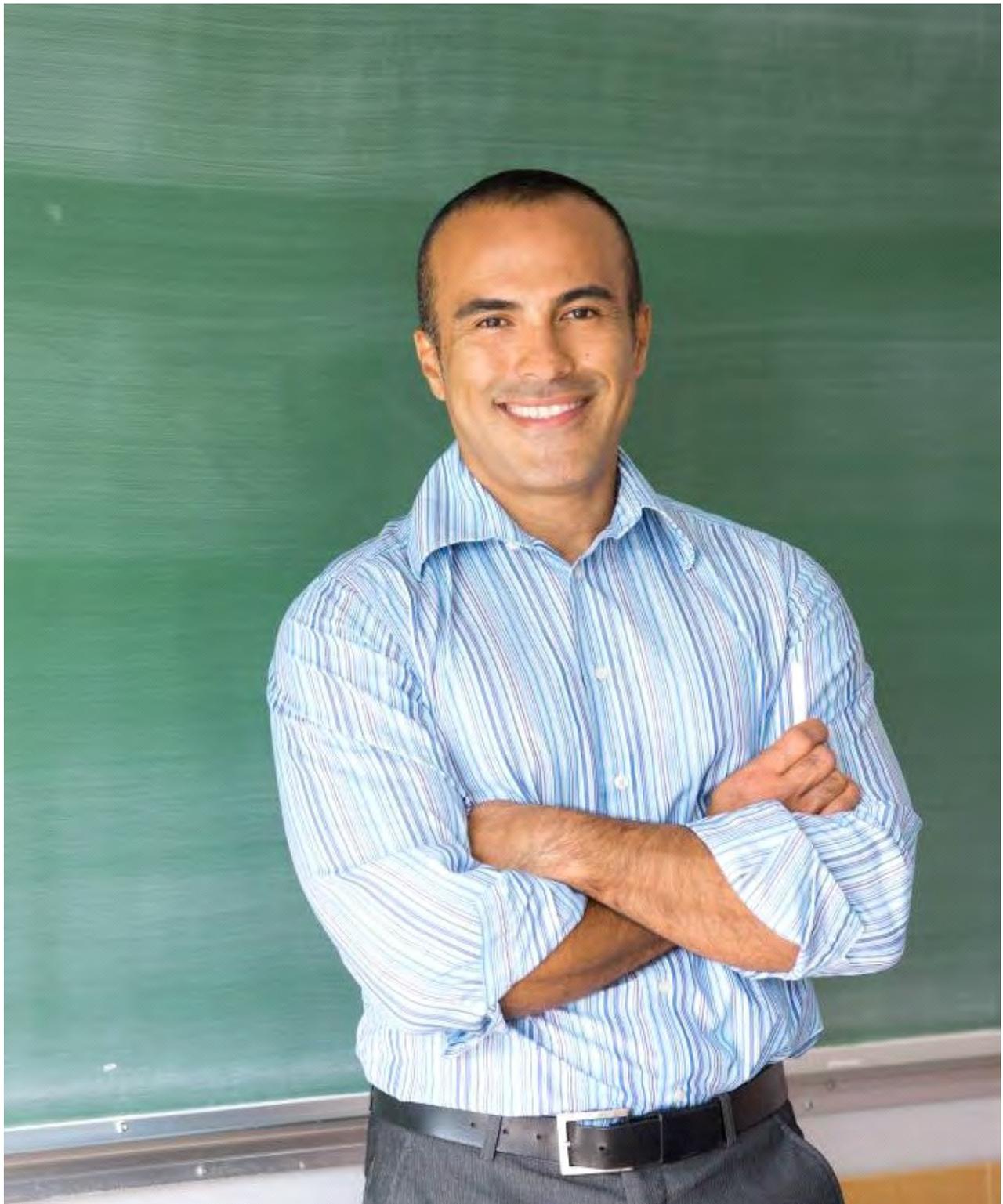


# D!dactia

Número 12. Febrero de 2018

Edita Master Distancia, SA (Zaragoza)

ISSN 2255 – 5366



## Alumnos con alta capacidad intelectual

Relación entre iguales y optimismo

Susana Velasco Conde

Susana.velasco.c@gmail.com

Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología

Este artículo ha sido extraído de mi trabajo para la obtención del diploma de estudios avanzados que realicé en la Universidad de Valladolid.

---

**E**n la literatura especializada existen muchos datos sobre las características de los superdotados. Algunos autores se centran especialmente en el tipo de socialización y de personalidad. En este trabajo se pretende conocer la relación entre las altas capacidades, la socialización y el optimismo, además de la capacidad de los profesores para identificarlos. Una muestra de 253 estudiantes de 5.º y 6.º de Educación Primaria completaron cuatro pruebas (a) de socialización, (b) estilo atributivo, (c) optimismo, (d) y una batería de aptitudes generales y diferenciales; asimismo a sus doce tutores se les preguntó acerca de los alumnos más inteligentes, creativos y optimistas de su grupo. Se analizan y discuten los resultados.

### Palabras clave

Altas capacidades, superdotados, optimismo, socialización

---

*In the specialized literature there is a lot of information on the characteristics of the highly gifted students. Some authors explain the type of socialization and*

*personality. The intention of this work is to know the relation among high capacities, socialization, optimism and capacity of the teachers to identify this kind of students. 253 students from 5th ° and 6 th Primary Education were tested on socialization, attributive style, optimism and several general and differential aptitudes; in the meantime, twelve tutors were asked about the most intelligent, creative and optimistic pupils of their classes. The results are being analyzed and discussed.*

### Keywords

*High capacities, gifted, optimism, peer interaction*

---

### 1. Introducción

La superdotación se ha definido de muchas formas y sigue siendo tras años de estudio un término confuso, utilizándose muchas otras palabras como si fuesen sinónimos; también al hablar de las características de estas personas se producen pocos consensos. Todo esto se debe en parte a la carencia de un modelo unitario y aceptado por todos los profesionales, como sucede tantas veces

en psicología. Pero estas personas existen y están en nuestras escuelas, por esa razón es necesario seguir investigando sobre sus características y sobre la mejor forma de identificarlos y atender sus necesidades educativas en el aula.

En este trabajo nos centramos en dos aspectos que, si bien han sido investigados previamente, no existe conformidad sobre ellos: son el optimismo y las relaciones con los pares.

En cuanto a las características de estos alumnos hemos de significar que etiqueta “superdotado” engloba a personas con características similares, pero no homogéneas. Por lo que respecta a las características emocionales y sociales, Webb (1993) ha propuesto que los superdotados disfrutan organizando cosas y a la personas dentro de una estructura y un orden, además tienen especial sensibilidad, empatía y sentido del humor. Blanco (2001) expone como características de estos alumnos la capacidad para asumir las perspectivas de los otros, la sensibilidad hacia las necesidades de los demás, la aceptación de responsabilidades, la tendencia dirigir actividades de grupo y a tomar la iniciativa.

Por otro lado, el optimismo se puede estudiar, como propone Anandón (2006) desde dos perspectivas complementarias: (1) por un lado el estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson & Seligman, para quienes el estilo explicativo optimista implica explicar los malos acontecimientos por una causa

externa, inestable y específica de un ámbito, viceversa para los buenos acontecimientos. (2) Por otro lado Optimismo disposicional de Scheier & Carver, para quienes el optimismo sería, al igual que para Avia y Vázquez (1999), la tendencia a esperar que en el futuro ocurran eventos positivos. En este trabajo hemos seguido la perspectiva de Scheier & Carver, ya que son los autores del Life Orientation Test (LOT) que se utiliza en este estudio.

En cuanto a las relaciones entre optimismo y altas capacidades, existen pocas investigaciones que relacionen estos dos términos, sin embargo hay varios estudios que encuentran relaciones entre estas variables como parte de investigaciones más globales.

Por un lado Baum (2004) no encuentra diferencias entre alumnos de altas capacidades y el resto, analizando niños superdotados con y sin síndrome de Asperger, llega a la conclusión de que en el caso de los niños superdotados sin Asperger su capacidad para entender el humor es similar a la de niños no superdotados. Tampoco encuentran diferencias Barnett y Fiscella (1985) entre 15 preescolares superdotados y sus compañeros de capacidad normal en sentido del humor y alegría manifiesta. Sin embargo, Khoury (1977) si que encuentra diferencias en cuanto a los distintos tipos de humor en una muestra de universitarios de Georgia, utilizando una escala de apreciación del humor con cinco tipos de humor semántico, pero llegó a la conclusión de que las

diferencias por inteligencia no se producen para todos los tipos de humor que él conceptualiza.

Shade (1991), hizo en una investigación con 80 alumnos superdotados y 1000 alumnos de capacidad intelectual media, encontrando que en la risa espontánea y la comprensión del humor verbal, los estudiantes superdotados tuvieron un grado significativamente mayor que los estudiantes no superdotados. En esta misma línea van los resultados de Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008) con una muestra de 1574 alumnos de educación primaria y secundaria, de los cuales 182 habían sido identificados de altas habilidades. Estos autores, utilizando el Inventario de inteligencia emocional llegaron a las siguientes conclusiones: (a) en general las puntuaciones más altas del cuestionario son obtenidas por los alumnos con alta habilidad, y son también más altas para los superdotados que para los talentosos; (b) encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor de los alumnos con alta habilidad en cuanto al estado de ánimo.

Palazuelo, Del Caño, Peláez y Román (2009) analizan los conocimientos y actitudes de los iguales hacia sus compañeros superdotados con una muestra de 439 estudiantes de Bachillerato, Secundaria y últimos cursos de Primaria, encontrando que los participantes que decían conocer superdotados, les atribuyen más sentido del humor que los que dicen no conocer superdotados.

Pontón y Fernández (2002) trataron de conocer la opinión de educadores, orientadores y familia sobre la identificación, las actuaciones promovidas y la situación educativa de los alumnos de altas capacidades. Para llevarlo a cabo realizaron entrevistas a tutores, orientadores y padres de alumnos superdotados. Las familias, en estas entrevistas, consideraron mayoritariamente que sus hijos de altas capacidades poseen un sentido del humor muy particular, además de otras características.

En cuanto al papel de los profesores en la identificación de estos alumnos la investigación previa dice que pueden ser capaces de seleccionar adecuadamente a los alumnos con altas capacidades, pero se deben tener precauciones (Tourón y Reyero, 2002) como indicar claramente que tipo de alumnos queremos que seleccionen y tomar esa información como complemento de otros instrumentos; o realizar un adecuado entrenamiento (Jiménez, 2002).

También existe un grupo de investigaciones que aúnan el humor y las relaciones con los pares. Así por ejemplo Swiatek (en Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo, 2008) con una muestra de 238 superdotados y talentosos encontró que muchos de ellos desarrollan estrategias de afrontamiento social como el uso del humor para hacer reír a sus compañeros.

En cuanto a la socialización Elices, Palazuelo y Del Caño (2006), estudiaron las correspondencias entre variables de

relación social en el aula y la capacidad intelectual. Sus resultados señalan que en opinión de los pares, hay diferencias estadísticamente significativas en liderazgo, relaciones sociales y asertividad entre los alumnos con capacidad cognitiva alta y los demás, a favor de los primeros.

Se observa, pues, que los resultados previos sobre los temas que aquí nos ocupan, no arrojan resultados homogéneos. En este trabajo se ha tratado de profundizar en el tema tomando como referencia a una muestra de estudiantes Educación Primaria.

## 2. Estudio empírico

### 2.1. Objetivos

El objetivo general de este trabajo fue realizar un estudio descriptivo sobre características de un grupo de alumnos, con altas capacidades y sin ellas, comparar estos dos grupos y correlacionar la inteligencia con sentido del humor-optimismo y socialización.

Los objetivos específicos son: (1) analizar las diferencias entre los sujetos con alta capacidad intelectual y el resto de sujetos en sentido del humor-optimismo y socialización; (2) comparar la selección de los profesores de alumnos más creativos, inteligentes o optimistas, con los resultados de las respectivas pruebas; y (3) estudiar las correlaciones entre alta capacidad intelectual,

socialización y sentido del humor-optimismo.

### 2.2. Muestra

Los participantes son 253 alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria de tres colegios públicos de la provincia de Valladolid, uno de ellos de la capital y los otros dos pertenecientes a pueblos cercanos. Las edades de estos alumnos abarcan desde los 9 hasta los 13 años, concentrándose el mayor porcentaje entre los 10 y los 11 años.

La distribución por sexo y curso escolar se aprecia en la tabla 1

**Tabla 1. Distribución de los participantes por sexo y curso**

Nivel educativo			Género		
	N	%		N	%
5º EP	126	49,8	Mujer	123	48,6
6º EP	127	50,2	Varón	130	51,4

### 2.3. Instrumentos

Son cuatro los instrumentos utilizados para la recogida de información:

**BADYG-E3** (Yuste, C., Martínez, R. y Galve, J.L. , 6ª edición, 2007) Se trata de una prueba de evaluación de aptitudes dirigida a alumnos de 5º y 6º de EP y 1º de ESO, su aplicación es colectiva y ofrece información sobre distintos factores globales: Inteligencia general (CI), Razonamiento lógico, Factor

verbal, Factor numérico y Factor espacial. Consta de 288 ítems agrupados en 6 subpruebas específicas y 3 complementarias.

**VINES** (Del Caño, M.; Elices, J. A.; y Palazuelo, M., 2003) Esta prueba utiliza a los iguales para obtener información sobre el tipo de relaciones sociales que establecen los niños con los pares. Cada alumno recibe una hoja con los nombres de sus compañeros en la que les valora de uno a cinco de los siguientes aspectos: (1) ayuda a resolver tareas escolares, (2) juega con los compañeros durante el recreo, (3) siempre está contento en clase, (4) tiene muchos amigos y amigas, (5) ayuda a resolver los conflictos y peleas entre compañeros, (6) tiene opinión propia no dejándose llevar por lo que dicen o hacen los demás, y (7) organiza actividades y juegos en los que los demás participan. Una vez recogidos los datos se obtiene un perfil de cada alumno con los puntos fuertes y débiles según la opinión de sus compañeros.

**LOT-R** (Sheier, M.F.; Carver, C.S. y Puentes, M.W., 1994; versión española: Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela & Castro, 1998). Esta escala mide el optimismo disposicional, evaluando las expectativas hacia resultados positivos o negativos en situaciones vitales generales. Se compone de 10 ítems con formato de respuesta tipo Likert entre 1 y 5, de estos 10 ítems tres están redactados en sentido positivos, tres en sentido negativos.

**Cuestionario para profesores**, consta de 3 preguntas que se realizan a los

profesores-tutores de los alumnos evaluados con las otras pruebas; se les pide que elijan quiénes de sus alumnos son, en su opinión, los dos de su clase más creativos, más inteligentes, y más optimistas.

## 2.4. Análisis de datos

Este proceso se ha llevado a cabo utilizando el programa estadístico SPSS y se han aplicado las siguientes pruebas:

---

**Análisis descriptivo** de las variables.

**Prueba T de Student** para muestras independientes utilizada en la comparación de medias según sexo, curso, selección de los más inteligentes, creativos y optimistas por los profesores, y alumnos con muy altas capacidades y no.

**Análisis de correlaciones** entre las distintas variables a través de la prueba de Pearson.

---

## 3. Resultados

Este estudio forma parte de un trabajo de investigación más amplio, a continuación se muestran los resultados más relevantes sobre optimismo y socialización.

En primer lugar interesaba conocer las correlaciones entre las variables totales que se extraen de las distintas pruebas y son relevantes para el objetivo de este trabajo.

**Tabla 2. Correlaciones de las variables totales**

	Optimismo disposicional	Inteligencia general	Razonamiento lógico	Factor Verbal	Factor Numérico	Relaciones sociales	Liderazgo	Comportamiento de ayuda
Optimismo disposicional	1	,173(**)	,159(*)	,171(**)	N.S.	N.S.	N.S.	,164(*)
Inteligencia general		1	,941(**)	,869(**)	,953(**)	,193(**)	,178(**)	,232(**)
Razonamiento lógico			1	,897(**)	,971(**)	,214(**)	,158(*)	,215(**)
Factor Verbal				1	,583(**)	,178(**)	,173(**)	,224(**)
Factor Numérico					1	,160(*)	,152(*)	,171(**)
Relaciones sociales						1	,722(**)	,685(**)
Liderazgo							1	,760(**)
Comportamiento de ayuda								1

\* Correlación significativa a nivel 0,05 (bilateral) \*\* Correlación significativa a nivel 0,01 (bilateral)

Se puede observar alta correlación entre las variables de una misma prueba. Más importantes son las correlaciones positivas entre las variables de los distintos test de las que hay que destacar: (1) optimismo disposicional con tres variables de inteligencia y Comportamiento de ayuda, (2) y las cuatro variables de inteligencia con Relaciones sociales, Liderazgo y Comportamiento de ayuda.

En segundo lugar nos interesaba la comparación de los alumnos seleccionados por los profesores en inteligencia, creatividad u optimismo, con sus compañeros.

Respecto a las selecciones de los profesores de alumnos inteligentes, entre estos y el resto de alumnos, se aprecian diferencias significativas (tabla 3) en Liderazgo, Asertividad y las cuatro variables de inteligencia antes mencionadas. Los alumnos seleccionados por los profesores como más inteligentes son señalados por los compañeros como líderes y asertivos, además de obtener mejores puntuaciones que sus pares en inteligencia.

**Tabla 3. Diferencias entre los seleccionados por los profesores como alumnos muy inteligentes y el resto en variables de VINES y BADYG**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Asertivo	Media	3,69	3,41	,041
	Desviación Típica	,66	,65	S>O
	Media	3,50	3,25	,047
Liderazgo	Desviación Típica	,61	,61	S>O
	Media	138,65	107	,000
	Desviación Típica	24,82	28,16	S>O
BADYG	Media	75,31	58,44	,000
	Desviación Típica	11,97	16,08	S>O
	Media	49,92	37,73	,000
Factor Verbal	Desviación Típica	8,8	11,9	S>O
	Media	45,3	32,9	,000
	Desviación Típica	13,64	14,11	S>O

Por otro lado los alumnos seleccionados por sus profesores como optimistas (tabla 4), son señalados por sus pares como personas más alegres y con buenas relaciones sociales; también obtienen mejor puntuación en Optimismo disposicional aunque esta diferencia no es significativa.

**Tabla 4. Diferencias entre los seleccionados por sus profesores como alumnos muy optimistas y el resto**

		Seleccionados (S)	Otros alumnos (O)	Nivel de Significación
Contenido	Media	4,11	3,7	,000
	Desviación Típica	,41	,76	S>O
	Media	4,13	3,83	,023
Relaciones Sociales	Desviación Típica	,38	,62	S>O
	Media	41,21	8,84	N.S.
	Desviación Típica	40,82	10,47	

En relación a los seleccionados por sus profesores como creativos, no existen diferencias en socialización u optimismo con sus compañeros.

En tercer lugar nos centramos en la capacidad intelectual evaluada a través de la batería BADYG. Tomando el percentil 98 como barrera para fijar la existencia de altas capacidades no se observan diferencias significativas para la muestra total, sin embargo se aprecian diferencias (tabla 5) entre las mujeres de altas capacidades y el grupo de “no altas capacidades” en Optimismo disposicional a favor de las primeras.

**Tabla 5. Diferencias entre mujeres de altas capacidades (percentil 98) y el resto en Optimismo disposicional**

		Altas capacidades (AC)	Otros alumnos (O)	Nivel Significación
Optimismo disposicional	Media	53	40,93	,024 AC>O
	Desviación Típica	5,56	9,06	

Cuando bajamos un poco la exigencia y tomamos el percentil 95 como límite (más de acuerdo con los baremos ofrecidos en la prueba como referencia se encuentran diferencias significativas a favor de los alumnos más inteligentes en Comportamiento de ayuda y Optimismo disposicional (tabla 6).

Los alumnos “muy inteligentes” tienen una disposición optimista ante la vida y reciben mejor puntuación de sus compañeros en los ámbitos de ayuda, tanto con las tareas como en ya resolver conflictos, en mayor medida que el resto de participantes.

**Tabla 6. Diferencias entre alumnos de altas capacidades (percentil 95) y el resto**

		Altas capacidades (AC)	Otros alumnos (O)	Nivel Significación
Comportamiento de ayuda	Media	3,52	3,17	,030 AC>O
	Desviación Típica	,75	,78	
Optimismo disposicional	Media	44,54	40,41	,026 AC>O
	Desviación Típica	10,97	8,61	

#### 4. Conclusiones

La correlación entre Optimismo Disposicional y Comportamiento de ayuda, nos permite decir que, al menos con nuestra muestra, las personas con disposición optimista (valorado por LOT), tienden a ayudar en mayor medida a sus compañeros en las tareas y a resolver conflictos, resultados en la misma línea de los encontrados Isen (en Avia, 1998), Araque y Córdoba (1996) o Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008).

Las correlaciones entre las variables de inteligencia y las variables de socialización, también nos ofrecen información relevante. Según los datos obtenidos los alumnos más inteligentes serían señalados por sus compañeros como líderes, con buenas relaciones sociales y dados a ayudar a los demás, resultados en consonancia con las características que propone Webb (1993, en Acereda y Sastre, 1998), con las expuestas por Blanco (2001) y, más relevante todavía, son coherentes con la idea de Flanagan y Arancibia (2005) de que estos alumnos no presentan mayores problemas emocionales o sociales que sus pares.

En cuanto a los resultados que relacionan inteligencia y Optimismo Disposicional, de tal forma que los alumnos más inteligentes, serían también más optimistas, podemos decir, tomando el optimismo como la parte cognitiva del sentido del humor (García Larrauri, 2006), que son similares a los encontrados por Puche y Lozano (2002) sobre la correlación positiva entre humor e inteligencia.

Las selecciones realizadas por los profesores han dado variada e interesante información. Los alumnos nombrados por los profesores como inteligentes obtienen puntuaciones superiores a sus pares en las pruebas de capacidad cognitiva, lo que indica que los profesores son capaces de reconocer a los alumnos con altas capacidades, en la misma dirección que lo encontrado por Jiménez (2002) y por Tourón y Reyero (2002). Además los alumnos seleccionados como inteligentes son señalados por sus pares como líderes y asertivos, en la misma dirección que lo hallado por Elices, Palazuelo y Del Caño (2006) y Del Caño, Palazuelo, Marugán, Velasco, y Catalina (2009).

Por otro lado en cuanto a los alumnos seleccionados como más “optimistas”, aunque sus puntuaciones medias son más altas que las del resto de compañeros en “optimismo disposicional”, estas diferencias no alcanzan nivel estadísticamente significativo. Esta falta de coincidencia podría deberse a que los profesores no entienden por optimismo lo mismo que la prueba LOT. En cuanto

a las variables del VINES encontramos que los alumnos seleccionados como optimistas por los profesores, reciben mejores valoraciones de sus compañeros de aula en “Relaciones sociales”, pudiendo interpretarse que los alumnos más optimistas tendrían mejor capacidad para las relaciones sociales que sus compañeros y apuntaría que una persona optimista es más del agrado de otras personas que una pesimista, como señala García Larrauri (2006).

Por último vamos a referirnos a las diferencias entre alumnos de altas capacidades y el resto en socialización y optimismo. Tomando como referencia el percentil 95 para considerar a los alumnos de altas capacidades se produce una pequeña diferencia en los resultados de socialización en cuanto a la variable de Comportamiento de ayuda, a favor del grupo de altas capacidades, de forma que estos mostrarían mayor tendencia a colaborar, apoyar a sus compañeros y resolver conflictos. Esto podría, quizá, deberse a una mayor madurez de los alumnos de capacidad alta que les permite empatizar con las partes enfrentadas. Estos resultados irían en la línea de los encontrados por Elices, Palazuelo y Del Caño (2006), aunque en nuestro estudio no se producen diferencias relevantes en Relaciones sociales y Liderazgo.

Otro aspecto relevante es el resultado referido a la existencia de diferencias estadísticamente significativas en optimismo disposicional, a favor de los alumnos con alta capacidad, con el

percentil 95 para la muestra al completo, y con el percentil 98, para la muestra de mujeres. Estos resultados son similares a los hallados por Shade (1991) y por Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008); sin embargo son opuestos a los encontrados por Barnett y Fiscella (1985) y por Baum (2004). En resumen y de forma general, los alumnos con altas capacidades se podría considerar que tienen disposición optimista al pensar en el futuro, tendiendo a esperar eventos positivos e incrementando su esfuerzo para alcanzar los objetivos (Avia y Vázquez, 1999).

Como conclusión podemos decir que el trabajo aquí presentado nos ha acercado a las relaciones que se establecen entre

altas capacidades intelectuales, optimismo y relaciones sociales. Sin embargo no pueden tomarse como concluyentes. Será preciso ahondar más en estos temas, con muestras más amplias en número y rangos. Informar a los profesores acerca de lo que entendemos por optimismo, inteligencia y creatividad, ayudaría a concretar los análisis, pero podría ser un inconveniente a la hora de tomar otras decisiones, tales como la aportación de orientaciones para la intervención educativa porque, en un última instancia, un profesor actuará con sus alumnos en función de la idea que de ellos se forme.

## Referencias

### Libros

- ACEREDA, A. y SASTRE, S. (1998) La superdotación. Madrid: Síntesis.
- AVIA, M. D. y VÁZQUEZ, C. (1998) Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas. Madrid: Alianza Editorial.
- BAUM, S. M. (ed.) (2004) Twice-Exceptional and Special Populations of Gifted Students. National Research Center on the Gifted and Talented.
- BLANCO, C. (2001) Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados. Bilbao: Cisspraxis.
- DEL CAÑO, M., ELICES, J. A. y PALAZUELO, M. (2003) Alumnos superdotados. Un enfoque educativo. Valladolid: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León.
- GARCÍA LARRAURI, B. (2006) Programa para mejorar el sentido del humor. Madrid: Pirámide.

- PUCHE, R. & LOZANO, H. (2002) El sentido del humor en el niño: Estudio empírico. Siglo de Hombre.
- YUSTE, C., MARTÍNEZ, R. y GALVE, J. L. (2007). Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADyG-E3). Madrid: CEPE.

### Revistas

- ANANDÓN REVUELTA, O. (2006). “Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitario”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1).
- ARAQUE, E., CÓRDOBA, J., CLAR, L., GARCÍA-BRISACH, I., GARCÍA-PIÑANA, S., GARCÍA-VERDUGO, M., LOZANO, E. y VILA, M. (1996) “El altruismo en el ámbito universitario”. *Revista de las Primeres Jornades de Foment de la Investigació*, Universidad Jaume I.
- BARNETT, L. A., FISCELLA, J. (1985) “A Child By Any Other Name... A Comparison of the Playfulness of Gifted and Nongifted Children.” *Gifted Child Quarterly*, vol. 29, 2, (pp. 61-66).
- ELICES, J. A., PALAZUELO, M. y DEL CAÑO, M. (2006) “El profesor, identificador de necesidades educativas asociadas a la alta capacidad intelectual”. *Faisca, Revista de altas capacidades*, vol. 11, n.13, (pp.23-47).
- FLANAGAN, A. y ARANCIBIA, V. (2005) “Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores”. *Psykhé*, vol. 14, no.1, (p.121-135).
- JIMÉNEZ, C. (2002) “La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar”. *Bordón*, vol. 54, 2 y 3, (pp. 219-239).
- KHOURY, R. (1977) “Sex and intelligence differences in humor appreciation: a re-examination”. *Social Behavior and Personality*, vol. 5, 2, (pp. 377-382).
- LAFRANCE, E. D. B. (1997) “The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses”. *Annals of Dyslexia*, vol. 47, (pp. 163-182).
- PALAZUELO, M., DEL CAÑO, M., PELÁEZ, T. y ROMÁN, N. (2009) “Conocimientos y actitudes del estudiante de Primaria y Secundaria hacia los superdotados”. *Comunicación en el XVI Congreso Internacional de Psicología*, INFAD, Turín, 27-29 de abril 2009.

- PONTÓN, M.<sup>a</sup> L. y FERNÁNDEZ, S. (2002) “La percepción de familias y educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades”. *Bordón*, vol. 54, 2 y 3, (pp. 431-445).
- PRIETO, M.<sup>a</sup> D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDO, M., SÁNCHEZ, C. y BERMEJO, R. (2008) “Inteligencia emocional y alta habilidad”. *Revista española de pedagogía*, 240, (pp. 241-260).
- SHADE, R. (1991) “Verbal humor in gifted students and students in the general population: a comparison of spontaneous mirth and comprehension”. *Journal for the Education of the Gifted*, vol.14, 2 (pp134-50).
- SHEIER, M., CARVER, C., y BRIDGES, M. (1994). “Distinguishing optimism from neuroticism: a re-evaluation of the Life Orientation Test”. *Journal of Personality an Social Psychology*, 67, abstract.
- SWIATEK, M. A. (2001) “Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept”. *Journal of youth and adolescence*. Vol. 30, 1,( pp. 19-39).
- TOURÓN, J. y REYERO, M. (2002). “Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad”. *Bordón*, vol. 54, 2 y 3, (pp. 311-339).

## El patio de la escuela

Espacio educativo lleno de oportunidades de aprendizaje

**Gemma Merino Reyes**

Gemma2014@gmail.com

Maestra de Educación Infantil

La mentalidad de los docentes ha ido cambiando en los últimos años y actualmente se tiene la visión que el aprendizaje va más allá de las aulas. Esto significa que ya no se concibe el aula como el único espacio donde los niños aprenden sino que los otros espacios del centro pueden ser igual de enriquecedores para el desarrollo de los niños y niñas. Cuando hablamos de otros espacios, en este caso, nos referimos al patio como un sitio lleno de oportunidades educativas. Esto conlleva no solo verlo como un lugar para la realización de actividades deportivas sino que también se tienen que dar relevancia a otros ámbitos como podría ser el movimiento y el contacto con la natura. Pero si observamos la estructuración de la mayoría de los patios de las escuelas, nos damos cuenta que todo esto no se ha tenido en cuenta durante su diseño y esto provoca que sean precarios. Delante de esta realidad, los centros han optado para cambiar su estructuración y muchos de ellos han decidido incorporarlo como parte del proyecto de aula, de manera que toda la comunidad educativa, es decir, tanto los maestros, alumnos como familias ayuden a tirar adelante este sueño.

### Palabras clave

Patio, espacio, aprendizaje, descubrimiento

*The mentality of teachers has been changing in recent years and currently has the vision that learning goes beyond the classrooms. This means that the classroom is no longer conceived as the only space where children learn, but that the other spaces in the center can be equally enriching for the development of the children. When we talk about other spaces, in this case, we refer to the playground as a place full of educational opportunities. This entails not only seeing it as a place for the realization of sports activities but also it has to give relevance to other areas such as movement and contact with nature. But if we observe the structuring of most of the courtyards of the schools, we realize that all this hasn't been taken into account during their design and this causes them to be precarious. Facing this reality, the centers have chosen to change their structure and many of them have decided to incorporate it as a part of the classroom project, so that the entire educational community, that is, both teachers, students and families help to move forward this dream.*

### Keywords

## 1. Introducción

En la última década, la sociedad ha ido evolucionando a un ritmo acelerado. De la misma manera lo han hecho las escuelas, las cuales han intentado adaptar el modelo de enseñanza- aprendizaje a las necesidades que va mostrando la sociedad. Cada vez, hay más centros que consideran que los niños y las niñas tienen que formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde a partir de las vivencias y experiencias que vayan viviendo irán creando el conocimiento sobre el mundo y el entorno que los rodea.

Esto provoca que muchos docentes se hayan cuestionado la manera de educar a sus alumnos y estén probando otras alternativas diferentes a la educación tradicional, la cual se caracteriza por un maestro que transmite los conocimientos a sus alumnos, los cuales están sentado cada uno en su silla, sin interactuar los unos con los otros.

De la misma manera que se está dando importancia a lo que sucede dentro de las aulas, es relevante no perder de vista lo que sucede en los treinta minutos diarios de patio, ya que al final de la escolarización son muchísimas horas de interacción en este lugar.

Pero si nos detenemos un instante, observamos como la mayoría de los patios son absolutamente iguales que en el siglo pasado, con mayor frecuencia los

patios de Educación Primaria y Secundaria, que normalmente aún se caracterizan por ser espacios de cemento con pista deportiva.



*Imagen 1. Patio con pista deportiva*

Es en este preciso instante, cuando nos cuestionamos qué es lo que ha sucedido. Si intentamos adquirir una visión global observamos cómo se ha dado más relevancia a unos espacios que a otros, ya que como podemos ver el patio ha sido un espacio olvidado, en el cual no se ha visto como un entorno lleno de aprendizajes.

Penny Ritscher, en su libro, destaca que el espacio exterior de la escuela debería ser como un continuo aprender de la vida. Es por eso que los aprendizajes que se tratan en el aula se deberían poder llevar al exterior.

Encontramos otros pedagogos como Froebel y Montessori que explican que los patios de las escuelas tendrían que ser espacios estimuladores, con muchas posibilidades de aprendizaje a través del juego y de relación con los compañeros y el mundo exterior. Además de desarrollar las funciones motrices, cognoscitivas y sociales.

Por lo tanto, los patios de las escuelas de Educación Infantil e incluso los de Primaria tendrían que ofrecer una infinidad de posibilidades de juegos que permitieran una versatilidad de actividades no solo la deportiva sino la de movimiento, la de contacto con la natura, entre otras. Todo esto aportará beneficios a los niños y niñas ya que el hecho de acercar la naturaleza a las escuelas y ofrecer una gran variedad de texturas y experiencias manipulativas contribuye al desarrollo cognitivo, ya que amplía la capacidad de observación, curiosidad, descubrimiento, análisis y de razonamiento en los alumnos. Además los niños también aprenden a comunicarse, a respetar las normas, a negociar, a compartir, a coordinarse... de manera que esto ayuda a mejorar la parte emocional aumentando así la autoestima, el diálogo y el pensamiento crítico.

Otro aspecto a tener en cuenta, como ya sabemos, es el hecho que la actividad física es muy beneficiosa para el cuerpo, ya que ayuda a relajarse y facilita el aprendizaje.

Para conseguir todo esto es relevante ofrecer una gran variedad de elementos que inviten al juego y al hacer. Esto no significa ofrecer una tipología de juegos con una funcionalidad cerrada sino materiales que inciten a la diversidad de usos y desarrollos.

Por eso es muy importante tener en cuenta la distribución, los juguetes y los materiales que se ofrecen (Ritscher, 2003), ya que dependiendo de lo elegido permitirá una cosa u otra. Además se

evitará muchos de los grandes problemas que suceden normalmente en el patio, como es el caso de las peleas entre compañeros. Muchas veces esto sucede por el hecho que los espacios son precarios y como los niños no tienen muchas posibilidades de juego, eso los incita a molestarse entre ellos.



*Imagen 2. Patio, espacio educativo*

Otro aspecto a tener en cuenta, tal y como Ritscher destaca en su libro, es el papel que realiza el educador/a durante el tiempo libre. Ella destaca que su función es la de tener un papel de guía y de mínima intervención, ya que los niños tienen que ser los protagonistas de su aprendizaje. Sólo actuará cuando los niños y niñas no sepan solucionar por sí solos los problemas que les vayan surgiendo, de tal manera que actuará como mediador entre las dos partes.

Aunque todo esto nos parezca un hecho alejado de la realidad, tal y como nos muestra la investigación que hicieron sobre los patios la Fundación Jaume Bofill, hay colegios en Dinamarca, Alemania y Suiza que potencian el contacto con la natura y realizan la

mayor parte de las actividades en el aire libre. Además también es un tema importante de debate y reflexión tanto en las universidades como en las escuelas. Por un lado, nos encontramos que en muchas universidades empiezan a pedir a los futuros maestros proyectos relacionados con la mejora de un patio escolar. En el caso de la universidad donde estudié, más concretamente la universidad de Manresa, Catalunya, nos pidieron escoger una escuela, en nuestro caso fue de la comarca de Vic, e ir unos días a observar para poder ver tanto el juego que tenían los niños como los movimientos que hacían en el patio. De esta manera, pudimos ver el material que disponían y que utilidad le daban los niños. Algunas de las observaciones más significantes que hicimos fueron las siguientes, teniendo en cuenta que salieron un total de 150 niños de Infantil a la vez:

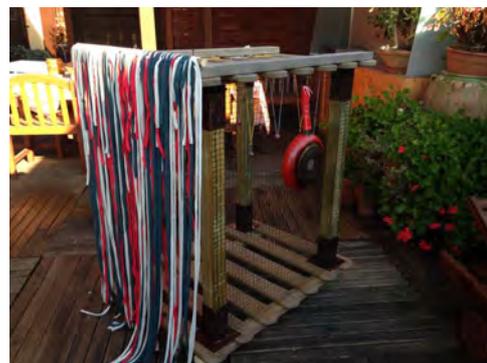
- A pesar de tener muchos materiales dentro de la caseta donde los guardaban, sólo sacaron cuatro cajas de fruta y unas cuantas palas y cubos.
- El espacio del patio está desaprovechado ya que no hay muchas propuestas teniendo en cuenta la cantidad de niños y niñas que hay.

- Todo el patio es de arena y la mayoría de los niños lo aprovechan para correr sin darle una función específica.



*Imagen 3. Patio escuela comarca Vic, Cataluña*

A partir de aquí, propusimos e hicimos una propuesta nueva para el patio. Finalmente, decidimos hacer un rincón musical, ya que el patio de la escuela durante la tarde se utilizaba como patio abierto, y muchas veces se habían encontrado con destrozas. Fue por esta razón, que se decidió hacer esta propuesta ya que era resistente y era posible teniendo en cuenta las características del espacio.



*Imagen 4. Rincón musical para el patio*

Este proyecto nos sirvió tanto personalmente como profesionalmente, ya que hicimos remover alguna cosa, por pequeña que sea, dentro de los docentes de ese colegio y darlos a entender de la importancia que tienen también repensar los espacios exteriores.

Por otro lado, muchas escuelas que se han considerado e incorporado en la nueva era de las escuelas innovadoras, están realizando proyectos con sus alumnos y familias para mejorar el patio, atendiendo a sus necesidades e intereses. Esto lo he podido vivir en primera persona y es muy emocionante ver la implicación de todas las personas y la gran cantidad de aprendizajes que se generan, ya que es una buena oportunidad para que los niños sean los principales protagonistas y se impliquen en su aprendizaje y aprendan a convivir con otras personas. Otra de las cosas que nos inquietan más como docentes es: ¿qué aprenderán mis alumnos con todo esto? A simple vista, se puede considerar un proyecto absurdo, pero si nos adentramos y analizamos más profundamente observamos cómo se trabaja el currículum de manera globalizada, ya que los niños y niñas aprenden a tomar decisiones, a llegar a acuerdos entre sus compañeros y compañeras, a pensar, a actuar y a sentir, a hacer un plano para saber cómo se imaginan lo que han decidido hacer en el patio, a medir, entre muchas otras cosas.

Además también es una manera para que cada persona se dé cuenta de la importancia y la gran cantidad de cosas

que puede aportar, ya que cada uno participa de una manera u otra, siempre teniendo en cuenta sus cualidades y habilidades. Al fin y al cabo, en segunda instancia todo esto ayuda a mejorar la autoestima de cada persona y a crear cohesión en el grupo, cosa que ayudará a proyectos futuros ya que como hemos visto, con la implicación de todas las personas, los avances son más grandes y más profundos.

## 2. Conclusiones

Por lo tanto, observamos cómo de importante llega a ser tener en cuenta todos los espacios de las escuelas, ya que cualquier rincón puede llegar a ser educativo, por pequeño o insignificante que sea. Además también es necesario que se ofrezcan una gran cantidad de posibilidades, ya que de esta manera se llegará a todo el alumnado, teniendo en cuenta que no todos los niños tienen los mismos intereses. Si se tiene en cuenta todo esto, se llegará a más personas y se evitará que el patio sea un espacio aburrido, donde las peleas sean constantes.

Analizando de forma general los centros educativos, nos damos cuenta que en muchos centros no se ha dedicado el tiempo necesario en los diseños de los patios y esto conlleva patios precarios en espacios, equipamientos y poco confortables y estimuladores. Aunque recientemente, cada vez más hay más centros conscientes de esta precariedad y

buscan maneras para cambiarlo teniendo en cuenta toda la comunidad educativa. Para finalizar, destacar que sería interesante que cada centro dedicara al menos unas cuantas reuniones de claustro para hablar sobre esta temática y así mirar cómo se podría mejorar, ya sea en temas de espacio o materiales. Tampoco hay que olvidar la importancia

que tiene la comunidad educativa en este tema, ya que tanto los alumnos, las familias, como los docentes pueden ser de gran ayuda en este nuevo proyecto. Y cómo hemos podido ver en el desarrollo de este artículo, todo esto es posible con la ilusión y la inquietud de mejorar la educación.

## Referencias

### Libros

- MARÍN, I., MOLINS, C., MARTÍNEZ, M., HIERRO, E., ARAGAY, X. (2010). *Els patios de les escoles: espais d'oportunitats educatives* (1.ª ed.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.  
Recuperado de <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/525.pdf>.
- RITSCHER, P. (2003). *El jardí dels secrets: organitzar i viure els espais exteriors de les escoles* (2.ª ed.). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

### Artículos de revistas

- ARTIGAS, M. (2016). El patio: una transformación necesaria. *El patio: el corazón de la escuela*. *Escuela*, n.º 2, 7-8. Recuperado de <http://www.marinva.es/wp-content/uploads/2016/06/Arti%CC%81culo-Patio-Escolar-el-corazo%CC%81n-de-la-escuela.pdf>.
- GIRÓN, Á. (2016). El patio de mi colegio. *El patio: el corazón de la escuela*. *Escuela*, n.º 2, 3-5. Recuperado de <http://www.marinva.es/wp-content/uploads/2016/06/Arti%CC%81culo-Patio-Escolar-el-corazo%CC%81n-de-la-escuela.pdf>.
- MARÍN, I. (2006). El patio de la escuela como espacio de oportunidades educativas. *El patio: el corazón de la escuela*. *Escuela*, n.º 2, 1-3. Recuperado de <http://www.marinva.es/wp-content/uploads/2016/06/Arti%CC%81culo-Patio-Escolar-el-corazo%CC%81n-de-la-escuela.pdf>.

### Links

- Colegio Alcoraz (2018). Instalaciones. Consultado 8 enero 2018, desde <http://colegioalcoraz.blogspot.com.es/p/instalaciones.html>.
- El rincón de aprender (2016). ¿Cómo debería ser el patio de la escuela? Consultado 8 enero 2018, desde <https://elrincondeaprenderblog.wordpress.com/2016/05/01/como-deberia-ser-el-patio-de-la-escuela/>.
- Fundesplai. (2006). Com fer més natural i educatiu el pati de l'escola. Consultado 20 diciembre 2017, desde <https://escoles.fundesplai.org/blog/com-fer-mes-natural-i-educatiu-el-pati-de-lescola/>.

## Actividades físicas en el medio natural en la escuela

¿Ciencia ficción?

**Alberto Aparicio Blanco**

albertoaparicioblanco@yahoo.com

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

---

**E**n los tiempos actuales, las actividades físicas en el medio natural, están presentes en muchos ámbitos diferentes de la vida. Suponen el instrumento clave que puede ayudarnos a que los niños puedan recuperar el contacto perdido con la naturaleza. Están presentes en la vida del niño fuera de la escuela, pero ¿Y en la escuela qué? Lo cierto es que en la escuela no tienen la importancia que deberían. Ofrecen una gran cantidad de beneficios para el desarrollo del niño, sin embargo, son muchas las dificultades con las que los maestros nos encontramos a la hora de su puesta en práctica.

### Palabras clave

Actividades físicas en el medio natural, dificultades, naturaleza, educación primaria

*Nowadays, the physical activities in the natural environment, are present in a lot of different areas of life. They entail the key instrument that can help us to recover the lost contact between children and nature.*

*This activities are present in children's life but, how about the school? The truth is that in the school this activities don't have the importance that they deserve. This activities offer a big amount of benefits to the children's development, but there are a lot of difficulties with which teachers meet when they are trying to put into practice.*

### Keywords

*Physical activities in the natural environment, difficulties, nature, primary education.*

---

## 1. Introducción

Para empezar con este artículo, lo primero que tenemos que tener presente,

y en lo que creo que la mayoría de nosotros estaremos de acuerdo, es que nuestros niños deben recuperar el contacto con la naturaleza, la cual cada vez está más distante de nuestra vida diaria.

Por esta causa, la vida de nuestros jóvenes ha sufrido un notable cambio. En pocos años, nuestra infancia ha pasado, de salir al medio natural a divertirnos, a ser prisioneros de las nuevas tecnologías. De acuerdo con H. Freire (2011) “Nuestros hijos viven desconectados de la naturaleza que les rodea mientras, gracias a la tecnología, se relacionan con animales y ecosistemas, del otro lado del planeta”.

Es aquí donde adquiere gran importancia la educación física en el medio natural, uno de los medios que puede ayudarnos a recuperar ese contacto perdido. Como profesionales de la educación, debemos hacer un esfuerzo por mejorar e innovarnos día a día y así motivar a nuestro alumnado.

La educación física en el medio natural supone un medio educativo diferente, y las actividades que en él se realizan suponen una aventura para los niños, por lo que la combinación de ambos hace,

que sin quererlo, los alumnos estén motivados.

La realización de estas actividades físicas en el medio natural (AFMN) es un recurso que nos brinda muchas ventajas, pero que en muchas ocasiones no sabemos cómo utilizar. Mediante ellas, podremos mejorar el ambiente de nuestra aula, y abordar contenidos transversales como la educación ambiental. Pero lo que es más importante, suponen un acercamiento del niño al mundo natural que le rodea.

Sin embargo, su puesta en práctica está sujeta a una gran cantidad de limitaciones, que provoca que su aplicación sea mucho menor que otros bloques de contenidos o tareas de enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de este trabajo se presentan los beneficios de las actividades físicas en el medio natural, pero también sus limitaciones, para llegar a una conclusión final sobre su aplicación.

## **2. Pero ¿qué actividades realizar?**

Para centrarnos en un punto de vista educativo, recurriremos a la definición de AFMN que nos aporta Miguel. A. (2001): “Aquellas actividades

eminentemente motrices llevadas a cabo en un medio natural con una clara intención educativa”

Pero, ¿Qué actividades son susceptibles de realizarse en primaria? Puesto que para conseguir nuestros objetivos, la herramienta de trabajo que utilizaremos serán los contenidos, solo realizaremos aquellas actividades que nos ayuden a conseguir el objetivo buscado (la adaptación y el contacto con el medio natural) y que tengan posibilidades reales de llevarse a cabo en Educación Primaria. De esta manera, las AFMN que cumplen con esos requisitos son:

- Senderismo y acampada.
- Orientación.
- Escalada.

Otras actividades como el esquí o la vela, son igual de validas que las que se han citado, pero requieren de unas condiciones especiales y muy concretas para poder llevarse a cabo, sin mencionar que no suelen ser asequibles para los centros educativos

### **2.1. Senderismo**

El senderismo es probablemente uno de los contenidos relativos a las actividades físicas en el medio natural más citado a

lo largo de las diferentes reformas educativas.

Se trata de una de las actividades físicas en el medio natural más valoradas. De acuerdo con el autor del libro *Juegos y deportes alternativos* (Hernández Álvarez, 1997), el autor, nos deja claro que la base para conocer el entorno natural y para desarrollar actividades deportivas en la naturaleza, es el senderismo.

El senderismo nos permite el contacto con la diversidad de espacios de nuestro entorno, lo que nos permite acercarnos al medio natural, es decir, eso que apuntábamos como objetivo de estas actividades.

De acuerdo con Hernández Álvarez, autor recientemente citado, se trata de la base de las AFMN, pues si queremos tener autonomía en el medio natural necesitamos saber dónde estamos (orientación), necesitaremos superar obstáculos verticales (escalada),... todo ello hace que el senderismo sea la principal y más importante actividad en que pensar a la hora de planificar AFMN.

### **2.2. Acampada**

El senderismo está muy ligado a la necesidad de permanecer una o varias

noches en el medio natural. A esa pernoctación es a lo que denominamos acampada.

Rose (2008) define estas actividades como experiencias globales en el sentido en el que favorecen la educación integral. Estas actividades ayudan a desarrollar los siguientes elementos:

- Físicos, al englobar aspectos como la autoimagen y el conocimiento personal —en cuanto a capacidades y limitaciones propias—, la superación personal o la higiene.
- Técnicos, con el trabajo de destrezas manipulativas y conocimiento del medio en el que se desarrolla la actividad.
- Desarrollo del carácter, entendido como la formación de la identidad personal y de la autoestima, además de un trabajo de valores sociales (relaciones, resolución de conflictos...).
- Trascendencia y servicio. Estas actividades se consideran como un medio adecuado para el trabajo en valores tales como la convivencia, la gratuidad, el voluntariado o el esfuerzo.

### 2.3. Orientación

Orientarse es saber dónde nos encontramos y como llegar a otros lugares a partir del lugar donde estamos. En educación, según Miguel. A. (2001) se utilizan indistintamente los conceptos de orientación, orientación deportiva o recorridos de orientación. Para ello, necesitaremos un mapa, planos, brújula y el recorrido en busca de las balizas.

Probablemente la orientación sea la AFMN mas practicada dentro de las programaciones escolares, y esto se debe a que tiene gran cantidad de beneficios:

- Según Costa y Giménez (2001) permite una posibilidad de trabajo con respuestas abiertas, fomentándose la creatividad y originalidad de respuestas, en el que todas puedan ser válidas
- Puede ser desarrollada tanto en el propio centro como en entornos cercanos o en el medio natural. Si se desarrolla en entornos urbanos, se puede trabajar paralelamente la educación vial
- Según Timón y Hormigo (2010) Implica el desarrollo cognitivo al interpretar continuamente los elementos del terreno, y al

utilizar recursos como la brújula o el plano para desplazarse

- Se trata de una actividad que permite trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas como matemáticas o ciencias naturales, además de permitir el uso de las nuevas tecnologías.

#### 2.4. Escalada

Cuando nos desplazamos al medio natural, y más si es con nuestros alumnos, resulta imposible no evitar obstáculos, andar por terrenos inclinados o utilizar los brazos y las piernas para ascender por terrenos verticales. Esto es lo que se entiende como escalada.

La relación de la escalada con la educación física es muy sencilla. Preparar es una habilidad motriz, mientras que la escalada es una actividad física en el medio natural que necesita de esa habilidad motriz.

Sin embargo, se trata de una de las actividades físicas en el medio natural menos aceptadas, ya que aparenta suponer un determinado riesgo y requiere material e instalaciones muy concretas. A pesar de ello, es una de las actividades que más interés genera en el alumnado, ya que como decíamos en la

introducción, genera aventura, por lo que el niño se encuentra motivado. Por ello, podemos hacer pequeñas adaptaciones de escalada en nuestro centro, utilizando espalderas, gradas..., que nos permitan reducir el elemento del riesgo.

Lozano, Correas y Costa (2016) nos aportan algunas razones por las que es recomendable su inclusión en primaria:

- Puede resultar muy llamativo para el alumnado, ya que supondría una novedad respecto a lo que suelen practicar habitualmente en las sesiones.
- Potencia la autonomía del alumnado, lo que favorece aspectos personales como la superación o el esfuerzo y grupales, como el trabajo colaborativo, especialmente para evitar caídas.
- Permite un desarrollo de las cualidades físicas básicas, mejorándose, además la fuerza del tren superior y la flexibilidad.

### 3. Entonces, ¿Por qué no se realizan AFMN en la escuela?

Una vez que conocemos las AFMN que podemos realizar en primaria y sus beneficios, ¿Porque no las realizamos? En primaria no existe un bloque de contenidos relativo a las AFMN, aunque si tenemos referencias. La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa, a través del RD126/2014 de 28 de febrero, las recoge como acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.

Por lo tanto, ahí tenemos la “excusa” legal para su realización, pero lo cierto es que el problema no radica en la ley, sino en otros “es que” que veremos a continuación.

Siguiendo a García, Martínez, Parra, Quintana y Rovira (2005)<sup>1</sup>, podemos establecer algunas de las dificultades por las que no se incluyen las AFMN en las programaciones de educación primaria.

Así tenemos:

- Dificultades con la Administración (responsabilidad civil, falta de cursos de reciclaje...).
- Dificultades relacionadas con el centro (instalaciones, recursos

materiales, recurso económicos, horario de práctica...).

- Dificultades relacionadas con el profesorado (no innovación, ilusión, no colaboración, poco reconocimiento...).
- Dificultades relacionadas con la organización de las AFMN (rompe programas de otras asignaturas, inversión de tiempo, transportes...).
- Dificultades relacionadas con las características de las AFMN (material especializado, coste, dominio de las técnicas...).
- Otras dificultades (padres, riesgo objetivo relacionado con este tipo de actividades, poca conciencia política educativa...).

En definitiva, aquí tenemos una larga lista de problemas, o más bien dificultades, que provocan que el desarrollo de actividades físicas en el medio natural sea más complicado que el desarrollo de otros contenidos en Educación Primaria.

Pero todo esto no supone el fin de las actividades físicas en el medio natural en educación primaria, más bien es un

punto de partida. Cada vez hay más “pequeños resquicios de luz”, más maestros de Educación Física que buscan romper con lo tradicional y se aventuran a desarrollar este tipo de actividades.

#### 4. Conclusiones y vistas al futuro

Las actividades físicas en el medio natural son un instrumento fundamental en el aprendizaje del alumno, tanto en el contexto escolar como fuera de él. Podemos utilizar el medio natural como un medio educativo diferente, a través de las actividades citadas en este trabajo o median otras, para desarrollar las capacidades físicas básicas, la educación ambiental, el respeto por la naturaleza,... Por lo tanto, los beneficios son a nivel psicológico (el alumno se ve capaz de superar nuevos retos), a nivel físico (permiten la mejora de la condición física), a nivel sociológico (suponen transportes en grupo, que implican cooperación, comunicación y respeto) y a nivel educativo (el estudio del medio permitirá al alumno conocer mejor sus características). Es decir, las ventajas que nos ofrece el medio natural son ilimitadas, y son muchos los recursos que nos ofrece y que en muchas

ocasiones desaprovechamos debido a las limitaciones que nos plantea. Estas limitaciones hacen que en muchos centros educativos, estas actividades solo sean complementarias, y por tanto no todos los alumnos disfrutan de ellas.

Alcanzada esta situación es el momento de que nos hagamos la gran pregunta ¿Es posible realizar actividades físicas en el medio natural en educación primaria o se trata de algo imposible? La realidad es que la experiencia, la colaboración y la formación con y como maestros, nos deben ayudar a encontrar soluciones para esas limitaciones, porque no se trata de algo imposible, sino de algo que requiere esfuerzo y dedicación.

En cuanto al futuro, hay muchas opciones que podemos tomar para que estas actividades sean más factibles en los centros escolares:

- Partir del equipamiento del centro para el diseño de contenidos y actividades: podemos realizar una carrera de orientación en el patio del centro, o realizar la escalada, como propone Sánchez-Fuentes (2014) a través de la trepa de espaldas, porterías,...

- Podemos Solicitar la ayuda de entidades especializadas y buscar material específico como cuerdas, arneses...
- Investigar los servicios y recursos que puede ofrecernos la localidad en la que nos encontremos. Por ejemplo, si nos encontrásemos en la ciudad de Palencia, podríamos acudir al Club Espigüete para obtener información relacionada con la escalada.

Estos son algunos de los ejemplos de cómo podemos ir superando las dificultades que se van generando a la hora de plantear Actividades físicas en el medio natural, pero no son los únicos. Cuando un maestro de verdad quiere realizarlas, el tiempo y el esfuerzo invertido acaban suponiendo el éxito en la realización de estas actividades. Si unos pocos de nosotros están pudiendo

realizar estas actividades, significa que no se trata de ficción y que estas actividades son posibles en nuestros centros.

No considero que esta sea la receta que solucione la situación actual de las actividades físicas en el medio natural, pero creo que la Educación Física en general, y el desarrollo de este tipo de actividades en el entorno natural, generan un espacio inigualable, donde los alumnos pueden alcanzar un gran desarrollo madurativo y lograr altos niveles de empatía, responsabilidad, autonomía y gran cantidad de valores como la educación vial, el respeto por la naturaleza o la educación para la salud.

## Referencias

### Libros

- COSTA, J., & GIMÉNEZ, L. *Orientación en la naturaleza: manual básico de iniciación*. Murcia: ASEEF, 2001.
- FREIRE, H. *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Grao, 2011.
- HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, M. *La educación física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Juegos y deportes alternativos*. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Ministerio de Educación y Cultura, 1997.
- MIGUEL AGUADO, A. *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*. Palencia: Patronato Municipal de Deportes, 2001.

### Revistas

- GARCÍA, MARTÍNEZ, PARRA, QUINTANA y ROVIRA (2005). Actividad Física en el medio natural para Primaria y Secundaria. En DOMÍNGUEZ, M.: “Las Actividades físicas en el medio natural como recurso educativo”. *Revista Autodidacta*, 2010.
- LOZANO, C. P., CORREAS, R. G., & COSTA, SL. Las Actividades en el medio natural en Educación Física”. *Cultura*, 11(31), 27-36, 2016.
- MELLADO SANTAMARÍA, A., & MELLADO SANTAMARÍA, J. L. “El campamento como medio educativo”. *Revista de Estudios de Juventud*, (72), 25-36, 2006.
- ROSE, A. *Adventure therapy: Terapia a través de la aventura*. En LOZANO, C. P., CORREAS, R. G., & COSTA, SL “Las actividades en el medio natural en Educación Física, ¿teoría o práctica?”. *Cultura*, 11(31), 27-36, 2016.

- TIMÓN, L. M. & HORMIGO. F. (2010). *La orientación deportiva en el marco escolar. Propuesta educativa para la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, SL, 2010.

### **Legislación**

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

## El lenguaje matemático en Educación Secundaria

Eneko Apaolaza Etxeberria

eneko.apaolaza@ehu.eus

Licenciado en Ciencias Exactas

**E**l modelo didáctico que se emplea en nuestro sistema educativo, no describe bien el ser de la propia matemática (Kaput, Carraher, & Blanton, 2007, Schoenfeld, 1994; Tarmizi, Ayub, Booker & Windsor, 2010). Para una mejor comprensión del aspecto descriptivo, el proceso de enseñanza de las matemáticas se encamina hacia su propio ser (ontología), determinando los métodos que se utilizan para este proceso (epistemología). A la hora de representar estos métodos, se utiliza un lenguaje matemático que se denomina conocimiento algebraico (Schoenfeld, 1992; Blanton & Kaput, 2011; Katz & Barton, 2007; Dindyal, 2010). En este artículo se explica cómo se construye el conocimiento algebraico en la educación secundaria.

### Palabras clave

Lenguaje matemático, ontología, epistemología

*The didactic model, when where use in the education system, do not describe well the character of sciences mathematics (Kaput, Carraher, & Blanton, 2007; Schoenfeld, 1994; Tarmizi, Ayub, Booker & Windsor, 2010). To overcome the obstacle, where guide the teaching process on the ontological aspect of mathematics, and where state the*

*methodical process, when where use in these process (epistemology). Where use some tools for representing these methodical process, and where nominate these tools algebraic thinking (Blanton & Kaput, 2011; Katz & Barton, 2007; Dindyal, 2010). In these article where explain, how build the algebraic thinking in secondary level.*

### Keywords

Algebraic thinking, ontology, epistemology

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Secundaria Obligatoria, se trabajan unos contenidos comunes: Resolución de problemas, Números y álgebra, Geometría y medida, Funciones y Gráficas, Estadística y probabilidad (LOMCE, URTEA). De esta manera la adquisición de la comprensión matemática se efectúa en torno a diferentes aspectos de conocimiento. Investigaciones recientes, muestran que este modelo didáctico de enseñanza tiene carencias en el aspecto descriptivo (Kaput, Carraher, & Blanton, 2007, Tarmizi, Ayub, Booker & Windsor, 2010).

El cuatro de octubre de 1957, la Unión Soviética lanzó un satélite espacial hacia la luna. Preocupados por esta superioridad tecnológica, en Estados Unidos dio comienzo una reconversión

tecnológica que afectó también a la educación. Se debe de situar dentro de este marco el modelo de la corriente didáctica de Schoenfeld (Schoenfeld, 1992, 1994). De estas investigaciones derivan muchas conclusiones, pero una de ellas va tomando cada vez más cuerpo: La utilización del lenguaje matemático. Se investiga en torno al propio ser de la Matemática (ontología), y se describen los métodos que se utilizan cuando se encamina el estudio de la matemática hacia su propio ser (epistemología). Para representar estos métodos, se utiliza un lenguaje matemático. A medida que aumentan las investigaciones, cada vez irá tomando más fuerza la necesidad de profundizar en la utilización de este lenguaje matemático, con el objetivo de profundizar en el aspecto descriptivo de las matemáticas.

El Conocimiento Algebraico surge, cuando se encaminan las investigaciones a la enseñanza primaria. Se investigan los métodos (epistemología) que se utilizan para describir el propio ser (ontología) de la matemática, en Educación Primaria (Blanton & Kaput, 2011). Se observa que para representar o escribir estos métodos, se utilizan unos instrumentos matemáticos, y que estos instrumentos pertenecen al área de conocimiento del álgebra (Katz & Barton, 2007), de esta manera los autores denominan este lenguaje matemático como conocimiento algebraico (algebraic thinking). Son muchas las investigaciones en educación Primaria sobre el conocimiento algebraico, y la metodología de investigación es bastante completa.

Son menos las investigaciones, en Educación Secundaria, sobre el conocimiento algebraico. Partiendo del modelo de Schoenfeld (Schoenfeld, 1992, 1994), y teniendo en cuenta la aplicación

que tiene este modelo en la Educación Primaria, Dindyal (Dindyal, 2010) construye el conocimiento algebraico en Educación Secundaria.

En este artículo se explica primero: el modelo de Schoenfeld y las primeras consecuencias que tiene la aplicación del modelo en el conocimiento matemático. En segundo lugar: Se explica cómo se aplica este modelo en Educación Primaria, como surge el conocimiento algebraico y como se formaliza. Posteriormente se comentan los primeros intentos de implantación de este modelo en Educación Secundaria, dando lugar a la definición que propone Dindyal del conocimiento algebraico, para Educación Secundaria (Dindyal, 2010), finalmente se completa el modelo de Dindyal, mediante otros autores relevantes (Janvier & Janvier, 1987; Radford, 2006).

## 1. Marco teórico

El modelo de Schoenfeld, hace referencia a una corriente didáctica. En un afán de hacer una reconversión del modelo educativo, son muchas las investigaciones y los trabajos que se realizan, pero una de ellas cada vez va tomando más cuerpo: la utilización del lenguaje matemático.

El modelo de Schoenfeld: Los investigadores, afirman que el modelo didáctico de las matemáticas tiene carencias en el aspecto descriptivo, que no se describe bien el propio ser de las matemáticas. Con intención de superar este problema, las investigaciones se encaminan a analizar el lenguaje que describe el ser de las matemáticas. El lenguaje matemático que se utiliza (conocimiento algebraico), para representar los métodos (epistemología) que encaminan la matemática hacia su

propio ser (ontología) (Schoenfeld, 1992, 1994).

Educación Primaria: Las primeras investigaciones se realizan en la Educación Primaria. Se determina la ontología de la matemática de Educación Primaria (Katz & Barton, 2007), se observan los métodos (epistemología) que se utilizan cuando la matemática se encamina hacia su ontología (Blanton & Kaput, 2011), y se termina concretando cual es el lenguaje matemático que utilizan los alumnos para representar estos métodos (Booker & Windsor, 2010; Grandau & Stephens, 2006). Este lenguaje matemático se sitúa dentro del área del álgebra, y los autores la denominan conocimiento algebraico (algebraic thinking).

Son menos abundantes las investigaciones sobre el conocimiento algebraico en Educación Secundaria. Una vez determinado el conocimiento algebraico de Educación Primaria, se investiga con este modelo en el inicio de la Educación Secundaria (Grandau & Sthephensen, 2006). En educación Secundaria se ha investigado, el conocimiento algebraico en algunos temas concretos: En los procesos de generalización del sistema numérico y en geometría (Booker & Windsor, 2010). Tomando como base la corriente didáctica de Schoenfeld (1992, 1994), Dindyal investiga el conocimiento algebraico en Educación Secundaria, utilizando un marco teórico bastante amplio, y propone una definición del conocimiento algebraico de Educación Secundaria (Dindyal, 2010).

En este artículo se completa la definición que propone Dindyal (2010), con otros autores, que son relevantes en algunos

aspectos del conocimiento algebraico (Janvier & Janvier, 1987; Radford, 2006).

## 2. Modelo de Schoenfeld

El origen del conocimiento algebraico a de situarse en la corriente ideológica de Schoenfeld (Schoenfeld, 1992, 1994). Todavía no ha surgido el conocimiento algebraico, pero son muchos los intentos que se están haciendo para la creación de un nuevo modelo didáctico, una de estas ideas cada vez va tomando más cuerpo: la utilización del lenguaje matemático (Schoenfeld, 1992, p. 4).

La búsqueda de un nuevo modelo didáctico surge por la necesidad de superar las carencias que tiene el actual modelo en el aspecto descriptivo, que son las siguientes: El modelo didáctico que se utiliza en matemáticas falla, Steen (1988) y Hoffman (1989), aseguran que el modelo didáctico es antiguo, y prosiguen afirmando lo siguiente: Cuando los alumnos estudian las matemáticas en su seriedad, desarrollan una experiencia muy enriquecedora en su propio mundo, y el currículum no tiene en cuenta esta experiencia, encaminando el estudio de las matemáticas de una manera artificial. Según estos autores: *‘Cuando se estudia la matemática, como un conjunto de diferentes temas, estudiar la matemática se convierte en tener la capacidad de saber resolver el tipo de problemas asociados al tema, de esta manera se deshace el propio ser de la matemática, y falla en el aspecto descriptivo, dejando a un lado el estudio de los métodos que describen las matemáticas. La mitad de los alumnos siente como un fracaso el proceso de aprendizaje de las matemáticas’* (Schoenfeld, 1994, p. 55).

En un intento de superar las carencias descriptivas del modelo didáctico matemático, se realiza una investigación

del proceso de la enseñanza. En esta investigación se investigan la ontología y la epistemología de la matemática. La descripción de la ontología de la matemática viene dada por Steen (1988), y la epistemología la define el propio Schoenfeld. Cuando describe la epistemología de la matemática, se mencionan indirectamente las primeras ideas sobre el conocimiento algebraico, y al finalizar el artículo menciona con qué métodos se utilizan estas herramientas matemáticas.

A la hora de describir la ontología de la matemática se cita a Steen en Schoenfeld: Según la definición clásica de la matemática: “es la ciencia de los números y el espacio” (Steen, 1988, p. 611). Esta definición no describe bien la totalidad de la ciencia matemática, deja a un lado muchas de las regularidades que se dan en matemáticas: la investigación del azar, la teoría de conjuntos... aunque el origen de la matemática, sean la investigación de los números y del espacio, desde entonces la ciencia matemática ha evolucionado, y esta definición no describe bien muchas de las regularidades que se dan hoy en día en matemáticas. Los científicos matemáticos, cuando definen las matemáticas mencionan: La teoría de los números, aplicaciones, las claves matemáticas,... y se sumergen en la tarea de la búsqueda de las reglas matemáticas que describen la ciencia. La ciencia matemática se divide en dos grandes bloques: matemática teórica y matemática aplicada. El objetivo de la matemática teórica es la determinación de las reglas o los principios originales que rigen el sistema axiomático. La matemática aplicada, se fundamenta en la observación, experimentando e investigando se va determinando las reglas que verifican los objetos. La clave que describe la matemática se encuentra

en su propio ser, se basa en la búsqueda de los principios originales, es decir en la búsqueda de las reglas. La matemática es la ciencia de las reglas, y aunque este punto de vista sea antiguo, no ha perdido actualidad, su contundencia se encuentra ahí y no le resta nada al marco que describe su propio ser. La matemática es la ciencia de las reglas (Steen, 1988). (Schoenfeld, 1994, p.55)

Después de definir la ontología matemática se investiga sobre la epistemología de la matemática en el libro de Schoenfeld: *‘La matemática es la ciencia del orden y las reglas. La ciencia de los objetos abstractos, tomando la observación como verdad estandarizada, se desarrolla mediante la lógica: La observación, Simulación y la experimentación son los caminos que conllevan al descubrimiento de la verdad.’* (Schoenfeld, 1992, p. 28). Los instrumentos matemáticos que se utilizan para esta labor son: La abstracción, la representación simbólica y la manipulación simbólica (Schoenfeld, 1994, p. 60 1992, p. 29).

Schoenfeld menciona los instrumentos que se utilizan en el qué hacer matemático:

- Abstracción.
- Representación simbólica.
- Manipulación simbólica.

Posteriormente conformarán el conocimiento algebraico de Educación Primaria y Educación Secundaria. Prosigue describiendo la utilización de estos instrumentos.

En el proceso de aprendizaje que nos lleva al conocimiento matemático, para poder desarrollar el punto de vista matemático, hay que tener una previsión para poder validar y aplicar, los procesos

matemáticos y abstractos. Estos instrumentos hay que utilizarlos con el objetivo de entender la estructura matemática, y tienen que ser válidos para desarrollar el conocimiento matemático. (Schoenfeld, 1994, p. 60).

Al finalizar el artículo concluye cuales son los métodos que se utilizarán cuando la matemática se encamina a su ontología. La matemática es la ciencia de las reglas. Y los métodos que se utilizan para la búsqueda de dichas reglas o normas son los siguientes:

- Para ver la estructura percibida.
- Para representar las reglas mediante símbolos.
- Para proponer conjeturas y demostrar las afirmaciones.
- Para hacer abstracciones y generalizar.

(Schoenfeld, 1994, p. 68).

### **Creación del conocimiento algebraico.**

Ontología y epistemología de la Educación Primaria: Haciendo un desarrollo histórico del Álgebra, se investiga su repercusión en el curriculum de la matemática: *‘En educación Primaria, el sistema numérico tiene mucha fuerza, las primeras ideas algebraicas surgen en consecuencia del sistema numérico y sus procesos de generalización. Cuando se estudia la Geometría los símbolos se utilizan para representar conceptos geométricos, y se realizan mediante dibujos (diagramas) geométricos los primeros procesos de generalización; las reglas que se utilizan en el proceso de generalización son reglas aritméticas. El origen del álgebra, no es la necesidad de generalizar la aritmética, sino la necesidad de resolver ciertos problemas, las técnicas que se*

*utilizan en la resolución de estos problemas, han creado las reglas aritméticas, y cuando se han generalizado ha surgido el Álgebra’* (Katz & Barton, 2007, p. 198).

En opinión de Kaput (2008), la aritmética abre la posibilidad de investigar: reglas, conjeturas, y las relaciones entre las cantidades, a través de las cuales se aprende a modo general la matemática de Educación Primaria. La estructura matemática de Educación primaria se basa en la aritmética, por una parte: Estudiar los procesos de generalización y diferentes utilidades de la aritmética, y por otra parte: saber aplicar las reglas de la aritmética a otras ciencias, significa que se entiende la utilización del razonamiento ligado a una estructura sintáctica.

Hay dos métodos que encaminan la matemática a su qué hacer, en educación primaria. La primera: Utilizando un sistema simbólico formal y convencional, crear representaciones y generalizar. Segundo: Razonar mediante formas simbólicas, haciendo manipulaciones sintácticas sobre estas formas. Los alumnos de educación primaria utilizarán unas herramientas matemáticas para representar estos métodos. Estos instrumentos matemáticos, tocan tres aspectos que se clasifican en el conocimiento del Álgebra: 1) el estudio de la formación del sistema abstracto válido para hacer operaciones y crear relaciones. 2) El estudio de funciones, relaciones y sus variaciones. 3) La justificación de una circunstancia dada y la aplicación de un modelo de lenguaje para el desarrollo del razonamiento. Puesto que estos instrumentos se sitúan en el área del Álgebra los investigadores lo denominan ‘conocimiento algebraico’,

del inglés 'algebraic thinking'. (Blanton & Kaput, 2011, pp. 5-7)

Las investigaciones realizadas en Educación Primaria determinan el conocimiento algebraico de la manera siguiente:

- Argumentar y utilizar símbolos
- Utilizar símbolos para escribir diferentes representaciones
- Simbolizar las reglas y los procesos de generalización.

Una vez determinado el conocimiento algebraico de Educación Primaria las investigaciones se encaminan a determinar el conocimiento algebraico de educación Secundaria. Se propone el conocimiento algebraico del inicio de educación secundaria como el conocimiento algebraico de educación primaria, y de la misma manera que se ha hecho en primaria, siguiendo el modelo trazado por Schoenfeld, se determina el conocimiento algebraico de educación secundaria (Schoenfeld, 1992).

### **El conocimiento algebraico de la educación secundaria.**

Autores: Son menos abundantes las investigaciones que se han realizado sobre el conocimiento algebraico de la educación secundaria, si se comparan con las realizadas en educación primaria. Grandau y Sthephens (2006), investigan la utilización del conocimiento algebraico de primaria en el área de la geometría, y la proponen para utilizarla en el inicio de la educación secundaria, mencionando los siguientes aspectos: Igualdad, el sentido de las operaciones y generalizaciones. Según estos autores 'el álgebra es el hilo conductor de las diferentes áreas que se estudian en la matemática' (Grandau & Stephens, 2006,

p. 344). Booker y Windsor (2010), determinan cual es el conocimiento algebraico en educación secundaria, en el área de la geometría, y en los procesos de generalización de los sistemas numéricos, mencionando los siguientes aspectos: Utilización de símbolos, utilización de diferentes tipos de representación, y la utilización de las reglas para los procesos de generalización.

El autor referente: Para investigar la utilización del conocimiento algebraico de la educación secundaria, se ha tomado como referencia el modelo propuesto por Dindyal (Dindyal, 2010). Dindyal ofrece un marco teórico amplio para investigar el conocimiento algebraico. El desarrollo de su trabajo tiene como base el modelo de Schoenfeld (Schoenfeld, 1992, 1994). Dindyal describe el conocimiento algebraico de la educación secundaria como tres componentes: Utilización de símbolos y relaciones algebraicas, utilización de diferentes formas de representación, y utilización de reglas o normas y generalizaciones. (NCTM, 1992, 2001; Herbert & Brown, 1999; Wagner & Kieran, 1999).

Dindyal profundiza sobre cada componente del conocimiento algebraico, contrastando con la opinión de otros autores, y posteriormente determina como desarrollan estos aspectos los alumnos. Diseñando para ello unos problemas matemáticos, el conocimiento algebraico en educación secundaria es la siguiente, según las investigaciones de Dindyal (2010):

1. Utilización de símbolos y relaciones algebraicas.
2. Utilización de diferentes formas de representación.
3. Utilización de normas y generalizaciones.

Dindyal explica en que se basa cada uno de los componentes del conocimiento algebraico Dindyal (2010), en esta investigación algunos aspectos del conocimiento algebraico también se han contrastado con otros autores: La utilización de símbolos y relaciones algebraicas, y la utilización de diferentes formas de representación con Janvier & Janvier (1987), y la utilización de reglas o normas y generalizaciones con Radford (2006).

**1. Símbolos y relaciones algebraicas:** un símbolo puede ser un sonido o una imagen asociada mentalmente a una idea, según Skemp (1987). La idea asociada al símbolo se conoce como referente. El símbolo se entiende a menudo como un signo, y el referente como el significado.

Pimm (1995) afirma que el símbolo es el sustituto de una carencia conceptual. En álgebra se utilizan símbolos literarios para representar: variables, indeterminadas, constantes, parámetros y diagramas. En geometría también se utilizan símbolos visuales y diagramas. Skemp añade que los símbolos se utilizan en gran medida para poder encaminar el control del pensamiento.

*Queremos recordar que en matemáticas encontramos en algunos ejemplos concretos la posibilidad de asociar adecuadamente el signo y el significado: cuando se ha utilizado un signo para sustituir un significado, se hace una metonimia, dándole al*

*signo el estatus de símbolo, y el signo se utiliza como una metáfora de su significado (Janvier & Janvier, 1987, p. 94).*

En cuanto a las relaciones algebraicas, Sfard & Lichevski (1987) afirman que los alumnos desarrollan dos tipos de comprensión diferentes, primero comprenden las operaciones aritméticas que componen la relación algebraica, y posteriormente comprenden la relación algebraica como una unidad estructurada. Es decir primero desarrollan una comprensión operacional, y posteriormente desarrollan una comprensión estructural. Los alumnos aprenden el sistema de numeración desde el inicio de los cursos escolares, las relaciones algebraicas surgen a consecuencia de generalizar los números y su significado, así pues las relaciones algebraicas se perciben primeramente como una serie de operaciones aritméticas. Por ejemplo: la relación algebraica  $5(3x + 7) - 2$ , representa un número desconocido  $x$ , que ha sido multiplicado por tres, posteriormente se le ha sumado al resultado siete unidades... Se denomina comprensión operacional, se entiende más tarde que si  $x$  representa un número, entonces toda la relación algebraica  $5(3x+7)-2$ , representa otro número que tiene su propia estructura, se denomina comprensión estructural. Los alumnos desarrollan primero una comprensión operacional y posteriormente una comprensión

estructural, el traspaso de esta comprensión no es inmediato, es continua, los alumnos deben concretar el resultado de las operaciones y saber generalizar el resultado a diferentes contextos, se produce mediante el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

**2. Utilización de diferentes formas de representación:** la representación es el reflejo de la idea que tenemos sobre un concepto: ¿Cómo puede estar tranquilo el emisor, cuando emite la idea de un concepto, representando mediante unas palabras concretas, para pensar que el concepto que entiende el receptor mediante estas palabras corresponde al mismo concepto que entiende el emisor?

La comprensión de los conceptos matemáticos es consecuencia de haberlos pensado, la capacidad que tiene nuestro cerebro de comprender como se realizan las diferentes operaciones. Por ejemplo, con el sistema numérico, se utiliza un sistema particular para representar las cantidades, y la representación numérica se compara con lo que representan los números. La convención general que se utiliza para representar los conceptos es comparar la representación con el significado del concepto. ¿Cómo conseguimos dejar a un lado las múltiples comprensiones particulares (palabras, signos, objetos), y encaminarlos sobre la comprensión convencional?... A mi entender la representación no es una señal que describe la situación interna personal, puesto

que las experiencias internas la componen las palabras y los procedimientos personales, y cuando se desarrolla una representación, sólo se desarrolla la parte convencional del procedimiento personal.

En las representaciones se pueden diferenciar dos componentes básicos: La translación y su representación. La translación es una actividad, en donde se mantiene el significado del concepto, algo parecido a lo que podría hacer un traductor cuando consigue una nueva representación, de un mismo concepto en una lengua diferente. La representación se utiliza para encaminar la idea que tenemos sobre el concepto, hacia una comprensión convencional. Dejando a un lado algunas representaciones y desarrollando otras, la representación va evolucionando. Es fácil perderse en este proceso, y es por tanto importante tener presente, saber qué se quiere representar, y saber hacia dónde nos lleva lo que vamos representando. (Janvier & Janvier, 1987, pp. 92-96).

Dentro del conocimiento algebraico, las diferentes formas de hacer las representaciones son las siguientes: Mediante palabras, mediante tablas, mediante símbolos y mediante gráficas. Janvier (1987) define la representación de la siguiente manera: “*La representación puede considerarse como la combinación de tres componentes: símbolos escritos, objetos reales e imágenes mentales*” (Dindyal, 2010, p. 12).

Según los estándares del año 2000, las representaciones hacen referencia a un proceso y un resultado. El acto de percibir cualquier tipo de concepto o relación matemática, puede ser un proceso, y la forma de representarlo puede ser el resultado. La representación puede ser interna o externa, la interna es el resultado del proceso mental personal y la representación externa es aquella que se utiliza para comunicar a la opinión convencional (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).2000).

En opinión de Kaput (1989) cuando se representan las relaciones algebraicas se diferencian dos tipos de comprensión bien diferenciadas: La comprensión sintáctica y la comprensión semántica. La comprensión semántica hace referencia al significado de los componentes de la relación algebraica, y la comprensión sintáctica hace referencia a que el alumno es capaz de manipular el significado de los símbolos siguiendo un esquema de comprensión sintáctica de las representaciones simbólicas matemáticas. Kaput añade que en la utilización de los símbolos se desarrollan estos dos aspectos, en donde se diferencian de una manera clarividente la comprensión semántica y la comprensión sintáctica. Por ejemplo: la relación algebraica  $x+3=12$  tiene un aspecto semántico: El significado de los símbolos que la componen, mediante transformaciones

sintácticas vamos cambiando el significado de los símbolos: restamos con tres a ambos lados de la igualdad, y la igualdad sigue siendo una igualdad pero el significado de  $x$  cambia, adquiriendo un nuevo significado semántico.

En opinión de Philipp (1992), el aspecto sintáctico es pesado y el aspecto semántico es flexible, y por lo tanto cuando se trabaja con el significado de los símbolos matemáticos, es imprescindible entablar una discusión sobre la adecuada utilización de los diferentes signos literarios para la representación. MacGregor & Stacey (1993) dicen que, cuando un alumno representa una relación algebraica, se ha desarrollado previamente un proceso matemático en donde se incluyen las reglas del aspecto sintáctico y semántico.

### 3. Normas y generalizaciones.

En opinión de Kaput (1999), generalizar es extender la representación de los casos particulares, a una única representación. Mediante ésta representación, cada caso particular puede identificarse explícitamente. Para obtener una representación de los casos particulares a una única representación, la atención debe centrarse sobre todo: en las normas, procedimientos, estructura y la relación de estos aspectos.

Radford (Radford, 2006) es otro autor que investiga la generalización de las normas del

conocimiento algebraico, en los alumnos de 8.º grado (2º ESO), mediante una investigación cualitativa. Radford propone la siguiente definición: Desarrollar la generalización de las normas algebraicamente, es tener la capacidad de determinar una norma general, de las propiedades que verifican los objetos de una secuencia S. Esta representación de la norma, puede aplicarse sobre cada objeto de S, y puede utilizarse directamente para determinar la propiedad de cada objeto de la secuencia S.

Diferencia dos fases en el proceso de generalización de las normas. La primera es la fase inductiva y la segunda es la fase algebraica.

Se denomina fase inductiva, al descubrimiento de la una única norma común, válida para explicar las propiedades de los objetos que conforman la secuencia S. Cuando se identifica una propiedad sobre un objeto de S, el objeto se entiende como un ente que verifica dicha propiedad. Cada objeto de S verifica la propiedad de una manera particular, y determinar cómo verifica cada objeto esta propiedad es determinar la norma que se verifica sobre todos los objetos que conforman la secuencia S, lo que denomina Aristóteles como *Genus* (Aristotle's Categories, 2a13-2a18). Cuando se determina el *Genus*, el objeto que posee una propiedad pasa a ser el objeto que cumple una norma.

La fase inductiva está ligada a la ontología, y la fase algebraica a la epistemología. La comprensión conceptual sobre los objetos, se desarrolla en su totalidad, y para identificar la propiedad común de cada uno de los objetos, no son tan importantes las propiedades de los objetos, sino las propiedades comunes de todos los objetos. Hay que encontrar el método (epistemología) que determine de que manera verifican una propiedad todos los objetos de la secuencia S.

En opinión de Kant, la generalización conlleva dos tipos de comprensión: (1) Qué es lo que se generaliza: cuál es la propiedad que verifica cada objeto, y (2) El objeto generalizado: Objeto nuevo y único, cuya propiedad es una norma, que determina la propiedad que cumplen cada uno de los objetos. (Kant, 1974, p. 100). El descubrimiento de la norma no es suficiente, para generalizar en matemáticas, también hay que saber representarlo algebraicamente. La generalización de la norma se desarrolla mediante la relación entre el conocimiento algebraico y el proceso de generalización.

Representar simbólicamente la norma o la propiedad del objeto generalizado (representación algebraica del *Genus*), se denomina fase algebraica. En la fase algebraica, la norma que se ha representado simbólicamente, pierde su dependencia respecto del objeto (puesto que representa una propiedad que la pueden verificar otros objetos), entonces

se produce un proceso de generalización sobre los objetos que conforman la secuencia S (Puesto que la norma es aplicable a otra secuencia objetos S', que tenga la misma propiedad). Se desarrolla la capacidad de concebir el objeto que posee una propiedad, como la norma que verifican diferentes secuencias de objetos.

La generalización de la norma puede denominarse fase algebraica. Radford añade una nueva fase, en el proceso de generalización: En donde el objeto generalizado, clasifica el esquema que conforman los objetos particulares. Cuando se ha simbolizado la norma, del objeto generalizado, esta norma identifica las propiedades de cada uno de los objetos, de tal manera que a cada uno de los objetos que conforman la secuencia S, le corresponde una forma de la norma. Cada forma de la norma determina la propiedad de cada objeto particular, y por lo tanto el esquema que conforma la secuencia S puede entenderse como las diferentes formas que adopta la norma.

Generalización de las normas:

- 1) Fase inductiva: creación del Genus,
- 2) Fase algebraica: simbolización del Genus.
- 3) Clasificación de los objetos mediante el Genus (Radford, 2006).

### 3. Conclusiones

El modelo teórico de este artículo, desarrolla un método novedoso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, con el objetivo de poder superar las carencias que tiene el modelo educativo actual, en el aspecto descriptivo. Según este nuevo modelo, para superar las carencias descriptivas del modelo educativo matemático, se debe de profundizar en la utilización del lenguaje matemático, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este artículo se ha explicado en qué consiste el lenguaje matemático. Se ha optado por la terminología de conocimiento algebraico, término proveniente del inglés 'algebraic thinking'.

## Referencias

- BLANTON, M. L., & KAPUT, J. J. (2011). Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades. *Early Algebraization: A Global Dialogue from Multiple Perspectives*, 5-23. doi:10.1007/978-3-642-17735-4\_2
- BOOKER, G., & BOOKER, G. Algebraic thinking: Generalising number and geometry to express patterns and properties succinctly.
- BOOKER, G., & WINDSOR, W. (2010). Developing algebraic thinking: Using problem-solving to build from number and geometry in the primary school to the ideas that underpin algebra in high school and beyond. *International Conference on Mathematics Education Research 2010 - Icmr 2010*, 8, 411-419. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.057
- CARRAHER, D. W., SCHLIEMAN, A. D., & SCHWARTZ, J. L. (2008). Early algebra is not the same as algebra early. In J. Kaput, D. Carraher & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the early grades* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis group & National Council of Teachers of Mathematics ed., )
- DINDYAL, J. (2010). *Use of algebraic thinking in geometry: High school students' approaches for solving geometrical problems requiring algebraic thinking* VDM Verlag Dr. Müller.
- GRANDAU, L., & STEPHENS, A. C. (2006). Algebraic thinking and geometry. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 11(7), 344-349.
- JANVIER, C., & JANVIER, C. *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*. 1987.
- KAPUT, J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. KAPUT, D. CARRAHER & M. BLANTON (Eds.), *Algebra in the early grades* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum/Taylor & Francis group & National Council of Teachers of Mathematics ed., )
- KAPUT, J. J., CARRAHER, D. W., & BLANTON, M. L. (2007). *Algebra in the early grades* Lawrence Erlbaum Associates; Routledge.
- KATZ, V. J., & BARTON, B. (2007). Stages in the history of algebra with implications for teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 185-201.
- LINS, R., & KAPUT, J. (2004). The early development of algebraic reasoning: The current state of the field. In H. CHICK, & K. STACY (eds.). *The future of the teaching and learning of algebra: The 12th ICIMI study*. London: Kluwer.
- LOMCE. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. (2015). Berreskuratua: 2016/07/19: <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>.

- Principios y estándares para la educación matemática (NCTM). (2003). *Epsilon: Revista De La Sociedad Andaluza De Educación Matemática "Thales"*, (57), 497-498.
- RADFORD, L. (2006). Algebraic thinking and generalization of patterns: a semiotic perspective. Proceedings of the 28th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Mérida, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SCHOENFELD, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the national council of teachers of mathematics*.
- SCHOENFELD, A. H. (1994). *Mathematical thinking and problem solving* Lawrence Erlbaum Associates.
- SFARD, A., & LINCHEVSKI, L. (1994). *The gains and the pitfalls of reification--the case of algebra*
- STEEN, L. A. (1988). The science of patterns. *Science*, 240(4852), 611-616.
- TARMIZI, R. A., AYUB, A. F. M., BOOKER, G., & WINDSOR, W. (2010). International conference on mathematics education research 2010 (ICMER 2010) developing algebraic thinking: Using problem-solving to build from number and geometry in the primary school to the ideas that underpin algebra in high school and beyond. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 411-419.

## La religión en Federico García Lorca

Josefa Vidal Avilés

[josefa.vidal.aviles@gmail.com](mailto:josefa.vidal.aviles@gmail.com) /

Grado en Lengua y Literatura Española. Este artículo es una breve muestra de una investigación más profunda que hice en 2014, donde hay una ampliación sobre el tema, datos biográficos relacionados con la fe y vida religiosa de García Lorca, y la relación con otros poetas de su generación sobre este tema.

---

El tema a tratar es el aspecto religioso, centrándose más en la fe católica, que aparece en la poesía de Federico García Lorca. Basándonos en los hechos religiosos que influyeron en su vida, se observa cómo éstos son fundamentales para entender su poesía en cuanto a símbolos religiosos se refiere. También se ve una gran evolución desde su poesía primera a la del final de su vida.

Se analizan los poemas que pueden tener carácter o símbolos religiosos. Es un análisis cronológico a lo largo de su obra, dividido en sus dos etapas poéticas a lo largo de treinta y tres poemas. Cada poema, dependiendo de su contenido religioso, es tratado de manera más o menos extensa.

Termina con una conclusión en la que destaca el paralelismo entre la Pasión de Cristo con la otra “Pasión” que sufrió

García Lorca, ya que él también fue perseguido y muerto por defender unas ideas y una forma de vida diferentes.

### Palabras clave

García Lorca, poemario, religión, fe cristiana, Iglesia.

---

*The subject to attend is the religious aspect, to be focused more in the catholic faith, that faith appear on the poetry of Federico Garcia Lorca. For that we have two objectives to treat. It starts based on the religious facts that affect in his life. From here it is doing a biography but only focused on the religious overtones. After that we look how the religious overtones are basics to understand his poetry with the religious simbols. Also we see a big evolution from his first poetry to the last poetry of his life. From here it passes to analyce the poems that can have a religious character or simbols. It is a chronological analysis throughout his work. It is divided in his two poetics stages throughout thirty three poems. Each poem, depending of his religious content, is treated on a way more or less large. At the end, it finish with a conclusion highlights the paralelism between the Passion of Christ with the other "Passion" that Garcia Lorca suffered, because he was persecuted and dead for defend a ideas and a type of life differents.*

### Keywords

*García Lorca, poems, religion, Christian faith, Generation of the 27's.*

---

## 1. Introducción

El desarrollo del artículo se divide principalmente en dos partes o etapas por las que pasa el autor en su trayectoria religiosa.

En la primera etapa comentamos, en primer lugar, los poemas de *Libro de poemas*; en segundo los de *Poema del cante jondo*, en tercer lugar los de *Canciones*; en cuarto se describe el *Romancero gitano*; en sexto lugar tenemos el poemario titulado *Odas*, y, en séptimo, se comenta *Poemas en prosa*.

En la segunda etapa se comentan las composiciones relacionadas con la religión de los siguientes poemarios: *Poeta en Nueva York* y *Poemas en prosa II*.

## 2. Cuerpo

### 2.1. Primera etapa

#### 2.1.1. Libro de poemas

##### *Aventuras de un caracol aventurero*

En *Las aventuras de caracol aventurero*, dentro de un lenguaje muy simple, prácticamente parece un cuento para niños, se puede ver una profunda reflexión que puede ser religiosa o incluso filosófica. Los personajes encarnados en ranas serán la representación de la fe ciega y conservadurista. No admiten que su fe pueda tropezar con otros cultos y creencias; aquí representados por el caracol. Vemos como Lorca, aún en su juventud, que tenía muy arraigada la fe católica hace un ataque contra esta. Las ranas también han perdido su fe, pero no

pueden demostrarlo ante el pueblo, un pueblo que solo cree en lo que ve y en lo que le da de comer. Tenemos en este poema un enfrentamiento entre fe católica muy reaccionaria y la libertad que ansía la multitud. Por último destacar que este poema nos puede recordar a la filosofía platónica. Sócrates se puede ver identificado en la figura de la hormiga que ha visto las estrellas y a la que sus compañeras quieren matar por el simple hecho de ver la luz.

##### *Balada de un día de julio*

Siguiendo en este *Libro de poemas* identificamos que en “Balada de un día de julio” la viuda prefiere seguir buscando una ilusión que la muerte en Dios no se la puede dar. Le pide al caballero que al morir él vaya con Dios a la vez que ella seguirá buscando la ilusión en el Conde de los Laureles. Volvemos a ver cómo García Lorca prefiere esa libertad que la religión nunca le podría dar. Vemos una alusión a la Cruz. La cruz es un símbolo que estará presente en toda la obra del poeta. Este simbolismo, como también el del crucificado sugiere el inmediato presagio de la muerte. Recuerda el sentido histórico de la realidad cristiana, como veremos en otros poemas.

##### *Paisaje, junio 1920*

En este poema vemos alusiones a la religión de carácter popular del tipo “tiñe mis labios manchados de pecados” y “¡Paternoster de mi amor!”.

##### *Balada interior, 16 de julio de 1920*

En esta balada la única referencia religiosa que nos podemos encontrar es en el último verso donde dice “*¡réquiemaeternam!*” que simplemente cita una oración que se rezaba en las misas de funeral.

### **Balada de la placeta**

Precisamente en el poema “Balada de placeta” aparece la figura de Cristo. Si nos paramos en esta figura y en el crucificado y la Cruz, diremos, como afirma Manuel Antonio Arango, que “la crucifixión es un símbolo que se aplica generalmente a la pasión y a la muerte de Jesucristo. El ser crucificado representa la pasión y muerte en la cruz. La parte horizontal de esta corresponde simbólicamente al principio de la pasividad, mientras que la parte vertical corresponde al principio activo y al mundo de la trascendencia y de la evolución espiritual. La imagen de la crucifixión es una metáfora religiosa importante la cual es el centro de muchos aspectos místicos religiosos.” Esto lo veremos tratado también en “Oda al Santísimo Sacramento del altar”. La alegoría de Cristo podrá ser tratado con profundidad más adelante.

### **2.1.2. Poema del cante jondo**

#### **Poema de la saeta**

- Procesión.

En este libro las evocaciones religiosas son más profundas y frecuentes que en el anterior, sobre todo al tratar el tema de la cruz. Si empezamos por “El

poema de la saeta”, éste mismo ya tiene un marcado reflejo de la cruz y de Cristo. Describe el poema, en un primer momento una procesión típica en Sevilla, en la que los nazarenos son “merlines” y “magos” y el Ecce Homo un “Durandarte encantado”. Aquí también compara a los nazarenos con unicornios. Todo esto es por los altos y puntiagudos capirotos de la Semana Santa sevillana. En cuanto al Ecce Homo y Durandarte, la espada de Orlando es una clara alusión a la imaginería española del Cristo tras la flagelación.

- Paso.

El poema sigue con el “Paso”. Aquí aparece ya la Virgen de la Soledad. El poeta compara las vestimentas de la Virgen con un tulipán, las velas del paso con un “barco de luces” y hace referencia a la gente que está en la calle como “la alta marea de la ciudad”. También hace referencia a la corona que lleva, diciendo que son “estrellas de cristal”.

- Saeta.

El cristo pasa a ser español como el clavel en comparación con el lirio que es de Judea. El poeta se refiere —según he podido comprobar— al “cachorro” de Sevilla.

A continuación hace una pequeña definición de España diciendo que los trabajadores tienen la piel tostada y que en nuestro país la vida es lenta.

Hace una descripción del cristo

moreno de Sevilla donde dice que tiene las “guedejas quemadas, los pómulos salientes y las pupilas blancas”. En mi opinión, la descripción de esta imagen la hace con un tono de ironía. Este talla es desagradable a la vista y Lorca se burla de esta apariencia tan poco agradable.

- Balcón y madrugada.

El poema termina con la descripción de un balcón de la procesión y culmina comentando la madrugada tras la procesión.

### 2.1.3. Canciones

#### Nocturnos a la ventana

En este poema solo podemos ver la cita que el poeta hace al principio del Avemaría: “Dios te salve”... Esto es de carácter popular.

#### La soltera en misa

Dentro de este paisaje típico por qué no poner el que nos describe en “La soltera en misa”. Nos encontramos ante una estampa típica de una misa de aquella época. El poeta nos describe a aquella soltera que asiste a la Eucaristía y que es el centro de las miradas, ya sea por deseo —“ojos de toro te miraban”— o bien por curiosidad—“con ese traje de seda, / no te muevas, Virginia”—.

Al final del poema se exalta la belleza y la juventud de la joven. Esto es luz en medio de la oscuridad del templo, y no solo oscuridad física, sino también, oscuridad figurada. Vemos cómo Lorca ha querido hacer un juego de luces entre la chica y la misa. La joven representará

el romper con los moldes que le ha impuesto la oscuridad de la Iglesia católica, de la misma forma en que Lorca también quería salir de su “escondite”.

### 2.1.4. Romancero gitano

#### Preciosa y el aire

En primer lugar tenemos “Preciosa y el aire”. Es un poema estructurado en torno al mito antropomórfico del viento. Está dividido en tres partes. La primera se centra en Preciosa, la cual camina en solitario en la noche al son de su pandereta. La segunda parte comienza con un cambio radical; el viento comienza a soplar enfurecido y levanta las faldas de Preciosa. La agresividad es debida a que la presencia de Preciosa despierta en el viento sus instintos más agresivos. La tercera parte comienza con la persecución. Preciosa consigue vencer y se refugia a pesar de que la agresividad del viento se sentaba sobre el tejado donde se cobija.

Encontramos en este poema una referencia religiosa a la hora de hacer mención a San Cristobalón. En este caso lo representa como un sátiro desnudo que pretende levantar las faldas de Preciosa. Se puede observar el cambio de rol del santo; de protector de los niños pasa a un sátiro ávido de deseo sexual.

#### Reverta

El tema de este poema es la muerte trágica de Juan Antonio el de Montilla. Todo esto se debe a una pelea sin sentido, que no es la primera vez que ocurre, entre perseguidos y seguidores.

Tenemos en este poema la aparición de unos “Ángeles negros /con grandes alas de navajas de Albacete”. Este es el clímax del poema, ya que es el momento en el que el de Montilla muere. Las alas como navajas de Albacete son una clara referencia a la muerte.

Los ángeles en este libro son los intermediarios entre Dios y el mundo. Son espirituales, mensajeros, conductores y guardianes. El poeta los relaciona con el mundo andaluz mediante lo religioso y espiritual.

Tras la llegada de la muerte al protagonista, el poeta nos hace saber que éste “ahora monta cruz de fuego” hace referencia a la tradición gitana donde en el lugar mortuario de alguien colocan cruces con flores.

Al final del poema vuelven a aparecer los Ángeles negros, que en este caso representan la muerte pero con venganza. Los gitanos quieren vengar la muerte de Juan Antonio el de Montilla. Los “rumores calientes” y los deseos de venganza se extienden, como bien nos señala la imagen: “ángeles de largas trenzas”. Para finalizar, el poeta nos dice que los gitanos tienen los “corazones de aceite”; esto significa que ya no son duros, sino que son corazones de sangre caliente.

### **Romancero sonámbulo**

En este poema la única alusión o referencia religiosa es el tema del suicidio. La muchacha se ha suicidado en el pozo porque su amor no ha llegado. El suicidio es contrario a la Iglesia porque en la moral

católica está la enseñanza de que la vida la da y la quita Dios y por tanto, si uno mismo se la quita estaría cometiendo un pecado mortal. Para justificar este pensamiento están los versos 35 y 36 los cuales dicen que al contrario del suicidio, lo popular y lo decente es “morir decentemente, en la cama”. Como podemos ver en el poema, otra vez la mujer gitana expresa la libertad, el querer desatarse de los nudos de la tradición ancestral.

### **La monja gitana**

Aquí tenemos un personaje femenino que aparece desdoblado a través de la luz. La monja, mientras teje, se traslada a un mundo imaginario donde su fantasía la lleva. Es la fantasía del amor. Se da cuenta que no puede ir y disfrutar de ese mundo con el que sueña, pues para ella todo esto está prohibido y al momento vuelve a su trabajo.

En este poema lo destacable a primera vista es el título ya que es muy extraño que una gitana sea monja porque esta raza tiene un culto diferente a la religión cristiana y por lo tanto no existen estos personajes como tales.

Es un poema por tanto de soledad y encierro que se opone a fantasía y realidad, naturaleza libre y celda conventual, sensualidad y devoción (AA. VV., 1994:111) El tema central por tanto sería la denuncia de la represión religiosa de los instintos. Esta particular tensión psicológica nace de la imposibilidad del deseo, de la fugacidad de ensueño.

**San Miguel (Granada)**

“San Miguel”, abre el trío de los romances dedicados a los arcángeles andaluces —Granada, Córdoba y Sevilla—, que son tres de los poemas religiosamente más evidentes de toda la obra lorquiana. “San Miguel” es una metáfora sacro-profana. Es el santo que está en la torre de su iglesia contemplando una romería montesa, pero también un bello muchachito afeminado que se pone atuendos y enaguas en su cuartito de campo (De Villena: 7).

El romance se cierra tras una nueva descripción de romería y romeros, con la visión del arcángel enaguado “primor berberisco” en su torre. “San Miguel” es un elogio de la gracia masculino-efébrica, con tinte de afeminamiento.

**San Rafael (Córdoba)**

San Rafael es, otra vez, una imagen sacro-profana. Pero el arcángel cordobés —que va a resultar el más sensual de todos— no necesita siquiera la presencia de torre o ermita, pues se confunde con los muchachos que —algún día festivo— se bañan desnudos en el Guadalquivir a su paso por Córdoba. Y así, tras la descripción imagista de las orillas del río con coches y niños, viene la descripción y elogio de la gracia masculina de los muchachos. (De Villena: n.8)

**San Gabriel (Sevilla)**

La primera parte del poema corresponde con la descripción de un muchacho gitano que va a visitar a alguien. Este muchacho se corresponde con San Gabriel Arcángel.

La segunda parte es la visita a Anunciación de los Reyes, que es una muchacha gitana que —se supone— está embarazada de él.

En este poema Luis Antonio de Villena afirma que “puede describirse como una alabanza de la gracia efébrica. Pero, ahora, con más curiosa hipérbole sacro-profana, por cuanto La Anunciación es también una *visita* entre gitanos.”

También decir que el personaje femenino de este poema se muestra muy distinto a las figuras femeninas hasta aquí analizadas. Tenemos a una gitana feliz, en contraste a las otras antes descritas. Feliz por el anuncio de que va a concebir un hijo. Es una descripción de una escena bíblica con un simbolismo muy marcado. El Arcángel San Gabriel es un gitanillo que ronda el lugar donde está la Anunciación.

**Muerte de Antoñito el Camborio**

El poema narra la historia de un gitano llamado Antonio Torres Heredia el cual acude a Sevilla a ver los toros. La Guardia Civil lo detiene sin ningún motivo. Vemos que se cuestiona el tema de si es hijo o nieto de Camborio. Con esto lo que hace el poeta es establecer una analogía con la duda del origen de Jesucristo como hijo de Dios. Observaremos que hay muchos juegos entre líneas cristológicas.

Tenemos, por ejemplo, los cinco chorros que se asimilan con las cinco llagas de Cristo. También podemos observar que la vara de mimbre recuerda al cetro de junco que le dieron a modo de burla como

símbolo de rey, así como también que a las nueve de la noche es a la hora en que Jesús fue prendido.

### **Romance de la Guardia Civil española**

En este poema aparecen dos jinetes sobre caballos negros que hacen referencia a la muerte llegando a la ciudad de los gitanos; son la guardia Civil la cual acaba con dicha ciudad, que representa la idea de una vida gobernada por la libertad.

### **Martirio de Santa Olalla**

Cuenta este romance el martirio de Santa Olalla. Este personaje aparecía en un manuscrito anterior como Olalla la gitana de Mérida. Tendríamos pues la gitanización de un personaje histórico. García Lorca bebe de las fuentes hagiográficas de los martirios de los Santos.

Tenemos aquí, de nuevo como personaje principal a una mujer. En este caso es víctima de un martirio. Está todo envuelto en torno a una figura romántica, haciendo todo tipo de metáforas aludiendo a la madrugada. Tenemos elementos simbólicos que nos anuncian un final trágico, como por ejemplo, “estrellas de nariz rota”, “el caballo de negra cola”, “brama el toro de los yunques”. Cuando Olalla aparece muerta en el árbol empieza a producirse una metamorfosis final; la nieve y todo lo negro se convierte en blanco luminoso, donde queda todo santificado. Tenemos al poema dividido en tres partes: I. Panorama de Mérida; II, El Martirio; III, Infierno y Gloria.

La historia comienza haciendo una descripción de Santa Olalla entrando a la ciudad al alba para encontrarse con los magistrados romanos. Sabemos que es Olalla quien nos describe el poeta por “caballo de larga cola” ya que se decía que la niña tenía una cabellera muy bonita. Como arriba se ha dicho, situamos la acción al alba: “mientras juegan o dormitan / viejos soldados de Roma”, “medio monte de Minervas / abre sus brazos al alba”—estos dos versos se refieren a las lechuzas que se esconden en la aurora—, y “Noche de torsos yacentes y estrellas de nariz rota, aguarda grietas del alba”. Todo esto sería una introducción visual de Mérida amaneciendo.

Después pasa a hacer la introducción o la descripción auditiva del ambiente. Tenemos “De cuando en cuando sonaban blasfemias de cresta roja”, “Al gemir la santa niña” y “La rueda afila cuchillos”—esto es una referencia auditiva porque la rueda del afilador es un sonido muy característico que se destaca por su ruido molesto. Todo esto es una referencia previa al martirio. Están preparando todo para el suplicio: “brama el toro de los yunques”.

En la segunda parte se describe el martirio en sí de esta niña. Lo primero que hace el poeta es comparar a la santa con Flora—diosa romana de la primavera—, la cual se la representaba siempre como una mujer muy joven, guapa y vestida con pétalos de flores y ramas. En el poema se dice “Flora desnuda” lo cual significa lo anteriormente dicho y además que la

chica está desnuda, esperando ya para su tortura. El Cónsul pidió que le cortaran los senos y las manos a Olalla: “El Cónsul pide bandeja para los senos de Olalla”. Tras esto, en el quinto verso tenemos una referencia al grito desgarrador de Santa Olalla cuando empiezan a martirizarla: “Un chorro de venas verdes le brota de la garganta”.

Para terminar, destacar el colorido, la alegría del último párrafo en contraposición al resto del poema que es oscuridad y pesimismo, rozando la escatología.

### 2.1.5. Odas

#### Oda al Santísimo Sacramento del Altar

- Exposición.

El poema comienza en su primera estrofa presentándonos el sacramento de la comunión, el cual nos dice el autor que recibimos a un “Dios fuerte”, pero sobre todo, vivo. Sigue hablando de la crucifixión, haciendo referencia a que el propio padre de Cristo fue el que lo lanzó a su muerte desde el principio. Tenemos una elevación a la cruz a Cristo y como “pierde sus tres acentos”—padre, hijo y espíritu santo— por casusa de su muerte.

- Mundo.

En la primera parte de esta segunda sección del poema el poeta presenta a pecadores del mundo y —como se puede ver en la introducción *Agnus Dei quitollispeccata mundi. Miserere*

*nobis*— reza una oración por sus almas. Así pues, las seis primeras estrofas estarían referidas a lo anteriormente citado.

El poeta ve un mundo, en suma, radicalmente desequilibrado, cuyo único consuelo reside en el Sacramento “de luz y de equilibrio”, ya que Él une los contrarios, “la brisa y el gusano”, “el siglo y el minuto”. Él es la meta del desamparo del universo; en él encuentra salvación su “horror perenne de agujero sin fondo”, su inmensa desolación. (García Posada, 1989:42)

- Demonio.

La introducción de esta parte —*Quia tu es Deus, fortitudo mea: quare me repulisti? etquaretristisincedo, dumaffligit me inimicus?*— del poema es una cita del nuevo testamento hecha en verso que alude al momento en que Jesús pasa cuarenta días en el desierto. “Demonio” vuelve sobre el motivo de la ciudad, vista ahora desde la perspectiva demoníaca. El mundo está regido por Satanás: “Altas esquinas grises y letras encendidas / señalaban las tiendas del enemigo Bello.”(García Posada, 1989:42) El Sacramento es la eternidad, la victoria sobre el tiempo; el Demonio es el amor desmesurado a ese tiempo, el encadenamiento, por parte del hombre, a los barrotes de lo fugitivo, necesariamente impuro, necesariamente manchado. Pero el Dios presente en la Eucaristía lo vence con las “semillas de alegría” que lanza “contra los

perdigones del dolor del Demonio”.(García Posada, 1989: 42-43)

- Carne.

En esta última parte del poema habla del pecado de la carne mediante Eva. Apoyándose en el pecado original de esta. También nos muestra todos los pecados de la carne. De nuevo se ve la oración y exaltación al cuerpo del redentor. Esta oración, como las anteriores serviría para orar por el alma de todas las personas que han cometido pecados similares al pecado original.

En este momento de profunda depresión, Lorca vuelve los ojos al Dios de su infancia buscando paz y consuelo; y cuando dice al Mundo que ya tiene “meta para su desamparo”, ese Mundo lo está también expresando a él mismo.(García Posada, 1989:51)

### 2.1.6. Poemas en prosa

#### *Santa Lucía y San Lázaro*

“Santa Lucía y San Lázaro” es, en primera instancia, la narración de un viaje en veinticuatro horas a una ciudad.

La parte de Santa Lucía es la descripción de una serie de acontecimientos mediante los ojos de la santa. Cabe recordar que Santa Lucía fue una mártir a la cual le arrancaron los ojos por defender a ultranza a Dios frente a los romanos.

La visión de San Lázaro es claramente más cómica ya que al comienzo de la descripción nos dice que “San Lázaro nació palidísimo”, además de una serie de elementos cómicos que Lorca incluye

parece que para ridiculizar al Santo: “Después de resucitar inventó el ataúd, el cirio, las luces de magnesio y las estaciones de ferrocarril”. A San Lázaro, en la descripción de la estación del ferrocarril lo identifica con un guardapolvo.

#### *Degollación de los Inocentes*

Este poema es una concepción surrealista y contemporánea de la matanza de los Inocentes.

#### *Degollación del Bautista*

Este poema, al igual que el anterior es una visión surrealista de la historia de la degollación de San Juan Bautista.

## 2.2. Segunda etapa

### 2.2.1. Poeta en Nueva York

#### *Iglesia abandonada. Balada de la Gran Guerra*

En este poema encontramos una crítica contra la *Gran Guerra*—primera guerra mundial—y contra la civilización moderna. El poema comienza alabando a la cultura popular de los negros—tema mayoritario en *poeta en Nueva York*— y poco a poco lo va ensamblando al tema religioso. Es aquí cuando Lorca denuncia y condena a la iglesia católica, centrándose en el Papa, al cual lo ve como un hipócrita y un falso pastor de almas.

#### *Danza de la muerte*

Este poema expresa la protesta a favor de los negros de Nueva York, que está reflejada mediante el mascarón

valiéndose del tema medieval de la “Danza de la muerte”. Ha trasladado el escenario medieval a la moderna Nueva York. En este caso, en vez de encontrarnos a los reyes, Papas, ricos, etc.; nos encontramos a los típicos personajes de esta ciudad, que en este caso son los borrachos, los negros, los mendigos y la gente que es poco pudiente.: “Son los otros, los borrachos de plata, los hombres fríos, / los que duermen en el cruce de los muslos y llamas duras [...]”.

### *Navidad en el Hudson*

En *Navidad*, compuesto el 27 de diciembre, expresa la amarga soledad del hombre contemporáneo, separado de Dios y de la Naturaleza y condenado a vivir en una sociedad dura y materialista (Gibson, 1998:408).

En este poema el poeta denuncia la religión: “ve la religión como alineación, consuelo inútil frente al mundo y a la muerte todopoderosa”. (García Posada, 1989: 77).

Se impone como evidente e inevitable el aislamiento de la fe religiosa que había recibido de niño, sustituida aquella una y otra vez por la conciencia del desvalimiento de la criatura humana, abandonada en un mundo confuso y oscuro: “El mundo solo por el cielo solo / y el aire a la salida de todas las aldeas”, claman, desolados, los versos de “Navidad en el Hudson”, que son una amarga, casi sarcástica negación del mito cristiano del Nacimiento (García Posada, 1996:40-41).

### *Ciudad sin sueño. Nocturno del Brooklyn Bridge*

Según Manuel Antonio Arango, en este poema “la vaca está ligada a un sentido bíblico”.

### *Nacimiento de Cristo*

En este poema la ciudad es lo menos cristiana que cabría esperar, y Cristo nace en un ambiente hostil, ya traicionado.

También aparece la problemática del fracaso de la redención de Jesús y de que el nacimiento del Niño conlleva la presencia de la muerte.(Pont: 119)

### *Poema doble del lago Edén*

Según Gibson en este poema hay varias alusiones que relacionan los sufrimientos del poeta con los de Cristo y que nos recuerdan las “místicas” de su juventud, donde es constante este proceso de identificación con Jesús. El poeta granadino Luis Rosales diría que, en su opinión, Lorca se encontraba al borde del suicidio cuando viajó a Nueva York, y Rafael Alberti ha declarado que se encontraba “perdido y desgarrado”. Este poema tiende a corroborarlo. (Gibson, 1998:390).

### *Luna y panorama de los insectos.*

#### *Poema de amor*

El poema describe la fauna bajo el pensamiento del poeta. Esta pequeña fauna (insectos)”suscita la única oración del libro, dirigida a la Virgen, concebida como una divinidad lunar”. (García Posada, 1989: 76).

### Cementerio judío

La raza maldita de la religión oficial, su historia, es el tema de la siguiente composición, articulada sobre el motivo concreto del entierro de un magnate judío.

“Cementerio judío” expresa esa marginación a través de una ideación deslumbrante: marginación en la muerte, prolongación de la sufrida en vida, frente a un cristianismo cuya presunta fraternidad universal se quiebra con la cuestión judía. Pero el pueblo hebreo no está visto solamente como víctima, sino también como victimario: tal es el sentido de —entre otras imágenes— la “lluvia nocturna de cadenas” que porta, figuradamente, uno de los judíos.

### Crucifixión

Para los especialistas se trata de una pieza de museo y estudio, ante todo una composición poética maestra, compleja en símbolos y enigmas, de naturaleza, muerte y sangre, del universo onírico y del inconsciente lorquiano, unido al propio contexto social donde nace su libro.

En este poema la crucifixión del Inocente no aportará la salvación al mundo, ya que la ciudad lo rechaza.

### Grito hacia Roma. Desde la torre del Chrysler Building.

Para Rafael Páez Castro este poema es una profunda y cruel crítica a la Iglesia

católica y al Papa. Lorca utiliza sus paseos por Nueva York para hacer un poema que evoca muchos recuerdos de la Biblia; como por ejemplo las plagas bíblicas, los deseos frustrados de la iglesia primitiva y de Cristo; los símbolos sacramentales, en especial la comunión y la referencia a la cruz.

### 2.2.2. Poemas sueltos II

#### El poeta pide ayuda a la Virgen

El poeta pide ayuda a la Virgen para la gente más necesitada, representados por animales.

### 3. Conclusiones

Para concluir dejo esta cita de Álvarez de Miranda la cual resume mi trabajo a la perfección:

“Lo que llamamos “poesía” de un poeta contemporáneo, García Lorca, ha sido capaz de coincidir en todo lo esencial con los temas, motivos y mitos de antiguas religiones. Esa coincidencia se debe a que ambos fenómenos, el poético y el religioso, brotan de un mismo coherente sistema de intuiciones sobre la sacralidad de la vida orgánica. Por eso el contenido esencial de los “poemas” de Lorca es una recaída, espontánea e inconsciente, en los mitologuemos característicos de la religiosidad naturalística” (Álvarez de Miranda, 1963:12).

## Referencias

### Libros

- AA.VV. (1994): *Comentario literario de textos* en Rosa Navarro (coord.). Barcelona, Biblioteca de la universidad de Barcelona.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, A (1963): *La metáfora y el mito*, Madrid, Cuadernos Taurus.
- GARCÍA LORCA, Federico, (1989[1982]): *Poesía 2*, edición de Miguel García Posada, Madrid, Akal bolsillo.
- GARCIA LORCA, Federico (1996):*Obras completas I*. Edición de Miguel García Posada. Galaxia Gutenberg. Círculo de lectores
- GIBSON, Ian (1998[1989]): *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936)*,Barcelona, Plaza & Janés. Tercera edición.
- MARFUL AMOR, Inés (1991):*Lorca y sus dobles: interpretación psicoanalítica de la obra dramática dibujística*. KASSEL Edition Reichenbergel.

### Links

- DE VILLENA, Luis Antonio. “La sensibilidad homoerótica en el Romancero gitano”. [www.dialnet.unirioja.es](http://www.dialnet.unirioja.es)
- PONT, Jaume: *La heterodoxia religiosa de Federico García Lorca (Análisis y proyección de la obra juvenil inédita)*[www.raco.cat/index.php/Scriptura/article/viewFile/94210/142513](http://www.raco.cat/index.php/Scriptura/article/viewFile/94210/142513)

## Probemos un plan disciplinario positivo en nuestras aulas

**Libertad Sánchez Hernández**

[libertad.sanchez.hernandez@gmail.com](mailto:libertad.sanchez.hernandez@gmail.com)

Soy licenciada en Filología Hispánica y poseo el título del máster de educación español y británico. Tengo nivel avanzado de inglés y francés. Trabajé dos años en Reino Unido como profesora titular de español y de francés en un instituto público. A mi vuelta a España puse en práctica todos los conocimientos adquiridos en Londres en un instituto privado. Actualmente preparo las oposiciones de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura

**C**omo seres sociales tenemos la necesidad de seguir ciertas reglas que facilitan nuestra convivencia, por lo que es muy importante que nuestros alumnos tengan claro desde el principio cuáles son nuestras normas y lo que esperamos de ellos. En este artículo ofrecemos un plan disciplinario basado en el estímulo positivo, la aprobación y el humor, en el que el comportamiento disruptivo se trata sin confrontaciones y en una atmósfera positiva de enseñanza-aprendizaje en la que es mucho más fácil aprender. De esta manera, evitaremos caer en los errores típicos que los profesores cometemos muchas veces. Por ejemplo, en lugar de llamar la atención al estudiante cuya conducta no está siendo la adecuada, ¿por qué no felicitar a aquél que sí que está haciendo lo correcto?

### Palabras clave

Disciplina, positivo, motivación, estímulo, disruptivo

*As social beings, we have the need to follow certain rules that facilitate our*

*coexistence, for this reason, it is very important for our pupils to know from the beginning, what our rules are and what we expect from them. This article offers a disciplinary plan based on positive encouragement, approval and humour, which deals with disruptive behaviour without confrontation and in a positive teaching and learning atmosphere, where it is much easier to learn. In this way, we will avoid making the typical mistakes that teachers make very often. For example, instead of calling attention to the pupil whose behaviour is not appropriate, why do we not congratulate the student that is doing what is correct?*

### Keywords

*Discipline, positive, motivation, encouragement, disruptive*

### 1. Introducción

Este artículo surge tras la experiencia de desarrollar varios años de docencia en un centro de Educación Secundaria Obligatoria londinense con grandes problemas de motivación del alumnado

y, como consecuencia, con un alto grado de comportamiento disruptivo. El plan disciplinario basado en un ambiente positivo de enseñanza-aprendizaje ofrecía la posibilidad de felicitar al estudiante por aquello que está realizando correctamente en vez de reprenderlo por aquello que no.

A continuación trataremos la importancia que tiene fijar una atmósfera positiva en nuestras clases a la hora de establecer nuestro plan disciplinario positivo para, posteriormente, exponerlo y detallarlo.

## 2. La importancia del ambiente positivo en el aula

Es fundamental que durante las primeras lecciones de cada curso académico, los docentes trabajemos con los alumnos el plan disciplinario que define los límites del comportamiento en nuestra clase, y cuáles serían las consecuencias en el caso de que las normas de este plan se incumplieran. Los profesores debemos estimular a nuestros estudiantes para tener una conducta apropiada con la finalidad de crear en el aula una atmósfera que ayude a establecer relaciones positivas con sus docentes y con el resto del alumnado.

Para poder desarrollar nuestro plan disciplinario basado en alentar y animar al estudiante, es necesario implantar este ambiente positivo de enseñanza-aprendizaje en nuestra clase, ya que los profesores necesitamos trabajar estos estímulos tanto como la disciplina.

No hay duda de que los alumnos necesitan disciplina, pero no debemos entender la disciplina como finalidad, sino la disciplina como el medio para alcanzar una finalidad.

Siguiendo este pensamiento, podemos señalar que si fomentamos la motivación extrínseca de los estudiantes, como consecuencia, la motivación intrínseca mejorará, puesto que una vez que alabamos el trabajo bien hecho por parte de nuestros alumnos, éstos continuarán en esa dirección para mejorar. Aunque también debemos tener cuidado con las recompensas extrínsecas, ya que éstas siempre han de ser empleadas con el propósito de desarrollar la motivación intrínseca y no por el simple hecho de otorgarlas.

Por otro lado, para crear un entorno positivo es muy importante usar el humor en clase (no el sarcasmo). Liberar tensiones a través del humor es esencial para suavizar una situación, al igual que lo es para construir relaciones positivas. De esta misma forma, usar un lenguaje afirmativo para dar una instrucción es mucho más efectivo para crear una atmósfera positiva en el aula que el de dar órdenes o prohibiciones.

Los profesores tenemos un papel esencial en la motivación de nuestro alumnado, ya que ellos son los destinatarios de toda nuestra labor. Nuestros contenidos, objetivos y metodologías carecen de importancia sin nuestros alumnos. Por esta razón, nuestro apoyo, entusiasmo y acercamiento positivo son los componentes principales de su motivación, y los que

facilitarán la creación de este ambiente positivo de enseñanza-aprendizaje en el aula. Esta atmósfera de motivación los ayudará a ser la mejor versión de sí mismos y los hará estar más receptivos a la hora de aprender, porque no sentirán que todo lo hacen mal en nuestra asignatura y, de esta manera, incrementaremos su seguridad y su autoestima. Por si fuera poco, una vez que el profesor promueva las actitudes positivas en los estudiantes, nos encontraremos con el efecto búmeran, puesto que el docente será recompensado al encontrar a sus alumnos trabajando y esforzándose.

### 3. Plan disciplinario positivo

Para poder implantar un plan disciplinario positivo en nuestra aula, es fundamental reforzar el comportamiento positivo, y para ello nos emplearemos a nosotros mismos como modelos. No olvidemos que los alumnos responden de manera recíproca, por lo que es necesario que sirvamos de ejemplo a nuestros estudiantes. Debemos escuchar y mirar a nuestros alumnos interesada y atentamente cuando ellos hablan, asentir y sonreír cuando su actitud es la correcta, y animarlos cada vez que tenemos la oportunidad de hacerlo. No podemos dejar de lado el hecho de que nuestros estudiantes valoran estos estímulos positivos, ya que favorecen su seguridad al ser conscientes de que su profesor reconoce su trabajo y su esfuerzo. Es más, animar a nuestros alumnos los

ayuda a construir la confianza en sí mismos, y ésta, a su vez, los ayuda con los retos que conlleva la vida y, más específicamente, a que cuando tengan que enfrentarse a tareas de mayor dificultad, su empeño no decaiga fácilmente.

Siguiendo con la labor del profesor en el desarrollo de los estímulos positivos, no sólo nos vamos a basar en diversas técnicas para comunicar a nuestros alumnos que estamos observando un comportamiento disruptivo, como veremos más adelante, sino que también emplearemos una serie de recompensas por la buena conducta. Éstas nos ayudarán a la hora de establecer el entorno positivo en el aula del que hablábamos anteriormente y, además, facilitarán la obediencia de nuestros estudiantes puesto que ellos aspirarán a disfrutar de estas recompensas.

Cada docente deberá exponer a sus alumnos cuáles son sus propias expectativas sobre el comportamiento de sus estudiantes para que puedan beneficiarse de estas recompensas. Antes de ello, debemos recordar que, como hemos mencionado anteriormente, estas recompensas no deben entregarse sin finalidad, siempre tenemos que tener en cuenta que el propósito de éstas es fomentar la motivación de nuestros alumnos a través del elogio, del halago y de la felicitación.

Dependiendo de si la recompensa la va recibir un estudiante en concreto o un equipo o grupo, éstas serán diferentes. Así, algunos de los ejemplos de

recompensas por un trabajo bien hecho, una actitud ejemplar o un gran esfuerzo, podrían ser las siguientes:

### Recompensas individuales:

- Permitir que el estudiante, una vez acabada nuestra sesión, abandone el aula el primero o, incluso, un par de minutos antes de la finalización de la lección.
- Quitar una actividad de los deberes, es decir, de todos los ejercicios que deben preparar para la próxima clase, éste alumno quedaría exento de la realización de uno de ellos.
- Crear una notita de felicitación y dársela al estudiante para que la pegue en su cuaderno y la muestre en casa.
- Elegir el sitio en el que sentarse durante la siguiente sesión. El alumno podría decidir dónde sentarse durante nuestra próxima lección.
- Enviar un email o hablar con el tutor o la tutora para exponer la buena actitud que el estudiante ha tenido durante nuestra clase.
- Escribir una carta positiva o llamar a casa para felicitar a sus padres o a sus responsables legales.

### Recompensas grupales:

- Decidir una hora de palomitas y película. Podríamos elegir una

hora de nuestras lecciones y dedicarla a la actividad de cine.

- Elegir una actividad que ellos quieran hacer, siempre dentro de los límites de nuestras normas y las del colegio. Podría ser, por ejemplo, una sesión de juegos de mesa.
- Permitirles escuchar música en clase mientras trabajan individualmente.
- Darles tiempo libre durante una lección para que estudien para un examen, acaben los deberes o se cuenten los últimos cotilleos.
- Organizar un día para una celebración especial, como puede ser el día del libro o una festividad inventada como el día del hermano mayor.

Por otro lado, y como avanzábamos anteriormente, en nuestro plan disciplinario también se destacará una serie de estrategias para corregir un comportamiento disruptivo leve o moderado, sin la necesidad de dirigirnos directamente al alumno, evitando, así, una confrontación.

Mientras damos clase, nuestros gestos, actitudes y expresiones, al igual que nuestra mirada y el volumen de nuestra voz, dicen más que nuestras palabras. Estas características son indispensables en nuestra labor para proporcionar calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero además, frente a una conducta inadecuada, son menos

polémicas. Estos mensajes no verbales, como el contacto visual, permiten a los estudiantes ver por ellos mismos lo que no están haciendo de forma adecuada. Como regla general, es mejor decir y hacer lo menos posible puesto que es mucho mejor permitir a los alumnos que deduzcan cómo pueden, ellos mismos, rectificar una situación incorrecta. Como Bill Rogers menciona en su libro *You know the fair rule* (1990), la mayoría de la veces, un profesor no necesita advertir al estudiante directamente. Es suficiente con ignorar, tácticamente, un comportamiento que sólo es moderadamente inapropiado, mediante el halago sobre la buena conducta o el trabajo de otro alumno que esté sentado cerca de aquél cuyo comportamiento queremos corregir.

Como comentábamos previamente, el humor es muy importante para fijar este ambiente positivo en el que se establecerá nuestro plan disciplinario, pero también lo puede ser para acabar con el comportamiento disruptivo. Por ejemplo, ante un estudiante que está girado, dándonos la espalda para hablar con su compañero, podemos hacer alusión al bonito peinado que lleva hoy. Siguiendo esta línea, también podemos hacer un comentario sutil con el que no nos refiramos a nadie en particular o incluso recordar nuestras normas de la clase pero sin dirigirnos a ningún alumno en concreto.

Otra de las tácticas que funciona muy bien para acabar con el comportamiento disruptivo leve es la de acercarnos al

estudiante cuya conducta no está siendo la adecuada, pero sin decirle nada. Es decir, nosotros continuamos con nuestra sesión, pero mientras nos movemos por el aula, nos acercamos a este alumno en particular dando lugar a que nuestra presencia lo incomode. También podríamos destacar la técnica de acercarnos a este estudiante y susurrarle al oído que su comportamiento durante nuestra clase no está siendo el esperado, o también podríamos, incluso, cambiarlo de sitio.

Asimismo, anotar el nombre en la pizarra del alumno cuyo comportamiento no es el correcto es otra estrategia efectiva frente a la conducta disruptiva, dado que evita el enfrentamiento directo con el estudiante. El profesor puede, simplemente, escribir el nombre, sin mencionar nada concerniente a esto, a la vez que continúa con su clase. Una buena idea con respecto a este aviso sería la de borrar el nombre del alumno si su comportamiento mejora a lo largo de la lección.

En el desafortunado caso de que tengamos a un estudiante cuya conducta no suele ser la que esperamos de manera repetitiva, podemos trabajar su comportamiento de una forma diferente. Al principio de cada clase, podemos establecer tres objetivos que el alumno debe cumplir a lo largo de la sesión. Estos objetivos deben ajustarse al estudiante ya que si no, no servirán de nada. Por ejemplo, si tenemos un alumno que sabemos que a lo largo de la sesión no realiza ninguno de los ejercicios de

clase, no podemos anotar como primer objetivo que complete todas las tareas. Podemos comenzar señalando la realización de actividades y, según vayan pasando las semanas, podremos llegar a proponer el objetivo inicial de que realice todos los ejercicios de clase. En este sentido, y siguiendo con la idea de proponer objetivos individuales, si sabemos que un estudiante suele interrumpir la lección porque habla mucho con sus compañeros, también podemos destacar como objetivo que el nombre del alumno no estará escrito en la pizarra durante toda la clase. Ya sea de una manera o de otra, nunca debemos olvidar felicitar al alumno cada vez que cumpla con los objetivos planteados empleando alguna de las recompensas individuales anteriores.

Cuando reprendemos a un estudiante por un comportamiento inapropiado, no podemos olvidar que el objetivo de este aviso es permitir al alumno que se reenganche con el trabajo tan pronto como sea posible. Por esta razón, nuestras intervenciones han de ser muy cortas. Por otro lado, cuando un estudiante tiene un comportamiento inapropiado repetitivo y la consecuencia es un pequeño castigo, el profesor deberá hablar con el alumno sobre su actitud en la clase. Este diálogo debe tener lugar en un entorno privado, es decir, no durante la lección ni con el resto de estudiantes presentes, puesto que de esta forma sólo paralizaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje dando lugar a una confrontación. Esta conversación sobre el comportamiento del alumno puede

realizarse después de la clase o al final del día y, en ella, debemos ofrecer al estudiante la oportunidad de reconocer su error y aceptar que, en el futuro, cumplirá las expectativas del profesor. Para poder avanzar y obtener resultados con este tipo de conversaciones, es necesario centrarse en cómo el problema puede ser resuelto, y no en el porqué ni en la culpa del alumno. Como hemos comentado, en estas situaciones, el docente siempre debe evitar las confrontaciones en favor de restablecer las relaciones con el estudiante y la reconciliación tan pronto como sea posible. Es decir, tras la conversación, la próxima vez que veamos al alumno, debemos promover un contacto positivo y ofrecer un nuevo comienzo. Este nuevo comienzo, que podemos decir que es como si partiéramos desde el principio o como si la conversación no hubiera tenido lugar, es necesario dado que la acción correctiva que recibe un estudiante por su comportamiento disruptivo no debería acumularse al día siguiente. Tanto el profesor como el alumno necesitan comenzar cada día con las más altas expectativas.

Antes de concluir es necesario señalar que, a veces, estas intervenciones suaves de las que hemos estado hablando no logran el efecto deseado o, simplemente, consideramos que es necesario llevar a cabo intervenciones más directas. En estos casos, el docente debe evitar, por encima de todo, avergonzar o humillar al estudiante.

#### 4. Conclusión

Un profesor debería hacer todo lo que esté en su mano para conseguir la atención de los alumnos: establecer contacto visual con los estudiantes, llevar a cabo variaciones vocálicas, reformar el lenguaje corporal y exagerar las expresiones faciales. Pero esto no es suficiente para enseñar en una atmósfera constructiva. Por esta razón, un docente debería mostrar a sus alumnos sus reglas del aula tan pronto como sea posible, ya que las normas definen las fronteras del comportamiento en una clase. Son, en efecto, las declaraciones formales de las expectativas del profesor sobre lo que los estudiantes deben y no deben hacer. En este sentido, las primeras sesiones son muy importantes en lo que se refiere a las reglas y a la disciplina porque, por un lado, los alumnos necesitan saber lo que se espera de ellos y, por otro lado, el profesor tiene que mostrar que él tiene el

control del comportamiento explicando cuáles son las reglas, las expectativas, por qué los estudiantes deben obedecerlas y cuáles son las consecuencias de su incumplimiento.

Para seguir un plan disciplinario positivo con éxito, es indispensable para el docente promover un ambiente positivo en el aula, es decir, como profesores debemos crear una atmósfera en la clase que favorezca el desarrollo personal y emocional de los alumnos. En esta dirección, me gustaría mencionar unas palabras que Bill Rogers destacó en su libro *A practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*: “No doubt, like me, you went into teaching because you believed you could make a difference to the lives of your students in their educational journey” por lo que, como profesores, hagamos esta diferencia de la mejor manera que esté en nuestra mano.

## Referencias

### Libros

- BLAMIRE, M. (2006): 'Why Teachers Have to be Social Workers: Adlerian Individual Psychology and Positive Approaches to Behaviour Management: A Lost Legacy in the UK'. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Geneva, 13-15 September 2006.
- CANTER, L. and CANTER, M. (1976): *Assertive discipline. Positive behaviour management for today's classroom*. 3rd edn. Los Angeles: Canter & associates.
- CASAMAYOR, G., coord. (2004): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- GUBERT, I. (2005): *Motivación para aprender en el aula*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ROGERS, B. (2002): *Classroom behaviour. A practical Guide to Effective Teaching, Behaviour Management and Colleague Support*. London: Paul Chapman Publishing.
- ROGERS, B. (2012): *You know the fair Rule: Strategies for positive and effective behaviour management and discipline in schools*. London: Pearson Education.
- VIEIRA, H. (2007): *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea Ediciones.

## La timidez enmudece en las aulas

El valor de la autoestima y el desarrollo de la creatividad

**Lidia Román Jiménez**

lidiaromanj@gmail.com

Maestra. Especialidad de Educación Musical por la Universidad de Málaga

---

 Cómo escapar del interior cuando éste te ata y no te deja crecer? En ocasiones, podemos observar que individuos menos preparados formalmente han tenido más éxito que otros con mejores resultados académicos. Su inteligencia emocional les ha hecho más capaces de relacionarse en sociedad y ser más visible para el mundo. La enseñanza tradicional ha fomentado un aprendizaje puramente de conocimientos, dejando de lado el trabajo de las habilidades sociales. Por ello, el entorno del individuo ha influido notablemente en su forma de ser y de actuar. Si en la escuela se persigue compensar desigualdades, es imprescindible trabajar el manejo de las habilidades que conviertan al individuo en alguien competente, reforzando su autoestima, entrenándole en la comunicación y desarrollando su creatividad. Este tipo de labor no solo evitará la timidez grave, sino que

ayudará a construir seres humanos más seguros y felices. Hay que impedir que la timidez enmudezca.

---

### Palabras clave

Timidez, autoestima, creatividad.

*How to escape of the interior when this one ties you and does not leave you to grow? In occasions, we can observe that individual less prepared formally they are had more successful that different with better academic results. His emotional intelligence has made them more capable of relating in company and of being more visible for the world. The traditional education has promoted a learning purely of knowledge leaving of side the work of the social skills. For it, the environment of the individual has influenced notably his way of being and of acting. If in the school it is chased to compensate desigualdades, it is indispensable to work the managing of the skills that turn the individual into*

*competent someone, reinforcing his autoesteem, training him in the communication and developing his creativity. This type of labor not only will avoid the serious coyness, but it will help to construct surer human and happy beings. It is necessary to prevent that the coyness silences.*

---

### **Keywords**

*Coyness, autoesteem, creativity.*

---

## **1. Introducción**

Estímulo, sensación, percepción, pensamiento, bloqueo... La timidez se relaciona con una persona que suele ser poco sociable y a quien le cuesta demostrar ante los demás. Esta característica de la personalidad afecta considerablemente en la actuación del individuo y en sus relaciones, poniendo limitaciones en su vida.

Las sensaciones que experimenta la persona provocan una reacción temerosa ante las situaciones de las que son partícipes. Pudiendo sentir un protagonismo mayor, sensiblemente negativo para el individuo, al que objetivamente está viviendo.

En el desarrollo de este artículo, además de la definición de timidez, su presencia en las aulas, se expondrán la relevancia que tiene la autoestima, el desarrollo de la creatividad y el papel que juega el modo de intervenir de los padres y docentes para el trabajo de la superación de la misma. Del mismo modo, es conveniente tener en cuenta las diferentes teorías, tanto en lo referente a la timidez como a la autoestima, la legislación vigente, para conectar con lo que se pretende exponer en este artículo.

## **2. Etiología de la timidez**

Jean-Jacques Rousseau (1989) en su obra El contrato social afirma lo siguiente: "el hombre en estado de naturaleza es tímido." (p.124).

Cuando se observa de cerca a personas que muestra timidez en su actuación, es posible percatarse de la manifestación de dos tipos de reacciones que denotan vergüenza. Una normal que tenemos todos según la madurez, situación o grado de responsabilidad y la grave, que "enmudece" al mismo e impide que éste se relacione con normalidad. Para superar ésta última, distintos expertos sugieren utilizar métodos de relajación,

omitir pensamientos no lógicos o negativos para concentrarse en positivos, y así poder mostrar un proceder acertado a lo que el contexto nos plantea.

Es un sentimiento que provoca ineptitud al tener que realizar una acción concreta ante la presencia de público, un miedo producido por una gran falta de seguridad en sí mismo y en los que rodean. Se revela como un efecto de falta de confianza y vergüenza hacia uno mismo en contextos nuevos con público. Lo que conlleva un gran impedimento para el individuo en cualquier tipo de relación que vaya a mantener.

**Carl Gustav Jung**, psicólogo y psiquiatra, en su obra *Tipos psicológicos* (1921) manifiesta que quienes son tímidos muestran predominio de la introversión. Jung expone que lo deseable es una situación de armonía, que permita adaptarse al momento y al entorno. Según él, en la timidez se produce un desdoblamiento del individuo: un yo observador y el yo actor. Este último, realiza una acción deliberada con el propósito de provocar una valoración positiva. De este modo, el individuo consigue urdir en los otros el concepto que él mismo tiene de sí de un

modo sarcástico y comúnmente desafiante.

Para el terapeuta e investigador **Philip Zimbardo** en su obra *La timidez: Qué es, Qué hacer con ella* (1970), hace referencia a la timidez como un estado de incomodidad inducido por la probabilidad de factibles causas negativas de las relaciones con otros. Zimbardo distingue un "tímido público" y un "tímido privado", y sostiene que el "tímido público" se amolda a la vida social participando en ella, aunque le angustia, mientras que el "tímido privado" muestra notables inconvenientes en sus relaciones. El primero consigue aclimatarse dominando sus sentimientos negativos, al contrario que el segundo que no lo logra.

**Daniel Goleman**, en su libro *Inteligencia emocional* (1996), se refiere a la timidez como el resultado posible de una disposición neuronal congénita muy concreta en los lóbulos prefrontales, que provocarían un tipo de susceptibilidad alterada en un porcentaje de 15% de los sujetos con esta conformación. Afirma, sin embargo, que la mayoría de los aspectos asociados con la timidez son socialmente adquiridos.

**Renny Yagosesky**, escritor y orientador conductual, en su libro *El poder de la oratoria* (2001) considera el miedo escénico como una forma de timidez que surge en presencia de grupos. Una reacción, una respuesta defensiva del organismo, caracterizadas por distintas formas de alteración de la normalidad. Cuando es intensa o muy frecuente, suele estar acompañada de alteraciones psicósomáticas.

### 3. Timidez en el aula

Las aulas están llenas de heterogeneidad lo que evidencia la necesidad del docente de atender cada una de ellas. Por lo general, el niño tímido no plantea una problemática en su grupo-clase, debido a ello suele pasar desapercibido y, por tanto, no se enfoca la situación convenientemente. Lejos de hacer una crítica lo que se pretende es visualizarlo, ya que es evidente que pueden provocar bloqueos en el individuo que dificulten su adecuado desarrollo. Es conveniente, que en las aulas los docentes enfoquen sus metodologías hacia una práctica mucho más participativa, donde el alumnado tenga aún más voz, habituándose a defender sus trabajos de

forma oral y a exponer sus puntos de vista públicamente bajo un clima de respeto. Hablar con público adecuadamente, supone de un entrenamiento diario que debemos comenzar desde bien pequeños. Si se lleva a cabo de este modo, el individuo crecerá habiendo adquiridos estas habilidades con normalidad. Muchas experiencias y positivas, en este aspecto, generará individuos comunicativamente competentes.

Citando la legislación vigente, Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en su artículo 2 Las competencias clave en el Sistema Educativo Español, cabría destacar tres de las siete que se citan y que tienen especial relevancia en el tema a tratar: a) Comunicación lingüística, e) Competencias sociales y cívicas y f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la

ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado. Las competencias se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales, profesionales y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores. Es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa. Desde esta perspectiva, es recomendable que el centro educativo sea la unidad de acción para el desarrollo de esta competencia. En este sentido, actuaciones como el diseño de un Proyecto Lingüístico de Centro que forme parte del propio Proyecto Educativo de Centro, un Plan Lector o unas estrategias para el uso de la Biblioteca Escolar como espacio de aprendizaje y disfrute permiten un

tratamiento más global y eficaz de la competencia en comunicación lingüística. Ésta incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Con respecto a las competencias sociales y cívicas, se trata de aunar el interés por profundizar y garantizar la participación en el funcionamiento democrático de la sociedad, en el ámbito público como privado, y preparar a las personas para ejercer la ciudadanía democrática y participar plenamente en la vida cívica y social gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas y al compromiso de participación activa y democrática. Se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, actitudes y valores como la seguridad en uno mismo, integridad y honestidad.

Por último, señalar la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor que conlleva la capacidad

de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo marcado. La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores.

Asimismo, esta competencia requiere de destrezas esenciales entre las que destacaremos la comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado.

Por ello, como docentes que perseguimos el pleno desarrollo del alumnado, es fundamental que abordemos la timidez, cuando provoca una importante limitación en la persona,

como una fobia a tratar para lograr su superación. Todos sentimos timidez y, por este motivo, es importante identificarla y entrenar nuestras habilidades sociales. Cuando se observa un alumno tímido en el aula suele estar unido a un aislamiento social, a la incapacidad para hacer amigos. Por el contrario, suelen ser niños muy observadores capaces de captar todo lo que le rodea con detalle. De esto último, debe nutrirse el docente y exponer el tema haciendo ver que son sensaciones normales que podemos tener todos, pero que se pueden controlar y superar. Muchos educadores ponen ya en práctica metodologías innovadoras tales como “Flipped Classroom” o Pedagogía Inversa (método que propone dar la vuelta a la clase tradicional e invertir el orden en el proceso de aprendizaje), Inteligencias Múltiples (ideado por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983, según él existen ocho tipos de inteligencias), Gamificación en el Aula (llamado también ludificación, se originó inicialmente en la industria de los medios digitales, aproximadamente en el año 2008. Es el empleo de instrumentos de juego en situaciones que no son lúdicas) o el Aprendizaje por Proyectos

(alumno protagonista de su propio aprendizaje, permitiéndole retos, solucionar problemas y aprender con sus compañeros siendo cada vez más autónomos), que favorecen el entrenamiento del alumnado en sus habilidades sociales y profesionales futuras. La valoración positiva en cualquier situación supondrá siempre un instrumento muy útil para alcanzar los objetivos de superación.

Si planteamos en el aula una metodología de trabajo que aborde esta problemática, estamos trabajando y potenciando, en general, actitudes en el individuo que reforzarán su confianza y capacidad de transmitir. Contribuiremos a construir una sociedad más competente y cualificada socialmente.

#### 4. El valor de la autoestima

“La autoestima es un conjunto de percepciones, sentimientos, ideas, evaluaciones, y predisposiciones de comportamiento dirigidas hacia nosotros mismos” (fuente: <https://psicologiaymente.net/psicologia/aumentar-autoestima-dias>), hacia nuestra forma de ser. En resumen, es la autoevaluación que realizamos.

Es un aspecto a tratar clave, ya que de ella depende, en gran medida, cómo somos y cómo nos manifestamos socialmente. Podría decirse, que muchas de las dificultades que se evidencian en el ser humano son debidos a una baja autoestima. Si se aspira a superar la timidez, es esencial su trabajo para lograr una autoestima positiva.

Partiendo de la necesidad de ser realista en nuestro propio análisis, es conveniente ser conscientes de nuestras virtudes y defectos. En relación a los defectos es importante reconocerlos, pero no con el fin de reprocharnos, sino con el propósito de mejorarlos o incluso abolirlos. Centrarnos en las virtudes, sin la intención de ser vanidosos, sino con el firme propósito de potenciarlas para contribuir a un bien individual y por ende social, todos debemos aspirar a ser felices. Como decía Óscar Wilde “El mejor medio para hacer buenos a los niños es hacerlos felices” dramaturgo y novelista irlandés (1854-1900). Es durante la niñez cuando se construyen las bases que nos van a predisponer a ser un tipo de persona u otra. Por ello, los momentos felices y creativos nos permiten desarrollar un pensamiento puro, crear alternativas, resolver

problemas, desarrollando destrezas sociales y de comunicación.

En la escuela humanista de la psicología, desde **Carl Rogers**, el concepto de autoestima se resume en la siguiente teoría: "Todo ser humano, sin excepción, por el mero hecho de serlo, es digno del respeto incondicional de los demás y de sí mismo; merece estimarse a sí mismo y que se le estime" (fuente: <http://www.monografias.com/trabajos98/autoestima-segun-distintas-escuelas-psicologia/autoestima-segun-distintas-escuelas-psicologia.shtml#ixzz4zvzj2K2e>).

Rogers explica en su obra "El proceso de convertirse en persona" (2002), que la sociedad nos condiciona. Cuando el individuo se va desarrollando, recibe de su entorno (familiares, educadores, amistades) según demuestra que lo ha ganado. "Podemos beber sólo después de clase; podemos comer un caramelo solo cuando hayamos terminado nuestro plato de verduras y, lo más importante, nos querrán solo si nos portamos bien" (fuente: [escuelas-psicologia.shtml#ixzz4zvzj2K2e\).](http://www.monografias.com/trabajos98/autoestima-segun-distintas-escuelas-psicologia/autoestima-segun-distintas-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Por otra parte, según postula **Martin Ross** en su obra "*El Mapa de la Autoestima*" (2013), existen tres estados de la Autoestima: Autoestima Derrumbada, Autoestima Vulnerable, Autoestima Fuerte.

La *Autoestima Derrumbada* se sucede cuando la persona no se aprecia a sí misma. Comúnmente, quien tiene este tipo de autoestima se describe a sí mismo con el nombre de una anti-hazaña. Se puede observar que aspectos cómo la edad o el género cambian la percepción del individuo en el Mapa de la Autoestima. Según sea hombre o mujer puede ser una anti-hazaña el status logrado o el exceso de peso, por ejemplo. La Autoestima Derrumbada se hace evidente en individuos deprimidos, con falta de impulso emprendedor, y con grandes faltas de autovaloración positiva.

Por otro lado, cuando se trata de la *Autoestima Vulnerable*, la persona se estima a sí misma, pero tiene una Autoestima débil a la posibles anti-hazañas (fracasos, sentimientos de vergüenza, motivos de desprestigio) por lo que se manifiesta alterada y a la

defensiva. Para protegerse evitan tomar decisiones, sienten mucho miedo por la posibilidad de errar en su decisión (anti-hazaña), ya que entraría en riesgo su Autoestima Vulnerable.

El individuo ufano tendría Autoestima Sostenida, que se trata de una clase de Autoestima Vulnerable por la cual la persona mantiene su Autoestima de alguna hazaña concreta -como puede ser triunfos, poder o reconocimientos- o de una perspectiva de superioridad que es difícil conservar. De este modo, aunque se manifiestan infalibles, puede ser realmente lo opuesto. Es una seguridad superficial, que únicamente demuestra el temor a las anti-hazañas (fracasos, frustraciones, inseguridades) y la debilidad de la Autoestima. Persigue evitar responsabilidades con el fin de defender su propia imagen ante contextos que la expondrían. Del mismo modo, utilizan métodos para proteger su supuesta capacidad de autosuficiencia tales como perder a conciencia.

Por último, Martín Ross considera que la *Autoestima Fuerte* es la que muestran las personas que tienen una buena autoimagen y fortaleza que impiden su fracaso ante una anti-hazaña. Son

individuos modestos, felices, que no se vanaglorian de las hazañas y no se frustran ante las anti-hazañas. Su Autoestima no se ve comprometida, siendo capaz de reconocer sus fallos. Son menos temerosos y más felices. Sin embargo, considera que ninguna Autoestima es inalterable, puede modificarse según el contexto del individuo, llegando a cambiar el estado de la Autoestima.

Por todo ello, si nos preguntamos cómo podemos mejorar nuestra autoestima, o lo que es de vital importancia en el docente, cómo se puede construir o mejorar la autoestima del alumnado, merece la pena detenerse a reflexionar sobre la importancia de la constancia en el empeño de hacer personas felices. Todos tenemos virtudes y defectos, pero de los que se trata es de reforzar positivamente al individuo para que construya su persona en la mejor versión de sí mismo cada día. Otra clave fundamental es habituar al discente a manifestarse con frases como: “Voy a intentarlo”, “Voy a tener éxito”, “Me va a ir bien”, “Lo lograré”, “Puedo conseguirlo”. También se deben poner metas realistas que puedan ir aumentando de complejidad y ayuden al

individuo a ir obteniendo logros. Es relevante evitar las comparaciones, como se suele decir son odiosas y solo provocan la envidia o el idealismo que hace sentir desafortunado. Es conveniente invitar a aceptarse y valorarse constructivamente ya que los hará crecer. El cariño y el respeto deben ser la tónica del aula. Promover la realización de actividades que hagan feliz, fomentarán la autoestima. Del mismo modo, la reflexión diaria de las cosas buenas que suceden provocará optimismo y lanzará a la persona hacia una comunicación agradable con ilusión de participar.

## **5. Desarrollo de la creatividad**

En la actualidad vivimos en un mundo globalizado, bombardeado por un sinfín de información que buscan manifestarse de un modo atractivo para captar la atención. Ser creativos potenciará las posibilidades de tener éxito. La creatividad es una habilidad que todos podemos tener y que se logra desarrollar y estimular en un proceso de aprendizaje dónde no pongamos límites creativos. Cuando se busca que el individuo se

manifieste libremente en sus creaciones, se fomenta su seguridad personal, provocando que se valore más y, por ende, se potencia sus habilidades comunicativas.

Para lograr que el alumnado sea creativo es importante fomentar en el aula la búsqueda del conocimiento por descubrimiento, el planteamiento abierto de cuestiones, modificar la distribución del espacio para invitar a conversar y trabajar en equipo. Del mismo modo, hacerles ver cuáles son sus virtudes y cómo pueden potenciarlas, cambiar los roles de trabajo en el aula dónde todos puedan enseñar a todos, inventar cosas imposibles, aprovechar el talento de cada uno, utilizar la tecnología creando una página web o blog de clase. Además, la instauración de un espacio destinado a la creatividad dónde todas sus ideas tengan cabida y el trabajo de temas que les sean atractivos, con el fin de encontrar lo que es realmente interesante para ellos y utilizarlo como medio de aprendizaje.

En definitiva, si pretendemos construir personas creativas debemos de evitar una instrucción estricta en el aula, no podemos invitar a ser originales e imaginativos si estamos forzando al

alumno a seguir rigurosamente las actividades planteadas. El manejo de la formación artística, por ejemplo, debe acentuar que el individuo no sienta límites en sus trabajos, lo que provocará una persona menos temerosa y más segura de sus propias decisiones. En relación a ello, Raúl Bermejo y Nacho Uve proponen, en su libro “Thinks for kids”, a los niños utilizar y experimentar técnicas plásticas diferentes.

Planteando este modo de proceder se formarán además de seres humanos creativos, individuos más seguros y con una competencia comunicativa que marcarán su triunfo personal y profesional.

## 6. Intervención de padres y docentes

Tradicionalmente la timidez no ha sido objeto de grandes análisis ni reflexiones por múltiples razones, principalmente a que el niño tímido suele ser una persona sosegada, callada y que evita las relaciones sociales. Por otra parte, aunque este rasgo puede ser llamativo para sus padres y educadores, no suele ocasionar dificultades y, por tanto, tampoco se le presta la atención que

merece. Por ello, se plantea que tanto padres como docentes intervengan lo antes posible para evitar posibles restricciones en el sujeto que lo marquen de por vida.



### Ilustración 1. Visualizarlo, el primer paso

Llevar a cabo una buena práctica en el entrenamiento en asertividad y habilidades sociales es muy útil, especialmente cuando lo que se busca es superar la timidez y establecer una forma de ser más exitosa, aunque para lograrlo se deba pasar por retos difíciles en los que el individuo deba salir de su zona de confort. Especialmente cuando la timidez ya es muy evidente. Sin olvidar que este tipo de intervención beneficia a cualquier persona sean cuales sean sus rasgos de personalidad.

Durante distintos apartados del artículo ya se han ido exponiendo modos de intervenir, dicho esto, se señalarán algunas estrategias para prevenir o interceder en este asunto:

- Debemos educar desde el respeto, evitando los castigos y las ofensas que solo potencian el desprecio, hay que buscar que la persona no se sienta inferior. Es de suma importancia hacerles saber todas las cosas buenas que hacen; esto puede resultar una maravillosa forma de ayudarlos a entender cuánto valen y a creer en sí mismos. Para construir individuos que confíen en ellos, los adultos deben mostrar previamente su confianza.
- Evitar etiquetas. Señalar diciendo eres tímido o tímida solo potencia este rasgo.
- No se debe abusar de las prohibiciones. Éstas fomentan la introversión y cuartan la libertad del individuo. Las normas son necesarias, pero razonadas y consensuadas.
- Hay que mostrar flexibilidad en la toma de decisiones, aceptando que se cometa errores, ya que de ellos se aprende y nos ayudan a asumir responsabilidades. A veces, los primeros pasos para el triunfo son los pequeños fallos iniciales.
- Es importante evitar la intolerancia, dialogar sobre lo que provoca daños y frustraciones para conocernos y buscar soluciones. Ésto permitirá también asumir críticas sin frustraciones. Siendo capaz de verse desde distintos puntos de vista.
- Provocar debates, exposiciones y prácticas sociales públicas tales como pedir la comida en un restaurante o comprar de forma autónoma desde pequeños, entrenarán las habilidades comunicativas y construirán individuos más competentes.
- Lectura de cuentos cortos donde se trabajen valores como confianza, creatividad, trabajo en equipo y posterior puesta en común ayudarán a visualizar.
- Una mirada atenta, en la que se conceda importancia a las manifestaciones y opiniones personales hacen sentir valiosa a

la persona generando autoconfianza.

- La práctica de deportes de equipo o el teatro, son actividades que entrenan al individuo en el desenvolvimiento público.
- Dedicar espacio al buen humor genera un ambiente agradable, la risoterapia debe formar parte de nuestra vida.
- El clima de respeto, el constante refuerzo positivo y el fomento de la creatividad deben ser la tónica en los múltiples contextos.
- Hay que perseguir generar amor y felicidad, ya que son, en definitiva, los motores que mueven al ser humano hacia al éxito con mayúsculas.

En definitiva, toda medida que se tome tanto por padres, familiares, amigos y educadores debe basarse en el respeto, la tolerancia y el cariño. No podemos pretender que la persona tímida cambie de un día para otro, pero si ser consciente que con la constancia y las buenas experiencias, el individuo se entrenará en nuevas habilidades que la ayudarán a mejorar e incluso corregir el problema. Por otra parte, debemos tener en cuenta que este tipo de intervención provocará

sujetos más habilidosos socialmente, promoviendo que desarrollen desde pequeños, competencias que les harán alcanzar sus metas en la vida.

## 7. Conclusiones

La timidez severa puede provocar una incomunicación social que impida a la persona ya no solo triunfar, sino incluso acotarla para realizar actividades cotidianas, limitando individuo para ser feliz y crecer en el más amplio de los sentidos.

Si bien es cierto, la sensación de pudor aparece en algún momento ante situaciones nuevas. En esas ocasiones, se considera una sensación normal que todos experimentamos, el miedo a lo desconocido como mecanismo de protección. Es importante tener presente que todos y todo lo que rodea al individuo influye directamente en la persona que es y será, este conocimiento no lo hace más fácil, pero si nos da una perspectiva mayor que nos dota de instrumentos útiles capaces de modificar o cambiar lo que ha llevado a desarrollar esta fobia.

Favorecer el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional (concepto que popularizó en 1995 el profesor Daniel Goleman en su libro “Inteligencia emocional”), la habilidad de reconocer nuestras emociones y las de los demás, determina la capacidad de tolerancia ante

la frustración, las dudas, o el modo de reaccionar ante las dificultades de la vida. En conclusión, la destreza para relacionarnos adecuadamente. Padres y educadores deben aunar esfuerzos para lograr una sociedad cada vez más jubilosa y eficaz.

## Referencias

### Libros

- BERMEJO, R. Y UVE, N. (2016). *Thinks for kids. Desarrolla el pensamiento creativo*. Barcelona: Kitsune Books.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- JUNG, C. G. (2013). *Tipos psicológicos*. Madrid: Editorial Trotta.
- ROGERS, C. (2002). *El proceso de convertirse en persona*. México: Editorial Paidós.
- ROSS, M. (2013). *El mapa de la autoestima*. Madrid: Editorial Bubok.
- YAGOSESKY, R. (2001): *El poder de la oratoria*. Caracas: Júpiter editores C. A.
- ZIMBARDO, P. (1970): *La timidez. Qué es, Qué hacer con ella*. México: Editorial Fondo Educativo Interamericano.

### Normativa legal

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

### Links

- Aula Planeta, área de educación del Grupo Planeta. Cinco tendencias educativas para 2016. Consultado 30-12-2017 en:

<http://www.aulaplaneta.com/2016/02/05/recursos-tic/cinco-tendencias-educativas-para-2016/>

- Cuentos cortos sobre valores (valentía, creatividad, autoestima). Consultado 28-12-2017 en:  
<http://www.cuentoscortos.com/clasificados-por-valores>
- Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado 27-12-2017 en:  
<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
- Monografías. La autoestima según las distintas escuelas de la psicología por Juliana Belletti. Consultado en diciembre de 2017 en:  
<http://www.monografias.com/trabajos98/autoestima-segun-distintas-escuelas-psicologia/autoestima-segun-distintas-escuelas-psicologia.shtml#ixzz4zvzj2K2e>
- Psicología y mente, artículo de Paula Martín Fernández. Diez claves para aumentar tu autoestima en treinta días. Consultado en diciembre de 2017 en:  
<https://psicologiaymente.net/psicologia/aumentar-autoestima-dias>

## Infoxicación en el ámbito académico

Una propuesta para la curación de contenidos

**Luz Elena Royo García**

luzeroyo@yahoo.es

Psicóloga

**E**n los últimos años, se habla cada vez más de un fenómeno conocido como infoxicación. La infoxicación define la sobrecarga de información a la que estamos expuestos, teniendo como consecuencia la sensación de sentirnos desbordado por la misma y de no saber qué parte es fiable. El mundo educativo no es ajeno a este fenómeno. Tanto alumnos como profesorado y familias están expuestos a tal cantidad de información que a veces resulta difícil filtrar, afectando esto al centro educativo en diferentes ámbitos. Este artículo hace una reflexión crítica para concienciar sobre esta problemática y plantea una propuesta práctica de curación de contenidos para tratar de forma eficiente la información. La importancia de adquirir estas habilidades recae en que el filtrar y manejar la información que hay en la red forma parte de la Competencia Digital, competencia que, según la normativa vigente, deben desarrollar todos los alumnos al acabar la educación básica.

### Palabras clave

*Infoxicación, competencia digital, curación de contenidos*

In the past years, it has been more popular the term infoxication. The infoxication refers to the amount of information we deal with everyday and the consequently feeling of overflow and not knowing which part of it is true and which is not. Education is not outside of this phenomenon. Not only students, but also teachers and families are exposed to so much information that most of times is hard to filter, affecting this to the academic environment in several ways. This article aims to make a critical consideration to make people aware of the problem and presents a content curation practical proposal to work at schools to filter efficiently the information. These abilities are so important since filtering and handling information and data within the network is considered a Digital Competence, which according to current regulations, should be developed along the path of each student in the National Educational System.

### Keywords

*Infoxication, digital competence, content curation*

## 1. Introducción

La cantidad de información a la que tenemos acceso hoy en día es inmensa. Internet ha supuesto un gran avance en este sentido, ya que la información ya no está sólo en determinados manuales ni en las mentes más privilegiadas, sino que está al alcance de cualquiera que sepa teclear en un buscador. Según el estudio La sociedad de la Información en España 2015 (Fundación Telefónica, 2015), el tráfico cursado por las redes de comunicación creció un 21% respecto a 2014, siendo de 72,4 exabytes/mes con una previsión de que en 2019 ascenderá a un total de 168 exabytes/mes. Los buscadores generan tanta información que no son capaces de referenciar toda. Para crear una visión general de lo que existe en la red, Google sólo indexa un 0,004 % del contenido de la información, por lo que incluso existe un Internet oculto que no conocemos.

Con estos datos, parece evidente la existencia de tal cantidad de información que nos sobrepasa. Teniendo esta realidad presente, es necesario saber qué es la curación de contenidos y cómo llevarla a cabo. El primero en hablar de Curación de Contenidos fue Rohit Bhargava en su famoso Manifiesto for the content curation (Bhargava, 2009). La curación de contenidos se entiende como el proceso que implica buscar, ordenar y compartir información de forma sistemática de forma que sólo nos quedamos con la

información fiable y que nos interesa (Mesa, 2014). Por otra parte, la primera vez que se habló de infoxicación fue 1996 por Alfons Cornellá, quien acuñó el término (Casas-Mas, 2014). Desde hace ya dos décadas han sido muchos los estudios, sobre todo en el campo de la comunicación, que se han dedicado a analizar este problema y a relacionarlo con diferentes variables. No tantos lo han hecho en el ámbito de la educación.

Muchos profesionales, al darse cuenta de esta infoxicación se encuentran con la necesidad de desarrollar habilidades de curación de contenidos para filtrar la información a la que estamos expuestos. En este artículo primero se planteará y justificará esta necesidad para después presentar una propuesta práctica, sin el objetivo de dar unas líneas de trabajo concretas, sino de dar a conocer a los docentes las herramientas con las que pueden contar para después adaptarlas a su trabajo con el alumnado en el aula y/o personal.

## 2. Justificación

Desde distintos trabajos académicos se propone la capacidad de filtrado como una habilidad fundamental que debe desarrollar el individuo dentro de la competencia digital, para seleccionar de forma crítica información que contribuya con la producción y transformación de nuevo conocimiento (Pinto y Díaz, 2015). Vamos a entender la Competencia Digital como la capacidad de realizar una serie de búsquedas, procesar, comunicar y difundir productos utilizando tecnologías

(Amor y Delgado, 2012). La Competencia Digital está incluida entre las Competencias Clave de la LOMCE (2006), de ahí la importancia de tener en cuenta en el proyecto educativo de centro el desarrollar la capacidad de filtrado de alumnos y profesorado.

La información que aparece en la red no está controlada por ningún organismo académico, por lo que la mayoría de las veces al realizar una búsqueda lo complicado es decidir que parte de la información que estoy leyendo es fiable y cual no. Para ello, se han desarrollado diversas aplicaciones destinadas a organizar la información y sus fuentes, de forma que sólo leemos el contenido y sitios que nos interesan. A pesar de la existencia de estas herramientas, no las utilizamos todo el tiempo y estamos expuestos a información sin filtrar a través de otros medios, entre otros las redes sociales. Por eso, no sólo hace falta contar con unas herramientas que nos permitan filtrar la información que nos interesa, sino también desarrollar una capacidad de pensamiento crítico que nos permita curar los contenidos.

El conocer esta problemática, desarrollar pensamiento crítico y conocer las herramientas para filtrar información debería ser dominado no sólo por alumnos, sino también por sus familias como agente socializador. En este sentido, la educación tiene un papel esencial como agente educativo. No hablamos sólo de alumnos, sino de docentes que deberían manejar estas herramientas y desarrollar su

pensamiento crítico. Algunos ya se refieren al profesorado como los curadores de contenido (Hubbart, 2015; Torres, 2014; Zhang, 2012), por lo que el manejar las herramientas de curación de contenido y tratar de desarrollar el pensamiento crítico en el aula deberían de estar entre sus funciones.

### 3- Propuesta práctica

La propuesta práctica se va a hacer siguiendo la teoría de las cuatro “s” de Guallar y Leiva-Aguilera (2017). Estos autores plantean cuatro fases en la curación de contenidos: búsqueda, selección, caracterización y difusión (*search, select, sense making y share* en inglés). Para cada fase se proponen varias herramientas para llevarla a cabo, seguidas de una breve explicación para comprender su utilidad y funcionamiento. El criterio para elegir las herramientas han sido tres: su demostrable utilidad en una o más de las fases de curación de contenidos según Guallar y Leiva-Aguilera; su aplicabilidad en el ámbito educativo y la existencia de una versión de libre acceso en la red.

Durante estas cuatro fases es importante tener en cuenta unos principios básicos inherentes al uso de cualquiera de las herramientas. Algo esencial es evitar las fuentes con faltas de ortografía, lo que puede poner en duda no sólo el sitio sino la existencia de una persona física detrás de la información. Además es importante tratar de comprobar en otra fuente la información a la que acabamos de acceder y utilizar las palabras claves adecuadas,

siendo lo más específico posible y evitando las palabras polisémicas. Se debe también tener cuidado con los derechos de autor y saber cómo citar a la fuente de nuestra información a la hora de caracterizar nuestro contenido.

### **Fase 1: búsqueda de información**

Buscadores online. Google es el buscador con más contenido indexado del mundo, por lo que es un buen punto de partida, siempre teniendo alerta a los signos de baja fiabilidad que se han señalado con anterioridad ya que el contenido aquí no pasa por ningún filtro.

Sistemas de alertas. Aplicaciones como Google Alerts, Talkwalker Alerts, Yahoo! Alerts o Mention son de uso muy intuitivo y permiten crear alertas al indexar nuevo contenido que nos interesa.

Seguimiento vía Redes Sociales de las cuentas o fuentes que nos interesan. Con la creación de alertas en las mismas redes sociales se reciben notificaciones cuando alguien que nos interesa comparte nuevo contenido. Twitter, Facebook y Pinterest son las más populares para compartir contenido educativo.

Revistas especializadas online. Si tenemos acceso a revistas online a las que estamos suscritos o a las que está suscrito nuestro centro nos permitirá cercar la búsqueda y tener acceso directo a contenido fiable.

Google Scholar. Es el buscador académico de google, tiene indexados millones de artículos académicos de libre acceso.

Revistas físicas. Las bibliotecas suelen estar suscritas a las revistas especializadas más importantes. Aunque hablemos de contenido online, es una buena fuente de contenido fiable para comenzar nuestro proceso de búsqueda, aunque después lo curemos de forma digital.

### **Fase 2: selección**

Diigo. Es una extensión que permite compartir los marcadores de nuestro navegador. Los marcadores se convierten en buscadores en potencia, ya que al buscar contenido, se puede ver lo que ha sido marcado por otras personas. Existe la posibilidad de unirte a grupos de personas con un interés común o de crear un grupo para compartir contenido con determinadas personas. Otra de sus múltiples funciones es resaltar información útil (opción de subrayado) directamente en páginas webs que tienes marcadas o pds no modificables.

Pearl Trees. Es una red social donde se puede compartir información con la red. La base de esta red es la creación de temas en forma de árboles, a los cuales puedes añadir perlas de contenido a través de links, fotografías o iconos. El contenido es compartido con los demás usuarios.

Simbaloo Edu. Esta aplicación está diseñada para ahorrar tiempo en la red, ya que en una sola página de inicio, recopila todas las direcciones web, fotografías, encuestas de google, enlaces a carpetas compartidas, enlaces a artículos y todo lo que puedas imaginar necesario para el trabajo diario. Está disponible en

cualquier ordenador y dispositivo, por lo que se puede compartir entre docentes. Si quieres hacer uso personal de la aplicación además de profesional, se puede crear una pantalla colaborativa a la que pueden contribuir varios profesionales y mantener privada la personal. También se pueden añadir *webmixes* entorno a un tema concreto, el cual aparecerá igualmente en la pantalla de inicio del navegador.

Flipboard. Esta aplicación tiene forma de revista digital. Es un agregador de noticias y redes sociales en el que centralizar la información y compartirla con otras redes. Se puede trabajar tanto vía web como desde un dispositivo móvil ya que han desarrollado una app para Android, iOS y Windows Phone. Es una herramienta muy intuitiva que nos permite hojear de forma muy cómoda la información que hemos configurado en nuestro perfil. Permite conectarse a otras aplicaciones como Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+ o Instagram. Podemos crear una revista y seguir otras. Es una buena forma de reunir en un mismo sitio otras redes sociales, por ejemplo con Flipboard podremos consultar Twitter y Facebook de una forma más atractiva sin tener que conectarnos a ellas.

Feedly. Es una aplicación con funciones similares a Flipboard. En ella podrás tener acceso a los nuevos contenidos de todas las páginas webs, blogs, canales de youtube o cuentas de redes sociales que te interese. Puedes ordenar en contenido como más te convenga, la aplicación lo

muestra de forma muy intuitiva y además genera alerta de nuevos contenidos en las fuentes que has guardado y en las palabras clave que has seleccionado.

Pinterest. Aquí los usuarios organizan su contenido en tableros temáticos. Puedes buscar contenido y agregarlo a un tablero que has creado o crearlo en el momento de la búsqueda. Los tableros de los demás están disponibles y aparecen en tus búsquedas, por lo que puedes ver lo que otros han guardado respecto a un tema o incluso guardar el tablero completo en tu perfil.

### **Fase 3: caracterización**

Este es el momento en el que ya hemos filtrado la información, y nos convertimos en creadores de contenido. Con todo lo que hemos recopilado, creamos algo nuevo, añadiendo valor a lo que ya existe en la red y llenando el proceso de autenticidad. Para crear estos productos digitales, podemos usar diferentes herramientas.

Wordpress o Wix. Estos dos soportes permiten crear páginas webs y blogs en los que escribir artículos y otros elementos interactivos para después compartirlos con la red.

Genia.li. Esta aplicación es muy completa. Puedes crear sobre un número limitado de plantillas infografías, imágenes interactivas, mapas, posters, calendarios, tarjetas electrónicas y mucho más.

Dipity. En esta web podrás crear líneas del tiempo para caracterizar temas con eventos de forma muy sencilla e intuitiva. La versión libre permite realizar tres líneas de tiempo.

Desde la web especializada en curación de contenidos *curata* se plantean las siguientes estrategias para realizar la caracterización ([www.curata.com](http://www.curata.com)):

1. **Extractar:** copiar del contenido filtrado el título, primeras frases o imagen.
2. **Retitular:** cambiar el título original por uno propio.
3. **Resumir:** realizar un resumen o comentario original, algo similar a poner un titular.
4. **Citar:** copiar literalmente una selección entrecomillada del contenido original, presentada o comentada por el curador de contenidos.
5. **Storyboarding:** recopilar diferentes partes del contenido y explicar algo, incorporando ideas propias.
6. **Paralelizar:** relacionar varios contenidos curados e integrarlos en una publicación nueva.

#### **Fase 4: difusión**

La participación activa en conversaciones sociales es la forma más efectiva para difundir el contenido que has creado y

que, como parte de la curación de contenido, llegue a aquellas personas realmente interesadas en el tema. Los temas se pueden buscar utilizando “hashtag” en redes sociales como Twitter o LinkedIn, en comunidades ya creadas por temas en LinkedIn, páginas de Facebook y blogs y páginas web especializadas.

**Blogs temáticos.** En un blog puedes organizar la información que te interesa y compartirla con seguidores en forma de entradas y muchas otras formas interactivas.

**Scoop.it.** Existe la versión para profesionales en la que compartir el contenido con toda la comunidad, con la gran ventaja de ser muy visible para todos los usuarios, ya que el perfil aparece en búsquedas relacionadas.

**Paper.li.** Esta aplicación permite seleccionar contenido y compartirlo a través de todas tus redes sociales de forma automática. Es una aplicación de pago.

## **4. Conclusiones**

Este tema, aunque presente en todos los centros educativos (además de en otros ámbitos) no ha sido objeto de estudios científicos. Sería pertinente abrir líneas de investigación cuantitativa para estimar el efecto que tiene el fenómeno de la infoxicación en variables como el tiempo de estudio, la elaboración de resúmenes o el pensamiento crítico del alumnado. El efecto más evidente parece ser la pérdida

de tiempo y la falta de rigurosidad en los contenidos elaborados.

Una vez que la comunidad educativa es consciente de este fenómeno y la importancia de aprender a curar contenidos sería interesante que en los Proyectos Educativos de Centro se tuviera en cuenta la Curación de

Contenidos, llevando a cabo programas específicos en los que tanto docentes, como alumnos y familiares aprendieran formas para ver en la red los contenidos que les interesan de las fuentes que les interesan, y aprender a organizarlo y compartirlo de forma efectiva.

## Referencias

- BHARGAVA, R. (2009). Manifiesto for the content curation (2009). Consultado 05-01-2017 en <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html>
- CASAS-MAS, B. (2014). Infoxicación a través de los medios de comunicación. Consultado 07-01-2017 en [https://www.researchgate.net/publication/318014269\\_Casas-Mas\\_B\\_2014\\_Infoxicacion\\_a\\_traves\\_de\\_los\\_medios\\_de\\_comunicacion](https://www.researchgate.net/publication/318014269_Casas-Mas_B_2014_Infoxicacion_a_traves_de_los_medios_de_comunicacion)
- Curata Blog (s. f). Content curation annotation methods. Consultado 09-01-2017 en <http://www.curata.com/blog/6-content-curation-templates-for-content-annotation/>
- MESA, E. (2014) “Curadores de contenido: buscadores de información en el caos de la web”. *UNIR revista*, 24 abril 2014.
- GUALLAR, J., LEIVA-AGUILERA, J. (2013). “El content curator. Guía básica para el nuevo profesional de internet”. Barcelona: Ed. UOC, 2013, Colección El profesional de la información.
- HUBBARD, P. (2012). “Curation for systemization of authentic content for autonomous learning”. EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden.
- La sociedad de la información en España 2015. Fundación Telefónica. 2015. Ariel: Barcelona.
- PINTO, A.R y DÍAZ, J.A. (2015). “Infoxicación VS Capacidad de filtrado: Competencia digital”. En Jiménez-Pitre I.A. 2015. *Mir@das tecnológicas en el contexto latinoamericano*. Valero-Valero, N.O., Martínez-Gil, J.M, Salgado-Chávez, J.A., Molina-Bolívar, G. (Editores). Universidad de La Guajira y Grupo de Investigación Biemarc. Riohacha.
- TORRES, C. (2014). “El rol del curador de contenidos en educación y su aplicación en el aula universitaria”. En Gómez, E. R.; Ríos, J.M. y Sánchez, J. (Coords.).

*Buenas prácticas con TIC en la educación. Una visión desde Iberoamérica.* Málaga: Universidad de Málaga y Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara.

- ZHANG, S. (2015). “Teachers as Curators: Curating Authentic Online Content for Beginning and Intermediate CFL Learners”. *Journal of Chinese Teaching and Research in the U.S.* consultado 07-01-2017 en [http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=language\\_pub](http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=language_pub)

## Mobile learning: integración de las *tablets* en las aulas

Rebeca Manzano Quirós

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

Graduada en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2016).

Opositora al cuerpo profesores de Orientación Educativa.

La elección de este tema parte de la concesión de una beca (en agosto de 2016) de prácticas de capacitación, coordinación e investigación educativa en El Centro Regional de Profesores del Litoral de Salto (Uruguay), en el cual se llevó a cabo un programa para prevenir la adicción a los teléfonos móviles en los adolescentes.)

**E**l objetivo de este artículo es profundizar en el uso de la *tablet* como herramienta didáctica. En primer lugar, se efectuará una revisión bibliográfica, donde se presenta, según los expertos, las potencialidades de la integración de los dispositivos móviles en la educación y, en segundo lugar, nos centraremos en el uso de las *tablets* en el aula.

### Palabras clave

*Mobile learning* (aprendizaje a través de dispositivos móviles), *tablet*, integración, educación.

*The aim of this article is to deepen the use of the tablet as a didactic tool. Firstly, a bibliographic revision will be made to show, according to experts, the potential of the integration of mobile devices in education and, secondly, we will focus on the use of tablets in the classroom*

### Keywords

*Mobile learning, tablet, integration, education.*

### 1. Introducción: Mobile learning

Los dispositivos móviles, desde su explosión de popularidad a comienzos de este siglo, están irrumpiendo cada vez con más fuerza en todos los ámbitos de la vida (Sánchez-Prieto, Olmos-Migueláñez y García-Peñalvo, 2015), incluso en las aulas, donde resultan un tema de especial interés para la comunidad educativa (Suárez, Lloret y Mengual-Andrés, 2016), por tener, según López y Silva (2016) “su reflejo en los nuevos métodos docentes de tal forma que bajo el término *m-learning* (*mobile learning*) se han agrupado toda una serie procesos de enseñanza/ aprendizaje en los que el dispositivo móvil actúa como elemento vertebrador” (p. 176). En otras palabras, en el ámbito educativo, el concepto de *m-learning* aprovecha las potencialidades de los dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje (Sánchez-Prieto, Olmos-Migueláñez y García-Peñalvo, 2016). La encuesta del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2016) señala que entre las personas de 16-74 años:

El dispositivo más utilizado para conectarse desde cualquier sitio a Internet es el teléfono móvil (el 93,3% de los internautas en

los tres últimos meses lo mencionan). Tras él se sitúan el ordenador portátil (57,8%), el ordenador de sobremesa (45,4%) y el *tablet* (41,5%). Casi el 90% de los internautas (4,7 puntos más que el año anterior) declara haber utilizado algún tipo de dispositivo móvil para acceder a Internet fuera de la vivienda habitual o centro de trabajo. (p. 3-4).

Evidenciada la importancia de los dispositivos móviles hoy en día, cabe señalar que el *m-learning* puede ser definido de la siguiente forma:

El aprendizaje móvil (*mobile learning* o *m-learning*) es definido como la impartición de educación y formación por medio de dispositivos móviles, tales como PDAs, *iPods*, *smartphones* (teléfonos inteligentes) y teléfonos móviles. Se considera una evolución natural del *e-learning* o aprendizaje electrónico, diferenciándose de éste en que el uso de la tecnología móvil confiere flexibilidad al aprendizaje, dado que los estudiantes pueden aprender en “cualquier momento y en cualquier lugar”. (Saorín, De la Torre, Martín, Carbonell y Contero, 2011, p. 268).

En otras palabras, para Cataldi y Lage (2013) “el *m-learning* es una forma de enseñanza y de aprendizaje que usa los dispositivos móviles pequeños y de mano” (p. 119), como herramientas didácticas que facilitan el aprendizaje dentro y fuera de las aulas, lo que

posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean procesos caracterizados por su flexibilidad. Otras ventajas que se pueden atribuir al *m-learning* son:

- Permite el aprendizaje personalizado, al facilitar que cada alumno lleve su propio ritmo de aprendizaje.
- Posibilita la interacción y comunicación instantánea entre los alumnos y el profesor y el alumno, teniendo presente que “la comunicación es el elemento clave para que se lleve a cabo la construcción de conocimiento” (López y Silva, 2016, p.177).
- Portabilidad de los dispositivos, que responde a la característica principal de los dispositivos móviles y a que se puede aprender en cualquier momento y lugar.

Otro beneficio es que “facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables” (Brazuelo y Gallego, 2011, p. 1). También posibilita que la apropiación del conocimiento se convierta en un proceso de gestión personalizado (San Martín, Peirats y López, 2015).

Vilamajor y Esteve (2016) señalan que otra de las ventajas que se le puede atribuir al *m-learning* es que puede ser utilizado en el aprendizaje cooperativo, puesto que la portabilidad, la conectividad, la adaptabilidad y, que sean dispositivos que permitan la interacción social, son características de los dispositivos que permiten aprovechar

las potencialidades del aprendizaje cooperativo. Además, “con la utilización de estas tecnologías es indudable que se incrementan las posibilidades de interactuar entre los distintos actores que intervienen en el proceso educativo, por lo tanto, ayudan a difuminar la barrera que separa a docentes y discentes” (López y Silva, 2016, p. 177).

Por otra parte, Suárez *et al.* (2016) indican que:

No es posible afirmar con rotundidad que exista un «impacto positivo» de su incorporación a la educación formal. Existen tantos estudios que indican que su uso mejora la calidad educativa frente al aprendizaje tradicional como estudios que no encuentran suficiente base empírica para hablar de mejores resultados. (p.82).

En cuanto a las desventajas a nivel tecnológico, López y Silva (2016, p. 177) señalan las siguientes:

- Posible dificultad de acceso a la conectividad inalámbrica.
- Pantalla pequeña.
- Limitado poder de procesamiento.
- Escasa capacidad de memoria.
- Complicados mecanismos de introducción de texto.
- Baja resolución de pantalla.
- Limitaciones gráficas.

Una vez delimitadas las ventajas e inconvenientes del *m-learning*, cabe señalar su diferencia con el *e-learning* (*electronic learning*). Cuando nos referimos al *e-learning* hacemos alusión a “computadoras, multimedia, interactividad, hipertexto, entornos de

aprendizaje a distancia, colaboración, medios tecnológicos, situación simulada para aprendizaje, etc.” (Cataldi y Lage, 2013, p.122) y las actividades están dirigidas hacia lecturas, gráficos y textos. Sin embargo, al hablar de *m-learning* nos referimos a “movilidad, espontaneidad, objetos de aprendizaje, conectividad, informal, Entornos personalizados de aprendizaje (EPA) para dispositivos móviles situaciones de aprendizaje, *bluetooth*, redes, aprendizaje situado, situaciones reales, constructivismo, colaboración, etc.,” (Cataldi y Lage, 2013, p.123) y las actividades que se promueven son actividades con la voz, animaciones, vídeos, mapas conceptuales, audios, etc. Por último, con respecto a la integración curricular de los dispositivos que promocionan el *m-learning*, cabe decir que se debe tener en cuenta que:

Una de las tareas más importantes en cuanto a los contenidos, es el cambio en su representación y su reordenación como así de las actividades para transmitirlos con mayor anticipación y fiabilidad, desde la concepción constructivista del aprendizaje, que establece que el conocimiento es elaborado en forma individual y compartido socialmente por los alumnos basándose en las interpretaciones de sus experiencias en el mundo. (Cataldi y Lage, 2013, p. 119-120).

Aprender vía *m-learning* debe posibilitar al alumno construir su propio aprendizaje, basándose en sus propias necesidades, siempre y cuando este

proceso este orientado y asesorado por un maestro/profesor/orientador que le dirija. Este proceso no es sencillo y depende del diseño de las actividades y del uso que se realice de los mismos en las actividades de aprendizaje.

## 2. Integración de las tablets en las aulas

Para iniciar este apartado, es necesario destacar que las *tablets* se encuadran dentro del *m-learning* y que una *tablet* es “un tipo de computadora portátil, de tamaño mayor que un teléfono inteligente que posee una pantalla táctil con la que se interactúa con los dedos sin necesidad de teclado físico ni *mouse*” (Cataldi y Lage, 2013, p.128). Dos de las características más peculiares de las *tablets* son, en primer lugar, la portabilidad, que hace que, al ser dispositivos ligeros, tanto los docentes como los alumnos, puedan llevarlas de un sitio a otro sin esfuerzo, y la durabilidad de la batería. Esta característica permite que pueda ser utilizada sin necesidad de enchufarla (Fernández-Rodrigo, 2016).

Además de las características anteriormente expuestas, Palacios, Sánchez y López (2015) incorporan la accesibilidad a entornos virtuales, la conectividad sencilla, la multifuncionalidad y generación de nuevos contenidos, como punto de inflexión en la utilización de las *tablets* en el mundo educativo.

En lo que respecta a la introducción de las *tablets* en las aulas y siguiendo la línea de Suárez *et al.* (2016) “las tabletas pueden contribuir de distintas maneras a mejorar la experiencia de aprendizaje en el aula, no solo el rendimiento

académico” (p. 82), ya que nos encontramos ante “un dispositivo de consumo de medios que, orientados correctamente con criterios didácticos, pueden ejercer un cambio de paradigma en la docencia de las TIC en los sistemas educativos (Saorín *et al.*, 2011, p. 263).

En el Informe Horizon 2013 K-12 Edition, elaborado por Johnson *et al.* (2013), se mostró que aprendizaje móvil, en el cual se encuadran los dispositivos móviles portátiles, por ejemplo, los *smartphones* o las *tablets*, se adoptaría en las aulas en un año o menos. Este informe anticipaba el movimiento que se ha implantado en algunos centros denominado BYOD (*Bring Your Own Device*), que corresponde a las siglas de “Trae tu propio dispositivo” y es un “nuevo concepto emergente en la industria que facilita a los empleados de la organización utilizar sus dispositivos móviles personales para acceder a los recursos de la empresa tanto para el trabajo como para el uso personal.” (Kumar, Ghosh y Rai, 2013, p. 62).

Llevado al ámbito educativo, BYOD da respuesta a la falta de fondos económicos de los centros educativos para conseguir los recursos tecnológicos y permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más sencillo y cómodo, posibilitando que cada alumno maneje su propio dispositivo tanto en sus hogares como en las aulas, es decir, BYOD resuelve las demandas de hardware de los estudiantes y del profesorado (Chitanana y Govender, 2015).

Por otro lado, en el Informe Horizon 2016 K-12 Edition (Horizon, 2016) creado por Johnson *et al.* (2016), se prevé que las tecnologías a adoptar en la Educación Primaria y Secundaria a corto

plazo (un año o menos) serán los *Makerspaces* (talleres informales que se desarrollan en las instalaciones de una comunidad o en instituciones educativas, en los que los usuarios diseñan y crean prototipos o productos) y el Aprendizaje en línea, a través, por ejemplo, de la expansión de los MOOC (*Massive Open Online Courses*), siglas de “Cursos Online Masivos y Abiertos”.

A continuación, se analizarán las ventajas e inconvenientes que tiene la introducción de las *tablets* en las aulas de los centros educativos. Cataldi y Lage (2013) resaltaron la importancia de la adquisición de la competencia digital (manejo de dispositivos informáticos, búsqueda, selección y evaluación de la calidad y fiabilidad de la información, elaboraciones de producciones propias a partir de procesos de investigación, análisis crítico y síntesis de los materiales encontrados, etc.) en el mundo educativo y laboral, y expusieron que las ventajas de las *tablets* son las siguientes:

- Son una fuente de documentación e información para usar en el aula: permiten acceder a libros electrónicos, archivos multimedia (vídeo, sonido, imágenes originales con acceso directo), lo que hace que aumente la calidad y diversidad de los materiales a disposición de los alumnos.
- Son “laboratorios multimedia abiertos”, ya que permiten obtener y crear fotografías, collages, posters, videos, grabaciones de sonido, informes, presentaciones multimedia, etc.
- Poseen aplicaciones específicas para el aprendizaje de asignaturas

curriculares, como por ejemplo ejercicios de vocabulario y gramática en varios idiomas o tablas periódicas multimedia, es decir “podemos descargar cantidad de aplicaciones de diferentes temáticas para que los alumnos jueguen mientras practican contenidos curriculares, como juegos de vocabulario, de cálculo mental, de música, etc.” (Fernández- Rodrigo, 2016, p. 11).

- Son herramientas de comunicación, siempre que se tenga conexión a Internet. Mediante una conexión *wifi* se pueden difundir las creaciones en blogs, wikis entornos virtuales de aprendizaje, redes sociales o en vídeo-conferencias, esto posibilitará “compartir trabajos y actividades elaboradas en el aula con el resto de compañeros, con los docentes y con las familias” (Fernández- Rodrigo, 2016, p. 12).

Las ventajas asociadas a las *tablets* propuestas por Palacios *et al.* (2015) son tres principalmente. La primera de ellas es la siguiente:

Se considera como punto positivo que el uso de las tabletas digitales aporta autonomía al usuario, ya que puede realizar actividades o tareas educativas tanto dentro del aula como fuera. De este modo, la tipología de las actividades se ve incrementada ya que estos

recursos facilitan que los alumnos puedan realizar diferentes actividades disminuyendo sus limitaciones espacio-temporales. (p. 42).

En otras palabras, “las tabletas digitales, debido a su portabilidad y su autonomía, permiten convertir cualquier aula en un espacio digital, eliminado la problemática asociada a aulas de ordenadores” (Saorín, Meier, De la Torre, Melián y Rivero, 2015, p.130).

La segunda ventaja es que los alumnos adquieren un mayor nivel en las siguientes competencias y capacidades que se especifican en la Figura 1. Por último, la tercera ventaja es “el rápido acceso a los recursos de la red en cualquier momento, la innovación o la posibilidad de trabajar con otros formatos como el audio y la imagen” (p. 42).

Competencia digital	Aprender a aprender	Competencia lingüística y comunicativa	Autonomía para la búsqueda de información y recursos en la web
Mejora en la lectura y comprensión de textos	Competencia social, cultural	Iniciativa personal	Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico

**Figura 1. Competencias y capacidades que optimizan las tablets.**

Fuente: Elaboración propia. Datos extraídos de Palacios *et al.* (2015)

Mauri, Carrera, Selga, López y Macià (2016) añaden otra ventaja relacionada con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y es que:

La utilización de las tabletas digitales dentro del aula proporciona protagonismo al alumno con NEE. No sólo le da la oportunidad de vivenciar una experiencia

nueva y motivadora, sino que aumenta su sentimiento de pertenencia al grupo, logrando que se sientan importantes en el aula. Su compromiso con el grupo aumenta y su esfuerzo e implicación personal es, en general, mayor. (p. 55).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, “las tabletas digitales les proporcionan vivencias ricas sensorialmente y les permiten ser los protagonistas de las actividades” (Mauri *et al.*, 2016, p.53). Dentro de las vivencias ricas sensorialmente podemos señalar que las *tablets* permiten aumentar el zoom y cambiar de contraste de la pantalla, que tienen lector incorporado, que podemos crear y manipular pictogramas, etc.

Por otro lado, Fernández- Rodrigo (2016) afirma que “las tabletas son un buen estímulo para despertar la curiosidad, motivación e interés de los alumnos, y los maestros han de presentar herramientas para que el estudiante descubra por sí mismo sus aprendizajes” (p. 11). Sin embargo, otros autores como Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014) explican que las *tablets* en las aulas no constituyen una novedad para los alumnos, ya que desde los 2 y 3 años de edad los niños acceden a las *tablets* de sus padres para observar series y canciones infantiles o para jugar.

Sin embargo, pese a las múltiples ventajas que tienen las *tablets* en las aulas, cabe señalar que también los expertos han señalado una serie de desventajas o inconvenientes de las *tablets* en las aulas. En primer lugar, las *tablets* para Aguiar y Correas (2015) “presentan ventajas como la

interactividad, ser intuitivas; e inconvenientes como alto coste de dispositivos por aula, dependencia de la conexión, su velocidad, y la gratuidad de los programas” (p. 2).

Palacios *et al.* (2015) señalaron que las principales desventajas de la introducción de las *tablets* en las aulas son las siguientes:

- Elemento distractor que influye negativamente en el rendimiento académico de los alumnos.
- Muchas horas de dedicación del profesorado para buscar y probar aplicaciones e idear formas de utilizarlas.
- Aplicaciones poco adaptadas a algunas asignaturas.
- Dificultades técnicas, como por ejemplo algunas aplicaciones no funcionan igual en todas las *tablets* o problemas con el *wifi*.
- Poca duración de la batería de las *tablets*.
- Imposibilidad de conectar USB.

Por último, Suárez *et al.* (2016) afirman que lo que “los docentes señalan es que, cuando no existe una pedagogía que explote las oportunidades educativas, la tableta puede convertirse en un sofisticado reproductor de tareas monótonas” (p. 85) y se repiten las prácticas educativas tradicionales.

A modo de resumen, a continuación, se muestra en la Figura 2 los puntos fuertes y débiles del uso de las *tablets* para el profesorado y alumnado:

Puntos fuertes	
PROFESORADO	ALUMNADO
✓ Tamaño del dispositivo.	✓ Mejora el aprendizaje.
✓ Potencia.	✓ Posibilidad de hacer esquemas.
✓ Alto grado de motivación.	✓ Acceso a música.
✓ Posibilidad de generar materiales.	✓ Redes sociales.
✓ Acceso rápido a la información.	✓ Portabilidad.
✓ Posibilidad de ser autodidacta.	✓ Acceso rápido a la información.
✓ Posibilidad de introducir cambios metodológicos.	✓ Juegos.
✓ Individualización de la enseñanza.	
Puntos débiles	
PROFESORADO	ALUMNADO
✗ Dificultades técnicas.	✗ Distracción.
✗ Aplicaciones poco específicas, poco adaptadas al nivel educativo y de acceso restringido.	✗ Dificultades para trabajar.
✗ Coste económico elevado de los dispositivos.	✗ Fallos en las aplicaciones.
✗ Inexperiencia, poca formación.	
✗ Escaso tiempo de adaptación.	

**Figura 2. Puntos fuertes y débiles de las *tablets*.**

Fuente: Extraído de Palacios *et al.* (2015, p. 51)

Llegados a este punto, es importante destacar el concepto de apropiación tecnológica, “es decir, cómo los usuarios se van adueñando de la tecnología móvil como parte integral de sus actividades cotidianas, valorando su uso y adaptándolo a sus necesidades y capacidades” (Nakano *et al.*, 2013, p.141). Diversos expertos han investigado cómo explicar la aceptación de las nuevas tecnologías por parte de los beneficiarios. Por ejemplo, dos de los modelos son el TAM (*Technology Acceptance Model*), y la Teoría Unificada de Aceptación y Uso de Tecnología (UTAUT) validada por Venkatesh, Morris, Davis y Davis (2003), la cual pretende “explicar las intenciones que tienen los usuarios para utilizar un nuevo sistema de información y su posterior conducta de uso (...) que ha logrado explicar alrededor del 70% de la conducta de aceptación hacia la tecnología” (Nakano *et al.* 2013, p. 141).

En cuanto al trabajo con *tablets* en las aulas cabe mencionar que “no existe una

metodología y una didáctica concreta y única para utilizar la tableta digital en el aula. Cada centro tiene su propio proyecto y las tabletas digitales se adquieren para diferentes finalidades educativas” (Fernández-Rodrigo, 2016, p.22). Dentro de las finalidades de las *tablets* podemos señalar algunas como son que se puede emplear como libro digital, para crear contenido virtual, para compartir información en la red, para realizar trabajos colaborativos o para trabajar en una plataforma virtual (Fernández- Rodrigo, 2016).

Sin embargo, un aspecto que deben tener en cuenta los docentes antes de trabajar con las *tablets* en las aulas es que deben realizar un trabajo previo con ellas para familiarizarse con dicho dispositivo y con las aplicaciones que nos ofrecen (Vilamajor y Esteve, 2016). En lo que respecta al rol de docente frente a los dispositivos *tablets* debe de ser de guía y organizador de la experiencia, decidiendo cómo se llevará a cabo (Mauri *et al.*, 2016). Se debe de tener en cuenta que el uso de la *tablets* en las aulas no siempre produce una innovación, puesto que, en ocasiones, se utiliza para un proceso de aprendizaje que se encuadra dentro del aprendizaje tradicional, ya que se utiliza para consultar libros digitales, realizar y organizar apuntes, etc., produciendo un cambio funcional no pedagógico (Fernández- Rodrigo, 2016).

Además, innovar con las *tablets* es un aspecto complicado, pues los libros de texto hasta la actualidad son prácticamente “la piedra sobre la que se mantiene todo un edificio pedagógico”

(San Martín *et al.*, 2015, p. 151). Partiendo de esta idea, las *tablets* no pueden ser un elemento sustitutorio del libro de texto, sino que deben integrarse y ser un dispositivo más del proceso formativo dentro del concepto pedagógico de lo que hoy en día denominamos Educación 2.0 (Aguiar y Correas, 2015).

### 3. Conclusiones

Dentro del amplio abanico de herramientas que conforman las TIC, encontramos los dispositivos móviles (*m-learning*), entre los que destacan las *tablets* y los *smartphones*, los cuales nos permiten flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que su principal característica es que permiten que el aprendizaje se produzca en cualquier momento y lugar. En este contexto, es importante apostar por una sólida formación tanto inicial como permanente del profesorado en relación a las TIC y a la competencia digital, la cual cuenta con una posición clave en nuestra sociedad, la Sociedad de la Información, al ser una de las siete competencias clave que se recogen en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se establecen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, de conformidad con los resultados de investigación educativa y con las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

## Referencias

### Legislación

- Recomendación 2006/962/CE del Parlamento y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea 394, de 30 de diciembre de 2006).
- Boletín Oficial del Estado (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE nº 25, de 29 de enero de 2015, 6986-7003).

### Links de revistas

- AGUIAR, M.V. y CORREAS, B. (2015). “Las tablets como herramienta de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio con escolares de 4º de Primaria”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Vol. 54 (pp. 1-11). Consultado el 06/09/2017 de:  
[http://www.edutec.es/revista/index.php/edutece/article/viewFile/281/Edutec\\_54\\_Aguiar\\_Correas](http://www.edutec.es/revista/index.php/edutece/article/viewFile/281/Edutec_54_Aguiar_Correas).
- BRAZUELO, F. y GALLEGO, D. (2011). Cursos de formación del profesorado en red del INTEF. Mobile Learning y Realidad Aumentada. Consultado el 08/10/2017:  
[http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/201533/ficha/201533-2015-2/17\\_Ficha\\_INTEF\\_MobileLearning\\_RA\\_2\\_2015.pdf](http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/201533/ficha/201533-2015-2/17_Ficha_INTEF_MobileLearning_RA_2_2015.pdf)
- CÁNOVAS, G., GARCÍA DE PABLO, A., OLIAGA, A. y ABOY, I. (2014). Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y Smartphones. *Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España: PROTEGELES, dependiente del Safer Internet Programa de la Comisión Europea*. Consultado el 24/10/2017, de:  
[http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio\\_movil\\_smartphones\\_tablets\\_v2c.pdf](http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf).
- CATALDI, Z. y LAGE, F. (2013). Entornos personalizados de aprendizaje (EPA) para dispositivos móviles: situaciones de aprendizaje y evaluación. *EDMETIC*, 2(1), pp.115-148. Consultado el 02/11/2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4200050>.
- CHITANANA, L. y GOVENDER, D. W. (2015). Bandwidth Management in the Era of Bring Your Own Device (BYOD). *The Electronic Journal of Information Systems in Developing Countries*, 68(3), pp. 1-14. Consultado el 27/10/2017, de:  
<http://www.ejisdc.org/ojs2/index.php/ejisdc/article/view/1474/568>.
- FERNÁNDEZ-RODRIGO, L. (2016). “El uso didáctico y metodológico de las tabletas digitales en aulas de Educación Primaria y Secundaria de Cataluña”.

*Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, Vol. 48 (pp. 9-25). Consultado el 08/10/2017, de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5291716>.

- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2016). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Año 2016*. Consultado el 18/10/2017, de:  
<http://www.ine.es/prensa/np991.pdf>.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A. y HALL, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Consultado el 11/11/2017, de:  
<http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- JOHNSON, L., ADAMS, S., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A. y LUDGATE, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Consultado el 11/11/2017, de:  
<http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>.
- KUMAR, P., GHOSH, A. y RAI, S. (2013). Bring your own device (BYOD): security risks and mitigating strategies. *Journal of Global Research in Computer Science*, 4(4), pp. 62-70. Consultado el 06/11/2017, de:  
<http://www.jgrcs.info/index.php/jgrcs/article/view/654/477>.
- LÓPEZ, F. y SILVA, M. (2016). “Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior”. *ESE: Estudios sobre educación* (pp. 175-195). Consultado el 24/10/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481448>.
- MAURI, E., CARRERA, F.X., SELGA, M., LÓPEZ, C. y MACIÀ, M. (2016). Análisis de experiencias educativas con dispositivos móviles para una educación inclusiva. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (56), pp. 48-59. Consultado el 12/10/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5746409>.
- NAKANO, T., GARRET, P., MIJA, A., VELASCO, A., BEGAZO, J. y ROSALES, A. M. (2013). “Uso de tablets en la educación superior: una experiencia con iPads”. *Digital Education Review*, Vol. 24 (pp. 135-161). Consultado el 05/11/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4544822>.
- PALACIOS, B., SÁNCHEZ, M.C. y LÓPEZ, C. (2015). Usabilidad de las tabletas digitales en Educación Primaria: valoración cualitativa del profesorado y alumnado. *Campo abierto: Revista de educación*, 34(2), pp.31-55. Consultado el 12/11/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5623145>.
- SAN MARTÍN, A., PEIRATS, J. y LÓPEZ, M. (2015). Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), pp. 139-158. Consultado el 06/11/2017 de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5082919>.

- SÁNCHEZ-PRIETO, J.C., OLMOS-MIGUELÁNEZ, S. y GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2016). Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers. *Computers in Human Behavior*, 55, pp.519-528. Consultado el 30/10/2017, de:  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563215300133>.
- SÁNCHEZ-PRIETO, J. C., OLMOS-MIGUELÁNEZ, S. y GARCÍA-PEÑALVO, F. J. (2015). “Evaluación de la aceptación de las tecnologías móviles en los estudiantes del grado de maestro”. *Investigar con y para la sociedad*, Vol. 3,(pp. 1607-1618). Consultado el 07/10/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5189872>.
- SAORÍN, J. L., MEIER, C., DE LA TORRE, J., MELIAN, D., y RIVERO, D. (2015). Juegos en *tabletas* digitales como introducción al modelado y la impresión 3D. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2), pp. 128- 140. Consultado el 09/10/2017, de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/2010/201041423009.pdf>.
- SAORÍN, J. L, DE LA TORRE, J., MARTÍN, N., CARBONELL, C. Y CONTERO, M. R. (2011). “Tabletas digitales para la docencia del dibujo, diseño y artes plásticas”. *Education in the knowledge society (EKS)*, Vol. 12 (pp. 259-279). Consultado el 24/10/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694703>.
- SUÁREZ, C., LLORET, M.C. y MENGUAL-ANDRÉS, S. (2016). “Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de *tabletas*: un estudio en el contexto español”. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (49), pp. 81-89. Consultado el 11/10/2017, de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5657980>.
- VILAMAJOR, M. y ESTEVE, F. M. (2016). Dispositivos móviles y aprendizaje cooperativo. Diseño de una intervención con dispositivos móviles en un entorno de aprendizaje cooperativo en la etapa de Educación Primaria. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (58), pp. 50-64. Consultado el 18/10/2017, recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794958>.