas al centro escolar frente al acoso escolar, es el desarrollo de un programa de intervención, estructurándolos en torno a dos objetivos: disminución de los actos violentos y la mejora de las relaciones interpersonales en los centros a través del respeto y unos principios democráticos. Del Rey y Ortega, 2001, distinguen las siguiente clasificación: Programas de innovación y cambio en la organización escolar, Programas para la formación de profesorado, Propuestas de actividades para desarrollar en el aula, Estrategias de actuación específica contra la violencia escolar.

A continuación desarrollaremos el Programa Laguntza como ejemplo de este tipo de intervención.

4. El Programa Laguntza

Hoy en día existen muchos programas y diversos, como pueden ser: El programa Olweus cuyo objetivo principal radica en cambiar la recompensa al comportamiento del acosador dentro y fuera de la escuela. El método KIVA, que se centra en intentar que los alumnos testigos no participen indirectamente en él. Con el fin de que el acosador pierda el reconocimiento para proseguir con su actitud. Podemos encontrar el Programa Zero, basado en la premisa “Tolerancia Cero” contra el Bullying. En este programa, un profesor con autoridad habla en privado con la persona acosada, y pone en conocimiento de los padres lo que está ocurriendo. El mismo proceso se lleva a cabo con los padres del

acosador, estableciendo las pautas para un cambio de conducta y el compromiso de los padres para llevarlo a cabo. Otro programa interesante es el programa TEI, Tutoría Entre Iguales, en el que se establece que el alumnado ofrecerá apoyos y ayuda en caso de que se produzca el acoso. Los tutores siempre serán dos cursos mayores que sus tutorados. El programa Taldeka recoge una serie de estrategias, recursos y propuestas de resolución de conflictos, cuyos apoyos principales son el diálogo, la participación democrática o la comunicación afectiva.

Sin embargo, nuestro artículo quiere dar a conocer el Programa Laguntza, desarrollado en la Comunidad Foral de Navarra. El programa Laguntza surge ante la necesidad de dar una respuesta global a la problemática del acoso escolar, dando continuidad a la labor que desde el año 2005 aborda la Asesoría de Convivencia en la intervención de este fenómeno. Llevando a cabo funciones de orientación y asesoramiento a profesores, alumnado y familias en temas relacionados con el acoso escolar. Su puesta en marcha comienza en el curso 2016-2017, en siete centros en una primera fase piloto. Según el informe sobre el sistema educativo de Navarra, 2018, el programa se ha implementado en 17 centros escolares. Además recoge la alta relevancia y consideración entre el profesorado, como lo demuestran no solo las valoraciones positivas de las diferentes actividades realizadas, sino también la elevada asistencia y

participación del profesorado en todas ellas.

El objetivo principal del programa es la prevención e intervención en materia de acoso escolar, así como potenciar la toma de conciencia ante este fenómeno. El desarrollo del programa se basa en un Programa para Formación del Profesorado. Para ello, se desarrollarán actividades de presentación y difusión general del programa, y un seminario de habilitación de profesorado para aquellos centros que lo implementen, de al menos dos profesores. Posteriormente, seguirán participando, en el centro, de actividades tipo informativo para sensibilizar al cuerpo docente o al claustro facilitando la reflexión sobre la puesta en marcha del programa. Seguido de un curso de introducción cuyos contenidos versarán sobre el tipo de acoso, actuaciones y contenido educativos a desarrollar en los diferentes cursos escolares. Y por último, sesiones informativas con grupos docentes que ya han trabajado durante algún curso con el programa.

Siguiendo el hilo de los diferentes programas propuestos, supondrá un programa de innovación y cambio en la organización, puesto que los centros escolares que estén interesados en su ejecución deberán constituir el Equipo Laguntza, o Comisión de Convivencia con el fin de recopilar, seleccionar y poner a disposición del resto de compañeros recursos on-line y materia digital especialmente relacionado con la convivencia, acoso, transexualidad, violencia de género, drogas, suicidio,

abuso sexual, entre otras. Así mismo, este equipo será el referente para coordinar las diferentes actuaciones, difusión del programa, y medidas curriculares, organizativas y, del Plan de Acción Tutorial. Otra función, de este equipo, será ofrecer apoyo y orientación a las personas que la dirección haya designado para intervenir en un caso real de acoso. Además de fomentar el uso de estrategias de actuación específica contra la violencia escolar, entre las que plasma, la ayuda entre iguales, equipos de mediación, alumno ayudante.

En cuanto a actividades para desarrollar en el aula, plantea diferentes formas de abordar el tema, desde actuaciones en los espacios del centro, actuaciones desde el Plan de Acción Tutorial, actuaciones curriculares mediante el uso de materiales relacionados con la convivencia, trabajos en clase. Favoreciendo un aprendizaje cooperativo con el fin de crear un clima positivo desde la educación socioemocional y en valores. Esta dinámica puede trasladarse a actuaciones en áreas concretas que completan el currículo escolar.

No podemos olvidarnos que en esta labor educativa deben estar implicados otros ámbitos como el familiar, social, sanitario, que queda recogido en actuaciones sobre el contexto. Como por ejemplo: a nivel familiar crear un círculo de familias que hablen de temas de convivencia, o profesorado conjuntamente con la Asociación de Padres y Madres evaluar el clima de convivencia, o instar al Ayuntamiento

mejoras en el centro escolar que nos ayuden a fomentar un clima de convivencia positivo...

Las fases de desarrollo del programa comenzarán con un proceso de detección de necesidades del centro que nos permitan establecer puntos susceptibles de ser trabajados como objetivos de la intervención. Desarrollando el proceso anteriormente descrito que desgrana el contenido del programa. Finalizando con una evaluación de las actuaciones y las mejoras detectadas. Para ello utilizaremos el “Análisis de la situación de partida” para entender en qué medida hemos avanzado hacia el objetivo del programa, “cero casos de bullying” (extraído del Programa Laguntza 2016).

Conclusiones

A lo largo del artículo hemos destacado la importancia de la prevención ante este fenómeno, así como la implicación desde instancias gubernamentales, centros escolares, familias, asociaciones, alumnado, de la concienciación para hacer frente al acoso escolar evitando la normalización de esta situación. Y todo ello con un fin común: la protección del menor en su infancia y adolescencia. Creando un clima de convivencia positivo en el entorno escolar extrapolándolo a los entornos con los que interactúa. Buscando que su máxima preocupación sea el desarrollo de sus

capacidades físicas, cognitivas y sociales. Por todo ello a través de la educación conseguimos llevar a cabo esa labor preventiva.

A través de la acción educativa y la función docente se realizarán acciones formativas permanentes, se elaborarán procedimientos de actuación y prevención. Así como, la movilización de recursos comunitarios y la colaboración con otras instituciones de forma coordinada. El conocimiento que nos proporcionan las investigaciones y publicaciones sobre los diferentes tipos de acoso escolar, como sus factores de riesgo y protección, nos permite plantear esas acciones formativas que dote a los alumnos de herramientas para hacer frente a estas situaciones. Estas herramientas deben favorecer que el alumnado tenga conocimiento de los riesgos, así como de medidas de protección. Para ello es importante crear un ambiente de relaciones interpersonales seguras, en un entorno protector, con el fin de fomentar la participación del alumnado. Estas premisas quedan reflejadas en el Programa Laguntza como hemos visto en su desarrollo: prevención, formación, colaboración, protección, y participación. Fruto del trabajo realizado durante muchos años, principalmente de la Asesoría de Convivencia, del Departamento de Educación de Navarra, cuyo objetivo principal es “cero casos de Bullying”.

Referencias

Libros

- Olweus, D. (2004): Conductas de acoso y amenazas entre escolares. Madrid. Ediciones Morata.
- Sullivan, K., Clearly, M., y Sullivan, G. (2005). Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar. Cómo se presenta y cómo afrontarlo. Barcelona. CEAC Ediciones.
- Urrea, J. (2018): La huella del silencio. Estrategias de prevención y afrontamientos del Acoso Escolar. Madrid. Ediciones Morata.

Revistas

- Collel, J. y Escudé, C. (2006): “El acoso escolar: un enfoque psicopatológico”. Anuario de Psicología Clínica y de Salud, nº 2 (pág. 9-14),
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001): “Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las Comunidades Autónomas”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 41, (pág. 133-145).

Links

- Asesoría de convivencia del Departamento de Educación (2015): Programa Laguntza, programa de prevención e intervención ante el acoso escolar. Consultado 15-10-2019 en <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/1054960/Laguntza.pdf/882ed39b-e37a-44a9-b90f-5c98ea2f05c5>
- Blanco, J.L, Miguel, V., Crespo, J.L., Greciet, P., Garvin, P. y Gil, F. (2017): Plan Estratégico de Convivencia escolar. Consultado 18/10/2019 en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/142148/18430.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calamaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C. Perazzo, C. y Ubrich, T. (2016): Informe Save the Children “Ya a eso no juego”. Consultado 15/10/2019 en <https://www.savethechildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego>
- Consejo Escolar de Navarra/Junta Superior de Educación. (2018): Informe sobre el Sistema Educativo en Navarra Curso 2017/2018. Consultado 19/10/2019 en https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/12/CEN_ISEN1718_cast-1.1.pdf
- Comité Español Unicef, (2018): Cuaderno de Protección consultado 15/10/2019 en <https://www.unicef.es/educa/biblioteca?tags=69&page=2>

- Merayo, M.M. (2013): Acoso escolar. Guía para padres y madres. Consultado 18/10/2019 en <http://unaf.org/wp-content/uploads/2015/06/Guia-acoso-escolar-CEAPA.pdf>

MATEMÁTICAS: METODOLOGÍA MANIPULATIVA VS METODOLOGÍA TRADICIONAL

¿Tendrán los mismos resultados dos grupos de alumnos si son expuestos a dos metodologías tan diferentes como son la manipulativa y la tradicional?

Beatriz López Medina

bealopez@gmail.com

Graduada en Educación Primaria

Soy graduada en Educación Primaria con mención Inglés y poseo el postgrado de Declaración Eclesiástica. He realizado cursos sobre educación emocional, alumnos desatentos y gestión del estrés dentro del aula. Además, imparto un curso sobre metodología y estrategias en el aula de inglés de manera *on-line*

Este artículo pretende ser una investigación-acción sobre las medidas de masa. Habiendo encontrado el problema de que a los alumnos les resulta difícil de comprender estos contenidos sobre capacidad que se presentan en un libro de texto de forma teórica, la solución que propongo es enseñar estos contenidos de forma manipulativa para que así sean más significativos para los alumnos. Para comprobar la efectividad de la acción, se van a comparar dos grupos, uno de ellos seguirá la metodología tradicional y el otro será con el que se lleve a cabo la acción propuesta.

Palabras clave

Matemáticas, metodología manipulativa, medida, capacidad, masa

This article is a research-action about measures of capacity and mass. Having found the problem that students have difficulties to understand these contents presented in a textbook, the solution I propose is to teach these contents in a manipulative way, so that, they are more meaningful for students. To test the effectiveness of the action, two groups are compared, one of them will follow the traditional methodology and the other will follow the proposed action.

Keywords

Maths, handling methodology, measure, mass, capacity

1. Introducción

Actualmente, en las aulas de primaria, nos encontramos con el problema de que la mayoría de los alumnos no son capaces de resolver los problemas matemáticos de una forma razonada,

sino que se basan en buscar el tipo de cuenta que tienen que hacer para dar una solución, llegando al punto de la intervención del azar en este caso. Aunque por todos es bien sabido que, para poder conseguir un aprendizaje significativo es fundamental el razonamiento lógico, no se le da la importancia que se le debería dar.

En el caso de la medida, nos encontramos con un doble problema. El primero, y más genérico, es que, al estar hablando del área de matemáticas, ya supone un bloqueo para la mayoría de las personas que se enfrentan a esta área. A este problema se suma el segundo, lo abstracto que resulta el tema de la medida con relación a la cantidad de tiempo que se le dedica a este tema dentro de las aulas. Dejando, así, completamente de lado el aprendizaje significativo.

El objetivo de esta investigación es proponer una renovación en la enseñanza de las matemáticas pasando del libro de texto a materiales manipulativos. Con este trabajo se pretende llevar a cabo una investigación acción referente a la forma de trabajar la medida dentro de las aulas.

2. Revisión teórica sobre la medida

2.1 Las matemáticas en la vida real

Las matemáticas son útiles en el momento en que pueden ser aplicadas a la resolución de problemas (Cockcroft, 1985 c.p. Fernández, 2006), pero el problema principal que nos encontramos

es que dentro del aula realizamos problemas de una forma que luego no nos son útiles en reales en la vida real (Fernández, 2006).

Este hecho hace que la sociedad de hoy en día no vea útiles las matemáticas, es más, son vistas como algo inaccesible, algo para lo que se necesitan unos conocimientos muy complejos, lo cual llega a convertir esta área en un importante filtro selectivo del sistema educativo. La sociedad no es consciente de que las matemáticas son parte del día a día, incluso las utilizamos de forma efectiva cuando no somos conscientes de que estamos resolviendo problemas. Blanco y Blanco (2009) plantean que el uso de las matemáticas en la vida cotidiana está contrapuesto al uso en el aula, ya que la gente se bloquea por el hecho de pensar que está usando las matemáticas, aunque son capaces de utilizarlas de forma satisfactoria si no sabe que las está utilizando.

De forma que en el momento en el que la mayoría de la sociedad es consciente de que tiene un problema matemático ante sus ojos, surgen los bloqueos y las inseguridades puesto que en el colegio no han sabido encontrarles la utilidad y/o han fracasado en esta área. Según Blanco y Blanco (2009) es necesario acercar las matemáticas al contexto real puesto que los problemas que se plantean en el aula exigen a los alumnos a utilizar estrategias que luego no utilizaran en la vida cotidiana. Los alumnos se acostumbran a buscar un algoritmo, que se han aprendido de memoria, para

resolver el problema, suelen recurrir al libro para ver qué están aprendiendo en ese momento y así utilizan el algoritmo que toca. Es una forma de aprenderse las matemáticas de manera memorística y no razonando.

Es por todo ello, que es necesario plantearse una serie de estrategias para poder ayudar a los niños desde pequeños en la resolución de problemas. Existen varias fases y subfases para la realización de un problema (Polya, 1992 c.p. Fernández, 2006): comprender el problema, concebir un plan y visión retrospectiva. A partir de aquí se puede empezar a formular estrategias para conseguir el éxito en la resolución de problemas.

2.2 El problema de la medida

Como ya se ha visto, varios autores citados anteriormente dicen que, las matemáticas son útiles cuando las podemos usar en la vida real, que es donde surgen problemas que se deben saber resolver. Pero ¿qué pasa con la medida? Queda constancia de que entran dentro de los contenidos que se deben estudiar en la Educación Primaria, pero suponen un problema general en su enseñanza, puesto que en la escuela se abandona la parte de medición efectiva de objetivos porque presuponen que el alumno lo aprenderá en su vida personal y familiar. Por lo que la escuela convierte en objetos didácticamente invisibles saberes y conocimientos que, más adelante, el alumno necesitará para adquirir nuevos conocimientos o para su vida personal. (Chamorro, M, 2005).

Chamorro (2005) hace referencia a que el contenido de la medida resulta difícil tanto para alumnos como para maestros, los cuales se limitan a enseñar el trabajo formal de cambio de unidades del Sistema Métrico Decimal, el cual es presentado de forma algorítmica y se practica con los problemas que plantean los libros de texto. Por su parte, los alumnos, encuentran grandes dificultades para darle un sentido a estos contenidos, puesto que son aprendidos de forma mecánica y memorística, nunca fuera de la escuela o de los libros de texto. Siendo así, es normal que los profesores digan que son contenidos muy abstractos y complicados de enseñar de forma significativa. Para conseguir acercar este tipo de contenidos a los niños es necesario saber cómo se forma el aprendizaje de la medida en nuestros alumnos.

Además, es importante tener en cuenta que existen diferentes tipos de situaciones a las que ellos deben enfrentarse. Es necesario dejar el papel y lápiz a un lado y pasar a la acción, puesto que solo se puede aprender a medir midiendo y discutiendo las estrategias utilizadas. Vamos a ver el tipo de actividades que se deberían trabajar (Godino, 2002):

1. Actividades de percepción y comparación: estas actividades deben apoyarse en la intuición de los alumnos y en sus experiencias informales, así les será más sencillo comprender los atributos que se miden y el significado de medir. Los

alumnos deben explorar como cambian algunas medidas de los objetos tras someterlos a ciertas transformaciones.

- Se pueden realizar actividades como comparar el peso de objetos entre sí. Se les puede pedir que los ordenen por orden según ellos experimenten al manipularlos.
2. Actividades de estimación: consiste en realizar juicios subjetivos sobre la medida de los objetos. La estimación es muy útil en las actividades que realizamos en la vida diaria, por lo que se debe desarrollar esta destreza en la escuela. Además, las actividades de estimación de medidas ayudan a los alumnos a entender los distintos aspectos que se ponen en juego. El problema, según Castro (2001), es que este tipo de actividades se trabaja muy poco en las aulas por razones como: los profesores no se sienten competentes para enseñar esto puesto que los adultos no solemos tener desarrollada esta habilidad; no disponen de orientaciones de cómo realizar este tipo de actividades o no se tiene en cuenta el tiempo necesario para desarrollarlas.
- Se puede solicitar a los alumnos que estimen pesos o cantidades con o sin la unidad presente, pero sin utilizarla. También es necesario realizar bastantes actividades de este tipo, puesto que con el ensayo error se irán mejorando las estimaciones y mediciones.
3. Actividades de medición: hacer mediciones es realmente importante. «Medición sin acción es meramente un

tipo de rutina memorística o ejercicio intelectual» (Godino, 2002: 646). Queremos que los niños, además de memorizar el Sistema Métrico Decimal, tengan experiencias en todas las áreas de la medición y sean capaces de medir precisa y consistentemente. Las actividades de estimación de medidas permiten que los alumnos se centren en los atributos que miden, el proceso que siguen y el tamaño de las unidades. Por lo que así, los alumnos se darán cuenta de que con frecuencia es suficiente con dar una estimación de lo que mide el objeto y que no es necesario usar instrumentos de medida en todas las circunstancias.

- Se puede facilitar al niño balanzas y/o vasos graduados para que ellos mismos comprueben las características de los objetos medidos.

3. Caso práctico

3.1 Identificación del problema

En general, el problema consiste en que los alumnos no relacionan la teoría que aprenden sobre el Sistema Métrico Decimal con la práctica en la vida real, por lo que a la hora de utilizarlo en situaciones cotidianas para resolver los problemas que se les puede plantear respecto a la medida, no son capaces de crear puentes entre el conocimiento que tienen sobre el tema y el problema que se les presenta.

3.2 Formulación de hipótesis

Si se consideran las notas de los alumnos como una variable dependiente del tipo de instrucción que se imparta (variable independiente), se puede decir que la variable dependiente será superior dependiendo del tipo de variable independiente que se utilice. Si se hace que los alumnos utilicen instrumentos de medida y los usen en actividades manipulativas (teniendo en cuenta los estadios por los que pasa el alumno, los pasos que siguen para constituir la unidad y las situaciones que deben experimentar), se logrará que sean capaces de dar un significado a la unidad de medida que están utilizando, por lo que los alumnos serán capaces de utilizar la medida con mayor eficacia en las situaciones de la vida real. Esto se traduce en que los resultados obtenidos siguiendo una metodología manipulativa serán superiores a los obtenidos siguiendo una metodología más tradicional.

3.3 Explicación de la selección de muestra

Para comprobar estas hipótesis se va a comparar los resultados de dos grupos. Estos grupos son dos clases de 4º de Educación Primaria del mismo colegio, por lo que son niños con edades comprendidas entre los 9-11 años. Los dos grupos están muy igualados en cuanto a los resultados académicos que les preceden, por lo que se puede decir que no existen ventajas respecto de un grupo al otro.

A los dos grupos se les va a pasar la misma prueba inicial antes de empezar a

trabajar el tema. Ambos grupos verán los mismos contenidos, pero de diferente forma: Uno de los grupos (a partir de ahora el Grupo A) tendrá una metodología más tradicional, siguiendo el temario tal como se presenta en el libro. El otro grupo (a partir de ahora el Grupo B) será el que tenga la metodología manipulativa. Al finalizar el tema, a ambos grupos se les pasará una prueba final, diferente a la inicial, pero con dificultad similar.

3.4 Diseño de la acción

Las actividades manipulativas llevadas a cabo son las siguientes:

- **Crear una balanza**

El primer paso es preparar todo el material: cortaremos el cordel en 4 trozos iguales. 2 trozos serán para un envase y los otros dos para el otro envase. Extendemos un trozo de cordel y a la mitad pegamos la parte inferior del envase. Hacemos lo mismo con otro trozo, pero cruzado de forma perpendicular con el anterior. De esta forma, de todos los lados del envase saldrá un trozo de cordel. Repetimos esto con el otro envase y los otros dos cordeles.

Cogemos la percha y en uno de sus extremos se cuelga el envase, ponemos celo para fijar los cordeles a la percha. Repetimos con el otro envase en el otro lado de la percha. Los envases deben quedar a la misma altura.

- **Experimentar con la masa**

Utilizaremos el propio estuche de los alumnos. Primero ellos deben de hacer una estimación sobre el peso de los accesorios que tienen en su estuche. Deberán colocarlos de mayor a menor peso, según ellos crean. Una vez que lo han hecho, comprobarán si su estimación es correcta comparando los objetos con la balanza que ellos mismos han creado. Si se han equivocado deberán utilizar la balanza para ordenar correctamente los objetos.

Dejaremos a los alumnos que experimenten con los objetos que tienen en el estuche y hagan estimaciones y pruebas. Por ejemplo, qué pesa más, el sacapuntas y el pegamento o la goma y el bolígrafo.

- **Jugamos con la estimación**

En gran grupo se escogerán varios alumnos y escribiremos sus nombres en la pizarra. Pediremos a todos los alumnos que respondan a las siguientes preguntas en su cuaderno usando la estimación:

- ¿Quién pesa más, X o Z?
- ¿Quién pesa menos, X o T?
- ¿Quiénes pesan menos juntos, TY o XZ?
- ¿Cuánto crees que pesa cada uno?
- Ordénalos de menor a mayor peso.

Después de unos minutos, pesamos a los alumnos que están apuntados en la pizarra y escribimos su peso. Una vez que tenemos todos los datos podemos empezar a comprobar las estimaciones que han hecho los alumnos y responder correctamente a las preguntas anteriores.

En el momento de realizar la actividad fue interesante dar en un principio solo el peso real del primer alumno y dejar que los alumnos le dieran significado puesto que las estimaciones estaban bastante alejadas de la realidad, tanto por encima como por debajo. Así hicimos la variante de que dijeran cuánto creían que pesaba el siguiente alumno y comprobar quién se había acercado más. Fue una buena forma de darle significado a los kilos que pesa una persona. Puesto que, a partir de la primera medición, las estimaciones fueron mucho más cercanas a la realidad.

- **Utilizamos diferentes unidades según lo que queremos medir**

Aprovechamos esta actividad para introducir la tabla de equivalencias de masa.

1. Con la báscula de suelo pedimos a los alumnos cuánto pesa un estuche. Pedimos que un alumno compruebe el peso ambas básculas. La de cocina nos dará un peso exacto mientras que la de suelo es posible que no llegue a pesarlo o que sea inexacto. De esta forma los alumnos podrán comprobar que según lo que queremos pesar necesitaremos usar una unidad u otra.

Ahora es el momento de introducir todas las equivalencias del Kg y después experimentaremos pesando qué unidades necesitaremos según el objeto que sea. Podemos pesar libros, mochilas, estuches, etc.

2. Con esta actividad pueden empezar a pasar de forma compleja a incompleja y comprobar con la báscula el resultado. El profesor pesará algún objeto de la clase y dictará a los alumnos el peso en forma compleja, los alumnos deberán pasar a la forma incompleja y una vez hayan terminado se acercarán a la báscula para pesar el objeto y comprobar si han hecho correctamente el cambio.

Esta actividad se realizará con varios objetos diferentes para que los alumnos puedan practicar.

- **Sumas y restas con la báscula**
 - Le diremos a los alumnos el peso de dos objetos diferentes del aula y deberán calcular cuánto pesan juntos. Una vez realizado, se comprobará con la báscula el resultado de la suma.
 - Podemos dar el peso total de dos objetos juntos y lo que pesa uno de ellos para que ellos tengan que averiguar el peso del otro objeto.

Otra variedad sería decir una cantidad máxima que puede pesar una mochila y el peso que tiene ahora esa mochila, ellos deberán calcular la cantidad de peso que aún pueden meter. Después lo podrán comprobar con la báscula.

3.5 Análisis de datos e interpretación de resultados

A continuación, se presentan varias tablas con los resultados obtenidos con las pruebas iniciales y finales que han realizado los dos grupos. Una vez insertados en una tabla estadística y calculadas la media y la desviación típica, se considera que son bastante representativas como para poder presentarlas por sí solas. Recordemos que el Grupo A es el que siguió la metodología tradicional y el Grupo B es el que siguió la metodología innovadora

Tabla 1. Resultados de las pruebas

	GRUPO A	GRUPO B

	Test inicial	Test final	Test inicial	Test final
Media	2.78	5	2.65	6.9
Desviación típica	2.01	2.4	1.94	2.12

Si se analiza la media y la desviación típica reflejadas en la tabla 1 se observa que: en el Grupo A la media aumenta de 2.8 hasta 5, por lo que queda claro que la instrucción ha tenido efecto sobre el grupo. Además, las desviaciones son similares tanto en el test inicial como en el final, por lo que son razonablemente comparables entre sí.

En cuanto al Grupo B, se observa lo mismo que en el Grupo A, pero con una mejora mucho más notable, puesto que pasan de un 2.7 (prácticamente la misma nota inicial que el Grupo A), hasta un 7. Las desviaciones en este grupo también son del mismo valor y, por lo tanto, las medias, antes y después, son comparables y significativas.

Además, las desviaciones típicas de los dos grupos son muy similares, por lo que también podremos comparar con fiabilidad los resultados obtenidos entre los test iniciales y finales de un grupo y de otro.

Tabla 2: Porcentajes de los resultados

	GRUPO A		GRUPO B	
	Test inicial	Test final	Test inicial	Test final
Muy deficiente	67%	18%	65%	5%
Notable	6%	28%	5%	60%

Respecto a los porcentajes, se han representado en la tabla 2 las calificaciones extremas. En muy deficiente están los alumnos que no han superado el 3 y en notable se han incluido a los que han superado el 7.

Se puede ver claramente que, antes de la instrucción, ambos grupos se encuentran prácticamente en la misma situación de partida. En el Grupo A, el 67% de los conocimientos de los alumnos son muy deficientes, un resultado muy parecido al Grupo B, en el que hay un 65% de alumnos en este intervalo. En cuanto a los alumnos con nota superior al 7, también son los mismos resultados, un 6% para el Grupo A y un 5% para el B.

Sin embargo, una vez llevada a cabo la acción innovadora, los resultados no son tan parecidos. Es cierto que en los dos grupos ha habido una mejoría, pero en el Grupo B es donde ha habido una mayor evolución. En el Grupo A aún quedan un 18% de los alumnos por debajo del 3 mientras que en el Grupo B se ha reducido el número de alumnos con conocimientos muy deficientes a un 5%.

Pero lo que hay que destacar es el número de alumnos por encima del notable: así como en el Grupo A ha aumentado hasta un 28%, en el Grupo B nos encontramos el 60%, casi dos tercios de la clase, con más de notable.

En Grupo B se puede decir que los porcentajes se han girado respecto del control inicial al final. Pasando de un 5% a un 60% de notables y de un 65% de suspendidos inicialmente a un 5% tras la formación. Por lo que, se observa claramente que, la metodología manipulativa ha dado mejores resultados que la metodología tradicional.

Vamos a ver ahora los resultados más detallados de cada uno de los grupos antes y después de la formación.

Ilustración 1: Grupo A – Test inicial

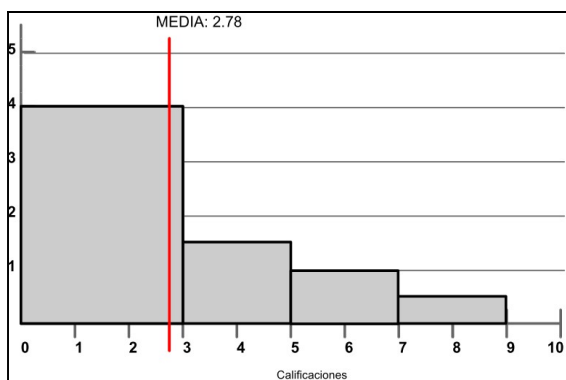
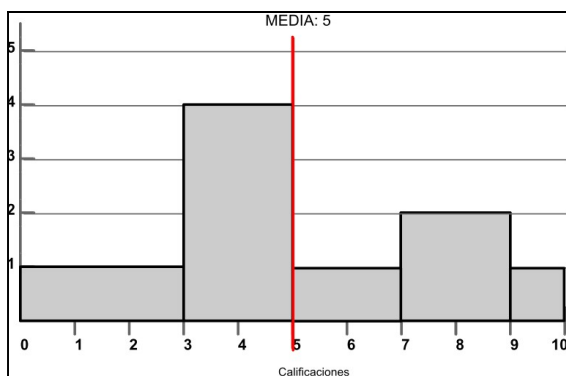


Ilustración 2. Grupo A – Test final



Aquí se puede ver de una forma más visual la transformación que ha habido

en el Grupo A. Queda constancia de que la formación tradicional ha funcionado.

Antes de la formación, se ve un declive de resultados hacia el aprobado, la media, 2.78, es representativa puesto que la mayoría de los alumnos están por debajo del 3 y ninguno llega al sobresaliente. Sin embargo, tras la formación, los resultados se expanden por todas las calificaciones, aún queda un número elevado de alumnos que no llegan al aprobado, pero también hay bastantes alumnos que sí lo superan, por lo que la media queda en un 5 y también es representativa de los resultados obtenidos.

Los alumnos con necesidades educativas especiales de este grupo no superaron los test en ninguno de los casos.

Ilustración 3. Grupo B - Test inicial

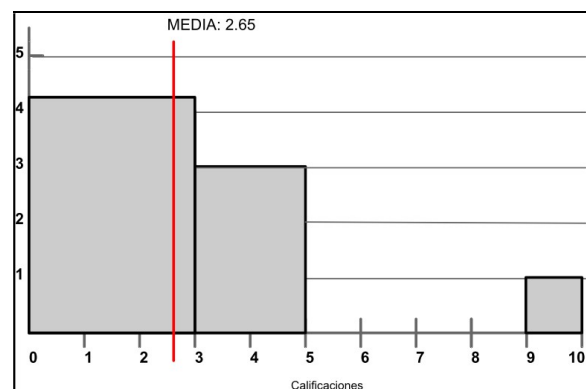
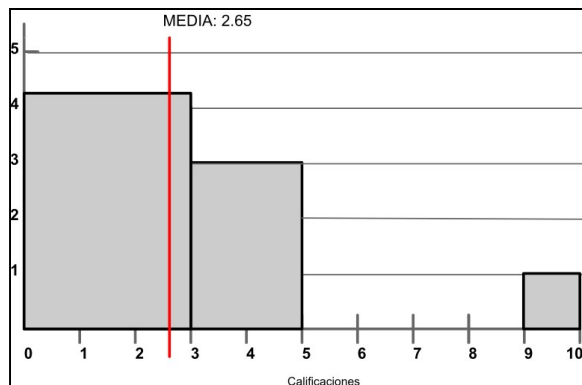


Ilustración 4. Grupo B - Test final



En cuanto al Grupo B, el cambio ha sido mucho mayor respecto del control inicial al final.

En la figura 3 se observa como prácticamente la totalidad del alumnado estaba suspendido en la prueba inicial, estando la mayoría por debajo del 3. La media, en este caso, no es representativa al 100%, puesto que el alumno que ha aprobado con sobresaliente esta prueba aumenta la media (considerado valor atípico). Por lo que la media real de este grupo debería ser algo más baja de la que sale.

Ya que un valor atípico es un dato que es considerablemente diferente a los otros datos de la muestra, con frecuencia, pueden alertar a los estadísticos sobre las anomalías experimentales o los errores en las mediciones tomadas, y debido a esto se pueden descartar del conjunto de datos. Si los valores atípicos del conjunto se ignoran, puede haber cambios importantes en las conclusiones obtenidas del estudio. Aun así, se ha preferido mantener todos los datos que se han obtenido para que no distorsionar la realidad que se ha dado.

El dato a destacar es el cambio de media que ha habido respecto de la prueba inicial a la final, puesto que la media final roza el notable. Se puede observar en la figura 4 que las calificaciones están más espaciadas quedando la moda en notable y siendo bastante superior el número de alumnos que han aprobado a los que no.

Además, lo más curioso es que los alumnos de necesidades educativas especiales sí que superaron el test o se quedaron muy cerca del aprobado. Por lo que, además, se puede añadir que una propuesta manipulativa no tiene porqué ser adaptada para alumnos con necesidades y pueden participar con su mismo grupo de iguales llegando a conseguir casi los mismos resultados que el resto.

Echando un vistazo a los resultados de los test iniciales: Las desviaciones, como se ha visto en la tabla 2, también son muy parecidas, por lo que permite poder comparar los resultados obtenidos entre ellos con fiabilidad. Además, se ve que ambas medias están entre el 2.5 y el 3.

Esto significa, sin duda, que la situación de partida en ambos grupos es exactamente la misma. Por lo que los cambios que se producen tras las dos diferentes metodologías son perfectamente comparables.

En cuanto a los resultados finales de ambos grupos, como se ha dicho anteriormente, en los dos grupos la formación ha sido útil, puesto que se ha producido aprendizaje en ambos. La

media ha subido en los dos, pero la evolución ha sido mucho mayor en el Grupo B, tal y como se observa en la Ilustración 4. En los dos grupos hay de todo tipo de calificaciones, aunque en el Grupo A, gran parte de alumnos siguen sin llegar al aprobado. Sin embargo, en el Grupo B, la mayor parte de los alumnos están por encima del notable.

Conclusiones

A lo largo del trabajo, hemos desarrollado diversos conceptos que nos hacen comprender los niveles de adquisición del proceso de medida y las diferentes etapas que pasan los niños hasta que consiguen tener un significado de la unidad de medida. Además, también hemos visto cuales son los pasos para la constitución de la unidad.

Debido a esto, es necesario ofrecer una educación de calidad a todos los estudiantes, adaptándola a sus diferentes capacidades, características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje e intereses, por tanto, la necesidad de hacer una mejora en cuanto a los materiales que se utilizan, que se adaptase a todos los estudiantes y niveles es imprescindible para poder brindar la

posibilidad de una educación completa a todos los alumnos por igual. Utilizando una metodología manipulativa, lograremos un progreso óptimo de las potencialidades de cada estudiante en todas sus áreas de desarrollo cognitivo.

Con la puesta en marcha de las actividades propuestas se ha podido demostrar que los resultados que se obtienen son mucho mejores dejando que los alumnos manipulen, jueguen y experimenten. De esta forma, los alumnos aprendieron matemáticas sin darse cuenta de que lo estaban haciendo, puesto que para ellos eran juegos en todo momento. Este es un punto fuerte de la propuesta, puesto que dejamos de lado los bloqueos ante un área que suele crear bastantes barreras.

A pesar del avance en las técnicas de desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos, todavía queda un largo camino que recorrer, pero para que este avance sea significativo es necesario adaptar los materiales escolares y las formas de actuar dentro del aula a las necesidades de los alumnos.

Referencias

Libros

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Grupo editorial Lumen Humanitas.
- Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653.
- Cascallana, T. (1988). *Iniciación a la matemática. Materiales y recursos didácticos*. España: Santillana.
- Castro, E. (2001). *Didáctica de la matemática en la Educación Primaria*. España: Síntesis.
- Chamorro, M. (2005). *Didáctica de las matemáticas*. España: Pearson Educación SA.
- Chamorro, M. (1988). *El problema de la medida didáctica de las magnitudes lineales*. España: Editoria Síntesis.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en Educación*. Ediciones Morata.
- Godino, J. (2002). *Matemáticas y su didáctica para maestros*. Granada: Universidad de Granada.
- Latorre, A. (2003). *LA INVESTIGACIÓN ACCION. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Ed. Graó.
- Puente, G. (1982). *El Sistema Métrico Decimal. Su importancia e implantación en España*. Madrid: Universidad Complutense.

Revistas

- Blanco, B., & Blanco, L. J. (2009). Contextos y estrategias en la resolución de problemas de primaria. *Números*, 71, 75-85.
- Fernández, J. A. (2006). Algo sobre resolución de problemas matemáticos en Educación Primaria. *SIGMA*, 29, 29-42.

JUGANDO A LAS MATEMÁTICAS

MATEMÁTICA LÚDICA EN SECUNDARIA

Encarnación Martínez Moreno

mmencar86@gmail.com

Licenciada en Matemáticas. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos al entrar en un aula de secundaria para impartir la asignatura de matemáticas es el rechazo, no sólo de los alumnos, sino de la sociedad en general, hacia la materia. Por tanto, una buena opción para acabar con el estereotipo de ‘matemáticas difíciles y aburridas’ sería mostrar su lado más interesante e, incluso, divertido. Con esta finalidad, vamos a presentar algunos de los juegos que nos pueden ayudar en la motivación del alumnado.

Sin embargo, los juegos no son únicamente útiles para motivar a nuestros alumnos, sino que pueden ser un complemento importante para reforzar tareas. Por ello, enumeraremos una serie de ideas para adaptar juegos conocidos y utilizarlos como herramientas en la asimilación y el repaso de ciertos contenidos.

Palabras clave

Matemáticas, recreativas, lúdica, juegos, secundaria.

One of the biggest problems we face when entering a high school classroom to teach mathematics is the rejection, not only of the students, but of society at large, to the subject. Therefore, a good option to end the stereotype of difficult and boring mathematics would be to show their side more interesting and even fun. To this end, we will present some of the games that can help us in motivating students.

However, games are not only useful to motivate our students, but can be an important complement to strengthening tasks. Because of this, we will list a number of ideas to adapt known games and use them as tools in the assimilation and review of certain contents.

Keywords

Mathematics, recreational, playful, games, secondary.

1. Actividades recreativas

En el siglo XVII, apareció el primer libro en el que se recopilaban problemas considerados de matemática recreativa,

Problèmes plaisants, de Bachet de Méziriac, cuya primera edición apareció en 1612. A pesar de que anteriormente, obras destinadas a la formación matemática de jóvenes, recogen problemas no utilitarios (sin contexto), sino con un carácter que podríamos considerar lúdico y que, hoy día, aparecen, a veces con ligeras modificaciones, en obras recreativas y en concursos de matemáticas. Entre estas obras, podemos mencionar el papiro de Ahmes, también conocido como papiro Rhind, en tiempos egipcios; las obras escritas por Alcuino de York en el siglo VIII, entre las que destaca Propositiones ad Acuendos Juvenes, una colección de cincuenta y tres problemas recreativos, donde aparece el famoso problema del barquero, el lobo, la cabra y la col; y el *Liber Abaci* de Fibonacci en el siglo XIII. Es precisamente a principios del siglo XIII, cuando aparecen en Italia las primeras competiciones matemáticas.

Hoy en día, existen las llamadas Olimpiadas Matemáticas Internacionales (OIM) que adquirieron su forma actual en las competiciones W. L. Putnam, organizadas en EE.UU. y Canadá, en 1938. El nombre de “Olimpiadas” data de 1959, año en que se celebraron las primeras Olimpiadas Matemáticas Internacionales en Rumanía, organizadas por Hungría, para alumnos de Enseñanza Secundaria. España se añadió como participante en 1983. Más tarde, comenzaron a realizarse concursos de ámbito regional.

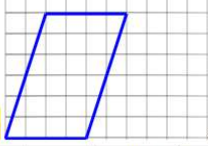
Pero esta no es la única forma en que podemos encontrar actividades recreativas dirigidas a alumnos de secundaria. La matemática lúdica está presente en las aulas en diferentes formas y con distinta finalidad.

Podemos destacar una serie de características de las cuales depende el carácter recreativo de un problema. Los alumnos perciben un problema como lúdico cuando se les presenta en forma de pasatiempo, cuando se sitúa en un contexto cercano a ellos o aparecen personajes que llaman su atención, cuando en la actividad interviene material manipulativo (palillos, fichas de dominó, etc.), cuando se les propone como un desafío, cuando el resultado se contradice con la intuición también suele llamar su atención y, por supuesto, cuando se les presenta en forma de juego con una serie de reglas e, incluso, diseñado a partir de juegos cuya estructura, por lo general, ya conocen (barajas de cartas, juego de La Oca, etc.).


En la actualidad, son múltiples las herramientas digitales que se nos ofrecen para el estudio y la comprensión de las matemáticas. Las páginas web con ejercicios interactivos son un recurso ideal para captar la atención del alumnado, a la vez que fomentan la competencia digital. Alumnos que no realizan las tareas diarias, cuando se les presenta el mismo ejercicio desde la pantalla de un ordenador, sí que muestran interés por resolverlo.

Ejemplo: Pedir a nuestros alumnos que calculen el área de una figura puede

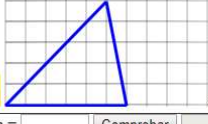
resultar un ejercicio más atractivo si se presenta de la siguiente manera.

1  Calcula el área.

Área = Comprobar

2  Calcula el área.

Área = Comprobar

3  Calcula el área.

Área = Comprobar

Linda Matemática.

Por otro lado, no debemos perder de vista dos herramientas fundamentales en el estudio de las matemáticas y que nunca quedarán obsoletas con el paso de los años: el lápiz y el papel. El simple hecho de explicarles cómo resolver un sudoku o un cuadrado mágico puede despertar su interés. El sudoku es un juego de estrategia que mejora su capacidad de razonar, mientras que con el cuadrado mágico practican, además, el cálculo.

Ejemplo: Cuadrado mágico aditivo. En este, en concreto, les proporcionamos el cuadrado vacío y consiste en colocar los números del 1 al 9 de manera que cada fila, columna y diagonal sume lo mismo.

4	9	2
3	5	7
8	1	6

Precisamente, para aumentar la agilidad en el cálculo mental, se pueden utilizar ciertos juegos de magia. Son aquellos en los que se debe de pensar un número y realizar una serie de operaciones, para que ‘el mago’, finalmente, ‘adivine el número’.

Ejemplo: El mago (el profesor) le pide a una persona del público (un alumno o un grupo) que siga los siguientes pasos:

1. Piensa un número.
2. Multiplícalo por cinco.
3. Súmale uno.
4. Multiplica el resultado por dos.
5. Réstale doce.
6. Divide todo entre diez.
7. Resta el número que pensaste.

Finalmente, el mago adivinará el resultado que será siempre -1.

Verne.

Existen problemas históricos que agudizan el ingenio y el uso de estrategias. Se les suelen presentar como adivinanzas, característica que los hace más atractivos. Éste sería el caso del problema mencionado anteriormente del barquero, el lobo, la cabra y la col.

Ejemplo: Un barquero quiere cruzar el río con un lobo, una cabra y una col. La única manera de cruzarlo es con una barca en la que solo cabe él y el lobo, o él y la cabra, o él y la col. Por supuesto,

no se atreve a dejar al lobo solo con la cabra, ni a la cabra sola con la col. ¿Cómo cruzarán el río?

Tampoco debemos olvidarnos de los juegos en los que aparecen otro tipo de materiales que el alumno puede manipular como, por ejemplo, aquellos en los que intervienen palillos, el tangram o modificaciones de juegos de cartas o el dominó.

Ejemplo: *¿Cómo podemos formar 4 triángulos equiláteros iguales con 6 palillos?*

Estos materiales son fáciles de conseguir e incluso se pueden fabricar con cartón o papel plastificado. Este hecho puede ser una de las ventajas que tienen estos juegos frente a las herramientas digitales, puesto que, dependiendo del nivel socio-económico de las familias, no todos nuestros alumnos pueden permitirse dispositivos digitales, como un ordenador o una tablet.

2. Variantes

Tal y como hemos comentado al comienzo del artículo, la mayoría de estos juegos se pueden modificar de acuerdo a nuestras necesidades. Es posible adaptarlos a los distintos bloques de contenido, así como al nivel con el que estamos trabajando.

Veamos, a continuación, algunas variantes que pueden ser de utilidad, o bien, servir de inspiración para muchas otras.

- **Cuadrado mágico.**

En esta modificación del cuadrado mágico, trabajaremos con números enteros. Les daríamos el cuadrado sólo con la casilla del centro y tendrían que conseguir que todas las filas, columnas y diagonales sumen 0.

Tienen que llegar a la conclusión de que la forma de completarlo es colocar cada número con su opuesto, tal como aparece en la imagen.

a	b	c
-d	0	d
-c	-b	-a

De este modo, conseguiremos que manejen números enteros y asimilen la definición de opuesto de un número.

Otra adaptación sería utilizar como elementos del cuadrado mágico polinomios, en lugar de números, si lo que queremos es repasar las operaciones entre ellos.

En el siguiente ejemplo, les presentamos a los alumnos el cuadrado mágico, con los tres datos que aparecen en las casillas azules y la constante mágica y ellos deben completar el resto.

$3a+b+7c$	$2a+b+5c$	$a+b-3c$
$b-7c$	$2a+b+3c$	$4a+b+13c$
$3a+b+9c$	$2a+b+c$	$a+b-c$

Constante mágica: $6a+3b+9c$.

- **Magia**

En el caso del juego de magia, nos basta con cambiar los números, el resultado final o las operaciones que vamos realizando, teniendo la precaución de deshacerlas después. El objetivo, sin embargo, continuaría siendo el mismo: mejorar el cálculo mental.

El profesor pide a los alumnos que sigan los siguientes pasos:

1. *Piensa un número.*
2. *Multiplícalo por tres.*
3. *Súmale uno.*
4. *Multiplícalo por dos.*
5. *Réstale ocho.*
6. *Divide todo entre seis.*
7. *Resta el número que pensaste.*

Finalmente, el mago adivinará el resultado que será siempre -1.

Estos juegos, normalmente, les suelen provocar mucha curiosidad, ya que saben que, sin duda, tiene truco e intentan averiguarlo. Por ello, puede ser interesante también introducirlos en temas del bloque de álgebra. Presentando diferentes variaciones del mismo juego, como la que acabamos de hacer, advertirán que se sigue un mismo patrón y algunos de ellos llegarán a una fórmula o expresión algebraica.

- **Dominó**

Para este tipo de juegos (dominó, oca, cartas...) habría que distribuir a los alumnos por grupos. En este caso, grupos de cuatro, dos parejas, una contra la otra. Así, estaríamos fomentando el trabajo en equipo y la deportividad, ya que habrá una pareja vencedora y los vencidos deberán encajar esa situación. Para controlar las reacciones negativas, es conveniente que las parejas o equipos vayan cambiando en las distintas sesiones que se realicen. Además, intentaremos repartir a los alumnos de manera que haya un cierto equilibrio entre las parejas, para que no haya una diferencia demasiado grande en los resultados.

Antes de empezar, deberíamos de explicar las reglas del juego. Tomaríamos solo algunas de ellas, ya que muchas no son relevantes para nuestro propósito y, sin embargo, pueden resultar complicadas de asimilar para los alumnos que no hayan jugado nunca.

Consistirá en formar las veintiocho fichas de dominó colocando algunas funciones fundamentales, como la exponencial, logaritmo neperiano, trigonométricas, etc. Por ejemplo, en lugar del punto que representa al número 1, colocamos la función ' $\ln x$ '; en otra ficha, en el lugar del 1, ponemos la gráfica de dicha función; en otra ficha que deba contener al 1, ponemos una propiedad de la función... Y así lo haremos con todas las funciones seleccionadas.

Como se puede deducir de lo anterior, trabajaremos con siete funciones distintas, puesto que las fichas de dominó contienen la representación de los

números del 0 al 6. Para colocar las piezas, debe coincidir que uno de los extremos de la ficha que está en el tablero, tenga una propiedad referente a la función que tenemos en la ficha que queremos poner o deducir cuál es esa función y colocar la ficha que contenga otra propiedad de la misma.



$\ln x$	FUNCIÓN PERIÓDICA
---------------------------	------------------------------

En este ejemplo, podríamos unir las dos fichas que aparecen, puesto que la gráfica es la del logaritmo neperiano, $\ln x$.

Determinaremos quién empieza el juego utilizando un dado: el que saque la puntuación más alta será 'el mano' y el que esté sentado a su derecha será quien empiece la partida. Al igual que en el dominó original, el sentido de juego será hacia la derecha y los miembros de cada pareja se sentarán uno frente al otro. La mano terminará cuando uno de los miembros de la pareja haya colocado todas sus fichas o se produzca el cierre. Por cada mano, la pareja ganadora obtendrá tres puntos y si se produce empate, un punto para cada pareja. Podríamos seguir jugando toda la sesión, sin límite de puntos.

En cuanto a los materiales que podemos utilizar, pueden ser muy diversos. Lo más

sencillo sería utilizar cartulinas blanca y negra para la parte anterior y posterior de las fichas, respectivamente. Al fabricar de esta manera las fichas, tendríamos la ventaja de hacerlas del tamaño que nos interese, más grande para que se lean mejor las propiedades. Un problema que nos surge es que, en lugar de fichas, obtendremos algo más parecido a cartas y no se sostendrán en pie, pero podemos colocarlas boca abajo en la mesa.

Esta adaptación es útil para reconocer funciones y repasar sus propiedades. Pero se pueden hacer muchas otras con números, operaciones que tengan el mismo resultado, ecuaciones equivalentes, etc.

De hecho, podríamos hacer una adaptación tan sencilla como colocar en cada extremo de la ficha una multiplicación de números naturales, teniendo en cuenta que contaremos con sólo siete resultados distintos. Es un problema bastante frecuente, encontrarnos alumnos en la etapa de secundaria que no saben las tablas de multiplicar, quizá por el uso abusivo de la calculadora. Algo tan básico es de suma importancia para que los estudiantes consigan los objetivos de su etapa, puesto que no podemos pretender que realicen correctamente multiplicaciones con números enteros, decimales, fracciones o polinomios si no conocen las tablas. Sin embargo, no podemos ocupar nuestro tiempo en contenidos correspondientes a la etapa de Educación Primaria.

Por ello, y dada la sencillez del diseño del juego, así como el bajo coste de los

materiales, se les puede proponer que fabriquen uno en casa para jugar con amigos y familiares. Se les comentaría que no es necesario formar parejas, ya que puede resultar complicado conseguir cuatro participantes, es suficiente jugar uno contra uno.

3. Momentos

Después de todas estas ideas y conociendo el tiempo del que disponemos los docentes para impartir todos los contenidos y, así, cumplir los objetivos propuestos, es natural que surja la pregunta: ¿cuándo introducimos estos juegos en el aula?

Pues bien, hay diversos momentos en los que podemos dirigir la atención de nuestros alumnos hacia la matemática lúdica.

Los ejercicios interactivos se pueden introducir en nuestra programación didáctica, dedicando, por ejemplo, una sesión a la semana o cada dos semanas a visitar el aula de informática del centro. Así, al introducir las actividades en las horas lectivas, los alumnos podrán disponer de los recursos necesarios, ya que, para algunos de ellos, puede que sea imposible llevar a cabo estas actividades en casa.

Los más rápidos, como acertijos o juegos de magia, se pueden lanzar al aire al finalizar una clase. En especial, en esas ocasiones en que nos sobran unos minutos, pero no es suficiente para explicar un apartado nuevo. Si les

queremos hacer pensar un poco más, podemos darles la respuesta al día siguiente, al comienzo de la clase.

En cuanto a los juegos de cartas o el dominó, es evidente que nos llevarán más tiempo. Deberíamos dedicar una sesión completa a ellos. Por ello, no será posible introducirlos de manera frecuente.

Los sudokus, así como los cuadrados mágicos, se resuelven de manera individual, por tanto, se pueden proponer para casa. Será una buena forma de aportarles un nuevo pasatiempo, alejado del abuso de las tecnologías que sufrimos hoy en día. Incluso, se pueden complementar si les decimos que busquen ellos otros parecidos en Internet. En este caso, sería conveniente recomendarles nosotros mismos las páginas en las que pueden encontrarlos.

En ocasiones, como ciertas festividades o eventos, por ejemplo, la semana cultural, se organizan actividades fuera del aula. Estos días son ideales para organizar gymkanas y juegos similares, por ejemplo, un scape room matemático. En este último, los alumnos deberán de superar una serie de pruebas relacionadas con las matemáticas para descifrar los códigos de los candados y poder, así, ‘salir’. No es necesario encerrarlos, simplemente, cuando abran el último candado se encontrarán con una nota que diga: ‘¡Lo habéis conseguido, estáis fuera!’. Las pruebas que deban realizar pueden ser una combinación de las actividades que hemos mencionado anteriormente. Por ejemplo, la resolución de un cuadrado mágico al que le falten

tres o cuatro elementos que coincidan con el código de uno de los candados. Incluso pruebas cuyo resultado nos conduzca a otra prueba, como la resolución de un juego de magia y que el número obtenido esté presente en una caja o estantería donde encuentren otra prueba (en este caso, el juego debería de tener un resultado constante, de manera que todos los participantes obtengan el mismo número y se corresponda con el que nosotros hemos colocado).

Conclusiones

El artículo pone de manifiesto el uso de las actividades recreativas no sólo como elemento motivador, sino como un recurso interesante ante procedimientos matemáticos rutinarios que, pueden resultar tediosos para los alumnos. También, incluye ejemplos como muestra de las actividades que se pueden realizar en el aula, los cuales admiten modificaciones, tal y como hemos visto.

Además, es importante la insistencia en que no son actividades cerradas. Aunque hemos mostrado algunos ejemplos de modificaciones, la idea del artículo es que los profesores que lo lean debe ser

capaces de adaptar e incluso diseñar juegos y actividades de este tipo, que puedan ser un recurso útil para sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades de cada grupo al que van dirigidos.

Mi experiencia personal en la puesta en práctica de estas actividades ha sido, generalmente, positiva. Este tipo de actividades no sólo nos ayudan a captar la atención de nuestros alumnos y motivarlos, sino que son adicionalmente un buen recurso para asimilar tanto contenidos, como técnicas. Cuando aprendemos algo porque nos ha sorprendido o nos resulta entretenido, queda más fácilmente grabado en nuestra mente y por más tiempo.

Por último, apuntar que el desarrollo de algunos temas que aparecen aquí, da lugar a la consideración de las posibilidades de la matemática lúdica como el trabajo de técnicas, el diseño de planificaciones didácticas que incluyan juegos matemáticos y actividades lúdicas, o el estudio de las actividades que aparecen en Olimpiadas y otros concursos. La profundización en cada uno de estos temas daría lugar a un artículo en sí.

Referencias

- Federación Española de dominó. (2017): Reglamento del juego y competiciones. Madrid.
- Linda matemática. 22-10-2019 en:
<https://sites.google.com/site/weblindamatematica/>

- MCN biografías.com. Alcuino de York (735-804). 22-10-2019 en <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=alcuino-de-york>
- Murcia, J. A. (2016): El truco que adivina tu edad y tu talla de zapato no es magia, sino matemáticas. 22-10-2019 en https://verne.elpais.com/verne/2016/01/22/articulo/1453461713_812958.html
- Olimpiada Matemática Internacional. 22-10-2019 en <http://www.imo-official.org>
- RSME Olimpiada Matemática Española (2007). 22-10-2019 en http://www.olimpiadamatematica.es/platea.pntic.mec.es/_csanchez/olimpque.htm
- Sánchez, E. (2011): La matemática lúdica en el aula. Ponencia invitada, 15 JAEM, Jornadas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Matemáticas. Gijón, Asturias. En prensa.