

N.º 22 | OCTUBRE 2021

# D!daactia



# ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN CÓMICS INFANTILES

## Repercusión en el pensamiento infantil

**Zaira Román Valderas**

Graduada en Educación Infantil

La sociedad progresa constantemente, acompañada de todos los ámbitos que la componen. La educación, uno de ellos, ha experimentado cambios significativos, como la implantación de políticas que defienden la igualdad social (Martínez Álvarez et al., 2013), configurándose como la conocemos en la actualidad e intentando dar respuesta, entre otras, a la necesidad de combatir la desigualdad de género utilizando metodologías y recursos adecuados. El presente artículo se centra en analizar cómics infantiles determinando qué beneficios aportan, sus posibilidades dentro del aula y cómo responden a objetivos coeducativos, considerándolo un recurso innovador favorecedor de numerosos aprendizajes (Segovia Aguilar, 2010).

Además, veremos cómo influye este medio en el alumnado, los valores que transmite y la posibilidad de implantarlos dentro del aula como recurso didáctico y polivalente. Todo ello, con el fin de encontrar formas diferentes y significativas que aseguren un proceso de enseñanza-aprendizaje coeducativo.

---

**Palabras clave:** Coeducación, infantil, cómic, género, sexismo.

---

Society is constantly progressing, accompanied by all the areas that compose it. Education, one of them, has undergone significant changes such as the implementation of policies that defend social equality (Martínez Álvarez et al., 2013), configured as we know it today and trying to respond, among others, to the need to combat gender inequality using appropriate methodologies and resources. This article focuses on analyzing children's comics, determining the benefits they provide, their possibilities in the classroom and how they respond to coeducational objectives, considering them as an innovative resource that favors numerous learning processes (Segovia Aguilar, 2010).

In addition, we will see how this medium influences students, the values it transmits and the possibility of implementing it in the classroom as a didactic and multipurpose resource. All this, in order to find different and meaningful ways to ensure a coeducational teaching-learning process.

---

**Keywords:** Co-education, children, comics, gender, sexism.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Desde su aparición y durante todo su recorrido los cómics han sido creados con el fin de informar y entretener a un público diverso, influyendo en la formación y educación de todos/as sus lectores/as, incluidos niños y niñas en las primeras fases del crecimiento. A pesar de poseer infinidad de posibilidades educativas y ser considerado cada vez más un género de lectura como otro cualquiera, son pocos los/as docentes que apuestan por incluirlo dentro de sus aulas, entre otros motivos porque desconocen las potencialidades de su uso didáctico. En un principio, fueron muchos los países que confirmaron los efectos negativos que aportaba la lectura de cómics a niños y niñas, dificultando su inclusión dentro del panorama educativo. Su aparición en las programaciones didácticas francesas supuso su reconocimiento como medio educativo útil y comenzó a ser valorado y tenido en cuenta en las escuelas (Paré y Soto Pallarés, 2017). Una vez comprobada su eficacia como recurso pedagógico se hizo preciso comprobar si se adaptaba al pensamiento coeducativo actual, cuya investigación nos permitió constatar la posibilidad de implantarlos como recurso coeducativo dentro de las aulas, aportando un carácter motivador e innovador y permitiendo al alumnado la adquisición de diferentes habilidades, como la comprensión de secuencias lógicas, la diferenciación entre datos principales y secundarios o la introducción en la lectura y escritura. Para ello, ha sido necesario conocer cuál es el pensamiento coeducativo actual, además de determinar qué prácticas son adecuadas o cuáles deben ser evitadas y definir cómo deben ser seleccionados los cómics que utilizemos para llevarlas a cabo, así como resaltar la necesidad de instaurar un pensamiento coeducativo en las escuelas que tenga en cuenta la importancia de encontrar nuevos recursos que se alejen de las metodologías tradicionales y desmotivantes y que dificultan la adquisición de conocimientos y valores de calidad. Todo ello, junto con el deseo de poder afirmar que un cambio es posible, surge el eje principal del presente artículo, concebido y pensado para evidenciar y razonar sobre el inevitable y necesario cambio en el pensamiento educativo de nuestra sociedad.

## 2. COEDUCACIÓN Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: RETOS PEDAGÓGICOS DE LA ESCUELA INFANTIL ACTUAL

---

En primer lugar, será necesario determinar qué es coeducar. Sánchez Bello (2002) defiende la coeducación como “uno de los objetivos que representa la sociedad no discriminatoria, aquella en la que tanto niños como niñas aprendan los valores sociales que quedaron históricamente invisibilizados en las escuelas de todo el

mundo: los valores que las mujeres, como colectivo, pueden aportar a una sociedad que ha aprendido a interactuar reflejada en el espejo de los valores socialmente construidos como masculinos" (p. 18-19). Por lo tanto, la coeducación supone una nueva forma de plantear y pensar la educación y cada uno de los elementos que la componen, desde los objetivos más generales a los más concretos, desde la organización del centro a las programaciones de aula, pasando por las metodologías y estrategias que se emplean (Suberviola Ovejas, 2012). Los objetivos que persigue se centran en corregir los estereotipos, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género (Cabeza Leiva, 2010). Por ello, plantea la búsqueda de nuevas metodologías educativas que terminen con los desequilibrios que existen en la actualidad.

Una vez aclarado el término "coeducación", será necesario determinar qué son los estereotipos de género, origen, en cierta medida, del nacimiento del pensamiento coeducativo. Stallybrass (1977; cit. en Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2003) señala su propia interpretación de "estereotipo", definiéndolo como una imagen mental generalmente muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas. Los estereotipos van frecuentemente acompañados de prejuicios, es decir, de una predisposición favorable o desfavorable hacia cualquier miembro de esa categoría en cuestión (p. 140).

Decía Strathem (1977; cit. en Martín Casares, 2006) que "el objetivo de los estereotipos de género es que parezca perfectamente "natural" que los hombres estén mejor dotados para determinados roles y las mujeres para otros" (p. 52).

Así, en una correcta práctica coeducativa deben estar presentes las siguientes características (Castilla Pérez, 2008, p. 52):

- Respeto y valoración afectiva de uno/a mismo/a y hacia los/as demás. Esto es, conocer cuáles son nuestras cualidades y debilidades y valorarlas todas por igual.
- Tolerancia y libertad. Aceptar diferentes formas de actuar, de vivir, de pensar, de creer, de relacionarnos... Teniendo en cuenta los derechos de cada persona y valorando cada espacio personal.
- Ausencia de violencia, tanto física como psicológica. La base debe ser siempre el diálogo.

En definitiva, es indiscutible la importancia de un sistema coeducativo que posibilite un cambio para los niños y niñas del presente y que sirva de precedente para la educación futura. Poco a poco, se deben ir estudiando e instaurando nuevas pedagogías y estrategias metodológicas que hagan de cada alumno/a una persona libre, feliz, coherente y justa.

### 3. COEDUCAR Y ELIMINAR ESTEREOTIPOS DE GÉNERO: SITUACIÓN ACTUAL, METAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

---

Los estereotipos se transmiten de muchas y diversas formas, como la educación (formal e informal), las familias, la sociedad o los medios de comunicación. Coeducar es responsabilidad de todos/as y, en cuanto a educación se refiere, es necesaria la implicación de toda la comunidad. En la escuela se desarrollan personalidades y se forman futuros/as ciudadanos/as y, por ello, debe ser el reflejo de la sociedad que deseamos. Un trabajo colaborativo y cooperativo entre todos los agentes implicados facilitará la consecución de los objetivos que persigue la coeducación, tan necesarios en la actualidad (Castilla Pérez, 2008).

Antaño, nadie empleaba especial interés en buscar formas de educar más igualitarias. La educación estaba estructurada de una forma concreta y así se llevaba a cabo, sin cuestionamientos. Más adelante, comienzan a surgir movimientos a favor de una reforma educativa, eliminando enseñanzas estereotipadas tanto del currículum oficial como del currículum oculto. Poco a poco, la sociedad va progresando y con ella, todo lo que la envuelve (personas, ideas, educación, mercado laboral, comercio, industria...), por lo que se va haciendo necesario llevar a cabo reformas que respondan mejor a las necesidades y exigencias de la población.

En los años 2007 y 2008 se empiezan a realizar proyectos coeducativos, como *"Caminando hacia la igualdad"* (Martín Vico, 2007; cit. en Castilla Pérez, 2008). Además, se persigue la formación del personal educativo en aspectos relacionados con estas prácticas, disponiendo para ello de un servicio cualificado y profesional en los centros, cuya labor será orientar al resto de docentes, proporcionando pautas, estrategias y materiales adecuados y significativos (Castilla Pérez, 2008).

El objetivo principal es conseguir una escuela nueva, adaptada a la sociedad actual, en la que no existan diferencias en función de nuestra composición biológica y en la que todos y todas tengan las mismas posibilidades y oportunidades. Un cambio de pensamiento es fundamental y usando los recursos necesarios es posible, consiguiendo construir una sociedad donde poder relacionarse y cohabitar pacíficamente con tolerancia y libertad, en la que exista un ambiente de respeto hacia la variedad cultural y de género.

Entonces, ¿a qué obstáculos nos enfrentamos para conseguir la coeducación?

Será necesario analizar tanto el currículum formal como el oculto. De nada sirve cambiar objetivos, contenidos y recursos, si luego el mensaje que reflejamos no responde a lo pretendido. Según esta autora, es necesario intervenir en los diversos modos de comportarnos, en la cultura, en las relaciones con los/las demás e, incluso, en los medios y códigos que usamos para comunicarnos.

Por tanto, si las leyes responden a lo recogido en la Declaración de los Derechos Humanos y el currículum también está formulado en función de la misma, ¿qué errores estamos cometiendo? Básicamente pasamos por alto muchísimos aspectos y pretendemos que la coeducación solo sea labor de las instituciones educativas y estamos equivocados/as, es trabajo de todos/as. Es hora de percatarnos y concienciarnos de ello.

## 4. POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DEL CÓMIC PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES Y MODELOS EDUCATIVOS

---

La educación es el medio que regula las relaciones entre las personas, dotándolas de estándares determinados que facilitan la convivencia, la vida en sociedad y, en consecuencia, su continuidad (Parra Ortiz, 2003). Estos estándares de los que hablamos son los “valores” y son de adquisición esencial para cualquier persona. Tal y como señala Díaz Barriga (2006) “el mundo de los valores es total y por eso se vuelve crítico. Por ello, la formación de valores se enfrenta a una realidad social profundamente escindida, donde la libertad de expresión permite todo tipo de manifestaciones, creando una situación muy esquizoide en relación con ellos” (p. 12). Por tanto, en un mundo ambivalente y heterogéneo, son necesarios ciertos valores que faciliten las relaciones interpersonales y de tolerancia. Dicho esto, ¿cómo consiguen los/las docentes transferir a su alumnado estos valores? Constatando que deben ser un modelo a seguir, pasamos a revelar que existen estrategias y recursos que son de gran utilidad, como por ejemplo la lectura.

En Infantil, aprender a leer no es uno de los objetivos principales, pero es importante que los/as pequeños/as vayan estableciendo contacto con los libros. Como dice Yubero Jiménez (2007) “la lectura puede llegar a convertirse en un importante vehículo de transmisión de valores sociales” (p. 45), y cuando hablamos de lecturas, no nos referimos solo a cuentos tradicionales, sino que englobamos a la gran variedad de formas que existen, incluido el cómic. Este mismo autor afirma que el/a mismo/a receptor/a es quien le otorga un significado al valor que percibe, dándole forma según sus experiencias e ideas. A través de la lectura trabajamos, por tanto, la capacidad crítica de cada alumno/a y le damos la oportunidad de ir construyendo las bases de su propio pensamiento, estableciendo relaciones con su realidad cercana, reconociéndose en la historia como si fueran partícipes de ella e identificándose con los personajes. El relato de historias tiene un poder tremendamente seductor y es un medio para captar rápidamente su atención, haciendo que adquieran valores morales y éticos. Así que, es de vital importancia que la selección de las lecturas, tanto dentro del aula como las que se realicen en casa, sea exhaustiva y realizada con meticulosidad.

Desafortunadamente, no solo los cuentos tradicionales tienen implícitos valores inadecuados, muchas creaciones actuales también poseen contenidos similares y en ocasiones es difícil identificar qué es correcto y qué no conviene utilizar. No obstante, no tenemos que erradicarlos, podemos utilizarlos con mirada crítica, sacando de ellos un análisis constructivo con el alumnado, como, por ejemplo, haciendo que sean ellos/as mismos/as los que identifiquen aspectos determinados y planteen cambios o reconstrucciones del texto. En definitiva, está en nuestra mano explotar cada recurso y determinar qué nos interesa de él, así como tener una visión flexible, reflexiva y amplia para utilizarlos de maneras distintas y polivalentes, siéndonos de utilidad en la adquisición de multitud de aprendizajes. El cómic para esto es un excelente aliado, ya que es portador de valores y creencias que pueden hacer reflexionar, tanto a adultos/as como a niños/as, sobre ellos/as mismos/as y la sociedad en la que viven (Onieva López, 2015).

## 5. EL USO DEL CÓMIC COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

---

El cómic puede aportar numerosas oportunidades educativas, todo dependerá de cómo lo adaptemos a la edad de los escolares. Uno de los objetivos que debemos perseguir es convertir a niños y niñas en lectores/as críticos/as y creativos/as, aspectos necesarios que deben adquirir para su futura inmersión en una sociedad tecnológica y audiovisual, en la que la lectura pasa a formar parte de un plano perdido y donde no hay tiempo para pensar con calma, coherencia y asertividad. Será tarea del/la docente generar en el alumnado el interés y el aliciente necesarios para que su implantación en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitosa (Guzmán López, 2011). Permite trabajar diferentes dimensiones, gracias a la conexión que surge entre el lenguaje icónico y verbal. A través de él, se trabaja la expresión lingüística, ya que imaginan los diálogos entre los personajes; también se labra la expresión dramática, tan olvidada e importante para el futuro; la expresión dinámica, puesto que pueden moverse durante el desarrollo de las acciones; y, por supuesto, la expresión social, dado que permite la generación de debates y relaciones sociales. Además, la lectura de cómics puede suponer un punto de partida para llevar a cabo proyectos, unidades didácticas o trabajos con diferentes agrupaciones, dándole a la enseñanza un enfoque globalizador (Guzmán López, 2011).

Así que, tal y como apunta Sáez Rivera (2011; cit. en del Rey Cabero, 2013), “aunque exista una tendencia a servirse del cómic sólo en los niveles elementales, en realidad se puede utilizar en cualquier nivel y para enseñar casi cualquier contenido, tanto lingüístico como cultural” (p. 190). Por lo tanto, la interpretación de cómics va a generar en el alumnado más aspectos positivos que negativos y va a permitirles ser más hábiles en otros ámbitos educativos, como, por ejemplo, a entender secuencias lógicas, escribir de manera clara y comprensible, sintetizar datos y sustraer la



información más importante, diferenciar entre aspectos principales y secundarios... Además, permite vincular la viñeta con un contexto comunicativo concreto, haciendo que poco a poco vayan asociando lo que leen con su realidad cercana y los contextos en los que se desarrolla su vida diaria (Rey Cabero, 2013). Todo esto, sin olvidar en ningún caso que el interés del alumno/a debe prevalecer y que debemos plantear dinámicas que los/as inciten a querer aprender a través de este medio. Para ello, siempre debemos tener en cuenta sus ideas, llevando al aula materiales y contenidos que respondan a sus gustos y preferencias. Solo así conseguiremos que nuestro trabajo produzca sus frutos y se genere un aprendizaje significativo y duradero. De ahí que el cómic deba ser interpretado como un recurso que tiene sus propias características y que, por ello, necesita sus propias pautas de aprendizaje (Rey Cabero, 2013).

Sáez Rivera (2011; cit. en Rey Cabero, 2013) sintetiza las opciones que nos da el cómic como recurso educativo, tales como servir de ayuda para ejemplificar contenidos, argumentos o actividades, aprovechando su propiedad ilustrativa, puede suponer un eslabón que nos lleve a la consecución de otros objetivos (orales o escritos), posibilita trabajar a través de la creatividad y la imaginación, siendo también un instrumento para trabajar la comprensión lectora.

El uso del cómic dentro del aula puede aportar muchos beneficios, ya sea limitándonos a su lectura, que le permitirá a los niños y niñas ir estableciendo contacto con ella, trabajando su comprensión lectora, el lenguaje oral y la dramatización o llevando la historia a la realidad, permitiendo trabajar la expresión y la dramatización corporal, que tantos aspectos positivos genera en esta primera etapa del desarrollo. Ante todo, y para finalizar, es necesario remarcar que la clave reside en que los/as docentes ofrezcan un aprendizaje enriquecedor, que sus alumnos/as aprendan divirtiéndose, dejando al margen planteamientos y estrategias tradicionales que desmotivan y aburren. Tal y como dice Moyles (1990), el juego no solo es una excelente vía de aprendizaje, sino que también es un gran recurso para los/as educadores/a, permitiéndoles observar cómo aprenden sus alumnos/as, qué aspectos son necesarios reforzar, qué estrategias son más eficaces o cuáles son sus conocimientos previos, marcando el punto de partida de cualquier práctica educativa.

## 6. MODELOS Y CONTRAMODELOS DE CÓMICS PARA COEDUCAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

---

La literatura infantil, en general, no se caracteriza por ser especialmente coeducativa. La gran mayoría de libros, ya sean pensados para la etapa de infantil o no, transmiten valores estereotipados, alimentando ese pensamiento androcéntrico que predomina en nuestra sociedad. Desde edades tempranas los/as niños/as están recibiendo concepciones e ideas que incentivan el crecimiento de la brecha entre hombres y mujeres, causando que vayan desarrollando su personalidad acorde a determinados epígrafes discriminadores y segregadores.

Por lo general, el protagonista suele ser un chico, vestido con ropa y colores asociados a su género y sobre el cual recae toda la acción. Los personajes femeninos, por su parte, ocupan un porcentaje menor, relegados a segundo plano e interpretando papeles secundarios. Normalmente, los chicos aparecen enmarcados como figuras hábiles, valientes, fuertes y poderosas, mientras que las chicas son más emocionales, tiernas y educadas. Y, ni que decir tiene, que las chicas irán con faldas rosas y les gustará jugar a las muñecas, cuando los chicos estarán salvándolas a ellas y al mundo.

No obstante, es cierto que cada vez son más las personas que optan por la creación de libros más inclusivos e igualitarios, haciendo que niños y niñas aprendan conceptos diferentes, poniendo su capacidad crítica en funcionamiento, como *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* de Raquel Díaz Reguera (2010) o *Las princesas también se tiran pedos* de Ilan Brenman (2012).

El mundo del cómic, por su parte, no es tan extenso. No es un medio al que se le dé mucha importancia y tampoco es un recurso al que acudan los/las docentes para utilizarlos educativamente. Son pocos los cómics creados exclusivamente para la infancia, la gran mayoría están orientados a edades en las que se poseen ciertas destrezas lectoras, rondando además en torno a los temas tradicionales de superhéroes, como *Las aventuras de SamSam, el más pequeños de los grandes héroes*, cuyas historias las podemos encontrar dentro de la revista infantil Caracola.

La colección Mamut es una de las pioneras en este campo. Ofrece cómics desde los tres hasta los nueve años, de diferentes temas y estilos. Cada cómic está escrito por un/a autor/a diferente, dándole diversidad de perspectivas la lectura. Además, también aparecen otros agrupados por temáticas: Mamut wistiti (combinación de cuento y cómic), Mamut ballena (álbumes ilustrados relacionados con la música), Mamut listo (cómics sobre ciencias y científicos) y Mi mundo (que pretende explicar acontecimientos de nuestra historia de una manera sencilla, para que niños y niñas puedan entenderlos).

La idea principal de la colección es bastante interesante, ofrecen multitud de cómics llamativos que a los niños y niñas les encantarán. Además, con las secciones dedicadas a la música y a las ciencias, su repertorio se hace aún más enriquecido y atractivo, puesto que no hay ninguna otra que lo haya hecho hasta ahora o, al menos, lo haya pensado de la misma forma, dirigiéndola hacia el público infantil.

Sin embargo, sus historias no responden en muchas ocasiones al objetivo que persigue la coeducación. Tras el análisis de sus títulos, se puede apreciar que en la mayoría los protagonistas son masculinos. A medida que nos introducimos en la aventura, sí que encontraremos algún personaje secundario femenino, como madres o amigas del protagonista. Sus papeles no son relevantes para la historia y, por añadidura, están dentro del rol tradicional que los caracteriza, vistiendo prendas “de chicas” y siendo coquetas y entrañables. No obstante, algunas figuras tienen asignadas personalidades que superan a las tradicionalmente marcadas. Normalmente, los chicos son interpretados por personajes despreocupados que no

piensan mucho en las consecuencias de sus actos y, en este caso, están enmarcados dentro de una sensibilidad atípica, enseñando que los niños también pueden ser sentimentales y que es natural que sientan desconfianza y miedo. No podemos decir que sean sexistas como tal, aunque algunas de ellas respondan a la estructura básica de todos los cuentos (al chico le ocurre algo, problemático o no, y tendrá que resolverlo gracias a sus habilidades y destrezas o con ayuda de sus compañeros/as).

En definitiva, ofrece productos y recursos bastante interesantes. La idea principal es ingeniosa y digna de reconocimiento, y sus historias son divertidas y dinámicas. El hecho de que acerque las artes y las ciencias a los/as más pequeños/as en forma de cómic es innovador, permitiéndoles aprender de manera entretenida y comprensiva. No obstante, los/as autores/as recurren mucho al género masculino en sus historias y no tratan de romper, en determinadas ocasiones, con los roles sexistas, alejándose de ser un recurso coeducativo en su totalidad. Con todo esto, no pretendemos extremar ni eliminar del mercado todas las historietas con protagonistas masculinos que existen, como tampoco es nuestra intención desprestigiar la presencia del género masculino en ellas. Se busca hacer una reflexión sobre cuáles son las inclinaciones, conscientes o no, que tenemos cuando escribimos una historia infantil, analizando títulos diferentes y detectando qué predomina más y qué valores conseguimos transmitir a través de ellas. No es inapropiado que haya super héroes que luchen contra el mal, niños valientes que no tengan miedo o que les guste el fútbol. La cuestión es: ¿por qué hay tan pocas super heroínas que luchen contra el mal, niñas valientes que no tengan miedo o que les guste el fútbol? Ahí es donde reside nuestra crítica.

## 7. PROPUESTAS, SUGERENCIAS Y ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA USAR EL COMIC CON FINES COEDUCATIVOS

---

Para llevar a cabo la selección de cómics que vamos a usar, es necesario tener en cuenta que recogen aspectos similares al de otros medios, como la literatura o el cine, aportando conocimientos que van más allá de su faceta cómica. Aclaramos esto porque no debe predominar en nuestra búsqueda el encontrar un cómic "gracioso", aunque estén probados los beneficios del humor a nivel cognitivo y afectivo, el objetivo es encontrar un cómic que nos permita trabajar, implícita o explícitamente, los contenidos pretendidos y que, al mismo tiempo, sea interesante y divertido para los/as alumnos/as, es decir, encontrar un equilibrio entre humor y conocimiento (Rey Cabero, 2013).

No obstante, no cometamos el error de pensar que cualquier cómic va a resultar interesante al alumnado. Desafortunadamente, la mayoría de niños y niñas no están familiarizados/as con la lectura, pasan horas y horas delante de una pantalla. Por lo que, es probable, que la idea de tener que leer un cómic les resulte poco llamativa. Es un reto para los/las docentes conseguir que quieran hacerlo y que la idea les acabe

gustando, adquiriendo el hábito lector y formando a ser parte de sus costumbres, más allá de las actividades que se realicen en el colegio. Por esta razón, incorporar el cómic en el aula, igual que cualquier otro recurso, requiere la creación de una atmósfera apropiada. Será necesario que los niños y niñas conozcan su estructura y composición previamente, permitiendo que el/la maestro/a también detecte si les resulta interesante o no. Además, si pretendemos que el proceso sea exitoso, debe prestar atención a los gustos de cada uno/a e intentar llevarles cómics que rondan en torno a ellos (Guzmán López, 2011).

Por otro lado, y como cualquier otra actividad, debe perseguir una serie de objetivos, pretender trabajar unos determinados contenidos y ser evaluada a través de unos criterios. Es papel del/a docente planificar la puesta en práctica con antelación, reflejando todos estos aspectos mencionados dentro de la programación y realizar una constante observación para comprobar que se cumplen sus expectativas y que es una actividad que da resultado con su alumnado (Onieva López, 2015). Toda actividad didáctica tiene intencionalidad y es fruto de una preparación previa, que tiene que estar en concordancia con el currículum escolar y que debe generar en los alumnos y alumnas una reflexiones y aprendizajes significativos.

Una correcta formulación y planificación de actividades va a suponer que toda la programación cobre sentido y que todas las tareas estén interrelacionadas. Tener una buena organización genera en el/la docente una confianza que se transmitirá a los/as alumnos/as, estableciendo buenas conexiones y vínculos. Tenemos que darles la oportunidad de jugar libremente, que utilicen su imaginación y dejen a un lado la solitaria tarea de jugar delante de una pantalla. El juego es vital para ellos/as, tanto el individual como el que se hace en compañía, porque deben aprender a valerse por sí mismos/as e ir desarrollando habilidades individuales. Permitámosles que adopten una independencia acorde con su edad, no ocurre nada si se equivocan, lo importante es que aprendan a tomar sus propias decisiones y que construyan una autoestima sólida. Con esto, unido a lo ya mencionado, conseguiremos alumnos y alumnas dispuestos/as a aprender. Solo tenemos que prestar atención y cubrir sus necesidades, tanto afectivas como cognitivas.

## CONCLUSIONES (ESTILO DID\_TÍTULO0)

---

La escuela es un ámbito que debe estar totalmente preparado y adaptado para proporcionar conocimientos teóricos y transmitir valores de calidad, eliminando la idea de que niños y niñas nacen con capacidades diferentes y actúan de manera innata según su sexo. Dado que la educación tradicional ha quedado obsoleta y que necesitamos nuevos medios que nos ayuden a establecer un aprendizaje coeducativo desde la primera infancia, es el momento de incluir nuevas formas de educación y recursos dentro de las aulas.

Es aquí donde queda enmarcado el cómic, un recurso totalmente desconocido y olvidado al que pocos/as docentes han recurrido, que aporta infinidad de beneficios y con el que podemos trabajar, como hemos visto anteriormente, diferentes dimensiones, constituyéndose como un medio polivalente y totalmente flexible ante las necesidades del alumnado.

## REFERENCIAS (ESTILO DID\_TÍTULO0)

---

### Libros

- Martín Casares, A. (2006). *Antropología del género: culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

### Revistas

- Bosch Fiol, E., y Ferrer Pérez, V. A. (2003). Fragilidad y debilidad como elementos fundamentales del estereotipo tradicional femenino. *Feminismo/s*, 2, 139-151. <https://doi.org/10.14198/fem.2003.2.09>.
- Cabeza Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45
- Castilla Pérez, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 11, 49-85.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 12-13.
- Guzmán López, M. (2011). El cómic como recurso didáctico. *Pedagogía Magna*, 10, 122-131.
- Martínez Álvarez, J. A., Sánchez Figueroa, C. y Cortiñas Vázquez, P. (2013). Evolución de la política educativa en España. *Papeles de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Serie economía*, 12, 3-35.
- Onieva López, J. L. (2015). El cómic «online» como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 15, 105-127.
- Paré, C. y Soto Pallarés, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 134-143.
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88.
- Rey Cabero, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 177-196.
- Sánchez Bello, A. (2002). Vista de la escuela coeducativa: un modelo de equidad en las aulas. *Padres y maestros/Journal of Parents and Teachers*, 268, 18-19.

- Segovia Aguilar, B. (2010). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares con el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), 2-3.
- Suberviola Ovejas, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 59-67.
- Yubero Jiménez, S. (2007). Los valores en las lecturas: la lectura como valor. *Aula de infantil*, 39, 43-46.

# LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Aprender a identificar las emociones propias y ajenas

Paula Cordente Fernández

Educación Primaria

En este artículo se pretende mostrar la importancia de la educación emocional en el desarrollo personal y social del individuo durante la etapa de Educación Primaria. Para ello, nos basaremos en diferentes teorías y propuestas que exponen distintos autores pertenecientes a esta rama.

Más en concreto, este trabajo se focalizará en la identificación emocional, es decir, la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas en diferentes circunstancias o situaciones de nuestra vida cotidiana. Para favorecer el desarrollo de esta capacidad, y con el fin de contribuir al desarrollo integral del niño, se presentarán diferentes actividades que se podrán llevar a cabo en las aulas de primer curso de Educación Primaria.

---

**Palabras clave:** Educación emocional, Educación Primaria, identificación emocional, emociones, desarrollo integral.

---

In this article tries to show the importance of emotional education in the personal and social development of the individual during the stage of Primary Education. To do this, we will base on different theories and proposals put forward by different authors belonging to this branch.



More specifically, this work will focus on emotional identification, that is, the ability to recognize one's own and other's emotions in different circumstances or situations of our daily life. To promote the development of this ability, and in order to contribute to the integral development of the child, we will present different activities that can be carried out in the classrooms of the first year of Primary Education.

---

**Keywords:** Emotional education, Primary Education, emotional identification, emotions, integral development.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Las emociones forman parte de nuestro desarrollo personal y social, por lo que resulta necesario comenzar a trabajarlas desde una edad temprana, ya que es cuando los infantes presentan una mayor plasticidad cerebral y, por consiguiente, los aprendizajes y las experiencias que se producen en esta etapa tienen una mayor relevancia.

Asimismo, el desarrollo progresivo de la competencia cognitiva en la infancia posibilita que las emociones se conviertan en agentes que favorecen la atención, la capacidad reflexiva y el empleo del pensamiento racional, lógico y creativo. De este modo, se advierte que una adecuada gestión de las emociones puede repercutir de manera muy positiva en el rendimiento académico de los niños (Recio, 2013). Así como influir en la ampliación de la agudeza de la percepción y la intuición; en el sostenimiento de la concentración, debido a que aparecen menos agentes distractores a nivel afectivo; en la flexibilidad mental, la motivación, curiosidad, creatividad e interés por aprender; y en la capacidad de regulación y exteriorización de los estados emocionales, entre otros aspectos (Miniland Educational, 2018).

En este sentido, saber manejar las propias emociones ayuda a conocerse mejor a sí mismo y a los demás; favorece la autoestima, la automotivación, y la confianza y seguridad en uno mismo; potencia la percepción de control en determinadas circunstancias; y permite desarrollar la habilidad social, lo cual puede llegar a evitar posibles problemáticas que se originen en el ámbito escolar, familiar o social, como pueden ser la disminución del rendimiento académico, el mal comportamiento e incluso la violencia verbal o física.

Por tanto, Greenberg (2000) destaca que, si se pretende que los infantes adquieran las habilidades mencionadas, correspondientes a la inteligencia emocional, se considerará necesario que, tanto en las escuelas como en los hogares, se comience a trabajar la educación emocional desde los primeros años de vida, creando un entorno emocional que facilite el desarrollo afectivo-social de las personas.

## 2. LAS EMOCIONES: EDUCACIÓN, CONCIENCIA E IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL

---

Este trabajo se basa en las propuestas de diversos autores, cuyas nociones e ideas se desarrollarán a continuación. Para comenzar, cabe señalar que las emociones son reacciones a situaciones externas o informaciones internas que todas las personas experimentamos en diferentes circunstancias de nuestra vida y que forman parte de nuestro desarrollo personal y social, ya que nos ayudan a interpretar y analizar el

mundo que nos rodea. Por ello, se contempla que las emociones son fenómenos multidimensionales, en los que interactúan cuatro factores: el cognitivo, referido a la detección y designación de lo que sentimos; el fisiológico, asociado a los cambios biológicos que experimentamos; el conductual, vinculado al proceso de conocer y controlar hacia dónde dirige cada emoción nuestra conducta; y el expresivo, que atañe a los gestos faciales y corporales que mostramos con cada emoción (Ibarrola, 2011).

Para Greenberg (2000), las emociones funcionan como una señal para nosotros y también para los demás, al mismo tiempo que nos preparan para la acción. Además, vigilan el estado de nuestras relaciones, evalúan si las cosas nos van bien o no y nos organizan para responder con más rapidez a determinadas situaciones. Esta autora categoriza las que considera las seis emociones básicas –alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa y asco– en emociones primarias saludables, emociones primarias no saludables, emociones secundarias o reactivas y emociones instrumentales; aunque todas ellas pueden actuar como primaria, secundaria o instrumental según la circunstancia que se presente. Así, las emociones primarias saludables son respuestas innatas a la acción, que pueden asociarse con la adaptación y la supervivencia. Las emociones primarias no saludables son las mismas que las anteriores, pero en este caso se manifiestan cuando las circunstancias que las originaron han cesado y, por tanto, aparecen como respuesta a una situación interna o externa. Las emociones secundarias o reactivas son reacciones secundarias a emociones o pensamientos primarios. Y las emociones instrumentales son aquellas expresiones que se utilizan para lograr un objetivo; y, por lo general, exigen una gran cantidad de inteligencia emocional y un contexto altamente empático (Bormans, 2017).

Asimismo, todas las emociones poseen una o varias funciones que le otorgan algún beneficio o utilidad. Desde la perspectiva de Reeve (1995), las emociones tienen tres funciones esenciales. Por un lado, están las funciones adaptativas, las cuales preparan al organismo para ejecutar de forma eficiente la conducta demandada por las condiciones ambientales, activando la energía necesaria para ello y conduciendo así la conducta hacia una finalidad determinada. Por otro lado, están las funciones sociales, que hacen referencia a la expresión de las emociones, lo cual permite a las personas predecir el comportamiento vinculado con estas; recibiendo, de esta manera, una gran relevancia en el proceso de desarrollo de las relaciones interpersonales. Por último, se encuentran las funciones motivacionales, las cuales aluden a la íntima relación que hay entre la emoción y la motivación, puesto que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de práctica que tenga las dos principales cualidades de la conducta motivada, que son la dirección y la intensidad. No obstante, no solo en toda conducta motivada se producen respuestas emocionales, sino que, además, una emoción puede establecer la exteriorización de la propia conducta motivada (Chóliz, 2005).

De este modo, y teniendo en cuenta el papel que juegan las emociones en nuestra vida diaria, se consideraría necesaria la educación emocional desde la infancia, puesto que esta responde a necesidades sociales que no son contempladas en las demás materias académicas. El objetivo principal de esta rama es el desarrollo de competencias emocionales, como son la adquisición de un mayor conocimiento de las emociones propias y ajenas, la autorregulación de las propias emociones, la construcción de la automotivación y la consecución de habilidades interpersonales para alcanzar el bienestar pleno en el ámbito social y también en el personal (Bisquerra, 2003).

Adentrándonos en la inteligencia emocional, conviene destacar que esta no es considerada como una cualidad innata, sino que se puede adquirir a lo largo de la vida; y corresponde al conjunto de destrezas que le permiten al individuo relacionarse de forma óptima consigo mismo y con los demás, manejando de manera asertiva sus emociones (Linares, 2020). Siguiendo esta línea, Saarni (1999) añade que ser inteligente emocionalmente conlleva poseer una serie de competencias emocionales que se relacionan con la capacidad que muestra el sujeto al expresar las emociones que experimenta de forma íntima e individual en entornos sociales.

El eje básico de la inteligencia emocional es la conciencia emocional, ya que actúa como principio de otras habilidades, como son el autocontrol, la empatía, la regulación de los estados emocionales o la automotivación. Esta aptitud, además, comprende la identificación de las emociones y los efectos que provocan en nosotros mismos y en los demás, tanto a nivel físico, como conductual y mental. Así pues, las personas que poseen esta competencia son capaces de conocer las sensaciones que están sintiendo en cada momento, las causas que las originaron y el modo en que estas influyen sobre las decisiones que toman. De tal manera que, si nos falta, nos veremos inmersos en un estado de vulnerabilidad en el que podemos llegar a cometer errores, de mayor o menor gravedad (Vivas, Gallego y González, 2006).

Por su parte, y para finalizar, cabe indicar que Bisquerra (2003) contempla diferentes aspectos que se pueden distinguir dentro de la identificación emocional, como el reconocimiento de las propias emociones, conectado con la capacidad de percibir las, identificarlas y etiquetarlas; la asignación del nombre a las emociones, empleando el vocabulario emocional adecuado; la identificación y comprensión de los sentimientos y emociones de los demás; y la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, que hace referencia a la influencia de los estados emocionales en el comportamiento y en la emoción, los cuales se pueden controlar y gestionar por la cognición, es decir, por el razonamiento y la conciencia.


### 3. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

De acuerdo con Linares (2020), el primer paso para desarrollar la inteligencia emocional es aprender a reconocer nuestras emociones para poder entender su origen y lograr controlarlas. Para trabajar la identificación de las emociones propias y ajenas en un aula de primer curso de Educación Primaria, resulta primordial que se lleve a cabo una metodología activa, basada en la participación y colaboración de cada alumno, en la cooperación interpersonal y en una comunicación asertiva donde se fomente el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.

Así pues, con el fin de favorecer el desarrollo de esta capacidad, se pueden proponer en el aula rutinas y actividades manuales, escritas, orales, informáticas, dramáticas, visuales o lúdicas. Más en concreto, se pueden destacar las siguientes:

- a) Ficha didáctica para trabajar la identificación emocional. Esta tarea se puede efectuar en momentos puntuales o realizarse de forma rutinaria; y se trata de reconocer las emociones que cada alumno ha experimentado de manera individual en tres momentos distintos a lo largo del día (por la mañana, antes de ir a la escuela; durante la jornada escolar; y después de la escuela, al llegar a casa). Así como asumir y exponer de forma escrita qué es lo que les ha provocado dichas emociones y cómo se han sentido posteriormente.

¿QUÉ EMOCIONES HE EXPERIMENTADO HOY?  
¿POR QUÉ ME HE SENTIDO ASÍ?



ANTES DE IR A LA ESCUELA ESTABA \_\_\_\_\_  
PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

EN LA ESCUELA ESTABA \_\_\_\_\_  
PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

DESPUÉS DE LA ESCUELA ESTABA \_\_\_\_\_  
PORQUE \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Figura 1. Ficha de identificación emocional.

- b) Actividad manual para trabajar el conocimiento de las propias emociones. Para ello, el alumnado tendrá que seleccionar individualmente cinco emociones diferentes. De modo que, una vez escogidas, deberán ser capaces de evocar las situaciones más recientes en las que las experimentaron y redactar con sus palabras el significado de cada una de ellas, utilizando ejemplos reales o expresando las sensaciones que percibieron en el proceso.



Figura 2. Actividad de conciencia emocional.

- c) Juego de «el dado de las emociones». Cada cara del dado revelará una emoción diferente, teniendo en cuenta que las emociones que se recojan deberán estar adaptadas al nivel emocional que presenten los niños del aula. La actividad consistirá en tirar el dado y compartir con el resto de los compañeros de clase una experiencia personal en la que hayan experimentado la emoción que marque el dado. No obstante, si se prefiere, también puede llevarse a cabo con la representación facial o corporal de dicha emoción, sin recurrir todavía a la verbalización.



Figura 3. El dado de las emociones.

- d) Realización de una ficha didáctica de reconocimiento de las emociones que experimentan los demás. En ella tendrán que identificar determinadas emociones –como la alegría, la tristeza, el miedo, el enfado o la sorpresa–, según la expresión facial que se muestre en los dibujos.
- e) Visualización de un cortometraje para trabajar la identificación de las emociones que sienten otras personas ajenas a nuestro entorno, en diferentes momentos o situaciones de la vida cotidiana. Entre los cortometrajes vinculados con esta temática, se pueden utilizar los denominados «Cuerdas» y «Vídeo para trabajar las emociones», ambos disponibles en la plataforma digital *YouTube*.
- f) Realización de un *Kahoot* –herramienta informática de aprendizaje, especialmente atractiva para una audiencia de entre 6 y 12 años– para poder efectuar un análisis y una reflexión más profunda sobre las emociones percibidas en los cortometrajes anteriores.

#### 4. RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ESPACIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

---

Para la realización de estas actividades, se necesitarán una serie de recursos humanos, materiales y espaciales. En primer lugar, los recursos humanos hacen referencia a todas las personas que intervienen en la ejecución de las tareas propuestas; las cuales, en este caso, serían los alumnos y el profesorado.

En segundo lugar, los recursos materiales son todos aquellos elementos tangibles e intangibles necesarios para poder llevar a cabo las actividades de la mejor manera posible. En cuanto a los bienes tangibles, estos corresponden a los elementos que se pueden tocar o sentir, y entre ellos se encuentran las fichas didácticas para la identificación de las emociones propias y ajenas; la plantilla para la actividad manual de conciencia emocional, así como los materiales para poder efectuarlas –lápiz, goma, tijeras, pegamento y colores o rotuladores–; el dado de las emociones; y los ordenadores, los altavoces y el proyector con su respectiva pantalla para la visualización de los cortometrajes y la realización de los *Kahoots*. Mientras que, en referencia a los bienes intangibles, estos conciernen a los elementos que no se pueden tocar ni sentir, como el acceso a Internet, la plataforma digital *Youtube*, los cortometrajes para trabajar las emociones, y los *Kahoots* para el análisis y la reflexión de dichas emociones.

Por último, los recursos espaciales o ambientales atañen al lugar donde se desarrollan las actividades planteadas. En este sentido, sería el aula de primer curso de Educación Primaria y el aula de Informática del centro educativo.

## CONCLUSIONES

---

A partir de todo lo expuesto, podemos concluir que, como se ha mencionado en el inicio, las emociones forman parte de nuestro desarrollo, por lo que resulta necesario comenzar a manejarlas desde una edad temprana, puesto que es cuando los niños presentan una mayor plasticidad cerebral y, en consecuencia, los aprendizajes y las experiencias que se producen en esta etapa son particularmente significativos. En este sentido, trabajar la educación emocional desde la infancia favorecería la identificación y gestión de las propias emociones, el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, la ampliación de la percepción de control en determinadas circunstancias, la adquisición de una mayor seguridad y confianza en uno mismo y también en los demás, y el desarrollo de las habilidades sociales.

Para facilitar la adquisición de estas capacidades, es imprescindible que, en la etapa de Educación Primaria, se ofrezca a los alumnos la oportunidad de aprender a expresar sus propias emociones. En este proceso, se observarán diferencias individuales, las cuales pueden tener dos orígenes: la herencia y el medio. La interacción entre ambos factores es lo que configura las vivencias emocionales que experimentan los individuos de forma personal y subjetiva. Así, la herencia hace alusión al proceso por el cual se transfiere la información genética, generando unos esquemas de comportamiento emocional que quedan reflejados en lo que denominamos personalidad; mientras que el medio hace referencia a todo aquello que nos rodea y ejerce influencia en nuestra vida, convirtiéndose en un elemento muy significativo, fundamentalmente en los primeros años de vida (Ibarrola, 2011).

Por todo ello, y para finalizar, resulta conveniente destacar que, con la intención de contribuir al desarrollo integral del niño, sería beneficioso continuar con la realización de tareas relativas a la educación emocional durante todo el curso académico. Así, se podría plantear la posibilidad de organizar e incluir rutinas de reconocimiento de las propias emociones en diferentes momentos del día, con el propósito de introducir gradualmente nuevas emociones –como la ilusión, la impaciencia, el entusiasmo, la rabia o la satisfacción–, que faciliten la concreción a la hora de identificar y expresar las emociones propias y ajenas.



## REFERENCIAS

---

### Libros

- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Reeve, J. (1995). *Motivación y emoción*. (Trad. Ana María Lastra Raven). Madrid: McGraw Hill.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Series on Social and Emotional Development: Guilford Press.
- Vivas, M.; Gallego, D. J. y González, B. (2006). *Educación de las emociones*. Madrid: Dykinson.

### Revistas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, (21), nº 1, pp. 7 - 43.
- Ibarrola, B. (2011). Cómo educar las emociones de nuestros hijos. *Brújula en familia*. Conferencia producida en Auditorio CAM, Alicante. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/ComoEducar%20las%20Emociones%20de%20NuestrosHijosB.%20Ibarrola.pdf>
- Recio, R. (2013). Beneficios de la educación emocional en los niños. ACV (Alma, Corazón y Vida). *El Confidencial*. [https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-e-hijos/2013-04-11/beneficios-de-la-educacion-emocional-en-los-ninos\\_204530/](https://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/relacion-padres-e-hijos/2013-04-11/beneficios-de-la-educacion-emocional-en-los-ninos_204530/)

### Trabajos académicos

- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, pp. 4 - 6. <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

### Blogs

- Bormans, R. (16 de agosto de 2017). Clasificación de las emociones según la teoría de Leslie Greenberg. *Rudy Bormans Coaching*. <https://www.rudybormanscoaching.com/clasificacion-de-las-emociones-segun-la-teoria-de-lelie-greenberg/>
- Linares, R. (25 de octubre de 2020). La inteligencia emocional: ¿Se puede desarrollar? *Psicología y Felicidad*. *El Prado Psicólogos*. <https://www.elpradopsicologos.es/blog/la-inteligencia-emocional-se-puede-desarrollar/>

- Miniland Educational (17 de septiembre de 2018). La importancia de la educación emocional infantil en las aulas. *Miniland Educational*. <https://spain.minilandeducational.com/school/importancia-educacion-emocional-infantil-aulas>

## LA AUTOESTIMA EN LA INFANCIA

La clave para un buen desarrollo personal y social

**Patricia Málaga Calles**

Maestra de Educación Infantil

El interés por el estudio del desarrollo personal y social se inicia en la década de los 60. Es entonces cuando a través de los cambios sociales y psicopedagógicos ocurridos en algunos centros educativos se plantea ofrecer una formación que tenga en cuenta no solo la adquisición de conocimientos, sino que también se preocupe por el desarrollo humano.

Diversos estudios realizados sobre el acoso escolar revelan que un alto porcentaje de menores afirman haber sufrido algún tipo de agresión en el ámbito educativo. Los fenómenos de violencia en la adolescencia son cada vez más frecuentes, y la gran mayoría de los educadores consideran que el principal problema en las aulas son los problemas de la disciplina.

Esta información revela la importancia de trabajar la promoción del desarrollo personal y social desde infantil y, concretamente, la autoestima.

---

**Palabras clave:** autoestima; socialización; desarrollo personal; desarrollo social.

---

The interest in the study of personal and social development began in the 1960s. It is then that through the social and psychopedagogical changes that occurred in some educational centers, it is proposed to offer training that takes into account not only the acquisition of knowledge, but also care about human development.

Various studies carried out on bullying reveal that a high percentage of minors claim to have suffered some type of aggression in the educational environment. The phenomena of violence in adolescence are increasingly frequent, and the vast majority of educators consider that the main problem in the classroom is discipline problems.

This information reveals the importance of working to promote personal and social development from childhood and, specifically, self-esteem.

---

**Keywords:** self – esteem; socialization; personal development; social development.

---

## 1. EL CONCEPTO DE AUTOESTIMA

---

La autoestima es la valoración que cada persona realiza de sí misma. Es el grado en que una persona se acepta, se quiere y se valora en todas y cada una de sus dimensiones.

Alcántara (2001), afirma que la autoestima no es innata, sino que es adquirida y se genera como resultado de la historia de cada persona. Es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que van configurando a la persona en el transcurso de sus días de vida.

Es el fruto de la unión de muchos hábitos y aptitudes adquiridos. Esta es la meta más alta del proceso educativo, y constituye el centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar. Si profundizamos en el análisis de la estructura compleja de la autoestima podemos comprobar que se basa en tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Los tres operan correlacionados, de manera que una modificación en uno de ellos comporta una alteración en los otros dos.

El componente cognitivo se refiere a la idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información.

El afectivo es la valoración de lo positivo y negativo que hay en nosotros. Significa sentirse a gusto o a disgusto consigo mismo y admira la propia capacidad. Se trata de un juicio de valor sobre nuestras cualidades personales, es decir, la respuesta de nuestra sensibilidad y emotividad ante los valores y contravalores que advertimos en nosotros mismos.

Y el componente conductual significa intención y decisión de actuar o de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente. Se trata del esfuerzo por alcanzar fama, honor y respeto ante nosotros mismos y los demás.

## 2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AUTOESTIMA

---

El ser humano es un ser sociable por naturaleza, por lo que necesita relacionarse e interactuar con los demás. En este tema tiene especial relevancia la familia, sus iguales y el profesorado, puesto que, son los principales agentes de socialización del infante, a través de los cuales establecerá relaciones sociales que contribuirán a su aprendizaje social y a su desarrollo interpersonal.

La socialización es particularmente intensa durante los primeros años de vida. El individuo adulto que surgirá más tarde dependerá en gran medida del tipo de socialización que reciba y del tipo de ambiente emocional en el que haya vivido.

La forma en que nos traten nuestros padres y madres no determina nuestra autoestima; sin embargo, es evidente que el medio familiar tiene un fuerte impacto para bien o para mal. Los padres pueden alimentar la confianza y el amor propio o colocar enormes obstáculos en el camino del aprendizaje de tales actitudes, el surgimiento de una buena autoestima o hacer todo lo concebible para alterarla.

En cuanto al profesorado, ejerce una influencia determinante en el alumnado para bien o para mal. Es visible la influencia que puede llegar a ejercer un solo tutor sobre sus alumnos. Sin embargo, es mucho mayor cuando actúa todo el profesorado al unísono. Por ello es necesario llevar a cabo un trabajo en equipo y en la misma dirección si se desea lograr un nivel de eficacia significativo. Cuando en el centro educativo existe esa cooperación, todo el profesorado que trata a un mismo alumnado, los resultados favorables se multiplican de forma admirable.

Un menor con características personales positivas cree firmemente en ciertos valores y principios, y está dispuesto a defenderlos. No pierde el tiempo preocupándose en exceso por lo que le haya ocurrido. Tiene una confianza básica en su capacidad para resolver sus propios problemas. Se considera y se siente igual que cualquier otra persona. No se deja manipular por los demás y reconoce y acepta en sí mismo una variedad de sentimientos.

Por el contrario, un niño que presenta características negativas en su personalidad, es una persona autocrítica, crea un estado habitual de insatisfacción consigo misma. Presenta hipersensibilidad a la crítica, es decir, se siente fácilmente atacada. Tiene un miedo exagerado a equivocarse. Es perfeccionista, se siente mal si las cosas no salen como él quiere y exagera la magnitud de sus errores, no llega a perdonarse por completo. Además, se irrita con facilidad, casi todo le sienta mal, le disgusta o decepciona y tiende a verlo todo negro, su vida, su futuro y así mismo.

### 3. REPERCUSIONES DE UNA AUTOESTIMA ALTA Y BAJA

---

Según Branden (1987) el modo en que nos sentimos con respecto a nosotros mismos afecta de forma decisiva en todos los aspectos de nuestra experiencia, desde la manera en que funcionamos en el trabajo, el amor, hasta nuestro proceder como padres y las posibilidades que tenemos de progresar en la vida. Por lo tanto, la autoestima es la clave del éxito o del fracaso. También es la clave para comprendernos y comprender a los demás.

Una persona con una alta autoestima se siente confiadamente apta para la vida, es decir, capaz y valiosa. Estará mejor preparada para afrontar las adversidades; cuanto más flexibles seamos, más resistiremos las presiones que nos hacen sucumbir a la desesperación o a la derrota. Tiende a ser creativa en el trabajo, lo que significa que también tendrá más posibilidades de lograr el éxito.

Tenderá más a entablar relaciones enriquecedoras y no destructivas, ya que lo semejante se atrae entre sí, y la vitalidad y la generosidad de ánimo son más apetecibles que el vacío afectivo y la tendencia a aprovecharse de los demás.

Estará más inclinada a tratar a los demás con respeto, generosidad y buena voluntad, ya que no lo percibirá como una amenaza, y porque el respeto por uno mismo es la base del respeto por los demás. Y experimentará más alegría por el solo hecho de ser, de despertar por la mañana, de vivir.

Por el contrario, tener una autoestima baja es sentirse incompetente para la vida.

Según McKay y Fanning (1991), cuando una persona se juzga duramente a sí mismo, se vuelven más difíciles casi todos los aspectos de su vida, ya que, por ejemplo, espera que los demás vean sus puntos débiles y se sientan tan disgustados por ellos como lo están ellos, y están constantemente preparados de antemano para el rechazo a su "yo real".

También se deprime cuando es criticado y evita las situaciones sociales en las que existe una probabilidad de crítica o rechazo. No asume riesgos, no conoce a nuevas personas, y se siente solo. Por ello, les resulta difícil ser abiertos con otras personas.

Teme los errores, y no le gusta hacer cosas nuevas. Es difícil aprender nada porque los inevitables errores que ello comportan le derrumban. Tiene que trabajar extremadamente duro para que nadie encuentre nunca un error en lo que uno hace.

Evita los desafíos porque espera fracasar siempre y disciplinar a sus hijos porque teme su enfado. Es difícil decir poner límites en las relaciones porque si la otra persona se molesta se sentiría mal.

Dan demasiado y a veces deja que abusen de ellos porque no puede imaginar que otra cosa les una. Y está tan centrado en sus errores que, a menudo, se siente deprimido o disgustado consigo mismo; gran parte de lo que hace le parece mal o fruto de incompetencia.

Todo ello llevará a una persona con baja autoestima a no conseguir satisfacer sus necesidades, a no hacer cosas que le gustan o a no estar con las personas realmente provechosas. Además, también les resultará más difícil afrontar o superar los problemas de su vida cotidiana. Y es que los ataques a sí mismo, le serán más destructivos que los daños originales.

Todo el mundo debería disfrutar de un alto nivel de autoestima, experimentando tanto una fe intelectual en sí mismo como una fuerte sensación de que merecemos ser felices.

Sin embargo, hay mucha gente a la que esto no le ocurre. Numerosas personas padecen sentimientos de inutilidad, inseguridad, dudas sobre sí mismas, culpa y miedo a participar plenamente en la vida, una vaga sensación de que "lo que soy no es suficiente".

## 4. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EDUCAR LA AUTOESTIMA?

La autoestima es importante porque puede afectar a nuestra manera de estar y actuar en el mundo y de relacionarnos con los demás, por lo tanto, es inevitable que influya en nuestra manera de pensar, sentir, decidir y actuar. Es fundamental desarrollar la autoestima de una forma positiva y realista, que nos permita descubrir nuestros recursos personales para apreciarlos y utilizarlos debidamente, así como nuestras deficiencias, para aceptarlas y superarlas en la medida de nuestras posibilidades.

Bonet (1997), expone que debemos reconocer y apreciar nuestras cualidades, a la vez que aceptar y descubrir nuestras limitaciones para poder ser personas seguras y confiadas, aunque la autoestima no consiste únicamente en esto, sino en el siguiente principio:

"Todo ser humano, sin excepción (incluido yo mismo), por el mero hecho de serlo, es digno del respeto incondicional de los demás y de sí mismo; merece que se le estime y que se estime." (Bonet, 1997, p.20)

Por otro lado, Alcántara (2003), basa la importancia de la autoestima en los siguientes aspectos:

**a) La autoestima condiciona el aprendizaje:** la adquisición de nuevos conocimientos está sometida a nuestras actitudes básicas; de estas depende que los límenes de la percepción estén abiertos o cerrados, que una red interna dificulte o favorezca la integración de la estructura mental del alumnado o que se generen energías más intensas de atención y concentración. Aquí reside, la causa del elevado fracaso escolar.

Cada día se demuestra la impotencia y la decepción en los estudios de los niños o adolescentes con un nivel bajo de autoestima. Al igual que las nuevas experiencias negativas refuerzan el autodesprecio, cayendo en un círculo vicioso autodestructor.

Las bajas calificaciones, los comentarios negativos de los padres, los profesores y los propios compañeros determinan un autoconcepto nocivo que influye al estudiante. Por el contrario, cuando los niños poseen una autoestima positiva se demuestra que tienen un buen rendimiento académico.

**b) La autoestima sirve para superar las dificultades personales:** cuando una persona disfruta de autoestima es capaz de afrontar los fracasos y los problemas que se le presenten, es decir, tiene la fuerza necesaria para reaccionar y superar los obstáculos. Por el contrario, una persona desprovista de autoestima, si recibe golpes en su vida, lo quiebra, lo paralizan y lo deprimen.

La educación debe proporcionar a la persona las bases necesarias para entrar en la vida social y autorrealizarse, pero también debe capacitarlo para responder a los tropiezos, golpes y desilusiones que le esperan.

**c) La autoestima fundamenta la responsabilidad:** la responsabilidad es una cualidad indiscutible de todo ciudadano. Por ello, se propone que formemos personas responsables, capaces y dispuestas a comprometerse, a asumir responsabilidades. Solo se compromete aquella persona que tiene confianza en sí misma, la que cree en sus aptitudes y el que encuentra en su interior los recursos necesarios para superar las dificultades.

**d) La autoestima apoya la creatividad:** la sociedad reclama personas creativas. Una persona creativa solo puede seguir siéndola si tiene fe en sí misma, en sus originalidades y en sus capacidades.

En todas las estrategias que provocan la creatividad, podemos comprobar que la confianza en sí mismo es primordial, por ello es fundamental apreciar cualquier esfuerzo creativo del alumnado. Hacerle ver que sus ideas tienen valor y escuchar con respeto las preguntas que nos plantean. Procurar un clima de seguridad psicológica donde puedan pensar, sentir y crear libremente.

Inspirar confianza en su capacidad creativa. Observar el talento del alumnado en cualquier campo y hacérselo saber. Animarlos en sus aficiones y recompensar todo el trabajo creativo.

**e) La autoestima determina la autonomía personal:** uno de los objetivos principales de la educación es la formación del alumnado autónomo, autosuficiente, seguro de sí mismo, capaz de tomar decisiones y de aceptarse a sí mismo, es decir, que se sienta a gusto consigo mismo, encuentre su propia identidad en la crisis de independencia de la adolescencia y sepa autoorientarse en medio de una sociedad en permanente cambio.

Para ello, se necesita desarrollar una autoestima positiva. A partir de esto, la persona elige las metas que quiere conseguir, decide qué actividades y conductas son significativas para él y asume la responsabilidad de conducirse a sí mismo, sin dependencia de otros ni apoyos del medio.

**f) La autoestima posibilita una relación social saludable:** el respeto y el aprecio hacia uno mismo constituye la plataforma adecuada para relacionarse con las demás personas. De esta manera, todos los que se acerquen a nosotros se sentirán cómodos porque emitiremos un ambiente positivo en nuestro entorno. Al igual que despertaremos la confianza y la esperanza de los demás en sus propias capacidades, es decir, actuaremos inconscientemente como un modelo de autoconfianza.



- g) La autoestima garantiza la proyección futura de la persona:** La persona se proyecta hacia el futuro, se autoimpone unas aspiraciones y unas expectativas de realización, se siente capaz de perseguir metas superiores, surgen en ella la esperanza y la fortaleza necesarias para alcanzar unos bienes difíciles. Anticipa el futuro personal, vivir inmensamente el presente y reinterpretar el pasado constituye la triple dimensión que nos acerca a la plenitud humana. Educar la autoconfianza significa revestirla de energía espiritual y convocarla a las fronteras donde se construye el mundo. Es importante porque en las Reformas Educativas se fija un proyecto de persona, una imagen de ciudadano adaptado, bien integrado y asimilado en los valores de esta sociedad.

## 5. CÓMO EDUCAR LA AUTOESTIMA

---

Es importante forjar una autoestima positiva, ya que de ello va a depender la forma en que nos evaluamos a nosotros mismos. Una valoración negativa de nuestra persona conlleva a tener pensamientos negativos, como, por ejemplo, impotencia o infravaloración, lo que desencadena una baja autoestima.

Según Kaufman y Raphael (1994) cuando una persona tiene un pensamiento negativo o crítico sobre sí misma, hay que saber cambiarlo por uno positivo. Además, no te preocupes por lo que la gente piense de ti, decide lo que piensas tú de ellos.

Y lo más importante, sé tú mismo; nunca cuestiones lo que vales como ser humano; no te culpes cuando las cosas salgan mal en la vida; puedes cometer errores y no te compares con otras personas.

Todas estas pautas ayudarán a conseguir reforzar los diferentes aspectos de la personalidad.

Por otro lado, también proponen pequeñas metas a corto plazo para hacerse feliz a uno mismo como, por ejemplo: escoge algo que hacer solo por gusto, y hazlo siempre que puedas. Hazte un "regalo" y haz cuanto menos una cosa que sea buena para tu cuerpo o tu cerebro todos los días. Perdónate por algo que hiciste en el pasado y encuentra un adulto en el que puedas confiar y con el que puedas hablar.

Debido a que la autoestima está formada por tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual), para saber cómo educarla, debemos de desarrollar cada uno de estos.

Para desarrollar el componente cognitivo, se debe de empezar por el desarrollo del autoconcepto y para ello debemos recurrir a una serie de técnicas y estrategias:

- a) Estrategia de reflejo:** consiste en reflejar las cualidades, capacidades y competencias que observamos en el alumnado. Estos tienen la necesidad de encontrar a otras personas que reflejen un conocimiento objetivo y positivo

de sí mismo. Desde pequeños nos autopercebimos de acuerdo con la imagen que nos imprimieron y mostramos las conductas que creemos que las personas importantes (familia, profesorado y compañeros) esperan y desean de nosotros.

**b) Estrategia de la autoinspiración:** el alumnado debe fabricar por su cuenta la percepción de sí mismo. Esto es más difícil de hacer en la edad temprana, ya que, la capacidad de razonamiento es muy básica. Sin embargo, es posible ayudarlo con las siguientes estrategias:

- Autoreflejo: elaborar un diario personal, carta, historia, anuncio de sí mismo y película de su vida.
- Autoinstrucción: emplear el lenguaje interior, es decir, que la persona entable un diálogo consigo misma en el cual se dice y se explica el valor y las aptitudes que ve en sí mismo.
- Inoculación: esta estrategia tiene dos fases. Una en la que se proporciona al alumnado una creencia negativa con argumentos débiles y otra en la que el alumnado debe debatir la interpretación anterior, defendiendo su punto de vista con todos los argumentos a su alcance. De esta manera se fortalecen sus convicciones y se consolidan sus creencias.

**c) Estrategia de la dramatización:** se trata de una actividad que consiste en un juego de roles. Se asignará un papel positivo al alumnado que deberán representar y que imagine el comportamiento del personaje, se identifique con dicho papel y que se centre en su vivencia intensamente

**d) Modelado:** consiste en la imitación de diferentes modelos. Un modelo participativo que se lleva a cabo a través de las personas más cercanas al infante (profesorado, familiares y sus iguales) y, un modelo no participativo, que se lleva a cabo por medio de la imitación de los personajes admirables y conocidos en la sociedad.

Intentando desarrollar el componente cognitivo, es inevitable incidir en el **aspecto afectivo**. Nunca persona puede autoestimarse y tener confianza en sí misma si no se ha sentido amada; y nadie sabrá respetarse y amarse a sí mismo si no siente que los otros lo respetan y lo aman.

Es evidente que la familia es la determinante en la salud afectiva, pero en la escuela también se puede desarrollar a través de la amistad con los compañeros. Por ello, en el centro educativo, se debe mejorar la convivencia y proyecta un modelo donde el alumnado aprenda la ciencia de la amistad, desarrollando actitudes de cooperación y solidaridad.

Podemos evitar el fracaso escolar, el rechazo a la escuela o la falta de motivación suscitando el respeto, el afecto y la simpatía entre el propio alumnado y profesorado. Podemos promover estos **valores** de la siguiente manera:

1. Desterrando el uso de apodos o motes molestos: conseguir que todo el alumnado se llame por el nombre propio o el apodo preferido.
2. Adquiriendo el hábito de saludar amablemente.
3. Desarrollando la actitud de compartir: pueden intercambiarse libros, material, juguetes, etc.
4. Cultivando hábitos de cortesía: para promover un clima de afecto en el colegio, hay que cultivar la cortesía, pues, de lo contrario, las relaciones se hacen tensas y con frecuencia conflictivas. En el trato personal con el alumnado, los educadores deben ir más allá de la cortesía y de comportarse de forma respetuosa y afectiva. Es muy importante la influencia que ejerce el profesorado sobre la autoestima del alumnado.
5. Utilizando el elogio: las personas alabadas aumentan la confianza. Cuando más joven es el alumnado, más eficaz es el elogio. Para el alumnado tímido, un cumplido es la forma óptima de desarrollar la autoestima. El cumplido debe, no obstante, dosificarse, porque si es muy intenso, conduciría a la saturación y se aminoraría su efecto.

El tercer elemento es el **conductual**, que conlleva tanto la intención de actuar como el comportamiento de la persona. Debemos educar al alumnado en una doble conducta, que se basa en la responsabilidad y la creatividad, pues así se forja una sólida autoestima.

Educar personas responsables es un valor muy relevante que merece mucho esfuerzo. Debemos empezar por dar al alumnado responsabilidades menores para ejercitarlos, hasta llegar progresivamente a las importantes. Siempre se les debe asignar tareas atractivas que sean asequibles a su capacidad y que ayuden al desarrollo interno y a la maduración como persona.

Es imprescindible animarlos y premiarlos con esfuerzos merecidos. Por ejemplo, repartir tareas para el buen funcionamiento de la clase y que el alumnado elija de que se quiere responsabilizar.

En cuanto a la educación de la creatividad es también un camino para consolidar la autoestima, porque exige afirmar y apoyar las características originales e inéditas de cada alumnado. Cada uno de ellos se sentirán seguros si se valora y se juzga de forma valiosa aquello que, en ellos, es distinto de los demás.

Desde la escuela podemos proporcionar algunas orientaciones para el desarrollo de la misma, como estimular su imaginación, provocar la mayor cantidad de sus ideas, desarrollar su proceso mental de resolución de problemas y valorar su espíritu de iniciativa entre otras.

## CONCLUSIONES

---

La primera infancia viene determinada en buena medida por la forma en la que los padres y madres responden a las necesidades de sus hijos. Y durante los años escolares, una de las fuentes principales de autoestima es la imagen proyectada por el resto de iguales.

Es decir, la autoestima es la valoración global que hace un sujeto de sus capacidades y está determinada por la valoración que hace cada persona de sí misma y de los demás en las diferentes áreas: familiar, escolar y social.

Por ello, tanto la familia como los iguales y el profesorado son los principales agentes de socialización, puesto que, van a proporcionar experiencias que permitirán al niño interactuar con los demás, aprendiendo normas y pautas básicas de socialización. Las cuales contribuirán en el pleno desarrollo de sus habilidades sociales, en la adquisición de normas de convivencia y en el desarrollo de sus capacidades afectivas.

La autoestima se configura como un elemento determinante en el desarrollo personal y social de cada uno de nosotros, donde los éxitos y los fracasos de uno mismo, y el bienestar físico, mental y social, determinarán nuestra forma de vivir, pensar y actuar. Tener una autoestima positiva es fundamental para la vida personal y social.

## REFERENCIAS

---

- Alcántara, J.A. (2001). Educar la autoestima. Barcelona: Ceac.
- Alcántara, J.A. (2003). Educar la autoestima. Barcelona: Ceac.
- Bonet, J.V (1997). Sé amigo de ti mismo. Manual de autoestima. Santander: Sal Terrae.
- Branden, N. (1987). Cómo mejorar su autoestima. Barcelona: Paidós.
- Kaufman, G. y Raphael, L. (1994). La autoestima en los niños. Madrid: Iberonet.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991). Autoestima. Evaluación y mejora. Barcelona: Martínez Roca

# EDUCACIÓN SEXUAL Y DISCAPACIDAD INTELLECTUAL

**Paloma Tirado Laguna**

Graduada en Educación Primaria con las menciones de Educación Física y Educación Especial

---

La educación sexual en Educación Primaria, a día de hoy sigue siendo tema de controversia, pero, aún más la educación sexual en personas con discapacidad intelectual. El siguiente artículo, presenta el desarrollo de un programa de educación sexual dirigido al alumnado con discapacidad intelectual de tercer ciclo de Educación Primaria, para el desarrollo amplio e íntegro de su sexualidad. El grupo destinatario está conformado por seis familias, con un total diecisiete participantes, entre los cuales encontramos cuatro niños y dos niñas de entre nueve y once años con síndrome de Down, seis padres, tres madres y dos hermanas mayores de edad.

---

**Palabras clave:** Sexualidad, Síndrome de Down y Educación Primaria.

---

Sex education in Primary Education is still a matter of controversy today, but even more sex education in people with intellectual disability. The following work presents the development of sex education program aimed at students with intellectual disabilities of third cycle of Primary Education, for the broad and complete development of their sexuality. The target group consists of six families, with a total seventeen participants, among which we find four children and two girls between nine and eleven years old with Down syndrome, six parents, three mothers and two older sisters.

---

**Keywords:** Sexuality, Down Syndrome and Primary Education.

---

# 1. SEXUALIDAD

---

Desde el nacimiento, todas las personas somos seres sexuados, que vivimos y debemos conocer, aceptar y disfrutar nuestra sexualidad. Pero hay un grupo de población con necesidades educativas especiales, en el que, debido a las actitudes y prejuicios, en su mayoría de padres y cuidadores, estas afirmaciones se llevan muy poco a la práctica. Por ello, la propuesta ha sido diseñada partiendo de la necesidad de solventar ciertas carencias en la educación actual, siendo una de ellas, a grandes rasgos, la educación sexual en alumnado con Síndrome de Down (SD en adelante).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018), define la sexualidad humana como:

Un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades y los roles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas esas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (p.3)

De acuerdo con Parra y Oliva (2015), hablar de sexualidad, es referirse a muchas y diferentes cuestiones. El uso coloquial de la palabra, ha conllevado la asociación de esta a significados comunes como las relaciones sexuales, con especial hincapié a las coitales (peneanas-vaginales). Dicho uso, involucra la limitación y simplificación del término, desembocando en una educación sexual parcial y, en su mayoría, centrada en evitar riesgos en lugar de inculcar los valores y conocimientos necesarios. Desde una perspectiva sexológica, el hecho sexual humano implica que todos somos seres que nos vivimos y nos expresamos como sexuados, pero cada cual con sus peculiaridades como individuo.

Para Santiago, Frago y Sáez (2016), la diferencia entre sexo, sexualidad y erótica es la siguiente. Cuando hablamos de **sexo**, hablamos de genética y de los genitales con los que nacemos, necesarios para la reproducción. El sexo es una sucesión de acontecimientos bio-psico-sociales, que nos lleva a ser hombres o mujeres. En cuanto al concepto de **sexualidad**, hacemos referencias a cómo sentimos el sexo, y las vivencias subjetivas que adquirimos con el tiempo de esta condición sexuada. Por último, la **erótica** es definida como “la expresión gestual de la sexualidad” (p.4), es decir, la erótica son los hechos, actos e interacciones por las cuales vivimos y expresamos el hecho de ser seres sexuados y sexuales.

Así mismo, el primer peldaño para llegar a una educación sexual óptima, sería conocer los pasos y diferencias del desarrollo psicosexual, basándonos en las diferencias que nos presentan Garvía y Miguel (2009).

Sobre los cuatro años, los niños y niñas no solo conocen un órgano genital, y la diferencia de sexo es equivalente a la presencia o ausencia del pene. Una gran cantidad de chicas y chicos con SD, se quedan estancados a este nivel psicoafectivo, mostrando dificultades ante la comprensión de las diferencias anatómicas. Dicha fase, se desarrolla cuando el pequeño empieza a preguntar verbalmente a cerca de la sexualidad.

En torno a los cinco años, el niño sin discapacidad comienza una etapa relativamente tranquila y estable hasta la pubertad. Los intereses sexuales se reducen, apareciendo sentimientos como son el pudor, el asco y las aspiraciones estéticas. En cambio, las personas con SD pasan de forma más lenta por esta etapa, de modo que, por ejemplo, si un chico con siete u ocho años con SD se toca los genitales, no se está masturbando, simplemente se encuentra en la fase anterior donde se considera normal tocarse los genitales.

Durante la adolescencia, es cuando aparecen las manifestaciones sexuales, es la etapa del desarrollo y la maduración, que conllevan con ellos una serie de cambios psicológicos, biológicos y sociales, y en las personas con SD, la adolescencia se manifiesta cronológicamente de la misma forma.

Aunque, como se ha dicho anteriormente, la adolescencia llega con la edad cronológica, es cierto que no siempre es fácil encontrarse con un cuerpo adolescente y una edad mental menor. Es ahí cuando, por ejemplo, la concepción simbólica necesaria para entender la diferencia entre hombres y mujeres, es insuficiente. También, suelen crecer con carencias en su proyecto de futuro, en sus relaciones afectivas y su sexualidad, siendo la sexualidad de los hijos e hijas, un gran problema difícil de afrontar para los padres.

Para la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011) caracterizamos la discapacidad intelectual por las limitaciones significativas que se encuentran tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa en habilidades sociales, prácticas y conceptuales.

De acuerdo con Down España (s.f.), el SD “es una alteración genética que se produce por la presencia de un cromosoma extra”. Es, tanto la causa principal de discapacidad intelectual como la alteración genética humana más común, producida sin causa aparente y de forma repentina. No es una enfermedad, ni existen los famosos “grados”, pero la presencia de esta alteración genética produce efectos muy distintos en cada individuo, por lo que las personas con SD muestran características comunes, pero no son todos iguales.

## 1.1. LA EDUCACIÓN SEXUAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En 2013, el catedrático de Psicología de la Sexualidad de la Universidad de Salamanca, Félix López (2019), reclamaba que “hay que reconocer la sexualidad infantil” (como se citó en Press, 2019), a la par sugería que debemos educar a las niñas y los niños con una ética sexual y amorosa, declaraciones que demuestran que, en pleno siglo XXI, aún sigue siendo tabú y no se desarrolla con normalidad la sexualidad infantil.



Díaz, Gil, Ballester, Morell y Morelo (2014) manifiestan que la actitud ante la sexualidad está influenciada por la moralidad vigente del contexto histórico. Asimismo, las mismas prácticas sexuales son valoradas de forma distinta según sean llevadas a cabo por personas con y sin discapacidad. Hasta hace muy pocos años, las personas con discapacidad intelectual no eran reconocidas como aptas para expresar su sexualidad libremente, mantener relaciones afectivo-sexuales o vivir con sus parejas, siendo las actitudes más negativas, según Olavarrieta et al. (2013), hacia la maternidad y paternidad de este colectivo.

El concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de los años, sin embargo, la sociedad no consigue modificar la forma de ver a las personas con SD. En la mayoría de los casos, el síndrome sobresale sobre la persona, siendo vistos como eternos niños con necesidad de protección y cuidados y, por consiguiente, que carecen de responsabilidades. Según Franco et al. citado por Olavarrieta et al. (2013) “en muchas ocasiones estas personas son vistas de manera contradictoria: bien como asexuadas o bien como incapaces de controlar su sexualidad” (p.57). Desde dicha perspectiva, es complicado poder imaginarle llevando una vida sexual satisfactoria. De acuerdo con Eastgate (2008) dichas actitudes hacen realmente difícil que las personas con discapacidad alcancen una expresión libre y correcta de su sexualidad.

López (2002) manifiesta que las personas gozamos de un amplio abanico de emociones con el que podemos expresar sentimientos de diferentes formas. Sentimos la necesidad de tocar, estimular, ser tocados y estimulados... en definitiva, la necesidad de contacto corporal. Para Borawska-Charko, Rohleder, y Finlay (2016), la sexualidad es central en el ser humano, estando presente a lo largo del ciclo vital, y las personas con discapacidad intelectual manifiestan un desarrollo sexual parejo al del resto de población, sintiendo los mismos deseos y necesidades sexuales.

García et al. (2019) expresan que los modelos presentados por los medios de comunicación son irreales, basándose en personas que se encuentran dentro de cánones de belleza preestablecidos, con un desarrollo personal y social dentro del marco colectivo óptimo “no ayudando esto a la integración y eliminación de barreras dentro del campo de la diversidad funcional, negándoles el derecho a desarrollar sus afectos y sexualidad de una forma sana y satisfactoria” (p.1).

La “información” que más que informar, desinforma, recibida por este colectivo, como lo emitido por los medios de comunicación, artículos de revistas de divulgación general sobre el funcionamiento de los métodos anticonceptivos (que suelen ser siempre los mismos, el preservativo masculino y las pastillas anticonceptivas femeninas) o las experiencias de los amigos y las amigas, construyen a la imagen de que la información sexual está al alcance de los adolescentes. Tanto padres, profesores como educadores, debemos saber que es una imagen totalmente equivocada. Incluso, en muchos casos, los propios adolescentes, son conscientes de esto.

Actualmente, ni la escuela, ni los padres están preparados para dar una información educativa. No se trata de culpabilizar a ningún colectivo, simplemente, carecen de la información adecuada y científica necesaria para esto, ya que ellos y ellas tampoco la han recibido. Esta situación conlleva, inevitablemente, a que la sexualidad siga siendo un tema rodeado por la aureola del silencio y la clandestinidad, provocando que se mantengan vigentes ciertos mitos y tabús, e induciendo a desafortunadas consecuencias por el desconocimiento.

Parra y Oliva (2015) declaran la imposibilidad de las personas con discapacidad intelectual de alcanzar una vida afectivo sexual plena, en la que vivir su orientación sexual o identidad de género, debido a que, para alcanzar esa posibilidad, primero habría que apoyarlos a ejercer su derecho a la autodeterminación, ese derecho, del que todas las personas gozamos, gracias al cual podemos decidir por nosotros mismos, y que a las personas con discapacidad les ha sido arrebatado.

En definitiva, para López (2005) el resultado de una educación sexual llevada a cabo de forma correcta, es salud física y mental, bienestar y calidad de vida. Por ello, todos y cada uno de nosotros tenemos derecho a recibir una educación sexual de calidad.

Si hacemos una amplia revisión bibliográfica, podemos apreciar la cantidad de programas para Educación Sexual destinados al alumnado de Primaria. Por otro lado, encontramos programas para personas con SD, pero dirigidos a la edad adulta.

Ante la escasez de programas de Educación Sexual específicos para alumnado con síndrome de Down, de entre nueve y once años, a continuación, se llevará a cabo una propuesta de intervención destinada a alumnas y alumnos con dichas características.

## 2. INTERVENCIÓN

---

El programa se llevará a cabo durante seis semanas, con un total de ocho sesiones (seis para menores y dos para la familia). Las sesiones de los niños y niñas tendrán una duración entre 90 y 95 minutos, y un descanso de veinte minutos coincidiendo aproximadamente con su horario habitual de merienda. Con respecto a la familia, las sesiones tendrán un carácter informativo y de asesoramiento, desarrollándose las dos primeras semanas del programa. Cada sesión, en caso de necesidad, tendrá dos turnos (uno de mañana a las 10:00 horas y otro de tarde a las 16:00 horas) para facilitar la asistencia a estos. Estas sesiones tendrán una duración de 90 minutos.

Las sesiones se llevarán a cabo con una metodología teórico-práctica, donde el docente quedará como guía del proceso el mayor tiempo posible, trabajando con el alumnado de forma cooperativa. Todas empezarán con explicaciones a través de presentaciones interactivas donde se hará al alumnado participar. Tras esto, se propondrán actividades que afiancen los contenidos explicados anteriormente. Para finalizar la sesión, se realizará una evaluación a través de un juego.

## 2.1. ACTIVIDADES CON EL ALUMNADO

<b>Título</b>	<i>Hablemos de sexualidad.</i>		<b>Nº de sesión</b>	1
<b>Justificación</b>	Para esta sesión nos basamos en la falta de conocimiento por parte del alumnado con SD en lo que respecta al término sexualidad.			
<b>Objetivos</b>	Dar a conocer al alumnado con SD qué es la sexualidad.			
<b>Contenidos</b>	Concepto de sexualidad. Diferencia entre sexo y sexualidad.			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Presentación Prezi, ordenador, proyector, ruleta preguntona, cuestionario ideas previas pictogramas de emociones, cartulinas, colores, masilla adhesiva y semáforo de las emociones.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				T'
Se comenzará con una presentación de todos los participantes. Tras esto, se llevará a cabo una introducción del programa, explicando qué vamos a hacer estos días, cuáles serán los horarios y la dinámica que llevaremos a cabo. Repartiremos los pictogramas de las emociones, explicaremos la dinámica del semáforo de las emociones y la llevaremos a cabo.				25´
Una vez terminada la presentación, se explicará qué es la sexualidad y la diferencia que tiene el con el concepto "sexo" de una forma adaptada, animando a participar al alumnado. Como conclusión, obtendremos que sexo es ser hombre o mujer y, la sexualidad es la forma en que las personas nos comunicamos, damos cariño y placer y nos divertimos juntas.				15´
Semáforo de las emociones.				5´
Descanso.				20´
Por último, jugaremos a la ruleta preguntona. Por orden, irán haciendo girar la ruleta y leyendo en voz alta la pregunta escrita en la casilla correspondiente, que serán sobre qué es y qué no es sexualidad y comportamientos, correctos o incorrectos, relacionados. Por parejas, tendrán que pensar la respuesta. Tras esto, un portavoz de cada pareja responderá, y entre todas las respuestas formaremos "la gran respuesta", que escribiremos en cartulinas y pondremos por el aula.				20´
Semáforo de las emociones.				5´

<b>Título</b>	<i>Conocemos nuestro cuerpo.</i>		<b>Nº de sesión</b>	2
<b>Justificación</b>	Para hablar de sexualidad, en primer lugar, deben conocer los órganos sexuales, qué función tienen y los cambios que se producen a nivel corporal a lo largo de la vida. Esta sesión es muy importante, ya que conocer y diferenciar los genitales contribuirá a su desarrollo sexual, así como comprender los cambios por los que está pasando su cuerpo, le ayudará en su autoestima.			
<b>Objetivos</b>	Conocer y diferenciar los genitales masculinos y femeninos. Conocer los cambios producidos a nivel corporal.			
<b>Contenidos</b>	Genitales masculinos y femeninos. Cambios corporales (vello, menstruación, poluciones nocturnas, masturbación...)			
<b>Duración</b>	95 minutos	<b>Materiales</b>	Presentación Genially, ordenador, proyector, acceso a internet, maquetas de órganos, papel continuo, colores, puzles, pegamento y semáforo de las emociones.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				T'
Semáforo de las emociones.				5'
Repaso de la sesión anterior.				5'
Se visualizará el vídeo "Mi cuerpo" de la fundación PAS, donde se explica la diferencia entre géneros. Tras esto, se realizará una explicación a través de una presentación interactiva con la aplicación Genially, donde se expondrán los genitales masculinos y femeninos, así como sus diferencias y funciones. Nos ayudaremos de maquetas a tamaño real de ambos aparatos, con el fin de que el alumnado pueda manipular.				15'
En papel continuo, pintaremos la silueta de un voluntario y una voluntaria. Indicaremos dónde se encuentran sus genitales.				5'
Semáforo de las emociones.				5'
Descanso.				20'
Explicaremos los cambios que se producen en el cuerpo a nivel corporal. Esto, implica hablar sobre el nacimiento del vello en partes del cuerpo donde antes no había, la masturbación, las poluciones nocturnas o la menstruación.				15'

<p>Por grupos, montarán puzles de los órganos reproductores masculino y femenino y los colocaremos en las siluetas dibujadas en el papel continuo antes del descanso.</p> <p>Tras esto, nos sentaremos en círculo y jugaremos al juego del mentiroso. Primero, el docente irá diciendo datos, y dejará un momento para que piensen. Cuando la cuenta atrás llegue a cero, todos tendrán que decir al unísono si es verdad o mentira. Después, serán ellos mismos quienes creen los datos.</p>	20'
Semáforo de las emociones.	5'

<b>Título</b>	<i>Público y privado.</i>	<b>Nº de sesión</b>	3
<b>Justificación</b>	Las personas con SD presentan una mayor dificultad para comprender qué tipo de acciones pueden hacerse en público o privado, por ello, es necesario que adquieran el conocimiento de qué lugares son adecuados para cada acción.		
<b>Objetivos</b>	<p>Clasificar los espacios públicos y privados.</p> <p>Tomar conciencia de las acciones adecuadas en cada contexto.</p>		
<b>Contenidos</b>	<p>Espacios públicos y privados.</p> <p>Intimidad y respeto.</p>		
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Fotografías, masilla adhesiva, pizarra, rotulador, tarjetas y semáforo de las emociones.
<b>Desarrollo de la sesión</b>			T'
Semáforo de las emociones.			5'
Repaso de la sesión anterior.			5'
Comenzaremos la sesión con una lluvia de ideas acerca de la privacidad, la intimidad y el respeto. Partiendo del nivel presentado por el alumnado, se realizará una explicación para aclarar la diferencia entre espacio público y privado, así como qué es la intimidad y el respeto.			20'
Semáforo de las emociones.			5'
Descanso.			20'

<p>En grupos de 3, deberán clasificar fotografías de distintos espacios según sean “públicos o privados”. Tras esto, ambos grupos pondrán en común la clasificación. Dividiremos la pizarra en público y privado, y pegaremos cada fotografía donde corresponda. Una vez pegados, haremos una puesta en común de los motivos por los que se encuentran dentro de esa clasificación y se realizarán las modificaciones en caso de ser necesarias.</p> <p>Una vez clasificados los lugares en públicos y privados, repartiremos tarjetas con diferentes acciones, que deberán pegar en el lugar (público o privado) de la pizarra que corresponda.</p>	30'
Semáforo de las emociones.	5'

<b>Título</b>	<i>Afectividad.</i>		<b>Nº de sesión</b>	4
<b>Justificación</b>	Las personas con SD tienden a tener dificultades para expresar su afecto. Así bien, es de gran importancia que comprendan los cambios producidos a nivel relacional que están ocurriendo o lo harán próximamente.			
<b>Objetivos</b>	<p>Conocer los diferentes tipos de afecto.</p> <p>Comprender en qué lugares son correctos los diferentes tipos de afectos.</p> <p>Diferenciar entre amistad y pareja sentimental.</p> <p>Conocer el consentimiento.</p>			
<b>Contenidos</b>	<p>Tipos de afecto.</p> <p>Amistad y pareja.</p> <p>Consentimiento.</p>			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Dados del teatro y semáforo de las emociones.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				T'
Semáforo de las emociones.				5'
Repaso de la clase anterior.				5'
Se realizará una explicación sobre las relaciones afectivas: los conceptos de amistad y pareja, las diferentes formas de afecto y el consentimiento. En esta explicación se incluirán menciones a la sesión anterior, y se relacionarán los tipos de afecto con los espacios donde son correctos. Se hará hincapié en el consentimiento, tanto en el propio como en el de otras personas, y se aclararán las diferencias entre amistad y parejas sentimentales.				15'
Semáforo de las emociones.				5'
Descanso.				20'
Realizaremos un juego de RolePlay. En parejas, deberán tirar los dados, y representar las situaciones que se indiquen. Tras cada actuación, se abrirá un debate para decidir si la situación ha sido correcta o no y qué cambiarían de esta.				35'
Semáforo de las emociones.				5'

<b>Título</b>	<i>Salud sexual I.</i>		<b>Nº de sesión</b>	5
<b>Justificación</b>	Deben conocer los riesgos de realizar prácticas sexuales sin protección. Además, conocer el proceso del embarazo.			
<b>Objetivos</b>	<p>Informar al alumnado con SD acerca de los riesgos de mantener relaciones sexuales sin protección.</p> <p>Dar a conocer el proceso del embarazo.</p>			
<b>Contenidos</b>	<p>Embarazo.</p> <p>Métodos anticonceptivos.</p>			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Kahoot, acceso a internet, proyector, ordenadores, tabletas o móviles, elementos de la yincana y semáforo de las emociones.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				<b>T'</b>
Semáforo de las emociones.				5'
Repaso de la sesión anterior.				5'
La explicación se llevará a cabo a través de un Kahoot sobre el contenido a trabajar. Tras cada pregunta, partiremos del nivel que el alumnado presente, y apoyándonos en las preguntas e imágenes del juego se realizarán las explicaciones. El contenido será todo el proceso del embarazo, los métodos anticonceptivos y unas leves pinceladas a las ETS.				20'
Semáforo de las emociones.				5'
Descanso.				20'

Se realizará una yincana por todo el espacio disponible. Las preguntas serán relacionadas con el contenido abordado.	30'
Semáforo de las emociones.	5'

<b>Título</b>	<i>Salud sexual II.</i>		<b>Nº de sesión</b>	6
<b>Justificación</b>	Es importante que conozcan los hábitos de higiene correctos.			
<b>Objetivos</b>	Reforzar los hábitos de higiene genital. Repasar todo el contenido abordado durante el programa.			
<b>Contenidos</b>	Higiene genital.			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Semáforo de las emociones, juego "Tira y avanza", cuestionario de evaluación y diplomas.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				T'
Semáforo de las emociones.				5'
Se llevará a cabo una explicación sobre la importancia de la higiene genital en ambos sexos y cómo llevarla a cabo.				10'
Repasaremos de forma oral los contenidos abordados durante todo el programa de intervención.				10'
Semáforo de las emociones.				5'
Descanso.				20'
Para finalizar el programa, jugaremos a "Tira y avanza". Deberán tirar los dados y avanzar casillas. Cada casilla tendrá un color, que corresponderá con un bloque del programa, y quien caiga en ella, deberá leer la pregunta y responderla. Con este juego, repasaremos todos los contenidos y la persona que desarrolla el programa podrá evaluar los conocimientos adquiridos por los destinatarios.				25'



Cuestionario de evaluación del programa y diplomas.	10'
Semáforo de las emociones.	5'

## 2.2. ACTIVIDADES CON LA FAMILIA

<b>Título</b>	<i>¿Mi hijo vive la sexualidad?</i>		<b>Nº de sesión</b>	1
<b>Justificación</b>	Para dar comienzo al programa, es necesario introducir a los padres y madres en qué es sexualidad, y la importancia de estar presentes en la educación sexual de sus hijos e hijas.			
<b>Objetivos</b>	Ofrecer a la familia una visión positiva de la sexualidad de las personas con SD. Facilitar a los familiares información para que puedan orientar y asesorar sobre sexualidad a las personas con SD.			
<b>Contenidos</b>	Sexualidad en personas con SD. Importancia de la familia en el desarrollo sexual.			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Presentación del contenido, semáforo de las emociones, folios y bolígrafos.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				<b>T'</b>
Para comenzar, se hará una presentación de todos los participantes. Tras esto, se llevará a cabo una introducción del programa, explicando qué vamos a hacer estos días, cuáles serán los horarios y la dinámica que llevaremos a cabo. Repartiremos los pictogramas de las emociones, explicaremos la dinámica del semáforo de las emociones y la llevaremos a cabo.				20'
A continuación, se explicará con ayuda de una presentación la importancia de formar parte de la educación sexual de nuestros hijos, hijas, hermanos y hermanas, mostrarles disponibilidad para el diálogo y ser conscientes de que los familiares somos modelos de comportamiento. Otro punto a tratar es el desarrollo en el ámbito psicosexual de las personas con SD.				25'
Semáforo de las emociones.				5'

Tras esto, se realizará una dinámica grupal que consistirá en que cada participante escriba, de forma anónima, en un papel cuáles son sus miedos a cerca de la sexualidad de sus hijo, hija, hermano o hermana. Depositarán en una caja el papel escrito y tras esto, nos sentaremos en círculo. Los papeles serán repartidos de forma aleatoria, de modo que cada persona leerá en voz alta el papel que le ha tocado y tendrá que explicar por qué cree que la otra persona siente ese miedo e intentar darle un consejo o una solución. Al finalizar cada persona, se podrá intervenir de forma libre, iniciando un debate si es necesario.	35'
Semáforo de las emociones.	5'

<b>Título</b>	<i>Educación sexual desde la familia.</i>		<b>Nº de sesión</b>	2
<b>Justificación</b>	Los familiares de las personas con SD deben tener una visión positiva sobre la sexualidad de sus descendientes o consanguíneos, además de ser conscientes que deben ser partícipes en el desarrollo y educación sexual de estos.			
<b>Objetivos</b>	Ofrecer a la familia una visión positiva de la sexualidad de las personas con SD. Facilitar a los familiares información para que puedan orientar y asesorar sobre sexualidad a las personas con SD.			
<b>Contenidos</b>	Autoestimulación de las personas con SD. Mitos sobre sexualidad en personas con SD.			
<b>Duración</b>	90 minutos	<b>Materiales</b>	Presentación del contenido, semáforo de las emociones, tarjetas, material para Plickers y cuestionario de evaluación del programa.	
<b>Desarrollo de la sesión</b>				
Semáforo de las emociones.				5'
En la segunda y última sesión para padres y madres, se realizará una charla a cerca de la curiosidad de los chicos y chicas con SD sobre otras personas, la anticipación de la autoestimulación, y se hablará de una regla para hablar de sexualidad. "Regla de las 3 C" (Confianza, Comunicación, Claridad).  Dejaremos unos minutos libres para hablar a cerca de miedos que salieron en la sesión anterior, y dar pautas y soluciones más preparadas.				35'
Semáforo de las emociones.				5'

Tras esto, se repartirán tarjetas aleatoriamente entre los participantes. Dichas tarjetas, tendrán escritas afirmaciones sobre sexualidad de personas con SD, y deberán leerlas en voz alta y explicar si las consideran verdaderas o falsas, argumentando siempre su respuesta. Una vez todos terminemos de intervenir, se abrirá un debate y se aclarará que todas las afirmaciones, son mitos.	20'
Plickers de repaso de todo el contenido abordado durante las dos sesiones.	10'
Cuestionarios de evaluación del programa.	10'
Semáforo de las emociones.	5'

### 2.3. SISTEMA DE EVALUACIÓN

La evaluación de este programa tendrá un fin meramente informativo para la persona que desarrolla el programa, en ningún momento los participantes serán puntuados ni juzgados por sus respuestas.

En cuanto al alumnado, será evaluado a través de un juego al finalizar cada sesión, con el que el docente podrá comprobar si han adquirido los contenidos abordados anteriormente y tendrá como referencia el nivel para comenzar la siguiente sesión. En la última sesión, realizarán un breve cuestionario sobre el programa donde evaluarán tanto la calidad del programa como la labor docente desempeñada.

Los adultos, en la segunda sesión serán evaluados con una serie de preguntas a través de la aplicación Plickers. Al finalizar la segunda y última sesión, deberán rellenar un breve cuestionario sobre el programa donde evaluarán tanto la calidad del programa como la labor docente desempeñada.

Asimismo, tanto menores como adultos deberán rellenar días antes del comienzo del programa, un cuestionario de ideas previas, con el que la persona que imparte las sesiones sabrá el nivel que presentan. A su vez, ambos grupos compartirán el sistema de evaluación "El semáforo de las emociones", que se llevará a cabo en todas las sesiones

En cuanto al propio docente, contará con un diario del profesor, en el que anote los fallos y los aciertos para mejorar en futuros proyectos. También, será evaluado por menores y adultos con el cuestionario mencionado anteriormente.

**Instrumentos de evaluación inicial, intermedia y final****Instrumentos de evaluación de ideas previas:**

- Cuestionario ideas previas (Menores)
- Cuestionario ideas previas (Adultos)

**Instrumentos de evaluación de contenidos:**

- Ruleta preguntona (Menores)
- Puzles en papel continuo (Menores)
- ¿Público o privado? (Menores)
- Los dados cuenta historias (Menores)
- Yincana (Menores)
- La oca (Menores)
- Plickers (Adultos)

**Instrumentos de evaluación de emociones:**

- El semáforo de las emociones. (Adultos y menores)

**Instrumento de evaluación docente.**

- Diario del profesor (Autoevaluación)
- Cuestionario de evaluación del programa (Adultos y menores)

Figura 1. Instrumentos de evaluación.

## CONCLUSIÓN

---

Tras la revisión bibliográfica llevada a cabo para la elaboración del presente artículo, se puede apreciar la falta de información sobre sexualidad que reciben las personas con discapacidad intelectual, en gran parte, debido a que hoy en día, la sexualidad de este colectivo sigue siendo un tema tratado con mucha sensibilidad, ya que, una vez salido de la penumbra de lo privado, se transforma en objeto de discusión pública.

En el ámbito que aborda este trabajo, la educación sexual establece una responsabilidad colaborativa entre diferentes ámbitos, implicando colaboración y coordinación de familias, instituciones, profesionales, sociedad y personas con discapacidad, para así conseguir que el colectivo con discapacidad intelectual consiga desarrollarse como protagonista de su propia vida, y no un personaje secundario titiritado por la sociedad. Es racional la conclusión de que a mayor información sobre sexualidad tengan las personas con SD, mayor será su calidad de vida, ya que el conocimiento de esto, significa herramientas y capacidades para tomar decisiones relacionadas con la sexualidad.

No solo se necesitan programas de educación sexual para adolescentes o adultos con dicha discapacidad, sino que, desde pequeños deberían recibir una educación completa que les ayude a superar etapas y comprender todo lo que pasa en su cuerpo y mente. La ausencia de dicha educación, me empujó a la realización del trabajo, y, como pensaba, me encontré con escasos programas para alumnado en la etapa de Educación Primaria con SD. Dicho colectivo necesita ciertas adaptaciones para los programas, desde la lectura fácil, hasta tener en cuenta que la discapacidad intelectual provoca que el desarrollo de estos esté por debajo de la media, necesitando más perseverancia en ciertos temas.

Las personas con SD tienen, sienten, pueden y deben practicar su sexualidad. En ocasiones, requieren de apoyos para desarrollar su vida de forma plena y para ello, estamos los profesionales y familiares, para captar las necesidades y deseos demandados, incluyendo la demanda sobre sexualidad, atenderlos y satisfacerlos en la medida de lo posible. El objetivo común de todas las acciones, es que estas personas se desarrollen como adultos incluidos en la sociedad, y que, como miembros de esta, disfruten, vivan y cumplan sus derechos y deberes.

Es hora de pasar la frontera de ver a las personas con SD como niños pequeños que requieren de cuidados y protección permanentes, y dejar de consentir conductas socialmente rechazables bajo la premisa de la existencia del síndrome. Dichos comportamientos, paliables bajo una buena educación integral (incluida, por supuesto, la educación sexual), harán de dicho colectivo, personas a las que difícilmente se les pueda atribuir a la discapacidad la falta de corrección o la dificultad de inclusión social. En otras palabras, una buena e íntegra educación, hará del mundo un lugar donde se promueva la democracia, los derechos humanos y la justicia social, donde todos colaboremos, enseñemos y aprendamos recíprocamente, eliminando las barreras y potenciando las fortalezas.

## REFERENCIAS

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Borawska-Charko, M., Rohleder, P. y Finlay, W.M. (2016). The Sexual Health Knowledge of People with Intellectual Disabilities: a Review. *Sexuality Research and Social Policy*.
- Díaz, I.M., Gil, M.D., Ballester, R., Morell, V. y Molero, R.J. (2014). Conocimientos, comportamiento y actitudes sexuales en adultos con discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.
- Down, España (s.f.). *Cuando llega un niño con síndrome de Down*. Madrid, España: Down España. Recuperado de: <https://bit.ly/3cx4dF1>
- Eastgate, G. (2008). Sexual health for people with intellectual disability. *Salud pública de México*, 50, 255-259.
- Europa Press. (2019, 23 de julio). Experto defiende que “hay que reconocer la sexualidad infantil” y educar en una ética “sexual y amorosa”. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://bit.ly/2w43TOC>
- García, M.A., Rueda, A.M., Cuéllar, P., Muñoz, R., Conejo, G., Pozo, R. y Sánchez, J. (2019). *La calidad de vida de personas con diversidad funcional. Influencia de una intervención en educación afectivo-sexual*. Recuperado de <https://bit.ly/2UKjhsS>
- Garvía, B. y Miguel, M.J. (diciembre de 2009). La vida sexual y afectiva de las personas con síndrome de Down. *Federación Española del Síndrome de Down*. Recuperado de <https://bit.ly/34GSp09>
- López, F. (2002). *Sexo y afectividad en personas con discapacidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, F. (2005). *Educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Olavarrieta, S., Darín, L., Suárez, P., Tur, N., Besteiro, B. y Gómez-Jarabo, G. (2013). Actitudes hacia la sexualidad, esterilización, maternidad/paternidad y habilidades de crianza de personas con discapacidad intelectual: un estudio preliminar. *Siglo Cero*. Recuperado de <https://bit.ly/3dVNr41>
- Organización Mundial de la Salud (2018). *La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. Recuperado de <https://bit.ly/2xHNIAG>
- Parra, N. y Oliva, M. (2015). *Sexualidades diversas. Manual para atención de la diversidad sexual en las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Canarias: FEAPS Canarias.
- Santiago, L., Frago, S. y Sáez, S. (2016). Educación sexual. Recuperado de <https://bit.ly/349u4A7>

# ¿TE ATREVES A SURFEAR EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CONMIGO?

## TODOS SOMOS IGUALES DELANTE DE UNA OLA

**Nuria Montiel Varela**

Grado de Maestro en la Educación Primaria | Educación Física

---

El surf más que un deporte, para muchas personas es un estilo de vida sano, ecológico y deportivo. Es un deporte acuático que consiste en ponerse de pie en una tabla y deslizarse por el mar propulsado por las olas. Con esta disciplina se pueden desarrollar muchos de los objetivos que aparecen dentro del currículo de Educación Primaria.

El objetivo de este proyecto de innovación educativa es introducir el deporte del surf en la Educación Primaria, al igual que se han metido tantos otros deportes alternativos. En este proyecto se explicará en qué consiste el surf, cuáles son sus beneficios y la manera de introducirlo en el currículo de Educación Primaria. El artículo concluirá con una serie de sesiones donde todos los docentes de Educación Física puedan apoyarse y tomar ideas para poder llevar a cabo este deporte en las aulas de los centros educativos.

---

**Palabras clave:** Surf, coordinación, enseñanza, proyecto, innovación.

---

Surfing is more than a sport, for many people it is a healthy, ecological and sporty lifestyle. A water sport that consists of standing on a board and sliding by the sea propelled by the waves, With this discipline we can develop many of the objectives that appear within the curriculum of Primary Education.

The aim of this educational innovation project is to introduce the sport of surfing in Primary Education as well as other alternative sports. In this project we will explain what surfing is based on, what its benefits are and how to introduce it in the Primary Education curriculum. We will conclude the article with a series of sessions where all Physical Education teachers can support themselves and take ideas to carry out this sport in the classrooms of the educational centers.

---

**Keywords:** Surfing, coordination ,teaching, project, innovation.

---

# 1. NOS ADENTRAMOS EN EL MUNDO DEL SURF

---

## 1.1. ¿QUÉ ES EL SURF?

El surf es un deporte acuático que consiste en deslizarse sobre el agua con el impulso de las olas.

Éste ha aportado multitud de beneficios tanto físicos como psicológicos, así como diferentes valores relacionados con el medio ambiente, como por ejemplo su disfrute, su protección y su conservación, valores principales de este deporte, y como dijo el once veces campeón del mundo Kelly Slater, “Creo que cuando una persona se convierte en surfista, es casi una obligación ser ecologista al mismo tiempo” (Slater, 2011).

La mayoría de centros escolares de nuestra comunidad (Alicante) no tiene un contacto educativo directo con las actividades físicas que se realizan en el mar, o el único contacto que tiene es en la temporada estival, tomando las actividades que se realizan en este entorno, como medio de ocio y disfrute.

También, se conoce que las actividades realizadas en contacto con el medio natural, tienen la característica de aportar numerosos beneficios.

## 1.2. ¿QUÉ BENEFICIOS NOS APORTA EL SURF?

En el surf se consigue desarrollar un alto nivel de atención para percibir, anticipar, interpretar y actuar de forma rápida ante los cambios del entorno, cómo también desarrollar la capacidad de adaptación, la toma de decisión y la resolución de problemas.

Además, se ponen de manifiesto mejoras en cuanto a la gestión eficaz de las emociones y situaciones extremas que pueden surgir durante la práctica, debido al entorno donde nos encontramos, una mejora en su coordinación y equilibrio, dos capacidades básicas para el desarrollo de las habilidades motrices. Esto es debido a que el desarrollo del equilibrio proporciona al individuo una mejor coordinación muscular, y un incremento exponencial en las habilidades motrices básicas. Con el trabajo de estas habilidades se desarrollarán el resto de habilidades motrices, provocando que el sujeto cada vez sea más competente, debido a que va aprendiendo a interpretar y a actuar de mejor manera ante las diferentes situaciones.



Esta actividad también proporciona beneficios psicológicos como expone Atwell (2015), en su artículo sobre los beneficios psicológicos y emocionales de practicar surf. En él se ve cómo la práctica del surf impacta positivamente en el desarrollo emocional, social y psicológico de las personas y que funciona como terapia de problemas de salud mental. Los resultados de esta investigación fueron favorables ya que los médicos y terapeutas psiquiatras a cargo del estudio encontraron altos índices de mejoramiento de la salud física, incremento de la capacidad de resiliencia, mayor vitalidad, reducción de los índices de ansiedad y un incremento importante en las capacidades sociales. Continuando con Hilpern (2010) y su artículo "Street Surfing", añade que el surf es una actividad que todo el mundo puede practicar, hasta los que tienen una pobre coordinación visomotriz. Algo fundamental de este deporte es que no compites contra nadie, sino contra ti mismo.

Estados Unidos lleva largo tiempo reconociendo el surf como una actividad que posee grandes beneficios para niños o personas con autismo y usándolo como vehículo educativo o terapéutico, y se puede comprobar según apuntan estos autores, que la práctica del surf impacta positivamente en el desarrollo social, emocional y psicológico de las personas y funciona como un excelente preventivo de problemas de salud mental, por lo que gracias a la práctica de este deporte podemos desarrollar las competencias emocionales que, junto con el desarrollo de las habilidades motrices son dos de los objetivos principales que recoge el currículo de Educación Primaria, y que se deben de desarrollar en esta etapa.

### 1.3. ¿CUÁL ES NUESTRO OBJETIVO COMO DOCENTES?

Con la introducción de esta disciplina, relativamente nueva y en plena expansión, se pretende contribuir a un mayor conocimiento y mejora de las habilidades motrices del alumno desde una perspectiva lúdica e innovadora, así como otros objetivos relacionados con el trabajo cooperativo, la respuesta de feedback, el compañerismo, o el respeto por el medio natural.

Con la práctica de este tipo de actividad, se puede lograr el desarrollo, progreso y mejora de las habilidades motrices de los alumnos de primaria, ya que algunas de las habilidades básicas, que se requieren para la realización de esta actividad son el equilibrio y la coordinación. Puesto que se tienen que mantener de pie en equilibrio, después de realizar una acción coordinativa para levantarse de la tabla, y deslizarse a través de un medio que está en constante cambio, el mar, sobre una superficie inestable, usando las habilidades de control del cuerpo.



Niño practicando surf

### Práctica del surf

---

## 2. INTRODUCIMOS EL SURF EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (REAL DECRETO 126/2014)

---

### 2.1. ANÁLISIS DE LOS OBJETIVOS COMÚNES PROPUESTOS POR EL REAL DECRETO 126/2014 Y EL SURF

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, expone que la finalidad principal de la educación física sea desarrollar en las personas su competencia motriz, que ésta evoluciona a lo largo de la vida y desarrolla la inteligencia en función de los condicionantes del entorno. En la etapa de la Educación Primaria, la educación física debe permitir a los estudiantes explorar su potencial motor a la vez que desarrollan las competencias motrices básicas, eso implica movilizar toda una serie de habilidades motrices, actitudes y valores en relación con el cuerpo, a través de diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, en las que la experiencia individual y la colectiva en los diferentes tipos de actividades permitan adaptar la conducta motriz a los diferentes contextos. Para Ruiz (1995) en su artículo, "Competencia motriz elementos para comprender el aprendizaje motor de educación física" explica que:

"La competencia motriz es aquella capacidad que tiene el niño para dar sentido a su propia acción, orientarla y regular sus movimientos; comprender los aspectos perceptivos y cognitivos de la producción y controlar las respuestas motrices, relacionándolas con los sentimientos que se tienen y la toma de conciencia de lo que se sabe que se puede hacer y cómo es posible lograrlo." (p.28).

Uno de los objetivos principales de la educación física escolar es el desarrollo de la competencia motriz del niño, el cual se puede trabajar con la actividad planteada, remitiéndonos a los autores, Machota (2014), Fernández (2015), y Aguiar (2008), quienes sostienen que las prácticas como el surf deben de ser entendidas como nuevos contenidos en educación física y que se debe presentar e introducir la enseñanza de este deporte, ya que gracias a él se conseguirá mejorar las cualidades motrices de los alumnos a través del trabajo de la coordinación y el equilibrio, base fundamental del surf como ya se ha comentado en apartados anteriores.

El Real Decreto 126/2014, sugiere que las propuestas curriculares deben ofertar actividades variadas y equilibradas, así como intentar reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad actual, que se manifiesta tanto en nuevas formas de ocio, como el turismo activo, las actividades de fitness o wellness, y los juegos y deportes. Relacionando este apartado con el surf, se sabe que es un deporte actual y muy publicitado en nuestro país como actividad de turismo activo.

Este deporte ha evolucionado, creciendo de forma exponencial y aumentando en número de practicantes, tanto a nivel competitivo como a nivel recreativo, y se estima que hay actualmente 482.000 surfistas en nuestro país. También han aumentado el número de federaciones, clubs y escuelas. Tal es el caso que la International Surf Association estima que hay más de 23 millones de surfistas en el mundo. En las Olimpiadas de Tokio 2021, será la primera vez que el deporte del surf forme parte de los Juegos Olímpicos, habiendo sido elegido por criterios como su número de practicantes a nivel internacional, su potencial para promover el espíritu olímpico, la antigüedad de las federaciones, etc. El surf es una de las actividades que más expansión ha tenido durante los últimos años, y queda reflejado que es una actividad acorde con lo que la legislación educativa propone sobre plantear actividades actuales, de ocio y turismo activo dentro del currículo.

Prosiguiendo con el análisis del Real Decreto 126/2014, se aprecia que expresa la importancia de la competencia motriz, y para lograrlo se deben plantear un amplio abanico de actividades en las propuestas curriculares de educación física, debido a que cuanto mayor, equilibrado y variado sea este abanico, el alumno tendrá mejor y mayor progreso en su competencia motriz. Para esto, el currículo educativo organiza el trabajo de la competencia motriz basándose en cinco situaciones o acciones motrices, de las cuales en nuestra propuesta trabajamos tres de ellas, que a continuación detallaremos.

## 2.2. ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PROPUESTAS POR EL REAL DECRETO 126/2014 Y EL SURF

Las competencias básicas son consideradas como objetivos claves de los sistemas educativos europeos y que debe haber desarrollado el alumno al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, también se consideran como una combinación de procedimientos y actitudes adecuadas al contexto.

El Real Decreto 126/2014, organiza el trabajo de la competencia motriz basándose en cinco situaciones o acciones motrices:

1	Acciones motrices individuales en entornos estables.
2	Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.
3	Acciones motrices en situaciones de oposición.
4	Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.
5	Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición.

Con la introducción de la propuesta, coincidiendo con la legislación educativa en el desarrollo de las habilidades motrices de los alumnos, a través del trabajo del equilibrio y la coordinación, así como realizar propuestas diferentes, ampliando el abanico de prácticas y experiencias, de las cinco acciones motrices establecidas por la ley vigente dentro del currículo educativo se trabajará la primera, la segunda y la quinta.

### 2.3. ANÁLISIS DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE PROPUESTOS POR EL REAL DECRETO 126/2014 Y EL SURF

En relación con los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje expuestos en el Real Decreto 126/2014, con la Unidad que presentamos, vemos que tienen relación con los siguientes puntos:

<b>Criterios de evaluación</b>
Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo, teniendo en cuenta sus posibilidades y su relación con la salud.
Manifestar respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y realizando acciones concretas dirigidas a su preservación.

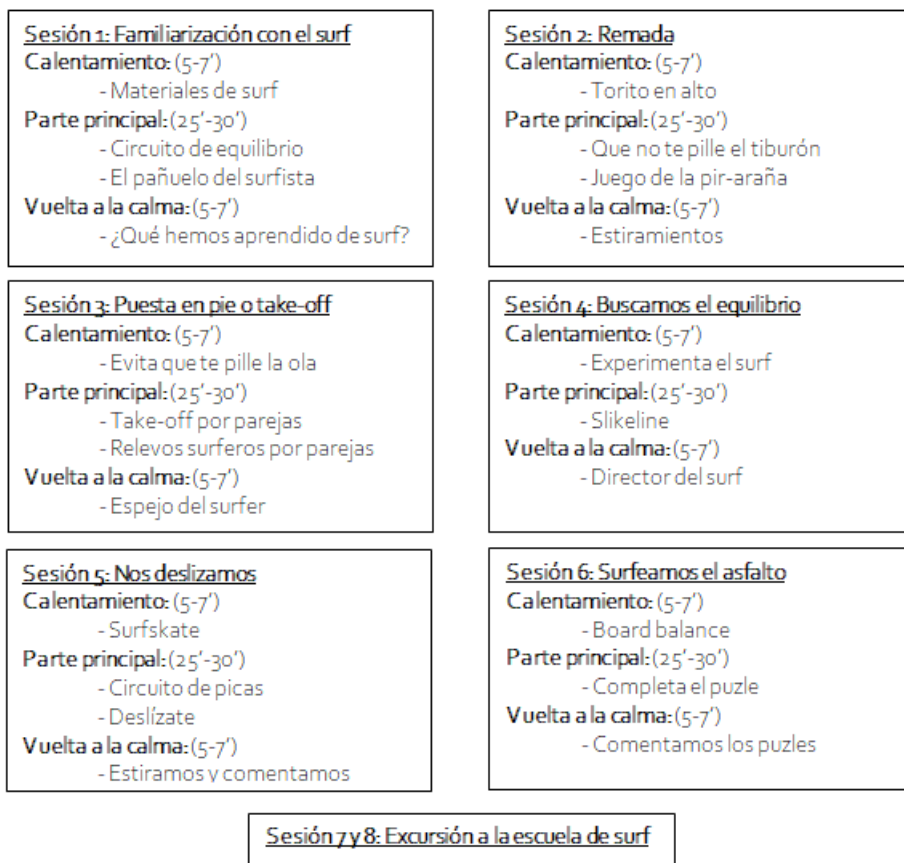
<b>Estándares de aprendizaje</b>
Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.
Adapta las habilidades motrices básicas de salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artísticas expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.
Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies.
Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.
Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio-temporales.
Utiliza los espacios naturales respetando la flora y la fauna del lugar.
Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad, creatividad.

### 3. ¿LO LLEVAMOS A LA PRÁCTICA?

Para la realización de esta propuesta didáctica se llevará a cabo una metodología activa e inclusiva, siendo ésta diferente en cada contexto, debido a la diversidad de contenidos que se encontraran en ella. Y lo que se pretende es utilizar diferentes metodologías que permitan atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, como se indica en el DECRETO 108/2014.

#### 3.1. SESIONES

El docente, antes de cada sesión explicará en qué va consistir cada una de ellas y los conceptos que se van a trabajar en éstas. En la primera sesión que será de familiarización, el docente llevará una tabla de surf, y el material que se necesita para la práctica de este deporte, para que los alumnos adquieran mejor los conocimientos impartidos en cada sesión.



Esquema de las 8 sesiones

## Sesiones esquematizadas:

### Sesión 1:

#### ■ Materiales de surf.

El docente enseñará unas imágenes de materiales de surf y de las tres fases (remada, puesta en pie y deslizamiento) y dirá qué es y para qué sirve cada una de ellas. Las distribuirá por toda la pista y comenzarán a jugar. El juego consiste en que los alumnos están trotando por la pista viendo y memorizando los materiales y las fases que están distribuidas hasta que el docente dice un material o fase y los alumnos han de correr hacia donde esté el material o la fase indicada. Los dos o tres alumnos que lleguen últimos tendrán que imitar un animal marino y decir un material de surf que no sea el que ha dicho el docente.

#### ■ Circuito de equilibrio.

El docente hará un pequeño y sencillo circuito, el cual los alumnos tendrán que superar con un ladrillo de plástico en la cabeza, para trabajar el equilibrio.

**■ El pañuelo del surfista.**

Se divide la clase en dos grupos, y el docente dice entre 10 y 12 nombres de cosas relacionadas con el surf (tabla, neopreno, cera, leash, escaarpines, grip, tail, nose, quilla, mar, olas, equilibrio...) El juego consiste en que cada alumno del grupo en vez de obtener un número obtiene uno de los nombres dichos anteriormente. Una vez hechos los grupos y repartidos los nombres, el docente colocará en el centro de la pista dos o tres pañuelos (para que el tiempo útil de práctica sea mayor) y dirá tantos nombres como pañuelos hayan expuestos. Y los alumnos de cada grupo que sean el nombre que ha dicho el docente tendrán que ir a por el pañuelo. Para que no haya lío, la pareja de alumnos tendrá que coger el pañuelo según el orden en que el docente haya nombrado los materiales.

**■ ¿Que hemos aprendido de surf?**

Los alumnos, sentados en círculo, se pasarán una pelota. Solo tendrá el turno de palabra el alumno o alumna que tenga la pelota. Aquel que la tenga ha de decir un material que hayamos trabajado en la sesión, o algo que le haya gustado mucho.

**Sesión 2:**

---

**■ Torito en alto.**

Para practicar la remada vamos a jugar a torito en alto, adaptándolo al surf. En esta actividad, pillaré un alumno o una alumna y el resto han de correr por la zona indicada por el docente. En la zona de juego habrá una serie de bancos suecos y colchonetas, donde los alumnos para simular que están en "alto" deben tumbarse y remar en el aire.

**■ Que no te pille el tiburón.**

Nos encontramos bajo del mar, y tenemos que nadar encima de las líneas para que el tiburón no nos alcance. Si te alcanza el tiburón te sumas a él.

**■ Juego de la piraña.**

Los alumnos se encuentran bajo del mar y han de pasar nadando la línea de la piraña. Habrá una piraña situada en el centro de la pista, la cual no puede rebasar la línea central del campo. La piraña gritará el nombre de un compañero y éste ha de intentar superar la línea de la piraña sin que ésta le atrape, si no consigue pasar, antes de ser pillado tendrá que gritar "PIRAÑA" y todos los compañeros han de cruzar la línea para llegar al campo opuesto. A todo aquel que la piraña pille, se convertirán en pirañas y tendrán que quedarse en el centro pillando.

**■ Estiramientos.**

En círculo se estirarán los músculos, para tener una pronta recuperación y no lesionarnos. Los estiramientos son una parte fundamental de este deporte, el surf. Se comentará aquellos que ha resultado más interesante de la sesión o que se ha aprendido.

### Sesión 3:

---

#### ■ Evita que te pille la ola.

Pillarán dos o tres alumnos, estos serán las olas del mar y tendrán que capturar a los surfistas. Todos correrán para evitar ser pillados, si quieren ponerse a salvo han de pararse con las piernas abiertas (realizando la maniobra de la puesta en pie) y gritando el nombre de un material de surf visto en las sesiones anteriores. Una vez hayan realizado la maniobra, han de quedarse inmovilizados hasta que venga otro surfista a salvarle, éste le salvará pasando por bajo de las piernas.

#### ■ Take-off por parejas.

Los alumnos se colocan por parejas y por cada pareja habrá una colchoneta o banco sueco, los alumnos han de realizar la maniobra del take-off, antes explicado y ejemplificado por el docente.

#### ■ Relevos surferos por parejas.

Se divide la clase en 4 grupos y se reparten dos colchonetas a cada grupo. Los alumnos, por parejas, han de realizar una carrera de relevos con obstáculos, hasta donde indique el docente. Para iniciarla han de comenzar desde la colchoneta realizando la maniobra de la puesta en pie. Una vez realizada, la pareja se dará la mano y correrá hasta el obstáculo del banco sueco, lo pasará por encima con cuidado y haciendo equilibrio, y continuará la carrera hasta el final, donde habrán colocadas unas imágenes de materiales de surf. Cogerán una fotografía y la llevarán al grupo. La siguiente pareja saldrá conforme hayan llegado sus compañeros. Ganará el equipo que antes consiga todas las imágenes. El equipo ganador decidirá que maniobra de las adquiridas hasta el momento prefieren que imiten el resto de equipos.

#### ■ Espejo del surfer.

Por parejas, los alumnos han de imitar cosas relacionadas con el surf: la remada, la puesta en pie, llevar la tabla de surf bajo del brazo, ponerse el traje de neopreno, surfear, estirar, lo que decida cada alumno. Primero empezara uno de la pareja, y cuando indique el docente, se cambiarán los roles.

### Sesión 4:

---

#### ■ Experimenta el surf.

Se divide a los alumnos en grupos de tres, se reparte un bosu a cada grupo y una tabla de madera ancha. La tabla de madera se colocará encima del bosu y los alumnos han de practicar la puesta en pie y aguantar el equilibrio.



**■ Slikeline.**

Se colocan 4 cuerdas de slikeline en la pista, sujetas a una plataforma fija y se divide la clase en 4 grupos, uno por cuerda. Bajo y alrededor de las cuerdas estará el suelo protegido con colchonetas, para mayor seguridad del alumnado. Por parejas han de pasar por encima sin caerse (un compañero de la pareja pasa el slikeline mientras el otro le sujeta la mano para darle mayor equilibrio). La distancia de la cuerda al suelo será la misma en las 4 cuerdas, y conforme vayan progresando, se irá variando un poco la altura, puesto que no importa lo alto que esté, sino trabajar el equilibrio. Arriba de cada cuerda de slikeline se colocará una cuerda de comba para que los alumnos puedan apoyarse en ella. Se introducirán variantes como:

- Pasar sin ayuda de la comba.
- Pasar sin ayuda del compañero.
- Avanzar con el mismo pie delante.
- Pasar de lado.

**■ Director del surf.**

Los alumnos, en pie, se colocarán en círculo. Uno de ellos será el director del surf y otro será el que tiene que descubrirlo. El que tiene que descubrirlo abandona el círculo durante 30 segundos, para que puedan decidir entre todos quien será el director. Una vez decidido, comienza a hacer gestos relacionados con la temática del surf y el resto de compañeros lo imitan sin que se note quien es el director, el alumno que tiene que descubrir al director se acercará al círculo y observará los cambios de gestos que va haciendo el director hasta que descubra quién es. Si lo descubre, se volverá a hacer otra partida, esta vez siendo el director descubierto el que tiene que descubrir al nuevo.

**Sesión 5:**

---

**■ Surfskate.**

Por parejas, los alumnos tendrán un surfskate. Un miembro de la pareja se sentará en el patín y el compañero tendrá que empujarlo suavemente por la pista para que se deslice poco a poco. En ningún caso el alumno que está empujando podrá soltar a su compañero, ha de hacerlo con mucho cuidado. Se realiza esta actividad para que los alumnos se familiaricen con una tabla y su deslizamiento, para que empiecen a coger confianza y soltura. Se pasearán hasta que indique el docente, una vez indicado se cambiarán los roles. Se introducirán variantes como: deslizarse de rodillas, deslizarse tumbados y deslizarse de pie con el apoyo del compañero. Los alumnos irán protegidos con cascos, rodilleras, guantes y coderas.

**■ Circuito de picas.**

Se divide la clase en 4 grupos y por parejas han de realizar un circuito con picas y conos de rodillas o sentados en el skate. Tendrán que hacer zig-zag con ayuda de su pareja que será la encargada de ir empujando con suavidad al compañero. No ganará ningún equipo. Se dejará claro al principio de la actividad, puesto que queremos que se familiaricen y cojan confianza con el material.

**■ Deslízate.**

Por parejas, los alumnos han de deslizarse por la pista con o sin ayuda, lo que ellos prefieran. Si se ven con la suficiente confianza como para ir solos, irán solos despacio, si no el compañero podrá ayudar. Cuando el profesor indique, se cambian los roles.

**■ Estiramos y comentamos.**

Los alumnos harán un círculo y uno de ellos dirigirá los estiramientos bajo la supervisión del docente, el resto tiene que imitar los estiramientos a la vez que comentan los aspectos más importantes que les ha parecido de la sesión y las sensaciones que han tenido después de haber subido a un surfskate y haberse deslizado.

**Sesión 6:**

---

**■ Board balance.**

Los alumnos por parejas tendrán un rodillo de foam y una tabla de skate sin ruedas o una tabla de madera pequeña. Los alumnos han de colocarse encima de la tabla y aguantar el equilibrio, al principio con ayuda del compañero, y después sin ayuda. Tendrán que aguantar unos segundos y cuando indique el maestro, cambiarán los roles.

**■ Completa el puzle.**

Se divide a los alumnos en 4 grupos, a cada grupo le corresponderá un skate y un puzle. Las piezas del puzle estarán colocadas desordenadas en el suelo de la pista, en el lado contrario en el que están los alumnos. Éstos con cuidado saldrán desde la línea de salida y han de deslizarse montados en el patín de la forma que quieran, los que tengan más confianza irán de pie, pueden ir sentados, de rodillas, etc. Siempre con las medidas de seguridad adecuadas, cascos, guantes, coderas y rodilleras. El que complete antes el puzle tendrá la opción de elegir qué quieren que el resto de compañeros hagan, tiene que ser algo relacionado con el surf; imitar alguna maniobra, alguna acción... Se harán dos o tres partidas, dependiendo del tiempo que hayan utilizado los alumnos para completar los puzles. Los puzles serán sencillos y en ellos se mostrarán maniobras y materiales relacionados con el surf.

**■ Comentamos los puzles.**

Siguiendo con el anterior juego, los alumnos, sentados en círculo, comentarán los puzles elaborados en la actividad anterior y expresarán sus sentimientos y experiencias vividas durante todas las sesiones. Para recordar los conocimientos adquiridos y cómo han evolucionado en este deporte, puesto que en las dos siguientes sesiones los llevarán a la práctica con ayuda de profesionales del surf.

**Sesión 7 y 8:**

---

Con la respectiva autorización de los padres y madres, realizaremos una excursión a un Club Deportivo de actividades acuáticas, una escuela de surf o una piscina de olas. Aquí se podrá poner en práctica todo lo aprendido durante las sesiones. Los instructores de surf darán una pequeña charla sobre qué es el surf, haciendo preguntas a los alumnos a ver si son capaces de recordar todos los conocimientos adquiridos los días anteriores y seguidamente se pondrán todas las tablas de surf (una para cada alumno) en la orilla, sin tocar el agua. Aquí se practicará unas pocas veces toda la maniobra a realizar para plantarse en la tabla una vez estemos dentro del agua.

Para empezar, los instructores repartirán una tabla de paddle surf a cada alumno, ya que las dimensiones de éstas son más grandes que las de surf, por lo que les proporcionará mayor estabilidad y equilibrio. Se meterán al agua y experimentarán un rato, sentados, tumbados (remando), de rodillas o de pie. Seguidamente, cogerán una tabla de surf y junto a los instructores y los tutores, se quedarán en la orilla, esperando a que vengan olas rotas, es decir, la espuma blanca que deja la ola una vez ha roto. Para que no venga con mucha fuerza y les resulte más fácil ponerse en pie.

## CONCLUSIONES

---

Bajo mi punto de vista, el surf tiene cabida en el contexto educativo y muy buenas perspectivas de futuro, esta disciplina será deporte olímpico en Tokio 2021 lo que va a incitar que se vaya profesionalizando cada vez más, que surjan más clubs, federaciones, competiciones, sistemas de entrenamiento, etc. Esto provocará una expansión en el número de practicantes y también una disminución de la edad de inicio en este deporte.

Y conociendo todos los beneficios que esta práctica aporta al contexto educativo, quizás, en un futuro no muy lejano, este deporte se convierta en una de las actividades principales a desarrollar por la Educación Física, dentro de su currículo, debido a la importancia que ha tomado en la sociedad durante estos años, y este trabajo se pueda llevar a cabo actualizándolo y poniéndolo en práctica.

Con estos proyectos de innovación educativa lo que se hace es motivar y sorprender a los alumnos y alumnas, debido a que son temas que no han visto nunca o que han visto muy poco. Y no hay mejor manera de enseñar que teniendo siempre en cuenta la motivación de nuestro alumnado.

## REFERENCIAS

---

### Libros

- Ruiz Pérez, L.M (1995): Competencia motriz-elementos para comprender el aprendizaje motor de educación física. Madrid: Gymnos.

### Links

- Aguiar, U. (2008) Los deportes acuáticos: el surf en el área de educación física. Consultado el 27-06-2021 en <https://www.efdeportes.com/efd126/los-deportes-acuaticos-el-surf-en-el-area-de-educacion-fisica.htm#:~:text=El%20deporte%20del%20surf%20como,lo%20llevarnos%20a%20la%20pr%C3%A1ctica>
- Atwell, B. (2015). Community Practitioner Journal. Consultado el 27-06-2021 en <https://www.surfcanarias.com/es/beneficios-psicologicos-y-emocionales-depracticar-surf/>
- Hilpern, K. (2010). Street surfing: the PE teacher´s secret weapon. Consultado en [www.theguardian.com/education/2010](http://www.theguardian.com/education/2010)
- Machota, V.E. (2014). El surf en la educación secundaria: Una propuesta didáctica. Consultado 27-06-2021 en <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/977>

### Referencias legislativas

- Real Decreto 126/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

# DE LA ESCUELA INFANTIL AL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

## Estudio exploratorio de la transición entre ambos ciclos

**María de los Ángeles Reyes Perera**

Maestra de Educación Infantil

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo conocer cómo se organiza el proceso de transición entre el primer y segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil en la provincia de Huelva. Para ello, se han recogido las voces de distintos profesionales de la educación, que serán analizadas para conocer cuáles son sus roles ante este proceso y determinar posibilidades de mejora para garantizar la continuidad y coherencia educativa de la etapa de Educación Infantil.

Teniendo en cuenta la aportación de distintos autores y sus posturas a favor de la búsqueda de una transición positiva, la principal hipótesis de resultado de esta investigación será que este proceso de transición entre los ciclos de infantil es adecuado.

---

**Palabras clave:** Transición – ciclos – Educación Infantil – docentes.

---

The present research project aims to know how the transition process is organized between the first and second cycle of the Early Childhood Education in the province of Huelva. For this, the voices of different education professionals have been collected, which will be analyzed to find out what their roles are in this process and determine possibilities for improvement to guarantee the continuity and educational coherence of the Early Childhood Education stage.

---

**Keywords:** Transition – cycles – Early Childhood Education – education professionals.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

Los niños, a partir de sus primeros momentos de vida, se encuentran adaptándose constantemente a diferentes cambios cronológicamente ordenados que van surgiendo a su alrededor: paso del vientre materno a la nueva realidad, adquisición de apego con sus figuras paterna y materna, distanciamiento de estas personas por causas de incorporación a sus empleos, y acceso a la escuela infantil. Si bien es cierto que cursar la etapa de Educación Infantil no es obligatoria, cada vez es más frecuente que los menores accedan a la misma comenzado desde el primer ciclo.

Una vez que el menor atraviesa esta serie de cambios y se halla en la escuela infantil, comienza un proceso de socialización con otros menores de edades similares, se va creando un nuevo vínculo emocional que lo une con su educador/a y se confecciona un nuevo ambiente de seguridad y calma en el que puede desenvolverse y seguir aprendiendo.

Cuando finaliza este primer ciclo de infantil, el menor afronta un nuevo cambio que supone alejarse de la escuela infantil que ha hecho suya, para así adentrarse en un nuevo espacio, con diferentes compañeros, nuevas actividades, recursos distintos y un nuevo docente. Ante todos estos cambios repentinos y desconocidos, el menor necesitará sentir una cierta continuidad y coherencia entre ambas etapas, disminuyendo así el impacto del cambio haciendo que éste sea lo más natural posible. Gracias a un buen proceso de transición, el menor conseguirá adaptarse rápidamente al nuevo contexto, sintiéndose en un clima de seguridad y confianza esencial para continuar su desarrollo personal y madurativo.

Tanto en la teoría como en la normativa legislativa vigente se menciona, en reiteradas ocasiones, al proceso de transición entre etapas, ciclos y niveles como un elemento a tener en cuenta por el equipo docente y sus familias para, en conjunto, paliar los efectos negativos que este cambio pueda producir en los niños y las niñas que lo viven.

A través del presente estudio, se van a analizar las actuaciones que los docentes y las familias llevan a cabo para conseguir dicho objetivo en la provincia de Huelva, con información procedente de los propios profesionales de la educación infantil.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

Conocer cómo se aborda el proceso de transición en los dos ciclos de la Educación Infantil requiere definir cuáles son sus funciones y características. Así, las escuelas infantiles son centros abiertos y flexibles encargados de ofrecer diversos escenarios educativos para el desarrollo integral de los niños y niñas de 0 a 2-3 años de edad (primer ciclo). Del mismo modo, los centros de educación infantil tienen la misma finalidad, aunque las edades de los menores con los que se trabaja son de 2-3 a 6 años.

Ambos centros poseen como diferencia más visible la distinta evolución psicológica y motriz de su alumnado, motivado por la gran velocidad de desarrollo que tienen los menores a temprana edad. Esto produce que se conformen dos falsos estereotipos vinculados a cada ciclo de la educación infantil que, como explican González y Sánchez (2016), están asimilados "... a un perfil asistencial en el caso de la etapa 0-3, y a un perfil academicista en el ciclo 3-6" (p. 134). Además, ambas sostienen la idea de que estructurar el segundo ciclo de la educación infantil en el mismo lugar físico en el que se articula la educación primaria (en el caso de los CEIP) afianza más estas dos concepciones erróneas que solo consiguen restar su identidad propia a la etapa de Educación Infantil.

Respecto al proceso de transición, es una situación difícil de llevar para unos niños que apenas tienen 2-3 años de edad, donde van a experimentar la necesidad de adaptarse a los cambios, ajustándose a un contexto nuevo y desconocido. En una de las múltiples investigaciones acerca de cómo perciben los menores el tránsito entre etapas escolares, los niños señalan que tienen miedo, ansiedad e inseguridad ante la nueva etapa (Argos, Castro y Ezquerro, 2015). Además de todas estas premisas, pueden añadirse ciertas complicaciones a nivel somático (en relación al control de esfínteres, la alimentación o el sueño), psíquico (nerviosismo, tristeza profunda, etc) o afectivo (aferración a la figura de apego, llanto incontrolado, etc). (Bustos, 2009).

Para paliar los efectos negativos que produce la transición entre ambas etapas se elabora el periodo de adaptación. Este se concibe como una serie de actuaciones preparadas y llevadas a cabo por los docentes, dirigidas a que el menor consiga integrarse al nuevo entorno escolar. Respecto al tema, Alvarado y Suárez (2009) exponen que:

Se desvela una concepción sobre la transición como un proceso puntual que se resuelve cuando el niño o la niña dejan de llorar y quedan a cargo de la institución (...). Sin embargo, estos procesos tienen una duración mucho más amplia, dependiendo de las condiciones subjetivas y de contexto en que viven los niños y niñas; en algunos casos lo que cesa es la resistencia activa, pero subyacen otras formas de resistencia al cambio menos explícitas (p.916).



En base a esto, plantear en un primer momento las rutinas seguidas en el ciclo anterior, es una actuación que aportará seguridad al grupo-clase. El ambiente debe ser acogedor a la par que llamativo y motivacional, al igual que las actividades que se lleven a cabo. El docente debe permitir que su alumnado se exprese para así ganar su confianza y dejar de ser personas “extrañas” a ellos. Para facilitar y optimizar el resultado de estas actuaciones ambos profesores “deben potenciar el intercambio de información, de experiencias de trabajo y llegar a acuerdos organizativos y metodológicos que favorezcan una mayor continuidad entre etapas” (Tamayo, 2014, p.135).

Además de la cooperación entre estos profesionales de la educación, también será esencial contar con una buena coordinación familia-escuela. En esta misma línea, Martínez, Rodríguez y Gimeno (2010) exponen que:

Tanto el profesorado como los padres y madres comparten una meta y objetivo común (...). Para ello, ambos agentes de socialización necesitan relacionarse, comunicarse, colaborar, compartir expectativas, acciones y recursos; y también necesitan conocerse, identificar sus potencialidades y limitaciones mutuas y analizar conjuntamente cómo pueden ayudarse para encaminar mejor sus acciones a la consecución de ese objetivo común (p.128).

Teniendo estas aportaciones como referencia, se justifica la necesidad de que tanto las familias como el profesorado de ambos ciclos cooperen para crear un clima cómodo y seguro que lleven al menor a poder expresarse libremente y a desarrollarse con naturalidad.

A nivel legislativo, son pocas las referencias específicas acerca de la transición entre ambos ciclos de infantil, aunque a rasgos generales existe cierta preocupación por garantizar la continuidad entre las distintas etapas educativas, especialmente de Educación Infantil a Educación Primaria, y de ésta última a la Educación Secundaria Obligatoria. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) subyace la necesidad de asegurar la transición entre todas las etapas, ciclos, cursos y niveles; como también el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía regula el periodo de adaptación entre ambos ciclos de infantil.

### 3. MARCO METODOLÓGICO

---

El presente estudio aborda la transición entre ambos ciclos desde dos perspectivas bien diferenciadas, como son la visión que tienen los propios docentes sobre la misma y el marco teórico y legislativo que rodea a esta acción. La finalidad de esta investigación será conocer cómo se organiza el proceso de transición entre el primer y segundo ciclo de la Educación Infantil en la provincia de Huelva, así como conocer el papel de los docentes en dicha transición y detectar posibilidades de mejora a través de un análisis de fortalezas y debilidades de su puesta en práctica.

En función de esos objetivos, el método de investigación que mejor se ajusta a recoger la información necesaria es el cualitativo, puesto que, como ya defiende Flick (2004), "la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales" (p.15). Dentro de este ámbito social se encuentran la educación y su estudio, por lo que en la mayoría de investigaciones relacionados con ella estará presente el estudio cualitativo.

Es por ello que va a ser empleado como instrumento de recogida de información las entrevistas, las cuáles van a ser realizadas por maestros y maestras del segundo ciclo de educación infantil, que rondan los 10 años de ejercicio de su profesión en varios CEIP de diferentes localidades de Huelva. De igual modo, se cuenta con la colaboración de educadores y educadoras de distintas escuelas infantiles, que rondan los 8 años de experiencia. Una de estas educadoras, es actualmente la directora de una escuela infantil fundada por ella y, además, es co-directora de otra escuela infantil de carácter público, lo cual enriquece el estudio aportando datos más concretos respecto al tema abordado.

Es necesario mencionar que, con el objetivo de mantener la confidencialidad de los centros educativos colaboradores en este proyecto (así como también de todas aquellas personas involucradas en el mismo), no serán desvelados los datos identificativos tanto de los profesionales de la educación participantes en este estudio como de los centros de enseñanza.

### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

---

Partiendo de toda la información recolectada a través de las entrevistas, se va a proceder al análisis exhaustivo de las mismas. Para simplificar el mismo, se va a organizar dichos resultados según tres bloques correspondientes con los objetivos de dicho estudio: conocer cómo se organiza el proceso de transición, analizar los roles de los agentes educativos y determinar las posibilidades de mejora en dicha

transición. En lo que respecta al primer objetivo, solo un docente me comenta su experiencia en otro C.E.I.P donde trabajó anteriormente, en la que sí se llevan a cabo actuaciones especialmente dirigidas a la transición en infantil, donde docentes del primer y segundo ciclo se coordinan para realizar actividades en el centro donde se establece el segundo ciclo de infantil, ofreciendo la oportunidad al niño de conocer el nuevo espacio y a su nuevo docente de forma adelantada, y a la vez sintiéndose seguro gracias a la presencia de su actual educadora del primer ciclo.

De igual modo, se preguntó qué opinan estos docentes sobre dar (si trabaja en el primer ciclo) o recibir (si ejerce en el segundo) información del alumnado que hace el tránsito de etapa, a lo que la mayoría contestó que les parece muy importante y necesario para adaptarse a todos los menores que formarán el grupo-clase, y no solo si el menor tiene sospecha de alguna NEAE. No obstante, varios docentes comentan que la maduración de los niños avanza a grandes pasos, y que dicha información transferida podría resultar desactualizada en el momento de la incorporación al segundo ciclo. Solo un docente se posiciona firmemente en contra de este trasvase informativo, declarando que puede actuar negativamente el etiquetaje en el alumnado.

En relación al segundo objetivo (análisis de los roles de los agentes educativos), los docentes entrevistados piensan en su gran mayoría que familia y escuela debe ser el nexo de unión entre ambos ciclos, aunque una docente opina que la familia solo debe favorecer la adquisición de autonomía del menor, siendo este acto suficiente para los docentes organizar el tránsito.

Asimismo, en relación a los roles que perciben los docentes sobre su trabajo la respuesta es variada, aludiendo que las principales funciones son: acogida, guía, oyente y practicar la empatía, lo cuál se podría aglutinar en crear un vínculo de apego seguro entre docentes y menores.

A lo largo de la entrevista, todos los docentes hacen hincapié en la inexistencia de coordinación de los agentes educativos, a pesar de reconocer los beneficios que estos tendrían. Añadido exponen que el principal inconveniente por el que no pueden hacerlo es que las escuelas de educación infantil no tienen adscritas ningún centro fijo de educación infantil y primaria.

Abarcando el tercer y último objetivo, se cuestiona acerca de las posibilidades de mejora que podría existir para garantizar la continuidad y coherencia educativa en la etapa de Educación Infantil. Casi todos los docentes valoran positivamente el proceso de transición de su alumnado, ya que a pesar de que en su mayoría no organizan una transición en conjunto entre los docentes del primer y segundo ciclo, los tutores de los niños que se incorporan en la clase de 3 años sí organizan el periodo de adaptación. Los docentes encuestados restantes aclaran que no pueden dar respuesta a esta premisa debido a la inexistencia de estas actuaciones.

## CONCLUSIONES

---

Enlazar el marco teórico con los resultados de la investigación proporciona que se contraste dos puntos de vista: lo que se conoce sobre la transición en la etapa de infantil y la realidad educativa de la misma en el contexto estudiado.

En la teoría se menciona que siguen existiendo ciertos estereotipos que otorgan al primer ciclo de infantil un carácter meramente asistencial, mientras que en el segundo ciclo se le etiqueta como un periodo academicista. A pesar de son concepciones erróneas, siguen existiendo en un gran número de personas, como comentaba una de las educadoras entrevistadas. No obstante, González y Sánchez (2016) exponen que la única forma de luchar contra estos prejuicios será consiguiendo una mayor coordinación entre ambos ciclos de infantil para que juntas potencien su identidad propia como etapa.

Por otra parte, según la opinión de los profesionales de la educación cuestionados, los niños sienten confusión y miedo ante la transición de ciclos. Este dato se corresponde con los aportados en el marco teórico por las investigaciones de Argos, Castro y Ezquerro.

Del mismo modo, los docentes afirman que normalmente sí se lleva a cabo un breve periodo de adaptación como dicta la teoría, pero añaden que este tiene muchos elementos a mejorar (como la cooperación entre docentes del primer y segundo ciclo), así como también su carácter voluntario, que pone en manos de los padres si sus hijos participan de este proceso o no. No obstante, el profesorado aclara la cooperación familia-escuela suele ser bastante buena, tanto para participar de las actividades del centro como para modificar ciertos hábitos o conductas desde casa.

Por último, existe discrepancia entre la opinión de los docentes y la normativa educativa que regula ambos ciclos de infantil, ya que a pesar de que la LOE o el Decreto 428/2008 (a nivel de Andalucía) mencionan la necesidad de asegurar una correcta transición entre ciclos y etapas, los docentes resaltan que dicha información es insuficiente y escueta.

Haciendo un análisis de los objetivos planteados a lo largo del estudio, ha de afirmarse que han sido cumplidos en su totalidad. La hipótesis planteada en un principio podría considerarse como verdadera aunque con matices, ya que a pesar de que la comunidad educativa es consciente de la importancia de la transición, diversos investigadores la respaldan y la normativa la menciona, no se están empleando estrategias reales y efectivas donde ambos ciclos se coordinen para reforzar su identidad propia y acompañar al menor en este proceso de cambio.

Así, dicho estudio puede servir de base para miembros de la comunidad educativa interesados en conocer en profundidad la organización de la transición entre el primer ciclo y el segundo de infantil, temática de la que existe muy poca literatura cuando se trata de la transición entre ambos ciclos de infantil, pero que sí cuenta con más investigaciones en lo referido a etapas educativas posteriores, lo cual es un hecho que invita a la reflexión de toda una comunidad educativa.

## REFERENCIAS

---

- Alvarado, S. & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 907-928. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/198>
- Argos, J., Castro, A. & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.
- Bustos, E. (2009). La importancia del periodo de adaptación del niño a la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, (16), 1-8. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/243667>
- Flick, U. (2004). Investigación Cualitativa: relevancia, historia y rasgos. *Introducción a la investigación cualitativa* (p.15-27). Madrid: Ediciones Morata, S.L
- González, C. & Sánchez, S. (2016). La asamblea de clase en educación infantil: un espacio para crecer como grupo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 133-150.
- Martínez, R.A., Rodríguez, B., & Gimeno, J.L. (2010). Áreas de cooperación entre los centros docentes y las familias. Estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 127-156. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109761>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. *Participación educativa*, 3(5), 129-137.

# ANIMALES Y LIBROS UNIDOS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA

## Educación asistida con animales en el desarrollo de la lectura del alumnado de Educación Primaria

**Gemma Delgado González**

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Málaga

---

EL mundo animal en los discentes, siempre ha sido un elemento recurrente de motivación, descubrimiento y, sobre todo, una herramienta de aprendizaje y terapia. Además de esto, de una forma clara, todo tipo de animales se encuentran estrechamente relacionados con la lectura, ya que sobre todo en los primeros pasos de aprendizaje, podemos encontrar innumerables títulos en los que estos son los protagonistas.

Partiendo de esta clara presencia en los cuentos e historias y los beneficios que aporta la interacción con animales, cabe pensar que para el aprendizaje de la lectura habrá un hueco real y de peso para ellos. Así, en este artículo narraremos diferentes programas que han aplicado esta idea y los resultados que han obtenido en el alumnado de Educación Primaria, con el fin de convertirse en una herramienta a tener en cuenta durante este proceso.

---

**Palabras clave:** Animales, lectura, programas de intervención.

---

For children, the animal kingdom has always been a recurrent aspect of motivation, discovery and, above all, a tool for learning and therapy. In addition, all kinds of animals are clearly closely to reading, especially in the first steps of learning, we can find many titles in which they are the main characters.

Given this clear presence in stories and tales and the benefits of interaction with animals, it is reasonable to think that there will be a real and important place for them in learning to read. Thus, in this article we will describe different programs that have applied this idea and the results they have obtained with primary school pupils, with the aim of becoming a tool to be taken into account during reading learning process.

---

**Keywords:** Animals, reading, intervention programs.

---

# 1. NIÑOS ANIMALES Y LECTURA.

---

Múltiples estudios han demostrado los beneficios que aporta a los discentes el trabajo con animales. Entre estos, Andrew y Edney (1995) resaltan que son especialmente destacables los efectos que se muestran en niños con discapacidad física, trastornos emocionales, autistas, jóvenes problemáticos o alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Además de en ellos, estos autores afirman que, para cualquier discente en el aula, se muestran beneficios como la estimulación para el desarrollo psicomotor y del lenguaje, una mejor comunicación no verbal, menos miedo y niveles más altos de autoestima y competencia social, ya que se sienten valorados por el animal. Asimismo, en este tipo de terapias, pueden aprender sobre la vida y acontecimientos que los discentes viven por primera vez como el nacimiento, la muerte o accidentes. Pueden generar la empatía por todas las cosas vivientes y ayudan a los docentes a detectar situaciones de maltrato y abuso en caso de aquellos escolares que muestran crueldad con los animales que interactúan con ellos.

En adicción a lo narrado por este autor, Martínez Abellán (2008), añade que en el alumnado se desarrolla la empatía, la seguridad emocional, la aceptación a los demás, la socialización, los procesos cognitivos debidos a los estímulos mentales que estas sesiones suponen, todo esto sitiándose en situaciones de entretenimiento, diversión y relajación cuando estos animales están presentes.

Todos estos beneficios, Jacobsen (1997), los traduce en una serie funciones principales de la Terapia Asistida por Animales de Compañía que pueden ayudar a cumplir toda una serie de objetivos educativos, las cuales, sumadas a los narrados beneficios, serán de especial interés en la relación de la utilidad de la presencia de animales, sobre todo de compañía, para la adquisición de la lectura. Así, el citado autor narra los siguientes:

- Son un soporte emocional a aquellos discentes con trastornos emocionales, inseguros, ansiosos, con problemas de comunicación o con NEE.
- Proporcionan aptitudes para la socialización que ayudan a la mejora de relaciones con sus iguales, familias y docentes.
- Suponen una ayuda en las capacidades físicas en alumnos con discapacidad visual o auditiva y que necesitan aprender a comunicarse.
- Trabajan el sentido de la responsabilidad.
- Proporcionan motivación y contenido a la enseñanza de actitudes académicas, haciendo que el discente sienta amor por la actividad que está realizando y eliminando la frustración en la misma.



Todo esto, sumado al carácter de las sesiones de lectura y animales, las cuales trataremos a continuación, se relaciona en múltiples aspectos con lo que Romero (2014), nos narra como condiciones necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura. Entre estos factores necesarios, se destacan algunos como que el alumno perciba el lenguaje escrito como una forma real de comunicación, aprendiendo en situaciones reales en las que sea necesario leer. En estas situaciones, debe ser corregido ante los errores con paciencia y respeto, fomentando dicha paciencia, la constancia y la responsabilidad por continuar aprendiendo y mejorando. También, estas situaciones deben darse en contextos diferentes y con elementos diferentes, causando sensaciones de motivación en las que el alumnado no sienta el aprendizaje de la lectura como algo frustrante y difícil que le cause aversión. Por último, los discentes en pleno proceso de adquisición o desarrollo de la lectura requieren de elogios y refuerzos positivos que les hagan sentirse valorados y respetados.

## 2. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ASISTIDA CON ANIMALES BASADOS EN LA COMPETENCIA LECTORA.

---

Con la relación en mente del mundo de las Terapias Asistidas con Animales y el aprendizaje de la lectura, pasemos a conocer aquellas que ya han sido puestas en práctica y los resultados que sus propulsores han obtenido. En este caso, este tipo de acciones, destinadas al ámbito educativo, son denominadas: Educación Asistida con Animales (EAA).

Las sesiones deben estar dirigidas por un profesional de la educación y al igual que las terapias deben ser sesiones estructuradas, planeadas, con objetivos concretos y con mediciones. El principal objetivo de estas, está dirigido a conseguir metas académicas, conocimientos sociales y funciones cognitivas. En todos los casos es muy importante que los profesionales que trabajan con los animales deben tener formación tanto en el manejo del animal (adiestramiento, comportamiento, estrés, estado emocional...) así como en los perfiles de los usuarios con los que se trabaje.

La idea y la forma de proceder en la que se basan todas estas terapias es sencilla: ofrecer o dejar que el discente elija un libro y pedirle que se lo lea en voz alta a un animal. Hasta la fecha, los programas que se han llevado a cabo han sido trabajados con perros, gatos y caballos. En España, solo se ha puesto en la práctica el programa con perros, siendo cada vez más conocido y extendido. Dicho esto, veamos en profundidad cada uno de ellos por separado.

### Programa R.E.A.D.

---

El Programa R.E.A.D, fue creado en 1999 por Intermountain Therapy Animal, con el objetivo principal de desarrollar las habilidades lectoras, autoestima e inclusión en aquellos discentes que muestren dificultades en cualquiera de estos aspectos. Para conseguir este objetivo, la herramienta principal será la lectura acompañada de perros. A día de hoy, este programa cuenta con más de 5.600 equipos alrededor del mundo, teniendo su presencia en España desde 2012 de la mano de la asociación Perros y Letras, llamando a su programa Perros y Letras: leer para crecer en igualdad, el cual ha sido galardonado con el premio a la Innovación Social de Obra Social La Caixa en 2016, reconociendo así que este programa logra una transformación directa y real en la sociedad mediante métodos innovadores. Este programa, ha sido llevado a cabo en más de 500 colegios y en 44 bibliotecas situadas en Albacete, Alicante, Burgos, Comunidad de Madrid, Galicia, La Rioja, Las Palmas, Murcia y Zaragoza. En las bibliotecas de estas ciudades, los niños podían acudir libremente y disfrutar de este programa, habiendo disfrutado así más de 1000 niños de él.

Este programa se desarrolla en sesiones individuales de lectura de una duración aproximada de veinte minutos. En estas, el discente se sienta junto al perro y le lee en voz alta. Cuando el discente comete un error, el perro está adiestrado para realizarle un gesto con el fin de calmarlo y motivarlo a continuar con la lectura.

Los perros involucrados en este programa, no son seleccionados por sus características físicas, para participar en el proyecto solo es imprescindible que gocen de buena salud y condiciones higiénicas adecuadas. Las características más importantes para la selección de los mismos son el temperamento y la actitud, siendo necesario que sea equilibrado, tranquilo, paciente y con gran capacidad de concentración. Estos aspectos son fundamentales ya que debe ser capaz de permanecer imperturbables ante estímulos externos durante las sesiones de lectura. Además, deben estar muy vinculados emocionalmente a su guía, estando coordinados y mostrando atención constante para que la sesión activa y amena. Con los niños, estos perros deben poseer un carácter sociable, tolerante a cualquier manipulación, capaces de mostrar empatía para conectar con cada discente en un breve espacio de tiempo y, ser resistente al estrés en entornos con muchos estímulos visuales y sonoros como es un centro educativo. Cuando presentan estas características, para ser un perro de lectura, solo requieren de un nivel básico de adiestramiento en obediencia y un entrenamiento específico para el citado programa.

En 2016, la Universidad Complutense de Madrid realizó un estudio sobre este programa para conocer los beneficios reales que mostraban los discentes tras su participación en él. Para este estudio, fueron seleccionadas once escuelas de primaria, con cincuenta y cuatro escolares, a los que se le realizó un pretest al inicio del programa y un test, tras diecisiete semanas de trabajo. Durante estas semanas, la intervención con los niños del grupo de perros lectores, se realizó una vez por semana durante veinte minutos. Al concluir estas sesiones, el estudio pudo sacar en claro tres evidencias:

1. Los alumnos con dificultades de aprendizaje que participan en el programa R.E.A.D. de la lectura con perros, evolucionan favorablemente, mostrando una evolución positiva y significativa, que se refleja en los test realizados.
2. Hay una evolución positiva significativa en el grupo experimental en cuanto a su autoestima, tanto global como social y escolar o académica.
3. Los resultados obtenidos indican que, a pesar del periodo reducido de la intervención propuesta, el Programa R.E.A.D. se manifiesta como un recurso eficaz en la prevención e intervención de las dificultades de la lectoescritura y/o problemas de autoestima.

Además de esto, en un reportaje realizado por Radio Televisión Española en 2017, tenemos la oportunidad de escuchar testimonios tanto de niños que han participado, como de sus familias. Teniendo así la oportunidad de conocer de primera mano las sensaciones de los usuarios de este proyecto. Los niños afirman que se han sentido más relajados desde que acuden a las sesiones y les gusta más leer. Además, afirman que el perro les ayuda moviendo la pata cuando se equivocan, siendo muy cariñoso con ellos. Por su parte, los padres, consideran que este programa ha aportado innumerables beneficios a sus hijos. Narran en este reportaje que desde que sus hijos comenzaron el programa los notan más relajados con mayor capacidad de concentración. Además, afirman que el programa ha conseguido que la lectura sea un momento de ocio y que los niños quieran continuar leyendo en casa.

### **Book buddies.**

---

Book Buddies, fue un proyecto realizado en 2013 en Pensilvania, Estados Unidos. Este programa, llevado a cabo por la Liga de Rescate Animal, tuvo el mismo objetivo que el citado programa R.E.A.D, pero mostró sus propias notas de identidad. En este caso, se invitó a los discentes a visitar un refugio de gatos en adopción para hacerles compañía y leerles un rato. Esta vez, los animales no son adiestrados ni seleccionados siguiendo unos criterios, únicamente se espera que de forma natural se cree un vínculo entre ellos a través de esta actividad.

En este programa, tanto discentes como gatos, se ven beneficiados, ya que los discentes tienen las mismas sensaciones hacia la lectura que en el anterior proyecto y, además, se les da la oportunidad de adoptar ese gato con el que han creado un vínculo de mano de la lectura. Fomentando así actitudes de respeto cuidado y valoración por la adopción y de rechazo hacia el abandono y la compra.

## Lectura y caballos.

---

Los equinos también han demostrado ser unos buenos compañeros de lectura. Así, en relación a la introducción a estos animales en el desarrollo de la lectura, se han llevado a cabo dos acciones. Una de ellas forma un programa que se mantiene en el tiempo y la otra, tiene carácter de actividad asilada, pero por su carácter tan especial, merece la pena ser recogida junto a los proyectos citados.

- Wild Horse Tales.

Esta asociación promueve un proyecto con el mismo nombre, el cual trata de promover la alfabetización a través de la combinación de caballos y literatura clásica. Así, para llevar a la práctica este proyecto, dicha asociación se alió con el centro de rescate Wild Horse. Este programa solo se lleva a cabo en Canadá y Estados Unidos, donde ha sido galardonado con múltiples premios como: el reconocimiento al mejor programa para la animación de la lectura por ABC Nightly News o el "Daily Point of Light" por el presidente George W. Bush en 2001.

Lo significativo de este proyecto, es que, en este caso lo que es seleccionado son los tipos de obras que se leerán a los caballos. Así, esta asociación promueve que, durante las sesiones de lectura, los escolares lean en voz altas obras de Walter Farley, un autor de narrativa infantil que ha publicado varios libros de temática equina. Con esto, además de lo expuesto anteriormente, se pretende acercar al discente al conocimiento y apreciación de la literatura clásica, fomentando su amor por los libros y el desarrollo de un hábito lector.

- SPCA Horse Rescue.

Esta asociación ubicada en Florida, organizó en el año 2013 una actividad de gran interés sobre el tema que nos ocupa. Esta, consistió en un encuentro en el que un grupo de escolares ciegos, pudieron leer obras en Braille a caballos acogidos por el centro.

Esta actividad, es de interés ya que puede ser aplicada a todos los programas anteriores, fomentando así además del desarrollo de la lectura en este tipo de alumnado, normalizando y apoyando la lectura Braille en las aulas.

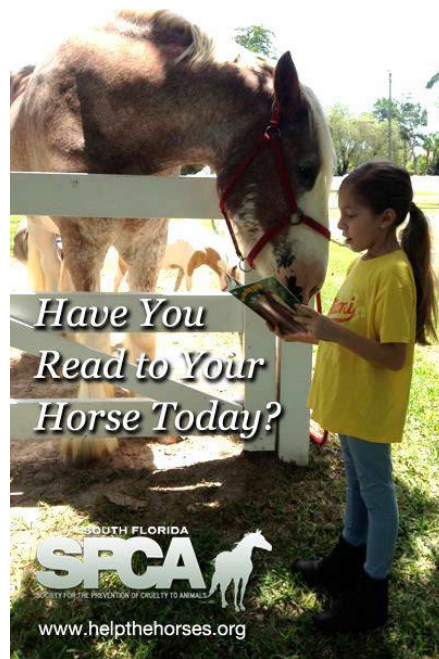


Ilustración 1. SPCA Horse Rescue.

### 3. INTRODUCCIÓN EN NUESTRA PRÁCTICA EDUCATIVA

---

Actualmente para poder disfrutar de este tipo de programas en nuestras aulas, la única opción posible es ponerse en contacto con la mencionada asociación Perros y Letras- R.E.A.D. España y solicitar su programa en nuestro centro. En este programa, solo podrán participar aquellos alumnos con necesidades educativas especiales y/o situación de vulnerabilidad, los cuales deberán ser elegidos por el centro.

En el caso de los centros con un alto número de alumnado vulnerable, los docentes pueden solicitar acogerse a el deseado programa y será la asociación la que busque donaciones y ayudas específicas que sufraguen el 75% del precio total del programa.

Para solicitar dicho programa y más información, los centros pueden ponerse en contacto con ellos en [info@perrosyletras.com](mailto:info@perrosyletras.com).

Por desgracia, actualmente debido a los pocos programas de este tipo puestos en marcha y la falta de recursos y subvenciones para los mismos, hace difícil que más niños y niñas puedan disfrutar de ellos. De este modo y conociendo los beneficios que los animales aportan, nosotros como docentes, además de tratar de apoyar siempre este tipo de acciones, podemos incluir algunas pequeñas en nuestro día a día que acerque a los discentes al mundo animal y a la lectura. Algunas de estas pueden ser:

Organizar un día para la presencia de una mascota en el aula, a partir del cual podemos proponer actividades en las que pongamos en contacto las letras y esta visita tan especial, como: hacer descripciones orales u escritas, leerles nuestros propios cuentos o hacer trabajo de investigación sobre nuestro animal para conocerlo en profundidad.

También, un recurso al que los centros puede acceder de una forma más fácil, es la visita a las granjas escuela de la zona. En ellas, podremos adaptar las actividades de lectura y conseguir experiencias similares a las de los programas Wild Horse tales o Book buddies.

## CONCLUSIONES

---

En conclusión, todos estos proyectos e iniciativas han demostrado que la presencia de los animales en el mundo del aprendizaje y desarrollo de la lectura aporta grandes beneficios al alumnado, no solo en lo referente a lo académico ante dificultades, sino también en el desarrollo integral de cualquier alumno sin importar su condición. Con la narración de estas iniciativas se pretende concienciar a los docentes de que hay una realidad fuera de las aulas con un gran potencial para la motivación, el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de valores como el cuidado del entorno, los animales, el respeto hacia sus compañeros y el amor por los libros.

Así, con lo expuesto, solo queda animar a los profesionales de la educación a apostar por la aplicación de este tipo de proyectos y a trabajar por su normalización y uso en las Escuelas.

## REFERENCIAS

---

### Libros

- Jacobsen, J.J. (1997). Pet Therapy: A study of the use of companion animals in selected therapies. Colorado: Pikes Peak.

### Revistas

- Andrew, T.B. & Edney, B.A. (1995). Companion animals and human health: an overview. Journal of the Royal Society of Medicine. Vol. 88 (pág. 704-708)
- Martínez, Abellán, R. (2008). La terapia asistida por animales: una nueva perspectiva y línea de investigación en la atención a la diversidad. Indisa. Boletín de Estudios e Investigación. Vol. 9. (pág. 117- 143)

### Links

- Animal Rescue League of Berks County. (2013). Book Buddies. Recuperado de: <https://www.berksarl.org/book-buddies/>
- Universidad Complutense Madrid. (2016). Proyecto de intervención en trastornos de la lectura. Perros y letras: Leer para crecer en igualdad. Madrid. Recuperado de: <https://www.perrosyletrasencolegios.com/wp-content/uploads/2018/04/informe-curso-2015-2016-fin.pdf>
- Radio Televisión Española. (2017). Perros y letras. La aventura del saber. TVE. Recuperado de <https://www.rtve.es/alcarta/videos/la-aventura-del-saber/aventurapyletras/3722184/>
- Romero, Leonor (2014). Base de datos de Lac Reads Capacity Programs. Fe y Alegría del Perú. El aprendizaje de la lectoescritura. Perú. Recuperado de <https://lacreads.org/>
- SPCA Horse Rescue. (2013). Blind children explore the wonderful world of horses at South Florida SPCA Horse Rescue Ranch. Recuperado de: <http://www.sPCA-sofla.org/blind-children-explore-the-wonderful-world-of-horses-at-south-florida-sPCA-horse-rescue-ranch/>



# EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA GEOMETRÍA

## Método Lúdico en matemáticas de Educación Primaria

**Claudia Sedeño Blasco**

Maestra de Educación Primaria

Dentro del área de Matemáticas, la Geometría es una de las más vinculadas a la realidad. Sin embargo, en las aulas de Educación Primaria se imparte, normalmente, una metodología estática y poco contextualizada que deriva a una desmotivación del alumnado y rechazo hacia la materia. Así, el objetivo de aplicar métodos didácticos que mejoren la comprensión e interés de los discentes sobre la Geometría, hace que el presente artículo considere beneficiosa la utilización de recursos y materiales didácticos basados en el juego, ya que ofrecerá un aprendizaje innovador, lúdico y significativo.

Dicho esto, en el artículo se presentará el modelo habitual de enseñanza-aprendizaje de la Geometría en Educación Primaria, así como también la metodología que sería conveniente aplicar con el alumnado. Y, finalmente, se expondrán una serie de actividades basadas en las consideraciones teóricas, que serán dirigidas para los alumnos de tercer ciclo de esta etapa educativa.

---

**Palabras clave:** Educación Primaria, geometría, materiales didácticos, juego.

---

Within the area of Mathematics, Geometry is one of the most linked to reality. However, in the classrooms of Primary Education classrooms, a static and poorly contextualized methodology is normally taught, and it leads to a demotivation of students and rejection of the subject. Thus, the objective of applying didactic methods that improve the understanding and interest of the students about Geometry, makes this article consider beneficial the use of didactic resources and materials based on the game, because it will offer an innovative, playful and meaningful learning.

Then, the article will present the usual teaching-learning model of Geometry in Primary Education, as well as the methodology that would be convenient to apply with the students. And, finally, a series of activities based on theoretical considerations will be presented, which will be directed to third cycle students of this educational stage.

---

**Keywords:** Primary Education, geometry, didactic materials, game.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

La Geometría es una de las ramas del área de Matemáticas que supone una gran complejidad de comprensión para el alumnado de Educación Primaria. Muchas de estas limitaciones se deben al tipo de enseñanza que han recibido, ya que tal y como señalan García y López (2008:27) depende en gran medida de las concepciones que el docente tiene sobre lo que es Geometría, cómo se aprende, qué significa saber esta rama de las Matemáticas y para qué se enseña. En este sentido, añaden que muchos profesores identifican la Geometría, principalmente, con temas como perímetros, superficies y volúmenes, limitándola sólo a cuestiones métricas; y para otros docentes, la principal preocupación es dar a conocer a los alumnos las figuras o relaciones geométricas con dibujos, su nombre y su definición, reduciendo las clases a una especie de glosario geométrico ilustrado.

De esta manera, las escasas ideas del docente sobre la manera de enseñar la geometría comportan que, en ocasiones, el enfoque de su metodología no sea el apropiado puesto que resulta tradicional y poco motivador para el alumnado.

Por lo tanto, es fundamental conocer la principal finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la geometría, para después saber cómo aplicar sus contenidos mediante el uso de recursos educativos y actividades innovadoras.

## 2. ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

---

Guillén, González y García (2009:248) indican que la geometría es una disciplina relacionada íntimamente con el mundo que nos rodea cuyo estudio tiene una gran influencia en el desarrollo de capacidades como el razonamiento lógico, la percepción espacial y la visualización. Así, la principal finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la geometría es conectar a los alumnos con el mundo en el que se mueven pues el conocimiento, la intuición y las relaciones geométricas resultan muy útiles en el desarrollo de la vida cotidiana (Barrantes, 2003:2).

Por otro lado, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geometría cobra una gran relevancia el análisis de los objetos planos y espaciales, incidiendo en los contenidos propios de la visualización y la orientación espacial. Tal y como señalan Fernández, Freire y Salgado (2017:71) “el empleo de estas habilidades resulta imprescindible en profesionales de la medicina, arquitectura, transporte, fontanería, carpintería, ingeniería, topografía, geografía,... y no menos importante en situaciones

cotidianas como el camino para ir a la escuela, orientarse en tu ciudad, indicar una dirección, comprender un mapa, o interpretar las líneas del transporte público, es por ello que resulta importante que el alumnado desarrolle estas habilidades". Además, intervienen en la formación de habilidades espaciales más específicas como la imaginación de objetos desde diferentes perspectivas, la organización, la transformación y orientación de objetos en un espacio, así como también, en la interpretación y comunicación tanto de manera oral como gráficas de las informaciones espaciales.

Sin embargo, la visión de la geometría en la etapa de Educación Primaria es, principalmente, estática ya que se emplean tan sólo materiales clásicos como la regla y el compás, y actividades tradicionales que alejan al discente de la realidad. Por esta razón, los alumnos manifiestan un rechazo hacia la geometría, derivado de su aparente complejidad, carácter abstracto y poco motivador.

Por lo tanto, las diferentes investigaciones realizadas sobre este ámbito coinciden en que el aprendizaje y los resultados de los estudiantes en la geometría pueden mejorar si se utilizan en el aula metodologías innovadoras. En este sentido, según Clements (1999, citado en Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar de Franco y Simeoli, 2019:3) "el estudiante debe ser "absorbido" en actividades de geometría no como un deber o bajo presión, sino como diversión". Por consiguiente, será imprescindible el uso de juegos educativos como herramientas eficaces para producir un aprendizaje significativo y adquirir las capacidades necesarias.

## 3. METODOLOGÍA

---

### 3.1. RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría debemos considerar al alumno como el sujeto principal de su propio aprendizaje, en el que vaya construyendo el conocimiento a partir de la reflexión obtenida de sus actividades (Berrantes, 2003:13). De esta manera, vemos que el libro de texto resulta ser un recurso insuficiente, puesto que según asegura dicho autor "su concepción estática no permite dar respuesta a todas las relaciones dinámicas que se van a establecer entre los estudiantes, el maestro y los conocimientos geométricos". Por ello, durante las tareas será fundamental hacer uso de los recursos y de los materiales didácticos.

Antes de proponer cualquier recurso y material didáctico, es necesario establecer una clara distinción entre ellos. Así, Carretero, Coriat y Nieto (1955, citado en Materiales y recursos en el aula de matemáticas de Flores et al., 2011:8) definen que el recurso es "cualquier material, no diseñado específicamente para el aprendizaje de un concepto

o procedimiento determinado, que el profesor decide incorporar en sus enseñanzas”, mientras que los materiales didácticos “se distinguen de los recursos porque, inicialmente, se diseñan con fines educativos”. Los mismos autores proponen ejemplos de recursos, destacando la calculadora, la fotografía, los vídeos, los juegos y los programas de ordenador de propósito general como los procesadores de texto, las hojas de cálculo o los editores de gráficos. Y, como materiales didácticos, las hojas de trabajo preparadas por el maestro, los programas de ordenador de propósito específico y los materiales manipulativos.

En síntesis, para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Geometría, y con el fin de evitar su rechazo por el discente, se deben poner en práctica recursos educativos y motivadores para el alumnado, pues serán oportunos para crear ambientes favorables para comprender conceptos y desarrollar actitudes positivas hacia esta materia. En este aspecto, presenta una especial relevancia el juego como recurso didáctico, ya que además de ofrecer un carácter divertido a su aprendizaje, permite partir de la realidad de los discentes, posibilita el aprendizaje a partir del propio error y el de los demás, de manera que los alumnos pueden afrontar nuevos conocimientos sin tener miedo; promueve la socialización y la autonomía, y también, se pueden desarrollar la atención, la concentración, la memoria y la resolución de problemas (Alsina, 2004:14).

Añadiendo otro tipo de recursos, Bishop (1988:191) señala que “hay evidencias de que un entorno de aprendizaje en el que predominan materiales estructurados y manipulativos, pueden ayudar a fomentar la creación de visualizaciones y, por tanto, el proceso de visualización en sí”.

Y, por otro lado, otros autores como Clements, Sarama, Yelland y Glass (2008:109) investigan otro tipo de recursos como son los ordenadores y los programas informáticos como, por ejemplo, el software de geometría dinámica, ya que señalan que “los ordenadores están bien preparados para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del sentido espacial. Los estudiantes pueden ver y construir múltiples ejemplos de objetos geométricos, aplicar transformaciones a estos objetos y conectar varias representaciones”. Asimismo, Domínguez y Fernández (2006: 15) añaden que “la importancia del uso de las nuevas tecnologías como instrumento educativo viene siendo tema de investigación desde hace ya décadas, algo evidente si tenemos en cuenta el interés que la informática y el trabajo con materiales interactivos despierta en nuestros alumnos y alumnas”.

De esta forma, entre las aplicaciones de geometría dinámica más utilizadas en las aulas de Educación Primaria, por su gran polivalencia y éxito en la comprensión de conceptos, son “Cabri II” para trabajar la geometría plana, “Cabri 3D” correspondiente a la geometría espacial y, “Geogebra” que integra geometría plana y espacial. El dinamismo observado en dichas aplicaciones es muy interesante para desarrollar las destrezas de visualización, ya que mientras los estudiantes arrastran un objeto o un poliedro sobre la pantalla, pueden observar las diferentes modificaciones que se van produciendo, así como también sus desarrollos planos correspondientes,

determinando así la correspondencia entre el desarrollo plano con el cuerpo geométrico original.

No obstante, cabe destacar que toda innovación educativa requiere de una preparación y adaptación previa con el objetivo de conseguir los objetivos propuestos y los resultados deseados. Por este motivo, Vargas (2015:75) menciona que el apoyo tecnológico, al ofrecer un factor de cambio y adaptación en la enseñanza y el aprendizaje, necesita de niveles suficientes de conocimiento y habilidades que los profesores deben poseer.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geometría debemos considerar al alumno como el sujeto principal de su propio aprendizaje, en el que vaya construyendo el conocimiento a partir de la reflexión obtenida de sus actividades (Berrantes, 2003:13). De esta manera, vemos que el libro de texto resulta ser un recurso insuficiente, puesto que según asegura dicho autor “su concepción estática no permite dar respuesta a todas las relaciones dinámicas que se van a establecer entre los estudiantes, el maestro y los conocimientos geométricos”. Por ello, durante las tareas será fundamental hacer uso de los recursos y de los materiales didácticos.

Antes de proponer cualquier recurso y material didáctico, es necesario establecer una clara distinción entre ellos. Así, Carretero, Coriat y Nieto (1955, citado en Materiales y recursos en el aula de matemáticas de Flores et al., 2011:8) definen que el recurso es “cualquier material, no diseñado específicamente para el aprendizaje de un concepto o procedimiento determinado, que el profesor decide incorporar en sus enseñanzas”, mientras que los materiales didácticos “se distinguen de los recursos porque, inicialmente, se diseñan con fines educativos”. Los mismos autores proponen ejemplos de recursos, destacando la calculadora, la fotografía, los vídeos, los juegos y los programas de ordenador de propósito general como los procesadores de texto, las hojas de cálculo o los editores de gráficos. Y, como materiales didácticos, las hojas de trabajo preparadas por el maestro, los programas de ordenador de propósito específico y los materiales manipulativos.

En síntesis, para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Geometría, y con el fin de evitar su rechazo por el discente, se deben poner en práctica recursos educativos y motivadores para el alumnado, pues serán oportunos para crear ambientes favorables para comprender conceptos y desarrollar actitudes positivas hacia esta materia. En este aspecto, presenta una especial relevancia el juego como recurso didáctico, ya que además de ofrecer un carácter divertido a su aprendizaje, permite partir de la realidad de los discentes, posibilita el aprendizaje a partir del propio error y el de los demás, de manera que los alumnos pueden afrontar nuevos conocimientos sin tener miedo; promueve la socialización y la autonomía, y también, se pueden desarrollar la atención, la concentración, la memoria y la resolución de problemas (Alsina, 2004:14).

Añadiendo otro tipo de recursos, Bishop (1988:191) señala que “hay evidencias de que un entorno de aprendizaje en el que predominan materiales estructurados y manipulativos, pueden ayudar a fomentar la creación de visualizaciones y, por tanto, el proceso de visualización en sí”.

Y, por otro lado, otros autores como Clements, Sarama, Yelland y Glass (2008:109) investigan otro tipo de recursos como son los ordenadores y los programas informáticos como, por ejemplo, el software de geometría dinámica, ya que señalan que “los ordenadores están bien preparados para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la geometría y el desarrollo del sentido espacial. Los estudiantes pueden ver y construir múltiples ejemplos de objetos geométricos, aplicar transformaciones a estos objetos y conectar varias representaciones”. Asimismo, Domínguez y Fernández (2006: 15) añaden que “la importancia del uso de las nuevas tecnologías como instrumento educativo viene siendo tema de investigación desde hace ya décadas, algo evidente si tenemos en cuenta el interés que la informática y el trabajo con materiales interactivos despierta en nuestros alumnos y alumnas”.

De esta forma, entre las aplicaciones de geometría dinámica más utilizadas en las aulas de Educación Primaria, por su gran polivalencia y éxito en la comprensión de conceptos, son “Cabri II” para trabajar la geometría plana, “Cabri 3D” correspondiente a la geometría espacial y, “Geogebra” que integra geometría plana y espacial. El dinamismo observado en dichas aplicaciones es muy interesante para desarrollar las destrezas de visualización, ya que mientras los estudiantes arrastran un objeto o un poliedro sobre la pantalla, pueden observar las diferentes modificaciones que se van produciendo, así como también sus desarrollos planos correspondientes, determinando así la correspondencia entre el desarrollo plano con el cuerpo geométrico original.

No obstante, cabe destacar que toda innovación educativa requiere de una preparación y adaptación previa con el objetivo de conseguir los objetivos propuestos y los resultados deseados. Por este motivo, Vargas (2015:75) menciona que el apoyo tecnológico, al ofrecer un factor de cambio y adaptación en la enseñanza y el aprendizaje, necesita de niveles suficientes de conocimiento y habilidades que los profesores deben poseer.

### 3.2. ACTIVIDADES.

Dentro de la perspectiva didáctica, y a partir de las consideraciones anteriores, defendemos la práctica de una metodología innovadora, cuyo contexto sea significativo, promueva la interacción, utilice recursos y materiales didácticos que sean dinámicos y motivadores, así como también, que sus actividades se basen en el juego.

De esta manera, la metodología estática y alejada de la realidad será sustituida por la enseñanza de la geometría dinámica. Así, Berrantes (2003:21) propone una serie de tareas y actividades que son poco usuales en la escuela y que son importantes porque potencian la geometría dinámica mediante el movimiento.

Las primeras actividades son aquellas que emplean modelos dinámicos, es decir, objetos geométricos con elementos móviles. Su desarrollo permitirá al alumnado aumentar la percepción, construir esquemas mentales abstractos, aumentar el uso del lenguaje, así como su motivación.

Seguidamente, Berrantes propone actividades relacionadas con el dibujo. Éstas son importantes puesto que sirven, según señala el autor “para poder representar figuras, mapas, etc. en un principio de manera informal, para, posteriormente, poder efectuar una representación fiel y más precisa de la realidad”.

Y, por último, el autor hace mención de actividades enfocadas en el desarrollo de visualización, orientación y percepción. Entre ellas, plantea la realización de rutas, la visita a una ciudad, un monumento o un parque, donde los alumnos puedan desarrollar las habilidades a través del dibujo y la representación gráfica. Al respecto, Gonzato, Fernández y Díaz (2011:106) establecen tareas relacionados con el desarrollo de dichas habilidades, que son la interpretación de perspectivas de objetos tridimensionales y la orientación del sujeto en espacios reales. La primera clase de tarea está relacionada con la elaboración de acciones como reconocer, cambiar puntos de vista o perspectivas, rotar mentalmente objetos, interpretar representaciones planas de objetos tridimensionales, convertir una representación plana en otra, construir objetos a partir de una o más representaciones planas y representar objetos tridimensionales en un plano. Y el segundo modelo de tarea incluye tareas que requieren que el sujeto comprenda el espacio en el que se sitúa (o en el que sitúa otra persona o un objeto), su ubicación y orientación en el espacio.

A continuación, mostramos una clasificación que sugieren dichos autores de las anteriores clases de tareas según su estímulo inicial, la acción a realizar y a imaginar, y el tipo de respuesta solicitada (Tabla 1 y 2):

**Tabla 1.** *Clasificación de tareas de interpretación de objetos tridimensionales.*

Estímulo inicial		Acción (ejecutar/imaginar)	Tipo de respuesta
Presencia del objeto físico	Objeto (y/o sujeto) móvil	Convertir entre representaciones (plana o 3D)	Construcción
	Objeto ( y sujeto) fijo	Rotar	Dibujo
Ausencia del objeto físico		Plegar o desplegar	Identificación
	Objeto observado previamente	Composición y descomposición en partes	Verbal
	Objeto presentado en el plano	Conteo de partes	Otras

**Nota.** Recuperado de “Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial” de Gonzato, Fernández y Díaz, 2011. *Números*, 77, 99-117. Copyright 2011.



**Tabla 2.** Clasificación de tareas de orientación del sujeto en espacios reales.

Estimulo inicial	Acción inicial	Tipo de respuesta
Espacio real	Explorar el espacio (con movimiento)	De representación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• del espacio: construir maquetas, dibujar mapas/planos</li> <li>• de trayectos</li> </ul>
	Observar espacios, trayectos,... (sin movimiento)	De localización de objetos y personas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• en un mapa/plano/maquetas</li> <li>• con coordenadas</li> </ul>
Representación Espacial	Interpretar información gráfica (localizar elementos, leer trayectos, interpretar sistemas de coordenadas,...)	De descripción (verbalmente): <ul style="list-style-type: none"> <li>• trayectos</li> <li>• posiciones</li> </ul>
Espacio real + representación del espacio	Relacionar el espacio con su representación espacial	Física: <ul style="list-style-type: none"> <li>• orientar la representación del espacio (de acuerdo a los puntos cardinales, de acuerdo a objetos fijos en la realidad)</li> <li>• ejecutar trayectos</li> <li>• ubicar objetos o personas en el espacio</li> </ul>

**Nota.** Recuperado de "Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial" de Gonzato, Fernández y Díaz, 2011. *Números*, 77, 99-117. Copyright 2011.

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Finalmente, a partir de las anteriores referencias teóricas y con la finalidad de poner en práctica una metodología innovadora, presentamos una propuesta de intervención educativa para trabajar la Geometría con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, es decir, para quinto y sexto. Las actividades presentadas están justificadas curricularmente en el bloque 4 "Geometría" del Decreto 108/2014, de 4 de julio del Consell, por el que establece el currículum y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana; y, también del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria.

Así, los contenidos que desarrollamos en las actividades son los siguientes:

- Desarrollo plano de prismas y pirámides.
- Utilización del sistema de coordenadas cartesianas.
- Poliedros. Elementos básicos: vértices, caras y aristas.
- Poliedros regulares.
- La representación elemental del espacio.
- Instrumentos de orientación.
- Reconocimiento en los objetos y espacios las proporciones entre el dibujo y la realidad y su representación gráfica utilizando escalas.

Por otro lado, considerando que los contenidos están enfocados en el estudio de objetos tridimensionales y su orientación en el espacio, destacamos que las actividades que presentamos a continuación se han diseñado a partir de la clasificación de tareas propuestas por Gonzato, Fernández y Díaz (2011:106), anteriormente mencionadas.

## 4.1. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES.

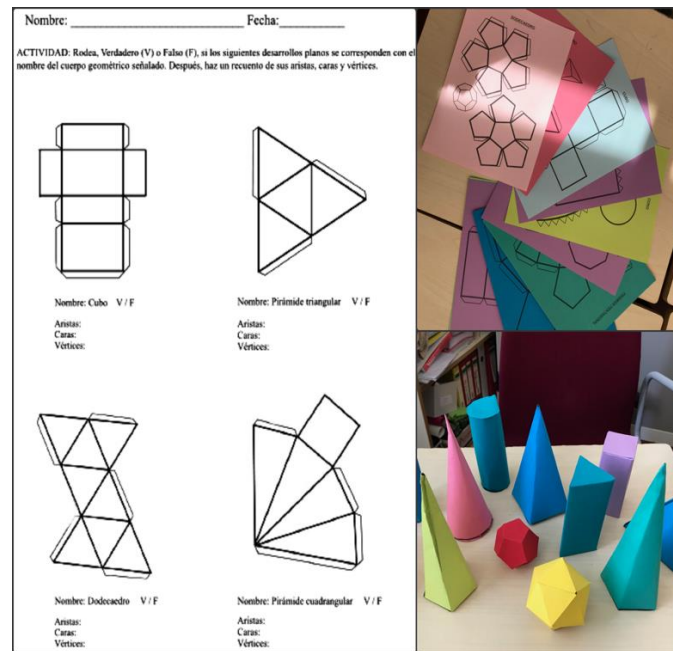
### Actividad 1. "¡A construir!".

---

En esta actividad (Figura 1) se realizarán dos tareas. En primer lugar, se repartirá al alumnado una ficha que contiene unos dibujos de desarrollos planos y unos nombres que corresponden a diferentes cuerpos geométricos. En ella, tendrán que determinar, si es verdadera o falsa la correspondencia entre el nombre y el desarrollo plano que se proporcionan; y, después, harán un recuento del número de aristas, caras y vértices del desarrollo plano.

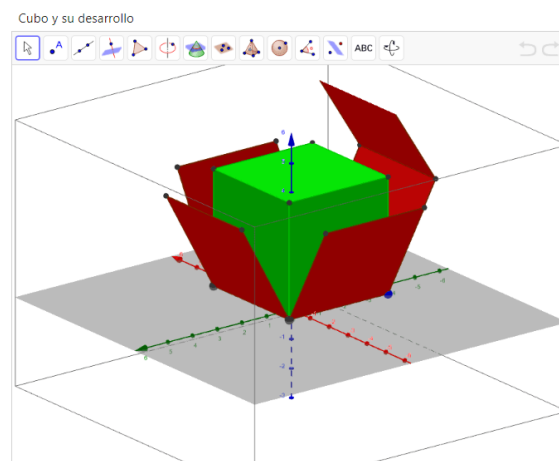
Una vez completada la ficha, y como segunda tarea de la actividad, los alumnos comprobarán sus respuestas construyendo los cuerpos geométricos, a partir de plantillas de los desarrollos planos. De esta forma, con la construcción completa del cuerpo geométrico podrán observar y comprobar con facilidad si han realizado bien el recuento de los diferentes elementos que lo componen.

Teniendo en cuenta la clasificación de tareas de interpretación de objetos tridimensionales de Gonzato et al. (2011:106), el alumnado tendrá como estímulo inicial la ausencia del objeto físico pero la representación del desarrollo plano en la ficha. Las acciones que realizarán serán plegar mentalmente y hacer un recuento de sus elementos. Y, la respuesta a manifestar será la identificación del cuerpo geométrico según el desarrollo plano y de sus elementos, y también, la construcción del cuerpo geométrico.

**Figura 1.** Actividad “¡A construir!”.

Una segunda alternativa para comprobar los resultados de la ficha sería mediante la utilización de la aplicación “Geogebra” (Figura 2). Esta plataforma virtual permitirá a los discentes observar en tres dimensiones la correspondencia entre el desarrollo plano y el cuerpo geométrico original, a la vez que lo manipulan con el cursor del ordenador o dispositivo electrónico.

En este caso, el estímulo inicial será la ausencia del objeto físico ya que estará presentado en una imagen o plano. La acción a realizar será rotar, convertir entre representación plana (desarrollo plano) y 3D, así como, plegar y desplegar los cuerpos geométricos. Y la respuesta será su identificación.

**Figura 2.** Captura de pantalla del material interactivo “Geogebra”.

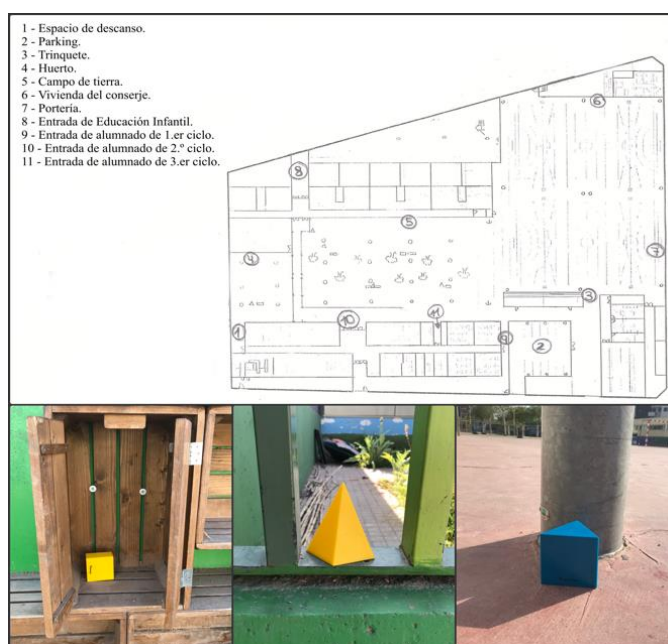
### Actividad 2. "Jugamos al escondite geométrico".

En la siguiente actividad (Figura 3), repartiremos a los estudiantes unas fichas con dibujos de desarrollos planos de diferentes cuerpos geométricos y también, un plano del colegio, con números que corresponden a unas zonas determinadas del centro. Con los anteriores materiales proporcionados, y a continuación, les pediremos que busquen por grupos unos cuerpos geométricos de plástico que han sido escondidos previamente por diferentes zonas del colegio, con el objetivo de que relacionen los desarrollos planos con los cuerpos geométricos.

Así, durante la búsqueda, los grupos de alumnos se orientarán por el colegio con la ayuda del plano, dirigiéndose a las zonas señaladas con números para encontrar los cuerpos geométricos de plástico. En el momento que los encuentren, relacionarán cada uno de ellos con la ficha de su correspondiente desarrollo plano, y seguidamente, escribirán en ella su nombre y el número del lugar donde lo han encontrado.

De acuerdo con las tareas de orientación del sujeto en espacios reales, el estímulo inicial de los alumnos será la representación espacial del colegio a partir de su plano original. La acción a realizar será interpretar la información del plano, con el objetivo de localizar los cuerpos geométricos de plástico escondidos. Y, por último, el tipo de respuesta será la localización de objetos en el plano y la orientación según la representación del espacio.

**Figura 3.** Actividad "Jugamos al escondite geométrico".



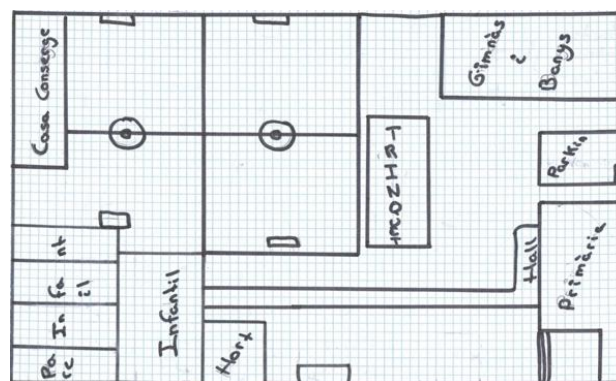
### Actividad 3. "Os presentamos nuestro colegio".

En esta actividad, los alumnos explorarán un espacio real, concretamente, el colegio, para después dibujar, individualmente, un plano del mismo (Figura 4), representando sus diferentes zonas principales, como el gimnasio, el edificio de Educación Primaria, el patio, etc.

Al finalizar la actividad, se les pedirá que hagan una pequeña descripción del plano elaborado, con el fin de presentarla al resto de compañeros y permitiendo así, un diálogo con la clase.

En este caso, vemos que el estímulo inicial será el espacio real, su acción inicial será explorar el espacio con movimiento; y, el tipo de respuesta que expresarán será la representación del espacio mediante su representación en forma de plano.

**Figura 4.** Ejemplo de representación del colegio realizada por una alumna.



### Actividad 4. "Nos orientamos con Matatalab".

En esta actividad (Figura 5), el alumnado tendrá que relacionar unos cuerpos geométricos de plástico con su desarrollo plano correspondiente, mediante el material robótico "Matatalab". Para ello y, en primer lugar, se pegarán unos dibujos de desarrollos planos sobre diferentes casillas del tablero que proporciona dicho material. Y, en segundo lugar, se pedirá a los discentes que relacionen los cuerpos geométricos con su desarrollo plano, dirigiendo el robot a la casilla correcta.

Durante esta actividad de orientación, los alumnos deberán visualizarán mentalmente el camino que debe seguir el robot para llegar a las casillas, para después indicarle con direcciones (delante, detrás, izquierda y derecha) los desplazamientos que debe realizar por el tablero con el fin de llegar a su destino.

En su desarrollo, se puede comprobar que el estímulo inicial será la representación espacial de un tablero con casillas. La acción a llevar a cabo será interpretar información gráfica, es decir, localizar los desarrollos planos y pensar mentalmente los trayectos a realizar. Y, el tipo de respuesta es física, pues ejecutarán los trayectos y ubicarán el robot en el espacio o tablero.

**Figura 5.** Actividad “Nos orientamos con Matatalab”.



## CONCLUSIONES

---

A lo largo del texto, se ha pretendido mostrar un modelo de enseñanza-aprendizaje de la Geometría que sea innovador, dinámico y significativo, con el propósito de enfrentar al alumnado a tareas que les permitan construir conceptos, establecer relaciones, explicarlas, probarlas y, de ser posible, demostrarlas.

Asimismo, en este tipo de metodología se ha procurado ofrecer un enfoque lúdico, basado en el juego, ya que constituye una estrategia de interés para fomentar el aprendizaje y la motivación. De esta manera, se han propuesto una serie de recursos, materiales didácticos y actividades que son cercanas a la vida real y cotidiana del alumno, divertidas y destinadas al desarrollo de habilidades como la visualización, la orientación, el dibujo, la comunicación, el razonamiento y la aplicación.

Por lo tanto, la aplicación de esta geometría dinámica puede ayudar a crear ambientes favorables en el aula de Educación Primaria, tanto para la comprensión de conceptos como para el desarrollo de actitudes positivas hacia la materia.

## REFERENCIAS

- Alsina, À. (2004). Desarrollo de competencias matemáticas con recursos lúdico-manipulativos para niños y niñas de 6 a 12 años. Madrid. Narcea.
- Barrantes, M. (2003). Caracterización de la enseñanza aprendizaje de la geometría en primaria y secundaria. *Campo abierto*, 24, 15-36.
- Bishop, A. J. (1988). A review of research on visualization in mathematics education. Grupo Internacional para la Psicología de la Educación Matemática. Proceedings of the Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED411128.pdf#page=188>.
- Clements, D. H., Sarama, J., Yelland, N. y Glass, B. (2008). Learning and teaching geometry with computers in elementary and middle school. *Research on technology and the teaching and learning of mathematics*, 1, 109-154. Recuperado de <https://www.du.edu/marsicoinstitute/media/documents/clementssaramayellandglass.pdf>.
- Domínguez, A. y Fernández. M. (2006). Guía para la integración de las TIC en el aula de idiomas. Huelva. Universidad de Huelva.
- Fernández, T., Freire, J. J. i Salgado, M. (2017). Actividades para la Orientación Espacial en espacios reales. *Épsilon – Revista de Educación matemática*, 96, 71-80.
- Flores, P., Lupiáñez, J. L., Berenguer, L., Marín, A. y Molina, M. (2011). Materiales y recursos en el aula de matemáticas. Granada: Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada. Recuperado de [http://funes.uniandes.edu.co/1946/1/libro\\_MATREC\\_2011.pdf](http://funes.uniandes.edu.co/1946/1/libro_MATREC_2011.pdf).
- Franco, A.J. y Simeoli, P.S. (2019). Un enfoque basado en juegos educativos para aprender geometría en educación primaria: Estudio preliminar. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-24.
- Gonzato, M., Fernández, T. i Díaz, J. (2011). Tareas para el desarrollo de habilidades de visualización y orientación espacial. *Números*, 77, 99-117.
- Guillén, G., González, E. y García, M. A. (2009). Criterios específicos para analizar la geometría en libros de texto para la enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Análisis desde los cuerpos de revolución. En M. J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII*. 247-258. Santander. SEIEM.
- López, L. O. y García, S. (2008). La enseñanza de la Geometría. Materiales para apoyar la práctica educativa. México.
- Vargas, D. (2015). Las TIC en la educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 62-79.



## APRENDER JUGANDO

### El uso del juego como instrumento para la estimulación cognitiva en el alumnado que presenta Capacidad Intelectual Límite

**Bella Gema Contreras Vera**

Maestra de Educación Infantil con máster en Educación Especial

---

Mejorar la calidad del aprendizaje en la escuela, es uno de los retos que se plantean los profesionales de la educación. En este reto juega un papel prioritario la diversidad del alumnado existente en los centros educativos de la actualidad, puesto que es la base de que todo aprendizaje sea fructífero.

Es por ello, que los maestros deben tener en cuenta todas las características que posee cada estudiante, puesto que cada uno es un ser único que necesita su propio estilo de aprendizaje educativo.

A través de este artículo, se puede observar la utilización del juego como recurso metodológico para mejorar el desarrollo de las habilidades cognitivas, en alumnados con Discapacidad Intelectual. Para ello, se tendrá presente toda la teoría necesaria para la temática y ejemplos de juegos que se pueden utilizar.

---

**Palabras clave:** Estimulación cognitiva, Discapacidad Intelectual y juegos.

---

Improving the quality of learning in school is one of the challenges posed by education professionals. In this challenge, the diversity of the existing students in today's educational centers plays a priority role, since it is the basis for all learning to be fruitful.

That is why, teachers must take into account all the characteristics that each student possesses, since each one is a unique being who needs his own educational learning style.

Through this article, it can observe the use of the game as a methodological resource to improve the development of cognitive abilities, in students with Intellectual Disabilities. To do this, all the necessary theory for the theme and examples of games that can be used will be taken into account.

---

**Keywords:** Same as above.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

Las personas utilizan distintas habilidades cognitivas para desenvolverse en las actividades de su día a día, de tal manera que se adaptan al contexto de una mejor forma posible. Esas estrategias, juegan un papel fundamental en los individuos puesto que, gracias a ellas, el ser humano es capaz de adquirir y almacenar diferentes conocimientos de manera innata.

Asimismo, dichas capacidades se pueden mejorar a través de una estimulación. Villalba y Espert (2014) comentan que la estimulación cognitiva es un conjunto de actividades destinadas a la estimulación de las capacidades cognitivas de las personas con el objetivo de mejorar el funcionamiento.

Al asociar las habilidades cognitivas en los menores, hay que recalcar que los niños actúan en la realidad a través de ese aprendizaje. Sin embargo, no se debe olvidar que cada infante tiene su propio ritmo para desarrollarlas, pudiendo mostrar algunos de ellos ciertas dificultades ligadas.

Una de las limitaciones que se relaciona con las habilidades cognitivas, es la Discapacidad Intelectual. Troncoso, Martínez y Raposo (2014) afirma que es una dificultad que presenta las personas a través de una serie de limitaciones a la hora de desarrollar las capacidades cognitivas, es decir, tienen limitada su conducta adaptativa.

En el artículo, se puede ver la importancia que tiene la estimulación cognitiva en el alumnado que presenta Discapacidad Intelectual. Se ha utilizado dicha temática, puesto que considero que es uno de los principales temas que se pueden encontrar en las aulas actualmente. También, se destaca el juego como una metodología vital en el aprendizaje del menor. Esta herramienta es un recurso significativo para tratar con el alumnado ya que se sienten más motivados e involucrados en las intervenciones.

Por último, he de decir que todo el contenido ha sido extraído de mi Trabajo Fin de Máster, puesto que considero que es un tema muy interesante y puede ayudar su desarrollo a un gran abanico de profesionales, desde su teoría hasta los recursos prácticos.

## 2. MARCO TEÓRICO

---

### 2.1. ESTIMULACIÓN COGNITIVA

Las personas cuentan con una gran variedad de procesos básicos que le abren las puertas al desarrollo complejo del mundo de la cognición. Dichos procesos se desarrollan y evolucionan el tiempo, a través de la maduración del individuo o con la ayuda de estímulos externos.

El sistema cognitivo es el conjunto de procesos mentales que ayuda a los individuos a conocer, asimilar e interpretar la realidad. Dichos procesos mentales se denominan también funciones cognitivas, ya que se encargan de adquirir y procesar toda la información del medio recogidas por las estrategias cognitivas (Aguilar, Gutiérrez y Samudio, 2018).

Por otro lado, se destaca que para mejorar la eficacia y el rendimiento de esos procesos cognitivos, se pueden llevar a cabo una serie de programas para enriquecerlos, como la estimulación cognitiva. Villalba y Espert (2014) la define como “el conjunto de técnicas y estrategias que pretenden optimizar la eficacia del funcionamiento de las distintas capacidades y funciones cognitivas, mediante una serie situaciones y actividades concretas que se estructuran en lo que se denominan programas de entrenamiento cognitivo” (p. 74).

Puig (2012) explica que su principal objetivo es potenciar el rendimiento cognitivo de las personas, además de encontrar diferentes estrategias para subsanar las dificultades que se les plantea en el proceso.

Destacando ahora las distintas estrategias para desarrollar esa estimulación, los autores Ridao y López (2011), comentan que las estrategias más importantes que usan la sociedad son la percepción, la atención y la memoria.

En primer lugar, la percepción se define como un proceso mediante el cual las personas recogen todo lo que ocurre a su alrededor a través de los sentidos (Ridao y López, 2011). Nieto (2015) destaca que la percepción es un proceso complejo e importante de las personas, ya que estas están rodeadas de una infinitud de estímulos que tienen que percibir. Del mismo modo, hay que recalcar que esta estrategia no se reduce únicamente a un pasivo registro de información, sino que el sujeto es un activo procesador de información en base a su propia capacidad (Rivas, 2008).

Por otro lado, la atención es denominada como “la capacidad para focalizar, seleccionar y mantener el interés en determinados estímulos” (Ridao y López, 2011, p. 99). Según Nieto (2015), la atención implica tres mecanismos:

- Mecanismo de selección. Transcurso de elegir un estímulo entre todos los existentes.
- Mecanismo de distribución de recursos. Procesos que se ponen en marcha cuando se exige atender varias cosas a la vez.
- Mecanismo mantenimiento de la atención. Se realiza cuando las personas se concentran en un estímulo durante cierto tiempo.

Por último, Fuenmayor y Yeriling (2008) define la memoria como “la facultad por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado, (...) se almacena el conocimiento que se tiene sobre algo y las interpretaciones que se hacen de ello” (p. 193). Además de ello, Ridao y López (2011) recoge los tipos de memoria en base a una serie de características.

- Duración y capacidad del recuerdo. Memoria a corto plazo (se utiliza para realizar tareas que presente una duración determinada) y Memoria a largo plazo (es donde se almacena los recuerdos, con una duración y capacidad ilimitada).
- Modo de recuperación de la información. Memoria de reconocimiento (identifica la información almacenada previamente) y Memoria de evocación (reconstrucción de un recuerdo sin la presencia del estímulo).
- Grado de automatización que requiere el recuerdo. Memoria implícita (recuerdos automatizados) y Memoria explícita (recuerdos conscientes e intencionales).
- Naturaleza de la información a recordar. Memoria episódica (recuerdos de hechos y sucesos), Memoria semántica (es recordar el significado de las cosas), Memoria procedimental (recordar cómo se realiza algo) y Memoria sensorial (recordar algo referido al sistema sensorial).

### 2.1.1. IMPORTANCIA DE LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN MENORES

La estimulación del aprendizaje en los procesos cognitivos básicos se realiza durante los primeros años de vida, ya que es la etapa más vital para la evolución del menor. Este proceso es muy importante puesto que, si los menores no desarrollan las habilidades durante el padrón establecido, posteriormente se presentarán dificultades en la adquisición de habilidades más compleja (Campo, Mercado, Sánchez y Roberti, 2010).

Al ocurrir dichas dificultades, es muy importante la utilización de diferentes métodos para poder solventarlas o disminuirlas, destacando así la estimulación cognitiva.

Según Villalba y Espert (2014), uno de los efectos positivos que tienen la estimulación cognitiva es la Plasticidad cerebral. Esto se debe a que, gracias a la estimulación, la capacidad cognitiva se adapta mejor al medio. Asimismo, también se destaca grandes beneficios en la mejora de calidad de vida y en el bienestar personal.

Por otro lado, hay que recalcar que la cantidad y calidad del estímulo que se desarrolla en el niño, está ligada a la capacidad, interés y actividad de este (Albornoz y Guzmán, 2016), por lo que es muy importante partir de los conocimientos e intereses previos del menor, para así construir un aprendizaje adecuado a través de ellos.

En la actualidad, todos los niños pueden recibir una estimulación cognitiva, independientemente de su estado físico o psíquico, gracias a una gran variedad de programas de estimulación que permiten fortalecer y potenciar el desarrollo de los menores (Campo et al., 2010).

Ligando la estimulación cognitiva con la Discapacidad Intelectual en menores, Cárdenas, Rojas, Cuellar y Castañeda (2017) realizaron una investigación donde se observa la evidencia de que es apropiado desarrollar las capacidades cognitivas a través de la estimulación en personas con dicha discapacidad. Gracias a ello, las personas adquirieron distintas capacidades para desenvolverse en su día a día de forma autónoma.

## 2.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La Discapacidad Intelectual ha contado con numerosas definiciones a lo largo del tiempo, que han ido evolucionando de unos términos negativos a unas concepciones más inclusivas actuales. Hoy en día se puede encontrar denominaciones tales como "Discapacidad Cognitiva", "Discapacidad Intelectual", "Capacidad Intelectual Límite", etc.

En cuanto a su definición, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo (AAIDD) publicó en el 2011 que la Discapacidad Intelectual se identifica por un conjunto de limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa. Del mismo modo, el Manual Diagnóstico y Estático de Trastornos Mentales (DSM-5, 2015) señala además que es un estado individual que se origina antes de los 18 años.

Por otro lado, Peredo (2016) resalta que la Discapacidad Intelectual afecta al desarrollo de la capacidad global de las personas a la hora de aprender, haciendo que los individuos no logren un desarrollo completo de sus capacidades.

Asimismo, Quintero (2014) comenta que las características más frecuentes que se encuentran en las personas con esta condición son:

- Conceptuales: Problemas en la adquisición de conocimientos durante la etapa académica.
- Sociales y comunicativas. Limitación en el lenguaje y la comunicación.

- Prácticas. Dificultad a la hora de gestionar y desarrollar recursos relaciones con el ocio, la salud, y el trabajo.

Por lo que respecta a la clasificación de la Capacidad funcional límite, el DSM-5 (2015) divide la categorización en 4 grupos.

- Discapacidad Intelectual leve

Una persona presenta Discapacidad Intelectual Leve cuando su coeficiente intelectual se sitúa entre 50/55 – 70.

En general, los alumnos muestran déficits en las áreas sensorio-motoras y pueden llegar a adquirir conocimientos académicos y sociales en el colegio, aunque con algunas dificultades. Al compararse con los niños de su misma edad, pueden parecer más inmaduros.

- Discapacidad Intelectual moderada

Las personas con Discapacidad Intelectual Moderada, tienen un coeficiente intelectual entre 35/40– 50/55.

El alumnado presenta afectaciones en las habilidades conceptuales y en la adquisición de contenido. Por lo que respecta al dominio social, la persona refleja notables diferenciales con los de su edad, el lenguaje que utiliza es más básico y la capacidad de relación se establece entre su entorno.

- Discapacidad Intelectual Moderada

Este nivel de discapacidad atiende a un intervalo de un coeficiente entre 20/25– 35-40. Haciendo referencia a los estudiantes, las habilidades conceptuales que presentan son reducidas, teniendo una limitada comprensión en lo abstracto. La adquisición de habilidades da lugar a un aprendizaje largo y constante y el lenguaje que utiliza es bastante limitado.

- Discapacidad Intelectual Profunda

Se denomina Discapacidad Intelectual Profunda cuando el coeficiente es inferior a 20/25. Las habilidades conceptuales que presenta el alumnado generalmente se refieren más al mundo físico que a procesos simbólicos. Igualmente, presenta una comprensión muy limitada en su comunicación y lenguaje, además de existir diversas alteraciones que impiden realizar ciertas acciones.

### 2.2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS

Bassedas (2010) comenta que en los centros educativos se encuentra una gran diversidad de alumnado. Esto es debido a que cada estudiante tiene su propia manera de ser, aprender y adquirir contenidos.

Hay que recalcar que algunos alumnos experimentan ciertas de dificultades a la hora de aprender. Dichos problemas pueden observarse a nivel específico o a un nivel más generalizado, presentando un aprendizaje más ralentizado y dificultoso en muchas áreas del aprendizaje. La Discapacidad Intelectual se ubica dentro del ámbito de las dificultades generales (Peredo, 2016).

El alumnado con Discapacidad Intelectual posee ciertas necesidades que deben ser cubiertas, tanto a nivel individual como del centro (López-Moral, 2018). Para ello, se deberá conocer las todas las peculiaridades que presenta el alumno, de tal forma que las adaptaciones se adecúen mejor a este. Además, Pardo (2020) destaca ciertas actuaciones que debe seguir el profesorado para trabajar con este tipo de estudiantes.

- Se deberá utilizar una información clara y concreta.
- Se debe facilitar un mayor tiempo de respuesta en la realización tareas.
- Se reforzará el contenido con el canal visual.
- Desarrollo de una comunicación y socialización interactiva.
- Se tendrá que reforzar el éxito, resaltando las capacidades del individuo.

Para terminar, Bassedas (2010) desarrolla que la convivencia del alumnado con la diversidad sin exclusiones en los centros educativos, permite desarrollar actitudes que favorecen una sociedad plural, diversa y competente, que respeta las diferencias humanas. Por ello, es imprescindible desarrollar una educación de calidad, que sea normalizada e inclusiva, donde la base del aprendizaje parta de las necesidades de los alumnos.

### **2.3. EL JUEGO COMO HERRAMIENTA PARA ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

El juego es un conjunto de actividades, que se realiza por puro placer y entretenimiento, ya sea de forma individualizada o colectiva. Pacheco (2011) comenta que el juego es una actividad vital para las personas ya que les permite adquirir las distintas capacidades intelectuales, motoras y afectivas.

Del mismo modo, Dris (2010) y Bermejo y Blázquez (2016) presenta una serie de características en el uso del juego.

- Se realiza de forma voluntaria y espontánea.
- Presenta un carácter simbólico y cooperativo.
- Permite un mayor conocimiento de la realidad.
- Presenta una evolución ligada al crecimiento personal.
- Desarrolla la creatividad e imaginación.



- El uso de materiales no es esencial para su desarrollo.
- Favorece la socialización.

Por lo que se refiere a las tipologías de juego, existe una gran variedad de apartados basados en la temática, centro de interés, finalidad, etc. Pacheco (2011) relaciona su tipología con los juegos de exterior e interior (se distingue por el espacio donde se realiza); juego libre o dirigido (si es espontáneo o lo marca una persona); juegos individuales o en grupo (si se hace en solitario o con personas); juego sensorial (ejercita los sentidos); juegos motores (desarrolla la capacidad motora); juego simbólico (imita situaciones de la vida real); juegos verbales (basado en el desarrollo de la lengua); juego de razonamiento matemático (favorece el desarrollo lógico-matemático); juego de memoria (fomenta la capacidad de recordar acciones anteriores) y, por último, el juego fantasía (desarrolla la creatividad e imaginación).

### 2.3.1. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

El juego en educación se entiende como “aquel que tiene el objetivo, implícito o explícito, de que los niños aprendan algo específico, sin perder su parte placentera y lúdica” (Bermejo y Blázquez, 2016), es decir, es la utilización de diferentes juegos como método de enseñanza. Es una estrategia útil para adquirir contenido puesto que resulta motivadora y significativa. Benítez (2009) destaca que el juego es el principal lenguaje de los niños y las niñas para comunicarse con el mundo, puesto que lo utilizan desde su nacimiento como ruta para entender y relacionarse con la realidad.

Por otro lado, López-Chamorro (2010) recalca una serie de beneficios en el uso del educativo:

- Ayuda en el crecimiento global.
- Constituye una vía de aprendizaje a través de la cooperatividad y solidaridad.
- Es un medio de estimulación para aprender de una forma atrayente.
- Proporciona diferentes oportunidades lúdicas.
- Ayuda a la socialización entre el alumnado.

Ligando este contenido al alumnado con discapacidad, del Toro (2013) subraya que el juego es un recurso que posibilita el aprendizaje a este tipo de alumnado puesto que parte de su experiencia, además de implicar placer, espontaneidad, motivación, etc., tanto a nivel propio como a nivel externo. Asimismo, además de entender el juego como una herramienta de aprendizaje, se puede observar también como un recurso comunicativo, ya que es un método válido para la estimulación del desarrollo del niño con discapacidad, desde un punto de vista psicomotor hasta un punto de vista comunicativo y afectivo social.

## 2.4. EJEMPLOS DE JUEGOS PARA LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA EN MENORES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

aunque se puede encontrar una gran infinitud de juegos para estimular la cognición, en este apartado se encuentra los más esenciales y elementales para desarrollarlos con los alumnos que presenten discapacidad intelectual. Asimismo, son juegos que pueden jugar la mayor parte de la población.

Además de ello, se van a presentar divididos en los apartados de las estrategias cognitivas nombradas en los apartados anteriores.

### Juegos de percepción

---

#### ■ **Tangram.**

Dicho juego está formado por un conjunto de siete piezas (cuadrados, triángulos, etc.) que se unen con el propósito de crear una gran variedad de figuras. Para ello, se le facilitará al alumno diferentes tarjetas, donde se observe distintas formas realizadas con las piezas (casas, animales, etc.), para que perciba el dibujo e intente realizarlo con los segmentos.

#### ■ **¡Pictureka!**

Es un juego donde los participantes tienen que encontrar un conjunto de símbolos, en diferentes tableros durante un tiempo limitado. Dichos símbolos están divididos en varios colores que presenta diferentes misiones y al cual se accederá a ellos a través de una ruleta.

#### ■ **Dobble.**

Es un juego de mesa que se desarrolla a través de un conjunto de cartas. En cada una de las cartas, se puede observar ciertas imágenes distintas unas de las otras, pero que presentan coincidencias con los símbolos que componen las demás cartas.

Para desarrollar el juego, se colocará en la mesa dos o tres cartas y se buscarán el símbolo que esté repetido o relacionado en un período de tiempo.

#### ■ **Sopa de letras.**

Este juego es una herramienta compuesta por una cuadrícula donde se puede observar un conjunto de letras distribuidas en filas y columnas. La unión de algunas de esas letras puede formar diferentes palabras de forma vertical, horizontal o diagonal. La actividad consiste, en que el estudiante, de forma autónoma encuentre aquellas palabras escondidas en la cuadrícula.

**■ Jenga.**

Es un juego compuesto por un total de 54 bloques, de forma rectangular, que se interponen unos encima de otros hasta llegar a formar la estructura de una torre. El objetivo primordial que presenta la actividad es ir haciendo la torre más alta a través del movimiento de los bloques de madera, los cuales deben realizarse de una posición inferior a una superior, teniendo cuidado de que no se derrumbe la estructura.

### Juegos de atención

---

**■ Puzzles.**

Los puzzles son una serie de rompecabezas compuestos por un conjunto de figuras, que se tienen que unir para poder formar una imagen o fotografía. Cada figura tiene un lugar específico en el rompecabezas, por lo que se deberá encajar cada una de ellas de forma adecuada para poder terminarlo.

**■ Buscar las diferencias.**

Es un juego compuesto por dos imágenes que, a simple vista, todos los elementos que tienen representados son idénticos. Sin embargo, si se presta a cada una de ellas una atención adecuada, se puede encontrar una serie de diferencias entre ambas fotografías. El menor deberá ir buscando cada una de esas diferencias.

**■ El reloj.**

Para poder jugar a este juego, es necesario tener una baraja de cartas con números del 1 al 12, representando las horas del reloj. Dichas cartas se deberán repartir a todos los participantes, poniéndosela cada uno en sus manos de tal forma que no se vean los números de las tarjetas.

El juego consiste en que, al poner una carta en el centro de la mesa, cada persona tendrá que decir en voz alta los números del 1 al 12 de forma consecutiva, una y otra vez. Cuando el número de la carta corresponde con el nombrado en voz alta, la persona deberá coger todo el montón de tarjetas de la mesa y ponerlas junto con las que tiene en la mano, pero, si el siguiente jugador no se da cuenta de ello y pone una carta encima de la suya, será esta última persona quien se tenga que llevar todo. El juego terminará cuando uno de los participantes se haya quedado sin cartas en su mano, siendo este el ganador de la actividad.

**■ Laberintos.**

El juego del laberinto es uno de los grandes pasatiempos que funcionan como rompecabezas a la hora de desarrollar las distintas habilidades cognitivas. A través de él, se presenta un conjunto de caminos, dentro de un espacio limitado, que se deben seguir con atención, para llegar hasta un objetivo o meta. Sin embargo, se debe tener mucho cuidado con él puesto

que también lo conforman una serie de caminos que no tienen salida. Para ello, el jugador deberá ir esquivando esos caminos sin salida, intentando no salir del camino que llega hasta el final.

#### ■ **Palabrea.**

Es un juego que lo conforma un conjunto de cartas divididas en dos apartados; el primero va destinado a la representación de un símbolo sobre diferentes categorías (profesiones, objetos, etc.) y el segundo lo forma cartas donde se puede ver un grupo de letras. La finalidad que plantea el juego es ser la persona más rápida en pronunciar una palabra o término de la categoría que toca, que empiece exactamente por la letra que indica la otra baraja.

### Juegos de memoria

---

#### ■ **Memorama.**

El juego está formado por un conjunto de  $c$  tarjetas en la cual se puede observar diferentes tipos de representaciones. Dichas figuras se encuentran repetidas dos veces, con el propósito de formar parejas para desarrollar el juego. Para realizar el juego, se dispondrá todas las tarjetas al revés en el centro de la mesa y tras ello, el alumno deberá ir levantando las cartas de dos en dos viendo si coinciden las figuras con su misma pareja. Si se levanta la misma pareja, se las queda y si no, tendrá que seguir buscando.

#### ■ **Simon.**

El juego está formado por una máquina con cuatro botones de diferentes colores, de los cuales saldrá luces de forma aleatoria siguiendo un patrón. El alumno deberá quedarse con el orden o el patrón de las luces que aparecen en los botones, para posteriormente pulsarlos exactamente en el mismo orden. El juego termina cuando el participante no sea capaz de acordarse de la serie de los colores o falle a la hora de pulsar los botones

#### ■ **Bichos.**

El juego está formado por 32 tarjetas (que tienen diferentes bichos) y dos dados. Para su desarrollo, se deberá colocar todas las cartas al revés de la mesa, de tal forma que no se sepa dónde está escondida cada una. Cada participante, deberá tirar los dados y decir el resultado de la suma de ambos números en voz alta. Cuando el jugador sepa el total del número de bicho que debe levantar, deberá ir destapando las cartas de una en una e ir sumando todos los bichos que va apareciendo (en las cartas se pueden encontrar diferentes cantidades de bichos). Si la suma de los bichos coincide con el número de los dados, tendrá un punto, pero, si por el contrario se pasa, deberá de voltear de nuevo las cartas y el turno del juego pasará a la siguiente persona.

**■ Palabras encadenadas.**

El juego de las palabras encadenadas consiste en que un participante deberá decir una palabra y su compañero, deberá buscar un término que comience con la última sílaba de la palabra anteriormente dicha. Este proceso se irá desarrollando, a la medida que se va elaborando una relación de palabras encadenadas. El juego terminará cuando se haya repetido una palabra o ya no recuerden ningún otro término para poder seguir con el juego.

**■ Tic Tac Boum.**

El juego consiste en que los participantes deberán decir un gran número de palabras en un periodo corto de tiempo. Para ello, deberán coger unas de las cartas que conforma el juego (presenta silabas) e ir diciendo palabras que conforma esa sílaba. A medida que van diciendo palabras, se deberán pasar una bomba de juguete. El juego terminara cuando la bomba explote en uno de los concursantes.

## CONCLUSIONES

---

La base fundamental de toda educación es mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos. Para ello, hay que tener en cuenta toda la diversidad existente en las aulas de los centros y así programar la enseñanza en base a ello.

El hecho de trabajar la estimulación cognitiva con alumnos que presentan discapacidad intelectual, es muy beneficioso para sus vidas, ya que les ayuda a desarrollar las distintas acciones de su vida diaria. Del mismo modo, una de las mejores herramientas que se pueden utilizar para mejorar esa acción en los niños es el juego, ya que es un elemento motivador y potenciador de los conocimientos y estrategias.

## REFERENCIAS

- Aguilar, S. G., Gutiérrez, L. y Samudio, M. A. (2018). Estimulación de la atención y la memoria en adultos mayores con deterioro cognitivo. (2ª ed.). Barcelona: Permanyer.
- Albornoz, E. J. y Guzmán, M. C. (2016). Desarrollo cognitivo mediante la estimulación en niños de 3 años. Centro desarrollo infantil Nuevos Horizontes. Revista Científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos, 8 (4), 186-192. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus25416.pdf>
- American Psychiatric Association. (2018). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V). Barcelona: Editorial Médica panamericana.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo (AAIDD). (2011). Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo social. Madrid: Alianza Editorial.
- Bassedas, E. (2010). Alumnado con Discapacidad Intelectual y retraso del desarrollo (1ª ed.). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. Innovación y experiencias educativas, (16). Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/MARIA%20ISABEL\\_BENITEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf)
- Bermejo, R. y Blázquez, T. (2016). El juego infantil y su metodología. 59-73. Madrid: Editorial Síntesis.
- Campo, L. A, Mercado, L. C., Sánchez, L. M. y Roberti, C. (2010). Importancia de la estimulación de las aptitudes básicas del aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo infantil. Psicogente, 13(24) 397-411. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetImportanciaDeLaEstimulacionDeLasAptitudesBasicasDe-6113916.pdf>
- Cárdenas, D., Rojas, A., Cuellar, S. y Castañeda, N. (2017) Estrategias de estimulación cognitiva para la mejora de la atención en adultos con diagnóstico de Discapacidad Intelectual. Revista Psicoespacios, 11(9), 3-23.
- Del Toro, V. (2013). El Juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de Animación Sociocultural y de Ocio y Tiempo libre con niños con Discapacidad. Revista de Educación Social, (16), 1 - 13. Recuperado de [http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue\\_res\\_16.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf)
- Dris, M. (2010). Importancia del Juego en Educación Infantil y Primaria. Innovación y Experiencias Educativas, (35), 1-9. Recuperado de: [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_35/MARIEN\\_DRIS\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/MARIEN_DRIS_2.pdf)

- Fuenmayor, G. y Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8(22), 187-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118859011.pdf>
- López-Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. Revista de la Educación en Extremadura, 1(3), 19-37. Recuperado de <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- López-Moral, L. (2018). Aprendiendo desde la perspectiva de las necesidades educativas especiales en alumnos con Discapacidad Intelectual. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 4(2), 126-135. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/4324-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14704-1-10-20180930.pdf
- Nieto, M. M. (2015). Análisis de los procesos cognitivos en el alumnado de enseñanzas profesionales de danza. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Andalucía. Recuperado de: <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11914/TDNIETOROMEROMariaMacarena.pdf?sequence=1>
- Pacheco, M. T. (2011). El juego en infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8764.pdf>
- Pardo, A. E. (2020). Discapacidad Intelectual [Apuntes académicos]. UHU-Moodle. Peredo, R. A. (2016). Comprendiendo la Discapacidad Intelectual: datos, criterios y reflexiones. Reflexiones en psicología, 15, 101-122. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15\\_a07.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n15/n15_a07.pdf)
- Puig, X. (2012). Calidad de vida en la vejez: Estimulación Cognitiva. Santiago de Chile, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Quintero, I. (2014). Discapacidad en el Siglo XXI. Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios, (107), 26-41. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/INMACULADA%20QUINTANA.pdf>
- Ridao, P. y López, I. (2011). Desarrollo de las competencias cognitivas. En F. J. Labrado, (director). Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación (pp. 97-123). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Rivas, M. (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Troncoso, A.B., Martínez, M. E. y Raposo, M. (2013). La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 195-211. ¿Recuperado de [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1356/Art\\_TroncosoAB-Lainclusiondelalumnadocondiscapacidadintelectual\\_2013.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1356/Art_TroncosoAB-Lainclusiondelalumnadocondiscapacidadintelectual_2013.pdf?sequence=1)



- Villalba, S. y Espert, R. (2014). Estimulación Cognitiva: Una Revisión Neuropsicológica, *Terapeía*, 6, 73-9. ¿Recuperado de <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/344/Therapeia%206-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Webgrafía About español. (S.f.). El juego de mesa Jenga. Recuperado de <https://www.aboutespanol.com/jenga-2077688>.
- El juego de mesa: Cómo jugar a Dobble. (2020). Recuperado 10 abril 2020, de [https://www.eljuegodemesa.com/como-jugar-a-dobble/#Como\\_jugar\\_a\\_Dobble](https://www.eljuegodemesa.com/como-jugar-a-dobble/#Como_jugar_a_Dobble)
- El juego del Tangram: Descubre con nosotros todo acerca del juego Tangram y otros juegos de Habilidad. (s.f.). Recuperado 10 abril 2020, de <https://juegotangram.com/>
- Haba. (s.f.). Bichos. Recuperado 11 abril 2020, de [https://www.haba.de/es\\_ES/bichos--\\_303628](https://www.haba.de/es_ES/bichos--_303628)
- Medina, V. (2016). Guía infantil: Laberintos para niños. Juegos con papel y lápiz. Recuperado de <https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/juegos/laberintos-para-ninos-jugar-con-laberintos/#header1>
- Memojuegos. (s.f.). Las reglas del juego de memory. Recuperado 11 de abril de 2020, de <http://www.memo-juegos.com/juegos-de-memoria-online/las-reglas-del-juego>
- Orientación Andújar. (s.f.). Juego de palabras encadenadas. Recuperado 11 abril 2020, de <https://www.orientacionandujar.es/2019/11/06/juego-de-palabras-encadenadas/>
- Sopa de letras (2020). Recuperado 10 de abril 2020, de <http://www.ludoteca.com/sopa-de-letras.html#origen>
- Tic tac Boum. (s.f.). Recuperado 11 abril 2020, de [https://lasreglasdeljuego.es/wp-content/uploads/2015/08/im\\_tictacboum\\_baja.pdf](https://lasreglasdeljuego.es/wp-content/uploads/2015/08/im_tictacboum_baja.pdf)
- Vrba, S. (2018). Instrucciones de juego para Pictureka. Recuperado de <https://www.geniolandia.com/13131450/instrucciones-de-juego-para-pictureka>
- WikiHow. (s.f.). Cómo jugar Simon dice. Recuperado 11 abril 2020, de <https://es.wikihow.com/jugar-Sim%C3%B3n-dice>

# EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

## NORMALIZACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Beatriz González Martel

---

Las escuelas son el reflejo de la sociedad, y como tal, dentro de éstas existe una inmensa diversidad. Conceptos como las “necesidades educativas especiales” (NEE) son relativamente nuevo para las sociedades actuales, y, por consiguiente, para el sistema educativo.

Durante años se ha estudiado, investigado y trabajado en la inclusión educativa de los estudiantes con algún tipo de necesidades especiales, pero ¿sabemos realmente qué es la inclusión educativa? ¿Qué es considerado normal y por qué? ¿Qué entendemos por necesidades educativas especiales?

---

**Palabras clave:** Inclusión, educación, diversidad, NEE.

---

Schools are the reflection of society, and as such, within them there is immense diversity. Concepts such as “special educational needs” (SEN) are relatively new to today's societies, and consequently, to the educational system.

For years it has been studied, researched and worked on the educational inclusion of students with some kind of special needs, but do we really know what educational inclusion is? What is considered normal and why? What do we understand by special educational needs?

---

**Keywords:** Inclusion, education, diversity, SEN.

---

# 1. NORMALIZACIÓN ESCOLAR EN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

---

Todos somos diferentes, es un hecho, y esa es la razón principal que nos hace humanos únicos dentro de una amplia gama de diversidad. Sin embargo, la sociedad actual ha impuesto estándares de normalidad.

A lo largo de la historia de la educación especial (EE) numerosos estudiosos, médicos, psicólogos y maestros han investigado las diferentes necesidades educativas especiales (NEE) con el fin de conseguir una mejor calidad educativa, y, por lo tanto, de vida, para los estudiantes con dichas características. Algunas de las obras más destacadas son *De Subventionem Pauperum* (1526), de Luis Vives; *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une education spéciale* (1830) de Félix Voisin; *Traitement moral, hygiene et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846) de E. Seguin o *Die Heilpädagogik* (Pedagogía curativa) (1861), por Georgens y Deinhardt (Vergara, 2002).

Asimismo, algunos de los académicos más relevantes para las necesidades especiales son Edouard Seguin, Jean Marc Gaspard Itard, Víctor de Aveyron, Pedro Ponce de León o Louis Braille; todos ellos se centraron en diferentes campos de las necesidades especiales (Vergara, 2002).

Según Nussbaum (2004), con respecto a la discapacidad, la idea de lo normal está vinculada a dos nociones muy diferentes: frecuencia estadística (habitual e inusual) y una concepción normativa de lo bueno o lo malo (apropiado e incorrecto, o apropiado e inapropiado) (Florian, 2017).

Desde esta perspectiva, se podría cuestionar el concepto social acerca de que las personas con algún tipo de enfermedad o trastorno son "raras" o "anormales".

Los estándares establecidos por la sociedad siguen una serie de reglas convencionales de comportamiento, formas de pensar, vestirse e incluso de inteligencia (cociente intelectual (CI), que a menudo son contrarias a las personas con necesidades especiales. Esta es la razón principal por la cual se conceptualiza el término "normal" como algo necesario para la sociedad, porque nadie quiere sentirse aislado o diferente del resto, sin darse cuenta de que a veces lo "normal" no es lo más apropiado, ni lo "inapropiado" conlleva aspectos negativos tanto cognitivos como emocionales o sociales. Las actitudes negativas y los marcados estereotipos hacia las personas con discapacidad pueden explicar la exclusión social sobre la base de la discapacidad (Gasser, Malti y Buholzer, 2014).

Como norma general, las personas con discapacidades no suelen encajar en dichos estándares, por lo que son vistas como raras, menos capaces o incluso menos válidas que el resto. Acorde a Russo y de Deiber (1998), para lograr la adecuada inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, es necesario sustituir la idea de déficit por otra que se enfoque en las potencialidades y posibilidades de cada persona.

La integración exitosa de los alumnos con NEE en el sistema ordinario de enseñanza supone modificaciones en las actitudes y en las estructuras de la institución docente en su conjunto, lo que es llamado "cambios en los centros"; no es, por lo tanto, un problema que afecta exclusivamente al profesor de aula, sino que compromete a toda la comunidad educativa (Pico, 2009).

El camino hacia la inclusión ha venido precedido de un largo recorrido de exclusión educativa, donde se ha separado, jerarquizado y estigmatizado a muchos niños y niñas. Es por ello por lo que se puede afirmar que la inclusión surge con el deseo de terminar con esas situaciones injustas y con la intención que desde el ámbito escolar se contribuya a una sociedad más solidaria, justa y equitativa (Megolla, Bermúdez y Santana, s.f.).

La inclusión educativa, que abarca grandes ambiciones, va mucho más allá de la simple integración; propone modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos y alumnas, en vez de que sea a la inversa (Alvarado y Álvarez, 2013).

No es hasta la edad antigua cuando aparecen las primeras alusiones y reflexiones de la existencia de personas diferentes, que viene de la mano de filósofos como Plutarco (González, 2010). La concepción que se tenía de las minusvalías físicas, psíquicas y sociales se afrontaban a través de dos visiones y planteamientos diferentes. La primera está relacionada con lo maligno, lo diabólico, por lo que la sociedad recurrirá a conjuros, magia, hechicería o incluso al abandono, el desprecio o aniquilación del débil.

"Aristóteles (384-322 a.C.) escribió en su Política: "En cuanto al abandono y al cuidado de la prole, promúlguese la ley de que ningún niño deforme merecerá vivir" (Vergara, 2002).

"Un segundo enfoque, más científico y natural, entenderá las deficiencias como patologías internas del organismo. Médicos-filósofos como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano, Celso, etc., padres de lo que más tarde se ha llamado naturalismo psiquiátrico" (Vergara, 2002, p.1).

Acorde con González (2010) la Edad media es: Un período dominado por la ignorancia y la actitud negativa hacia la diferencia, hacia la anormalidad (terminología de la época, utilizada hasta mediado el siglo XX). Estas actitudes de rechazo conviven, al mismo tiempo, con ideas y actitudes caritativas, surgiendo casos aislados de atención humanitaria y beneficencia (González, 2010, p.66).

A lo largo de este ciclo se produjeron diversos avances que velaban y reivindicaban la dignidad de la persona humana, así como el cuidado y la protección de la infancia. Paralelamente, se fue arraigando en la sociedad la atención y el cuidado al pobre y al desvalido, lo que motivó a la creación de diversos asilos, casas de acogida, hospitales, etc (Vergara, 2002). Posteriormente, acorde a Martínez (2012), “los aires renacentistas y modernos, abonados por las reformas de la escolástica tardía y al abrigo de los nuevos descubrimientos científicos y culturales, empezarán a poner en tela de juicio los paradigmas antropológicos y pedagógicos sostenidos hasta entonces”.

Algunos de los grandes pioneros de este periodo son Pedro Ponce de León (1520-1581) y Juan Pablo Bonet (1579-1633), quienes, contrariando los estudios de Aristóteles, abrieron camino a la educación de sordomudos, promoviendo así un trato más humanitario para las personas con discapacidad (Vergara, 2002). Una de las obras más relevantes para la educación de las personas con sordera es “Doctrina para los sordomudos” de Ponce de León (Rodríguez y Población, 2009).

Acorde a Martínez (2012, p.13): iniciativas parecidas pueden citarse para el caso de los ciegos; destacan especialmente los casos de George Philip Harsdorffer que, en 1651, creó una tablilla de cera para que escribiesen los invidentes; Valentín Haüy (1745-1822), quien en 1748 fundó la Institution des Jeunes Aveubles en París y fue uno de los primeros en adoptar la escritura en relieve proclamando que los ciegos eran educables, principio que continuaría pocos años después su discípulo Louis Braille (1806-1852). Durante este periodo se abren “unas posibilidades inusitadas para aquellos colectivos que hasta entonces no habían tenido acceso a la educación, tal es el caso de algunas minusvalías físicas, sociales y culturales” (Vergara, 2002).

A partir del siglo XVIII y hasta mediados del XIX, empezamos a encontrar los primeros planteamientos y respuestas a los problemas de la educación manifestados por las personas deficientes. [...] Son los déficits sensoriales los que primero reciben atención educativa de la mano de personas vinculadas a estamentos y órdenes eclesiásticas (González, 2010, p. 66). Según Martínez (2012) el humanista del XVI, el arbitrista del XVII y el ilustrado del XVIII tendrán una personalidad optimista y en no pocas ocasiones utópica [...] Se trataba de incentivar medidas legislativas, culturales y asistenciales que incorporasen al pobre, al desprotegido y al infante abandonado a los circuitos culturales y sociales. Las escuelas especiales, ya existían desde el siglo XVIII y XIX, pero éstas eran instituciones dedicadas a la atención de niños con limitaciones sensoriales y motoras, mientras que los llamados deficientes mentales eran enviados a hospitales psiquiátricos o centros de medicación hasta principios del

siglo XX, donde comenzaron a crearse las escuelas especiales tanto para los sordos, ciegos y parálíticos cerebrales, como para niños con retraso mental, con síndrome Down o con problemas de aprendizaje (Martínez, 2012).

“La mentalidad social imperante condicionaba la proyección educativa y la atención que debía recibir la infancia discapacitada” (González, 2011, p.2).

La época de la institucionalización se extiende durante casi un siglo, desde el último cuarto del siglo XIX, hasta mediados del siglo XX. Experiencias como las de Itard (1774-1838) y otros médicos como Pinel (1745-1826), Esquirol (1772-1840) y Seguin (1812-1880) fueron las encargadas de impulsar una orientación educativa aun cuando ésta se origina desde el marco de la medicina. Son los médicos los que ponen de manifiesto que la educación es necesaria, que el enfoque médico y el tratamiento médico-patológico debe completarse con un enfoque educativo más atento a las causas de los déficits y a las posibilidades de los métodos pedagógicos. Esto es lo que se va a denominar época de atención médico-pedagógica (González, 2010).

Esquirol realizó importantes aportaciones sobre las alienaciones mentales, destacando la definición de “idiotia” y su diferenciación con la demencia y la confusión mental: “en este sentido abrió todo un campo de estudio que se consolidaría posteriormente en el ámbito educativo” (González, 2010).

Un momento especialmente importante para el inicio de planteamientos ante la deficiencia o retraso mental fue la obligatoriedad de la enseñanza. La entrada del siglo XX supuso el impulso definitivo de la EE y su consiguiente consideración como subsistema escolar, lo que causó la necesidad de una escuela diferenciada y al margen del sistema escolar ordinario. Los individuos eran clasificados en función de sus capacidades, lo que produjo la creación de dos grupos de alumnos: los considerados sujetos normales, que se beneficiaban del sistema educativo ordinario, y los no normales, que asistían a instituciones educativas especiales. “Son, en definitiva, los sujetos segregados y anormales, aquellos que constituyen un subsector social, educativo y cultural frente al gran grupo de los ordinariamente considerados normales” (González, 2010; Vergara, 2002).

La EE se vio impulsada por los numerosos científicos, médicos, juristas y educadores que estaban a favor de la escolaridad específica y diferenciada. En la primera mitad del s. XX se extiende el concepto de normalización y se va haciendo cada vez más popular en algunos países de Europa, Canadá y Estados Unidos, trayendo consigo consecuencias significativas que, posteriormente, abrirían paso a “la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos”. A partir de la década de los sesenta y setenta surgen los llamados “principios de normalización e integración”, los cuales se hacen especialmente visible en último tercio del siglo XX a través de numerosas las publicaciones y políticas educativas sobre la educación especial (Vergara, 2002).

Además, aparecen términos como adaptación social y aprendizaje en las definiciones sobre el retraso intelectual, reforzando así las posibilidades de intervención educativa con este alumnado (Martínez, 2012).

Éstos constituyen un intento por superar el modelo dual de sujetos normales y anormales que ha presidido sobremanera la historia de la educación especial contemporánea para reivindicar un contexto social, escolar y cultural que contemple el desarrollo de todos y cada uno de sus ciudadanos en orden a desarrollar y extraer de ellos el máximo de sus potencialidades (Vergara, 2002).

Así pues, entendiendo que la escuela es un claro reflejo de la sociedad, no se concibe la exclusión de los individuos con algún tipo de discapacidad en determinados sectores sociales. Por ello, “en base al principio de normalización, se configura todo un cambio social que trae consigo el surgimiento de los principios sobre los que se fundamenta la Integración Escolar: normalización, sectorización e individualización” (González, 2010, p.72).

De acuerdo con Cuadrado, López, Dávila y Murillo (1998), en los últimos 60 años muchos países europeos, Canadá y Estados Unidos han incluido leyes sobre estandarización e integración para la aceptación de estas personas en el campo educativo y social.

La universalización de la oferta educativa en los países desarrollados condujo a considerar más positiva la existencia de clases o escuelas específicas para los alumnos con deficiencias, debido al menor número de alumnos por aula, a la existencia de edificios específicos y adaptados a los alumnos, y a la posibilidad de una atención educativa más individualizada (citado por Martínez, 2012, p.18).

No obstante, a paralelo a esta afirmación González (2010), afirma que: De la misma manera que el principio de normalización surge como crítica a los supuestos de la Educación Especial tradicional, el movimiento de la inclusión implanta una fuerte crítica hacia el enfoque deficitario implícito en las prácticas de la integración escolar (González, 2010, p.78).

La inclusión, por tanto, tiene sus orígenes en el movimiento de integración escolar y en el REI (Regular Education Initiative), movimiento que surge en Estados Unidos con el objetivo de “incluir” a los niños con algún tipo de discapacidad en las escuelas ordinarias [...] La propuesta del REI consiste en que todos los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares y recibir en ellas una educación eficaz (González, 2010, p.78).

Acorde a Russo y de Deiber (1998), se considera que la inclusión es una forma de vida opuesta a la segregación, especialmente con relación al respeto por diversidad de todo el alumnado, no sólo a los alumnos con NEE.

Por consiguiente, una escuela inclusiva tiene que intentar desarrollar nuevas respuestas didácticas, para estimular y fomentar la participación de todos los alumnos. La educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (González, 2010).

Según García y Sánchez (2001), la Organización Mundial de la Salud creó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) publicada en el año 1980, para ensayo. Dicho documento trata de traspasar las barreras de la enfermedad, entendida en su concepción clásica, en tanto que utiliza términos positivos evitando los antiguos vocablos negativos (idiota, imbecil...).

Sin embargo, en el año 2001, el Comité Ejecutivo de la OMS aprueba finalmente la nueva versión: «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas CIF. “En sus primeras líneas, la CIF enuncia su objetivo principal: «proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud»” (García y Sánchez, 2001, p.19). Asimismo, la “OMS abandona el enfoque primitivo de «consecuencias de la enfermedad» para enfocar el objetivo hacia «la salud y los estados relacionados con la salud»” (García y Sánchez, 2001, p.20).

De este modo, la OMS (2020) define “Discapacidad”: Término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación.

Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Del mismo modo, cabe destacar la definición de inclusión: La acción de acoger la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, no sólo el de los excluidos; escolares que puedan estar excluidos; ofrecer acceso igualitario a la educación o desarrollar modalidades de atención para ciertas categorías de niños, con especial cuidado de no excluirlos (citado por Blanco, 2008, p.9).

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Alvarado y Álvarez, 2013, p.4)



Otra importante clasificación es la ofrecida por Mary Warnock (1978). En dicho informe aparece por primera vez al concepto de necesidades educativas especiales (NEE), específicamente en el ámbito educativo (Montero, 1991).

El informe Warnock plantea que la toma de decisiones acerca de qué prestación educativa se requiere no debe ser bajo la simple denominación de alguna deficiencia, sino una descripción detallada de la necesidad especial en cuestión del individuo, de manera que propone la abolición legal de la clasificación de deficientes (Montero, 1991).

Tal como lo refleja el desarrollo histórico de la EE, ha sido una educación paralela a la educación ordinaria, segregada de ella. Pero en las últimas décadas del siglo XX se han integrado varios elementos que sitúan a la educación en un nuevo plano de trabajo, a partir de que inicia el concepto de normalización en el que implica que las personas con necesidades educativas especiales deben de ser parte del núcleo social y no aislado de este (Martínez, 2012, p.21).

Tal y como se publica en la OMS (2011), tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) como la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) subrayan el papel que desempeña el entorno para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad. El Informe aporta pruebas sustanciales de los obstáculos a que se enfrentan. Esta serie de inconvenientes se hacen visibles a través de políticas y normas insuficientes, las cuales pasan por alto las diferentes las necesidades de las personas con discapacidad. Un claro ejemplo de ello son los incentivos económicos y de otro tipo orientados a que los niños con discapacidad acudan a la escuela, así como la falta de servicios de apoyo y protección social para los niños con discapacidad y sus familias. Las actitudes negativas que adopta la sociedad en general ante la discapacidad contribuyen también a la exclusión social de este colectivo, pues dichas creencias y prejuicios constituyen obstáculos para la educación, el empleo, la atención de salud y la participación social (OMS, 2011).

Por otro lado, tanto la prestación insuficiente de servicios, como los problemas con la prestación de estos afectan de lleno a las personas con discapacidad, que conforman un colectivo particularmente vulnerable a las deficiencias que presentan los servicios tales como la atención de salud, la rehabilitación y la asistencia y apoyo. Asimismo, una financiación insuficiente, la falta de accesibilidad a las diferentes infraestructuras y sistemas de transporte público, la falta de consulta y participación a una gran mayoría de las personas con discapacidad acerca de diferentes cuestiones que les afectan directamente a su vida y la falta de datos rigurosos y comparables sobre la discapacidad y la falta de pruebas objetivas sobre los programas, son obstáculos diarios que impiden la plena inclusión de las personas con cualquier tipo de discapacidad (OMS, 2011).

## 2. NECESIDADES ESPECIALES

---

El Diccionario Merriam Webster (2020) define las necesidades especiales como “cualquiera de las diversas dificultades (como una discapacidad o discapacidad física, emocional, conductual o de aprendizaje) que hace que una persona requiera servicios o adaptaciones adicionales o especializadas (como en educación o recreación)”.

Sin embargo, actualmente la Educación Especial va encaminada a dar respuesta a cualquier alumno con necesidades educativas especiales (NEE), concepto que aparece por primera vez en el informe Warnock, de 1978 y que se dio a conocer ampliamente a partir de la década de los ochenta (Guerrero, 2001). Al hablar de las NEE se hace referencia a circunstancias en las que un estudiante “requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno del espectro del autismo (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC)” (Gobierno de Canarias, s.f.).

Asimismo, uno de los factores que determina quién es considerado un individuo con necesidades especiales o no es el pensamiento de curva de campana, término utilizado por Fendler y Muzaffar (citado por Florian, 2013) para referirse a la aceptación generalizada en educación del supuesto de que la mayoría de los fenómenos (por ejemplo, inteligencia, capacidad, rendimiento) pueden distribuirse de acuerdo con los principios estadísticos de la curva normal.

## CONCLUSIONES

---

“Las aulas son un fiel reflejo de la realidad, y la realidad nos muestra que la diversidad es una característica inherente al ser humano” (Megolla, Bermúdez y Santana, s.f.). Actualmente, la inclusión educativa no es una realidad, y menos aún lo es la normalización de las diversas necesidades especiales por parte de la sociedad.

A pesar de los grandes y numerosos avances que se han producido a lo largo de los años en la EE, queda mucho por recorrer, pues estamos lejos del objetivo planteado: una educación inclusiva.

Sin embargo, ahora surge una cuestión que pone en vilo todas estas teorías y objetivos, ¿es la educación inclusiva una realidad o una utopía?

## REFERENCIAS

- Alvarado, M. P., y Álvarez, M. I. (2013). Inclusión educativa: ¿un reto o una utopía?. *Mendive. Revista de Educación*, 12(2), 205-210.
- Blanco, R. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: OIE/UNESCO.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/General\\_Presentation-48CIE-4\\_Spanish\\_.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf)
- Cuadrado G. I., Dávila R. L., López R. M., y Murillo G. M. (1998). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Tomo I: Guía de adaptación de Materiales Didácticos. Cáceres. Uex.
- Florian, L. (2017). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo?
- García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.
- Gasser, L., Malti, T., y Buholzer, A. (2014). Swiss children's moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child development*, 85(2), 532-548.
- González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89
- Gonzáles, T. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e filosofia*, 25(50), 691-716.
- Martínez, L. (2012). Sistemas de educación especial. *Red tercer milenio*. Guerrero, L. (2001). Necesidades educativas especiales. *Revista de Ciències de l'Educació*, 201-222.
- Merriam-Webster. (2020). *Definition of Special needs*. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/special%20needs>
- Megolla, A. D., Bermúdez, M<sup>a</sup>. O. E. y Santana M. G. (s.f.). Dificultades en el proceso de aprendizaje.
- Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Organización Mundial de la Salud (s.f). *Discapacidades*. <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Pico, C. M. P. (2009). La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). *Zona Próxima*, (11), 160-169.

- Rodríguez, M. P. G., & Población, G. F. C. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. In El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 627-638). Universidad Pública de Navarra.
- Russo, M. L. y de Deiber B. Y. (1998). La Educación Especial en la Provincia de Santa Fe.
- Vergara-Ciordia, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8053/1/Estudios%209.pdf>