

D!dactia



ROBÓTICA EDUCATIVA DESDE EL ÁREA DE LENGUA

Una propuesta para educación infantil

Alicia López González

Maestra de Educación Infantil y Primaria

¿Has oído hablar recientemente sobre la Robótica Educativa y su trabajo en las aulas? ¿Conoces cómo funciona el Pensamiento Computacional y la relación con tus actividades cotidianas? Si la respuesta es sí, relacionarás estas actividades con las denominadas áreas STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Sin embargo, el objetivo principal de este artículo es innovar un poco, enfocando la Robótica desde el área de la Lengua, planteando una propuesta globalizada para poner el trabajo en las aulas de Educación Infantil un poco más fácil.

Palabras clave: *Robótica Educativa, Educación Infantil, Globalización y Pensamiento Computacional.*

Have you recently heard about Educational Robotics and its work in the classrooms? Do you know how Computational Thinking works and its relationship with your daily activities? If the answer is yes, you will relate these activities to the so-called STEAM areas (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics). However, the main objective of this article is to innovate a bit, focusing on Robotics from the area of Language and raising a globalized proposal to make work in Early Childhood Education classrooms a little easier.

Keywords: *Educational Robotics, Early Childhood Education, Globalization and Computational Thinking.*

INTRODUCCIÓN

La Lengua es un campo que, como docentes, podemos trabajar desde diversos enfoques y de diferentes formas, ya que se usa en todo momento. Es un área que forma parte de nuestro día a día, incluso podemos decir que es el aspecto más importante del ser humano. Gamarra (2014) llama a la lengua como “mediador didáctico” puesto que en todas las áreas se aprende nuevo vocabulario específico, destacando además, la relevancia de la lengua como instrumento para el aprendizaje en los distintos ámbitos. Esto quiere decir que la lengua es tanto un objetivo en sí misma como un medio para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tanto es así, que aquí se persigue tratar dicha área desde un panorama actual que a priori no se centra en ella, como es la Robótica Educativa. Existen diversas investigaciones y propuestas en las aulas del aprendizaje a través de la Robótica relacionadas con la lógico-matemática, pero hay un vacío respecto a la lengua.

A continuación, se propone un ejemplo destinado a las aulas de Educación Infantil con un sencillo robot como recurso, justificando la relación con la lengua en todo momento y explicando todos los aspectos positivos actuales que conlleva dicha propuesta.

1. CARACTERÍSTICAS DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL

Antes de adentrarnos en el ejemplo concreto, es necesario entender a qué se refiere el Pensamiento Computacional para comprender su relevancia en todo el proceso. Este supone una iniciativa para no aceptar opiniones y soluciones generalizadas de la sociedad, sino que se basa en plantear ideas propias apoyándose como recurso en las tecnologías.

A pesar de la importancia de este pensamiento, pues supone ser críticos, resulta complicado introducirlo en las aulas. Durante los años 80 y 90 se empezó a estudiar en los colegios “Logo”, el primer lenguaje de programación diseñado en 1968 por Seymour Papert, y se convirtió en el científico creador del primer software de programación para niños. Para este proyecto se fundamentó en las ideas de su amigo y mundialmente conocido en la rama de educación, Jean Piaget. (Ghitis y Alba, 2014).

Los avances a partir de ahí han hecho el trabajo de la robótica más visual, atractivo y sencillo para introducirse en el Pensamiento Computacional desde edades tempranas.

A pesar de ello, este pensamiento podemos trabajarlo no solo a través de las tecnologías, sino en cualquier situación o reto que planteemos en el aula. ¿Qué pasos hay que seguir?

1. Descomponer el reto: pensar qué tenemos que hacer y realizar una lista de ideas ordenadas.
2. Buscar información sobre el problema: preguntar en casa, en libros, etc.
3. Realizar un informe con las conclusiones aportando nuestras ideas.

Por ejemplo, aplicamos el Pensamiento Computacional cuando pensamos abrir un negocio; primero, hacemos una lista con todas las tareas, segundo, buscamos información sobre los beneficios y contras que nos puede ocasionar y tercero, a partir de todo lo indagado abrimos el negocio con un nombre e ideas propias.

Este mismo ejemplo se puede aplicar en el aula para hacer diferentes actividades como crear un cuento nuevo, inventar un juego nuevo partiendo de uno tradicional o programando un robot.

En definitiva, podemos y debemos emplearlo en nuestro día a día en las aulas para conseguir un alumnado crítico y capaz de desenvolverse por sí solo.

2. JUSTIFICACIÓN: ¿POR QUÉ ESTA IDEA DE ROBÓTICA Y LENGUAJE?

Como docentes, sabemos que, en la etapa de la Educación Infantil, se va consolidando el desarrollo de los pequeños en todos los ámbitos incluido el conocimiento de la lengua y dentro de ella, siguiendo a autores como Piaget (2008) se producen los mayores avances respecto a la emisión y recepción del lenguaje. Es por ello que tenemos la obligación de ayudar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Según el currículum español que actualmente administra la etapa de Educación Infantil, Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil, encontramos en su artículo 3, dos objetivos generales de etapa relacionados con la lengua:

- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Además, en este Real Decreto, el cual hace referencia a un nivel estatal, se puede ver en su anexo cómo dedica una de las áreas de enseñanza del segundo ciclo de Educación Infantil a “Lenguajes: comunicación y representación” explicando que es un área de conocimiento y experiencia con la que se pretende mejorar las relaciones entre el niño y el medio que le rodea ya que las distintas formas de comunicación y representación que existen sirven de nexo, haciendo posible la representación de la realidad, la expresión propia de ideas y las interacciones con los demás. Asimismo, esta área se divide en cuatro bloques de contenidos: lenguaje verbal, lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación, lenguaje artístico y lenguaje corporal. Esto quiere decir, que las tecnologías son un tipo de lenguaje.

Existe, por tanto, un tipo de lenguaje tecnológico específico, con el que además contribuimos a desarrollar todos los demás lenguajes:

- Lenguaje verbal: vocabulario nuevo relacionado con el robot, sus partes, botones, etc., así como el desarrollo de la expresión oral y las normas de comunicación (escuchar a los demás, respetar el turno de palabra, debatir en grupo, etc.).
- Lenguaje corporal: análisis y reproducción de movimientos y expresiones no verbales tanto de los compañeros y docentes en las conversaciones, como de los movimientos del robot para comprender su funcionamiento.
- Lenguaje artístico: expresiones plásticas para decorar al robot, así como bailes y danzas con él.

Pero, adicionalmente, y debido al carácter globalizado de la enseñanza en infantil, con el desarrollo de esta propuesta destinada al área de lenguajes, vamos a contribuir al desarrollo de las otras dos áreas de enseñanza de la Educación Infantil:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal: al manejar el robot por sí solos, los niños adquirirán una mayor autonomía personal, así como unas mejores destrezas en cuanto a su motricidad fina y por tanto se contribuye al desarrollo de su propio cuerpo.
- Conocimiento del entorno: la Robótica es un elemento de nuestra cultura presente, pero sobre todo de nuestro futuro, por lo que al tratarla en clase se contribuye a esta área de forma significativa y en un contexto real.

En suma, una propuesta enfocada a la lengua pero que contempla, al mismo tiempo, todo el currículo.

3. ROBÓTICA EDUCATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las tecnologías han ido tomando auge poco a poco en nuestra sociedad y en nuestra vida diaria a un paso muy rápido. Actualmente vivimos en una época de cambios e innovación tecnológica; internet, los teléfonos móviles, ordenadores, etc., forman parte de nuestro día a día. Esto se refleja también en los colegios, cada vez más la pizarra digital sustituye a la pizarra tradicional y se están incorporando otros elementos tecnológicos como tabletas para el trabajo en las aulas. Nos encontramos inmersos en una aldea global de información y conocimiento en la que nuestros alumnos se desarrollan como “nativos digitales”, término que acuñó Mark Prensky en 2001 para referirse a los jóvenes de hoy en día que nacen y se desarrollan envueltos en las tecnologías, a diferencia de los “inmigrantes digitales”, aquellas personas adultas que adoptan las tecnologías más tarde. (Cassany et al., 2013).

En este sentido nace la Robótica, una ciencia que avanza a pasos agigantados y que se ocupa del estudio y desarrollo de las aplicaciones de robots. La Robótica se ha implementado en las aulas en países como Corea, Japón o Estados Unidos y España se está iniciando en ello, ya existen algunos centros que cuentan con proyectos de este tipo.

Según la página web oficial de Robótica Educativa (Ro-botica, 2017), la primera tienda presencial dedicada a la robótica de Europa, podemos encontrar actualmente dos robots confeccionados específicamente para niños de la etapa de Educación Infantil adecuados para esta propuesta: Bee-Bot y Blue-Bot. El primero de ellos, es el más sencillo en cuanto a forma y programación de movimientos, el segundo es una imitación del primero pero que permite conectarlo a una Tablet con conexión Bluetooth y programarlo desde ahí, no solo físicamente.

Se pueden programar hacia delante, hacia atrás, hacia la derecha y hacia la izquierda y con esos movimientos en sí, estamos trabajando aspectos de lógico-matemática. Bee-Bot es de color amarillo con forma de una abeja y Blue-Bot es transparente pudiendo ver su interior. Ambos funcionan a través de una batería recargable y para avanzar necesitan estar encima de un tapete con cuadrados de 15 por 15 centímetros cada uno, ya que cada paso que dan hacia delante o hacia atrás es de 15 centímetros. Tienen un botón para iniciar la marcha, para poner en pause o para borrar, aspecto ideal para que los pequeños trabajen a partir del ensayo y error. Giran sobre sí mismos 90 grados y cada vez que se pulsa un botón, parpadean y realizan un sonido confirmando la instrucción. Además, al realizar cada indicación lo muestran con luz y sonido, lo que facilita que los niños vayan contando y observando si hace todos los pasos que le hemos indicado. Debido a estas características, hace que sean motivadores para los más pequeños y que estos se inicien en el lenguaje de la programación.

4. PROPUESTA: “UN ROBOT PARLANCHÍN”

La propuesta concreta para trabajar lengua con un robot es la siguiente y se divide en tres bloques:

- Presentación del robot: explicación y manipulación sobre su funcionamiento, su uso y sus limitaciones a través del ensayo y error y de la explicación de sus propias conclusiones.
- Realización de diferentes actividades lingüísticas con el robot tanto individuales como en grupo.
- Evaluación de las actividades realizadas con el robot, dialogando y exponiendo razones a partir de todo lo aprendido.

En cuanto a las actividades en sí, son:

- 1. DIÁLOGO INICIAL:** el primer día, cuando los niños entran al aula se llevan una sorpresa ya que hay un nuevo elemento que desconocen, un robot. Los niños comienzan a explorarlo y a verbalizar sus preguntas e inquietudes: ¿qué es esto?, ¿qué hace en el aula?, ¿será un juguete?, ¿qué hacen estos botones?... Inmediatamente después se lleva a cabo una conversación con los alumnos en la que preguntamos qué saben de los robots, si les gustaría investigar qué hace y cómo es nuestro robot, si les gusta el tema, si prefieren que se quede en el aula o que lo devolvamos con otros robots, etc.
- 2. JUGAMOS CON LAS LETRAS:** Tendremos que descubrir qué letras tiene la palabra “robot” para escribirlas y también teclearlas, con la ayuda del docente, en el ordenador.
- 3. APRENDEMOS VOCABULARIO:** Jugaremos a adivinar y repetir la palabra que suena. El o la docente buscará cómo se dice robot en diferentes idiomas, para comprobar la diferencia, así como las partes del robot y sus funciones (ojos, boca, ruedas, botones, delante, detrás, izquierda, derecha). Nos grabaremos diciendo las nuevas palabras para escuchar nuestra propia voz y haremos un mural grande para colocarlo en el aula con el dibujo del robot y sus partes. Los niños lo colorearán y se escribirán las palabras vistas en todos los idiomas para que los alumnos lo puedan ver cada día.
- 4. IMITAMOS AL ROBOT:** Jugaremos a realizar las pautas del robot, utilizando la expresión corporal y realizando los movimientos (dando pasos hacia delante, hacia atrás, quedándonos parados, etc.), así como contaremos los pasos que tenemos que dar hacia cada lado realizando pequeñas secuencias, 1º, 2º...Por último, practicaremos utilizando el robot. Para ello, en primer lugar, utilizaremos un tapete de cuadrados en blanco y coloramos un objeto en un cuadrado para que entre todos consigamos que el robot vaya al objeto. Los niños tendrán que observar el recorrido, anotar los pasos y giros que tiene que dar y programar al robot para ello.

5. **CUENTO JUGUETÓN:** Llevamos al aula un tapete de cuadrados en los que aparecen diversas imágenes y les explicamos a los alumnos que vamos a crear un cuento entre todos con la ayuda de nuestro amigo robot. Cada alumno podrá elegir una imagen y cuando le toque su turno tendrá que guiar al robot hacia su imagen para continuar la historia utilizando el personaje o el objeto que aparezca en esa imagen.
6. **ADIVINA:** Pondremos en el suelo un tapete con cuadrados, con varias imágenes y se describirá una de ellas sin decir el nombre para que los niños adivinen de cual se trata, es decir, realicen inferencias. Un niño saldrá y tendrá que guiar al robot hacia la imagen correcta.
7. **HACEMOS TEATRO:** Disfrazaremos al robot, convirtiéndolo en un personaje de un cuento (caperucita, el lobo, un cerdito...) y los niños y niñas tendrán que contar y dramatizar dicho cuento. Para ello, los miembros del grupo deberán programar al robot para que se mueva hacia donde ellos están colocando en el suelo un tapete con cuadrados en blanco.
8. **DEBATE FINAL:** En la asamblea, llevaremos a cabo una conversación con el alumnado, en la que se preguntará qué les ha parecido el trabajo llevado a cabo con el robot, qué han aprendido, si les han gustado las actividades realizadas con él o qué actividades podríamos hacer a partir de ahora. Haremos una votación para ordenar las sesiones realizadas según las preferencias de los alumnos, argumentando sus ideas y haremos una lista con todo lo que hemos aprendido con el robot.

5. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Al finalizar la propuesta es importante comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos, la meta principal, que en este caso es desarrollar la Lengua a través de la Robótica Educativa. Para ello, siguiendo a Cantero (2008), se analizan las dimensiones que incluye la competencia comunicativa:

- Lingüística: capacidad para conocer las unidades del código. (En todas las actividades se debaten ideas analizando algunas palabras)
- Discursiva: capacidad de relacionar las unidades del código en situaciones comunicativas. (Se realizan en un contexto concreto, sobre el robot)
- Cultural: capacidad para manejar los significados y sus connotaciones. (Aprenden significados al realizar las actividades en sí, como por ejemplo entienden lo que significa "girar 90 grados")
- Estratégica: capacidad de relacionar todas las anteriores para tener una comunicación efectiva. (Al finalizar saben cómo se maneja el robot y saben usar las palabras adecuadas para hacerlo).

Por tanto, la valoración de la evaluación respecto al objetivo principal, se puede decir que es positiva.

6. CONEXIÓN CON LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (2011) es un autor que defiende que todos tenemos ocho inteligencias que podemos desarrollar de forma independiente en mayor o menor medida y no solamente la intelectual. Con esta propuesta y la utilización de la robótica en las aulas se contribuye principalmente a desarrollar tres de ellas:

- Inteligencia lógico-matemática: al tener que manejar nociones espacio-temporales, así como realizar acciones lógicas para que funcione adecuadamente nuestro robot.
- Inteligencia visual-espacial: al tener que guiar al robot por diferentes espacios y conseguir que llegue a su destino adecuadamente
- Inteligencia lingüística: al tener que explicar en todo momento las acciones que realiza el robot para poder programarlo, así como ponernos de acuerdo con los compañeros

7. ORGANIZACIÓN DEL AULA: APRENDIZAJE COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de trabajo en función de las agrupaciones heterogéneas del alumnado, basada en los distintos ritmos de aprendizaje con el objetivo de obtener un resultado común. Entre los miembros del grupo existe una interdependencia positiva, es decir, se necesitan unos a otros y existen unos determinados roles para cada miembro del grupo.

Para la propuesta que aquí se expone, no se realiza de forma tan explícita pero sí que se utiliza esta filosofía de trabajo en las sesiones que trabajamos en grupo, con el objetivo de que todos los niños aprendan de todos, se escuchen unos a otros respetando todas las opiniones y se llegue a una solución final habiendo debatido entre las opiniones de todos. Siguiendo a Reyzábal (2012), esta metodología permite trabajar destrezas orales, entre otras:

- Autoafirmación: al defender sus ideas y planteamientos ante el resto
- Regulación: corrección de sus propios errores o hipótesis, mediante los planteamientos de otros compañeros.
- Argumentación: al tener que dar explicaciones sobre sus propias ideas

- Proyección: identificación con los sentimientos y opiniones de otros
- Relación espacial y temporal: al relatar y describir hechos en un tiempo y espacio determinado.

Para lograr esto es muy importante la ubicación en el aula de los alumnos, deben situarse en semicírculo, de forma que todos puedan tanto verse como escucharse totalmente. Con las actividades propuestas, además, es necesario para que todos los niños y niñas puedan ver los movimientos del robot desde todos los ángulos, así como aprender de la observación directa de los compañeros cuando están investigando o explicando algo acerca del robot. El espacio más idóneo para ello es el rincón de la asamblea.

8. OTRAS METODOLOGÍAS EMPLEADAS

Además de la globalización, comentada a lo largo de todo el artículo, y del aprendizaje cooperativo, el cual conlleva una interacción entre iguales, con esta propuesta de robótica se trabajan otros principios metodológicos como son:

- Aprendizaje significativo: se parte de las ideas previas que tiene el alumnado y a partir de ahí se trata que aprendan por descubrimiento para conectar la nueva información en su cerebro.
- Atención a la diversidad: se tiene en cuenta los ritmos y características de cada niño o niña, pudiendo ayudarse entre ellos a la hora de programar el robot, favoreciendo así la autoevaluación y la colaboración entre iguales.
- Gamificación: supone aprender jugando. El juego educativo es la manera eficaz para enseñar a un niño ya que en estas edades es espontáneo y supone una motivación y una educación más dinámica.

CONCLUSIONES

Tras haber expuesto la presente propuesta, se espera que otros docentes puedan cogerla como referencia para motivarse, perder el miedo a las tecnologías y llevar a cabo en las aulas actividades de todo tipo siendo conscientes de que la lengua está presente en todas y esto se debe aprovechar.

Se ha comprobado que la Robótica puede ser muy útil para el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para el desarrollo del lenguaje en todos sus ámbitos (verbal, corporal, artístico y tecnológico). Esto es debido a que en estas edades es idóneo el trabajo a través de la manipulación directa de objetos, fomentado en todo momento el diálogo.

El proyecto planteado puede servir como base para la elaboración de otras propuestas similares con robots o bien para continuar el mismo en etapas posteriores. Por ejemplo, se puede preparar otro para Educación Primaria, en el cual, los niños elaboren su propio robot a través de programas como Scratch, una herramienta para crear historias, juegos y animaciones desde el ordenador. Algunas otras líneas para investigar y mejorar la competencia comunicativa a partir de esta propuesta podrían ser:

- Propuestas con más robots en las aulas; de tal forma que cada niño dispusiera de su propio robot para programarlo y poder comunicarse con los demás, trabajando así la comunicación tanto oral como escrita, al tener que programar al robot.
- Propuesta con un elemento robótico que involucre a toda la comunidad educativa, es decir, trabajar todo el centro el mismo, pero en distinto grado de dificultad y realizar talleres y actividades con las familias.
- Proyectos concretos con robots para cada uno de los elementos de la lengua; gramática, pragmática, fonética y semántica.

En suma, numerosas podrían ser las ideas ya que la Robótica es una rama actualmente novedosa en las aulas, por lo que todavía quedan muchas líneas de investigación respecto a todos los campos.

REFERENCIAS

Libros

- Cassany, D. et al. (2013). Sociedad del conocimiento, tecnología y educación. Madrid: Morata
- Gardner, H. (2011). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica
- Piaget, J. (2008): Psicología del niño. (17ª edición). Madrid: Morata

Revistas

- Cantero, F.J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. Revista Horizontes de Lingüística Aplicada, 7 (1), 71-87
- Ghitis, T. y Alba, J. A. (2014). Los robots llegan a las aulas. Infancias Imágenes, 13(1), 143-147. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997165>
- Reyzábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 10 (4).

Links

- Gamarra, P. (2014): Importancia de la lengua. ABC. Consultado el 4-09-2021 en <https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/importancia-de-la-lengua-1211137.html>
- Robótica Educativa y Personal (2017). RO-BOTICA. Consultado el 28-08-2021 en <https://ro-botica.com/tienda/Robotica-Educativa-para-Infantil/>

Normativa

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4, del 4 de enero de 2007.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.

EDUCACIÓN PARA EL ADIÓS

ANA ATIENZA GARCÍA

Maestra graduada en la Universidad La Salle

La muerte es considerada un tema tabú en la Educación, los adultos nos empeñamos en alejar a los niños de este proceso, sin embargo, no son ajenos a lo que ocurre, como solemos pensar, también necesitan desarrollar el proceso de duelo, por ello el siguiente artículo da las claves principales, que todo profesor debe conocer a la hora de enfrentarse a una posible pérdida dentro del aula, ya que durante toda nuestra carrera casi seguro vamos a topar con algún alumno en estas circunstancias. Como es el duelo infantil, sus manifestaciones, las señales de alarma y la intervención son algunos de los apartados encontrados en este trabajo y que nos servirán de ayuda tanto dentro del aula como para orientar a las familias.

Palabras clave: *Educación para la muerte, Educación Infantil, muerte, duelo, emoción...*

The death is considered a taboo subject in the education, the adults keep children away of this process, however they are present also they need to develop the process of grief. So the following work will collect the main keys that every teacher must know to face a possible loss in the classroom, because in our career, we'll meet to some student with these circumstances. How is childhood grief, its manifestations, the warning signs and intervention are some the sections found in this work and that will help us in the classroom and to guide families.

Keywords: Death education, pre-school education, death, grief, emotion...

INTRODUCCIÓN

La muerte, seis letras llenas de miedo.

Miedo por la ausencia de propuestas dedicadas a los alumnos de Educación Infantil en relación a la muerte. Los más pequeños también tienen derecho a conocer qué es la muerte, a expresar sus sentimientos, a entender el comportamiento de su entorno, a recordar a la persona perdida... Al fin y al cabo, a atravesar la etapa de duelo.

La muerte es un tema constantemente vetado, es considerado algo negativo, pero es una realidad a la que tarde o temprano todos nos debemos enfrentar, también los niños.

Por ello, en este trabajo propongo incluir la "experiencia" de la muerte en las aulas, como un área necesaria, la cual debería comenzar en la etapa de Educación Infantil y desde ahí proyectarse en las demás.

La escuela no puede ya esconder la cabeza o mirar para otro lado más tiempo. La conciencia de la muerte es clave para una orientación de la vida. Si no se incluye la muerte en la enseñanza –desde las Políticas Educativas hasta la propuesta de un maestro- no se estará educando para la vida. Es hora ya, de que se normalice el estudio de esta asignatura tan pendiente.

Para que la muerte o un acontecimiento doloroso no resulte deshumanizante deben hallar forma de ser comprendida y afrontada. De ahí surge la necesidad de generar espacios de intercambio, reflexión y acompañamiento con los docentes a fin de empezar a trabajar corresponsablemente las ideas, los sentimientos en torno a la muerte, y los aspectos facilitadores de los procesos de duelo, de resignificación de la vida. Desde la intervención comprensiva y motivada del docente que, a su vez permitan a los niños contar con la ayuda oportuna para tramitar los temores, los dolores y las angustias relacionadas con esta situación, tanto lo que puedan experimentar ellos mismos como lo que observen que siente su entorno.

1. COMPORTAMIENTOS ESPERABLES EN EL AULA

En este apartado trataremos aquellos comportamientos que inciden directamente en el ámbito académico cuando un alumno ha perdido a algún familiar o similar y frente a los cuales los profesores deben ser más sensibles, o bien estar atentos para informar a los padres o ayudar en la intervención.

1.1. PROBLEMAS DE AGRESIVIDAD E IRA

Después de perder a un ser querido, es habitual estar enfadado. En los niños sucede lo mismo, muchos no son ajenos a las circunstancias que rodean la muerte y eso les lleva a hacerse cuestionamientos similares a los de los adultos sobre el momento, las circunstancias e incluso lo justo o no de esa muerte. Esto les lleva a estar más enfadados con las personas, médicos, familiares... y el mundo en general.

Los más pequeños, por el contrario, sufren ese enfado y esa agresividad derivada de los cambios que hay en el ambiente. Ellos han perdido bienestar; rutinas, compañías, apoyos... y eso puede reflejarse en que se muestren más irascibles, excitados, ansiosos y agresivos, llegando incluso a pegar a sus compañeros. Muchos niños que se sienten diferentes a los demás tratan de defenderse agrediendo, así que es una situación que nos encontramos con frecuencia.

En el colegio nos encontraremos ante un niño que se muestra irascible, refunfuña, protesta por cosas que antes no le hubieran molestado, con una actitud de enfado: pega a los compañeros, tiende a destrozar sus trabajos o el material ante la mínima incomodidad... Aunque comprendamos la reacción del niño, es conveniente que le expliquemos que, si bien entendemos que lo está pasando mal, ni los compañeros ni el material tienen que verse dañados. Le ayudaremos a disculparse, a tranquilizarse, a reparar aquellas cosas que haya roto e intentaremos que entienda que hay reacciones que no se pueden permitir y que debe buscar otras alternativas.

1.2. PROBLEMAS DE AISLAMIENTO Y CON LAS HABILIDADES SOCIALES

Cuando los niños pierden un familiar o están atravesando un duelo, puede que se vean diferentes a los demás o sientan que han perdido la conexión que les unía al resto del grupo. Esto puede provocar que prefieran buscar la soledad frente a la compañía o que eviten juegos excitantes por la tristeza que muestran. Con frecuencia evitan a los compañeros para ahorrarse conversaciones sobre la muerte o explicaciones que no quieren dar.

Al evitar el contacto con el grupo de iguales, las habilidades sociales del menor van disminuyendo por no practicarlas. Es muy importante que estemos atentos para normalizar esta situación lo antes posible.

1.3. ANSIEDAD DE SEPARACIÓN

Tras la muerte, el niño puede sentirse desprotegido ante la posibilidad de que la muerte pueda volver a repetirse y sentir que sus figuras de referencia o cuidado no están a salvo, de ahí que se muestre reticente a separarse de sus figuras de apego o que busque la seguridad de su bienestar en la medida de lo posible.

Las conductas que nos indican que esto está pasando y que más frecuentemente nos podemos encontrar en el aula son:

- a) Temor a quedarse solos y búsqueda constante de la figura del adulto de confianza para que les tranquilice.
- b) Preguntas constantes dirigidas a comprobar que sus progenitores están a salvo: "Ha llegado papá al trabajo", "Podemos llamar a mamá para saber si me viene a buscar", "Puedes preguntar si mi mamá ha llegado bien a casa".
- c) Preguntas al equipo docente sobre su cuidado, buscan garantizar la compañía y el cuidado.

1.4. CAMBIOS EN LA ATENCIÓN Y EN LA CONCENTRACIÓN

Tras un duelo, todos somos sensibles a que nuestra concentración se vea alterada, así como nuestro nivel de atención. Resolver un duelo requiere mucha energía y normalmente la atención está puesta en procesos internos.

El niño se muestra ensimismado, distraído, le cuesta centrarse en las tareas académicas que antes no le requerían tanto esfuerzo y, por consiguiente, hay una bajada del rendimiento escolar.

El menor puede mostrarse absorto en sus pensamientos o sentimientos y es posible que mentalmente se cuestione muchas cosas del futuro o de cómo va a resolver la rutina. Todas estas dudas hacen que el niño parezca ensimismado, despistado en su mundo, pero lo que ocurre es que está elaborando su duelo internamente, está trabajando la idea de que no va a volver a ver al fallecido y todas las cuestiones asociadas a esto.

Los profesores pueden ayudar al alumno dividiendo su tarea en objetivos más cortos, vigilando sus ejecuciones para que la distracción no baje su rendimiento, llamándole discretamente la atención o, de forma excepcional, dándole un plazo mayor para terminar las tareas propuestas en el aula. También es positivo revisar con ellos el error y darles la oportunidad de ser ellos quienes encuentren lo correcto, en lugar de corregir y darles la oportunidad de ser ellos quienes encuentren lo correcto, en lugar de corregir los errores sin ningún tipo de feedback.

1.5. SOMATIZACIONES

El niño puede llegar al aula con quejas repetidas. Podemos encontrarnos ante niños que presentan:

- a) Dolores de cabeza recurrentes
- b) Problemas estomacales
- c) Dificultades para respirar
- d) Dolor en las articulaciones
- e) Dolor abdominal
- f) Malestar indefinido

...Y otros síntomas que nos llevan a pensar que se encuentra mal o que está enfermo. Estas quejas no son algo que el niño finja, no podemos considerarlo así. En realidad, el niño siente ese malestar, lo que ocurre es que no hay una causa médica que lo justifique. Algunos de estos síntomas se relacionan con la sintomatología que desarrolló el fallecido antes de su muerte. El niño desde su temor a que le ocurra algo similar, puede tener esos síntomas al tratar de revisarse medicamente.

En un principio podemos dar un espacio en el aula al niño para que se tranquilice, se tome alguna pastilla que le hayan mandado y veamos si mejora. Poco a poco iremos espaciando la atención y tratando de que su malestar disminuya, razonaremos con él sobre si hay algún motivo objetivo para sentirse mal e intentaremos que continúe con sus tareas. Lo importante es que, si hay pequeños síntomas físicos, estos no incapaciten al niño.

1.6. PROBLEMAS DE MEMORIA

Si el niño emplea una gran cantidad de recursos en resolver su duelo o en gestionar el malestar que le produce la pérdida, es lógico que tenga despistes u olvidos tras la muerte de un ser querido.

Puede suceder que se olvide de los plazos de entrega de determinados trabajos, de traer cierto material a clase. Esto también puede estar ligado al hecho de que haya fallecido la persona que estaba pendiente de que el niño se responsabilizara de esas cosas.

Encontramos con más frecuencia estos problemas cuando quien fallece es la persona que revisaba las tareas, que ayudaba al menor a preparar su mochila o las fechas de entrega.

Los profesores pueden ayudar al alumno revisando que se lleva todo, que ha apuntado bien las cosas, o creando un calendario de fechas importantes en el aula y

en su casa. Así, poco a poco, vamos espaciando la revisión y el niño puede suplir sin problemas esos fallos en la memoria.

También podemos consultar a ver qué otro adulto puede ayudarle a revisar sus cosas para que estos olvidos se produzcan con menos frecuencia, para eso será necesario al principio darle más oportunidades o hacer un poco “la vista gorda” mientras se adapta.

1.7. BAJADA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los problemas de atención, concentración y memoria comunes tras el fallecimiento pueden verse reflejados en una disminución del rendimiento académico. Es normal que en esta época el niño obtenga peores resultados. El objetivo es que vuelva al rendimiento tuviera anteriormente y, para ello, habrá que hacer ajustes en la manera en que afronta sus tareas.

Estaremos más pendientes de su rendimiento en el aula y vigilar más de cerca su ejecución, tratando de apoyarle en la realización de las tareas y en las dudas que pueda tener.

Igualmente buscaremos dirigir al niño hacia la autonomía; si está muy despistado podemos escribirle una cartulina con los pasos que debe dar para hacer ciertas actividades.

Es importante que el profesor transmita al niño que su estado es normal y transitorio porque, si al hecho de la muerte se suma que no logra alcanzar los objetivos académicos cuando antes lo conseguía con facilidad, es posible que aparezca mucha angustia y frustración, lo que puede llevarle a abandonar actividades académicas en las que antes no tenía problemas.

1.8. PROBLEMAS DE ANSIEDAD Y MIEDOS

Tras la pérdida de un ser querido, es normal que el niño se sienta más nervioso, o que la muerte le despierte miedos. Uno de los temores más comunes es el miedo a que otro pariente fallezca y se quede desprotegido. Esto le hace estar alerta en el colegio y muy pendiente del bienestar de sus familiares, generándoles mucha angustia y conductas de comprobación continuas.

Puede suceder que el niño desarrolle problemas para quedarse en el colegio e intente que se quede con él el adulto que lo acompaña, o tal vez puede tratar de irse con él para no separarse y así poder comprobar que está a salvo. Ante esta situación, los profesores pueden bajar al patio y recibir al niño, quedarse ahí un ratito y esperar a que disminuya la ansiedad del menor para subir a clase, mientras el adulto se va marchando.

También los profesores podrán permitir que el alumno haga una llamada al día para asegurarse del bienestar de sus parientes, y poco a poco, ir espaciándosela; puede llamar dos veces por semana, luego una y cuando compruebe que no pasa nada, y se tranquilice, entonces se le retirarán las llamadas y le iremos explicando lo improbable que es que pase algo malo o que, en caso de que algo sucediera, seguro que había personas que podrían cuidarle.

Es posible que al menor le preocupe mucho qué van a pensar de él tras lo sucedido, si llora, si ha faltado a clase o si los profesores se muestran más condescendientes con él. Le inquieta que sus compañeros puedan pensar que tiene mucha cara, que es blando o que parezca que la pérdida no le importa. Eso no quiere decir que los compañeros piensen eso realmente, sino que es el menor quien anticipa o imagina que eso puede ocurrir y tiende a evitar esa situación incómoda antes de que suceda, llegando incluso a no querer ir al colegio.

Lo ideal en estos casos es que el niño consiga razonar que, ante otro compañero en esa misma situación, él no pensaría eso y trabajar con las opiniones reales que tendría.

Si el menor desarrollase fobia escolar; lo más conveniente sería recurrir a un profesional que nos ayude a gestionarlo. Para prevenir la fobia, es importante que el colegio reciba bien al alumno, y que éste no tarde mucho en reincorporarse al aula. También, si es posible, es bueno que en los primeros momentos los compañeros estén pendientes de él y de sus necesidades.

1.9. TRISTEZA Y LLOROS

Durante el duelo por el fallecimiento de un ser querido, las imágenes y los recuerdos pueden provocar en el niño sentimientos de añoranza, tristeza, sensación de soledad o mucho desconcierto al enfrentarse a una situación, en general, nueva que cambia su vida y sobre lo que a menudo no tiene información previa o habilidades para afrontarla.

Habrán días que el niño será más propenso a estos arranques de llanto o a sumirse en una gran tristeza, por ejemplo, cuando se acerque la Navidad, en fechas señaladas como cumpleaños, el Día del Padre o de la Madre, actuaciones escolares a las que suelen acudir familiares... Esta expresión emocional no tiene mayor importancia, es algo normal.

Si vemos que el llanto es incontenible y que el niño puede sentirse abrumado por los compañeros, podemos darle margen para que salga un rato del aula y espere a que se le pase un poco.

Otra posibilidad es que esos llantos sean producto de la frustración o del sentimiento de impotencia que tiene el menor tras hacer fallado en algo que antes no fallaba o porque el menor se siente solo tras la realización de trabajos. En este caso podemos reforzar las ejecuciones que le acerquen a los objetivos u ofrecerle la ayuda de otros adultos si la necesita.

No castigaremos el llanto, ni reaccionaremos con frases como: "Para ya", "No es para tanto" ni distraeremos la emoción. Le diremos que es normal estar triste, que no se preocupe por llorar si echa de menos a la persona fallecida y le dejaremos un espacio algo más privado que proteja su intimidad.

Si el llanto parece ser una llamada de atención que busca el interés del adulto, lo iremos ignorando poco a poco, le dejaremos que llore, pero atendiéndole cada vez menos o intentando que busque el espacio íntimo por sí solo, sin ayuda del adulto.

2. INICIATIVAS PARA FACILITAR EL DUELO

A continuación, se expondrán algunas iniciativas de "Hablemos de duelo" un manual práctico para abordar la muerte con los niños, que podemos llevar a cabo para facilitar este proceso a los alumnos:

2.1. ACCIONES DE FORMACIÓN PREVENTIVA

Con esto nos referimos a aquellas acciones que puede llevar a cabo el colegio antes de que se produzca un fallecimiento. Es decir, ya sabemos que antes o después nos vamos a encontrar con una situación de duelo en el aula, ya sea por el fallecimiento de un abuelo, un profesor, un progenitor, hermano, alumno... Y también sabemos que, cuanto antes tratemos el tema de la muerte en el aula, el pronóstico es mejor ya que la muerte forma parte de la vida y es un proceso normal.

Las acciones de formación preventiva consisten en que, antes de que se produzca una situación así, sean los propios docentes quienes aborden el tema en clase a través de alguna actividad.

Es conveniente que los profesores hayan recibido previamente algo de formación sobre el tema, o que cuenten con alguna persona de referencia a la que acudir en caso de duda y que pueda ayudarles con este tema o en casos concretos.

Algunas de las acciones que se pueden llevar a cabo son:

- a) Leer cuentos y trabajar con ellos en el aula, como: "El pato y la muerte", "No es fácil pequeña ardilla", "El jardín de mi abuelo", "Para siempre"...
- b) Proyectar películas y plantear preguntas a los niños sobre su contenido. Podemos usar: "El rey León", "Yo, robot", "Buscando a Nemo", "Mi chica"...
- c) Aprovechar festividades como el entierro de la sardina en Carnaval, Haloween o el Día de los Difuntos, obras artísticas como el cuadro de la Lección de anatomía, o de hechos históricos como los fusilamientos del 2 de mayo...
- d) Utilizar la tecnología virtual, o hacer visitas a cementerios históricos, monumentos funerarios y explicar su significado.
- e) Formar al profesorado para trabajar la muerte en el aula y detectar los problemas asociados al duelo.
- f) Tener un espacio periódico para resolver las dudas que vayan surgiendo cuando sea necesario u organizar un grupo de trabajo.
- g) Trabajar con las distintas emociones y su expresión para que los niños entiendan cómo se expresan y que todas son válidas.

2.2. MATERIALES DE TRABAJO ADECUADOS

Un aspecto clave para trabajar con niños es lo atractivo que les resulten los materiales; cuanto más adecuados y atrayentes resulten para el menor; mejor acogida tendrán.

Podemos trabajar con cuentos grandes, vistosos, o sacar las escenas que más nos interesen de los cuentos e ir trabajando los distintos conceptos que el niño tiene que manejar para entender la muerte.

Con las películas, escogemos las que sean más actuales. Esto en ocasiones es difícil, pero trataremos de buscar las más recientes o las que se adapten mejor a la edad de los niños. Ya sabemos que las películas antiguas no suelen gustarles, porque hay mucha distancia entre la sociedad actual y la de hace diez años.

Podemos trabajar con emoticonos, pegatinas, fichas de colorear, pictogramas, noticias... buscando siempre que el trabajo se convierta en un aprendizaje atractivo.

2.3. COMUNICACIÓN CONSTANTE ENTRE PADRES Y PROFESORES

Cuando tiene lugar un fallecimiento en la familia, es muy importante que los padres avisen a los profesores lo antes posible para que estén al corriente del suceso.

Lo más conveniente sería que los padres mantuvieran una reunión con los docentes para informarles de aquellos aspectos del fallecimiento que consideren importantes. Independientemente del tipo de muerte y del impacto que pueda tener, los docentes necesitan saber que han vivido los niños, que saben, que se le ha dicho, para así poder actuar bien a su vez, o poder ofrecer a los padres del niño información para que aborden el duelo del menor de la manera más adecuada.

Ante el mínimo conflicto, síntoma o indicador de problemas los profesores deben mantener una comunicación fluida para evitar que los problemas se hagan resistentes, ayudar al niño y mantener la misma línea de trabajo que los padres.

2.4. PREPARAR EL REGRESO DE UN NIÑO EN DUELO.

Ya que antes o después, un centro educativo se va a encontrar con una situación de estas características, lo ideal es que se le pueda dar una respuesta eficaz y adecuada.

Es normal que surjan muchas dudas la primera que hay que afrontar esta situación, que no sepamos cual es el mejor modo de actuar y se tenga la tentación de fingir que no ha pasado nada. Otras veces el caso toca muy de cerca a los profesores y abordaje es difícil.

Puede ser de ayuda buscar un momento para hablar con los compañeros del alumno en duelo, organizar una pequeña tutoría y explicarles lo que ha pasado y las emociones que pueda experimentar el compañero con el lenguaje adecuado y ejemplos: que sepan que es algo normal, que es bueno preocuparse por su bienestar; que tal vez se sienta abrumado, triste, enfadado, que quizás quiera hablar o por el contrario que debemos respetar su espacio en caso de que no quiera.

Si hubiera malestar, les explicaremos que vamos a tomar alguna medida excepcional para evitar que se comparen o que puedan expresar sentimientos de injusticia por el trato hacía el niño.

2.5. RESPETO O SENSIBILIDAD HACIA FECHAS ESPECIALES

En todos los centros educativos hay fechas que se celebran de forma especial y que deben tratarse con cierta delicadeza: el Día del Padre o de la Madre, días de los abuelos, Navidad, vacaciones y todas aquellas fechas que vayan a vivirse por primera vez tras la pérdida y que tengan un carácter familiar especial. En esta categoría entran también los festivales o fiestas escolares en los que acostumbrarse a participar la persona fallecida como actos de graduación reuniones escolares, cumpleaños...

Cuando vaya a tener lugar una actividad con motivo de alguna de estas fechas señaladas podemos transmitir al niño que esas fechas van a repetirse sistemáticamente cada año y que al principio pueden resultar un poco más complicadas, porque uno no sabe cómo reaccionar ni que hacer exactamente, ya que nunca ha experimentado una situación similar.

Podemos permitir que sea el niño quien decida si quiere participar en la actividad y si se va a sentir cómodo con la misma. No es conveniente dirigir la actividad: si los niños van a hacer un trabajo manual, por ejemplo, para el padre o para un abuelo, podemos sugerirle al niño que ha perdido a este ser querido que haga el trabajo como si fuera un homenaje, un recuerdo y que así puede recordar a esa persona especial.

En los festivos o celebraciones escolares daremos prioridad a que el menor se sienta parte del grupo, que esté integrado. También le explicaremos que hay otras muchas personas pendientes de él en esos momentos y que están ahí porque se preocupan por él y quieren cuidarlo.

Las festividades familiares del ámbito privado, como las Navidades y los aniversarios, pueden entristecer al niño. Tiene que saber que entendemos que son malos momentos y que tiene derecho a sentirse triste o enfadado. En esas fechas podemos ser algo más flexibles con ellos y un poco más permisivos con las exigencias en el aula y con el comportamiento que esperamos de los niños.

2.6. ACCIONES CONCRETAS

Las acciones concretas no son medidas fijas y dependen de lo que cada profesor necesite en función de lo que el niño doliente manifieste a su regreso al aula. Cada docente puede adoptar las medidas que crea que van a beneficiar más al menor. Algunos ejemplos serían los siguientes:

- a) *Permitir salidas del aula:* Los primeros días tras la pérdida es posible que el niño esté muy nervioso o afectado por lo que será preciso que salga cuando necesite tranquilizarse. El alumno debe saber que ésta es una medida temporal que puede utilizar cuando esté muy triste, nervioso o preocupado. Le permitiremos salir un rato hasta serenarse, buscando si es necesario la ayuda de otro compañero u otro adulto disponible para que le acompañe y le ayude a tranquilizarse.
- b) *Aplicar medidas excepcionales con las tareas:* Como sabemos, el duelo puede afectar directamente al rendimiento escolar. El niño está más despistado, más descentrado, tiene olvidos lógicos y podemos tomar algunas medidas excepcionales:
 - Le ayudaremos a meter el material necesario en su mochila

- Nos acercaremos para comprobar que ha entendido las instrucciones o las explicaciones
- Le daremos un tiempo extra si está muy distraído
- Le ayudaremos a revisar sus tareas
- Alargaremos el plazo de las tareas si lo necesita

Estas medidas son excepcionales y no pueden convertirse en una costumbre. Le reconduciremos hacia la normalidad apoyándole en su autonomía.

- c) *Proporcionar al alumno apoyo extra ante dificultades:*** Al igual que en el apartado anterior, cuando veamos que el menor se bloquea o se atasca en las actividades académicas, podemos dedicarle un tiempo extra que afiance los conceptos y no se quede descolgado del grupo. Hay que tener en cuenta que con frecuencia era la persona fallecida quien se ocupaba de repasar con ellos, de realizar las tareas, de revisar su rendimiento y todo eso puede generar dificultades en su aprendizaje. También hay que prestar atención a su tolerancia a la frustración y a sus bloqueos, intentando que los afronte lo mejor y más rápidamente posible.
- d) *Facilitar la adaptación al aula:*** A veces la reintegración en el aula no es fácil, ya sea por el impacto de la pérdida o porque el menor se ha ausentado muchos días.

También, como ya hemos mencionado, el menor teme la opinión de los compañeros o tiene miedo de ser diferente y que los demás le traten de modo distinto. La mentalidad con la que se reincorporan tras el periodo de ausencia o después de un cambio drástico en la familia hace que piensen que los demás van a tener forjada una opinión desfavorable al respecto.

Es bueno que les expliquemos que ya hemos hablado con el grupo, que si quieren pueden contar ellos mismos lo que ha pasado o, si no quieren, respetaremos su silencio hasta que estén preparados. Les tranquilizaremos sobre sus ideas de cómo va a ser la reincorporación y, si el niño se deja, aclararemos con él y el aula lo que sabemos y lo que pensamos de la muerte. Intentaremos acompañarle y ayudarle a que vuelva a adquirir las rutinas de aula lo antes posible, si es que las ha perdido.

- e) *Fomentar el respeto ante el grupo de iguales:*** Uno de los temores de los niños es la percepción que tienen de ellos sus compañeros, sobre todo si es distinta; temen lo que van a pensar o a opinar de ellos, ser diferente y quedar señalados, así que habrá que tener especial cuidado cuando le expliquemos a la clase lo sucedido y cómo repercute esto en el alumno.

Igualmente hay que estar más pendiente de determinados insultos o comentarios que se producen a veces y que, además suelen coger los niños dolientes en un momento en el que están irascibles y por consiguiente, sus reacciones suelen ser más violentas. Los docentes deben estar un poco más atentos de lo habitual y cortar las reacciones agresivas de los dolientes hacia sus compañeros.

- f) *Facilitar la incorporación a las rutinas:* Al principio las rutinas van a verse interrumpidas; es razonable que el alumno salga, que le cueste coger el ritmo, que no quiera jugar con sus compañeros en el recreo... Pero poco a poco estas situaciones excepcionales se irán reduciendo hasta que recupere la normalidad.

Si el niño desea participar normalmente en las rutinas desde el principio o no muestra indicios que hagan pensar que no es capaz de reintegrarse en ellas, debemos introducirle con flexibilidad. Hay que procurar que las siga desde el inicio, si es que puede, nunca obligándole ni llamándole la atención por no poder seguir las a la perfección o como lo hacía antes del duelo.

Lo ideal es recuperar las rutinas cuanto antes –ya sabemos que éstas ayudan a dar normalidad a la vida del niño-, pero sin dejar de ser flexibles ante posibles dificultades.

- g) *Trabajar los sentimientos y proporcionar seguridad emocional:* El docente debe hacerle saber al niño que no está solo y que entiende que está en duelo; que aparecerán emociones y sentimientos, que no tiene que avergonzarse y que es normal que se sienta así.

Es bueno que el menor sienta que hay adultos con los que puede contar si necesita soporte o contención emocional. También es positivo que entienda que esos sentimientos de tristeza, soledad, angustia o desamparo forman parte de la existencia y que va a ser capaz de integrarlos en su vida, y seguir avanzando, que su vida no va a detenerse o interrumpirse por el hecho de que se sienta así.

Podemos hacer saber al alumno que nosotros también estamos afligidos por su situación y no ocultaremos nuestra tristeza o preocupación. No conviene fingir que no pasa nada ni disimular las emociones en caso de que no podamos reprimirlas.

- h) *Comunicación entre los distintos profesionales del centro:* Debido a que el tema de la muerte puede ser delicado o controvertido, conviene que todos los docentes o miembros del colegio estén al corriente tanto de la situación del alumno como de las acciones que van a llevarse a cabo, para no solaparse, repetirse y provocar cierto agobio al niño.

Lo ideal es que uno de los adultos del entorno del niño, que tenga buena relación con él, se encargue de coordinar la acción y de centralizar la información.

Si hubiera alguna intervención externa –como, por ejemplo, un servicio de salud mental- es recomendable que ésta también se coordine con los servicios implicados para ir todos en la misma dirección y ayudar al menor de forma más eficaz.

- i) *Evitar mensajes “típicos” o frases hechas:* Ojo con los mensajes que le damos al niño. Se dicen muchas frases típicas en torno a la pérdida “No llores”, “Tienes que ser fuerte”, “Ya verás cómo no pasa nada”, “Ahora el abuelo está en el cielo y está mejor”; “Te ve desde donde esté”... Y un número infinito de

tópicos que tienden a dispararse tras una muerte. Sabemos que a menudo este tipo de mensajes cortan la expresión emocional o responsabilizan al niño de situaciones familiares de las que no debería hacerse cargo. También transmiten ideas erróneas como, por ejemplo, que la fortaleza no va unida a la tristeza o el llanto.

A veces no sabemos qué decir, pero en el aula es mucho mejor explicar al niño “No sé qué decirte, pero estoy aquí para lo que necesites”, que decirle una frase enlatada y carente de empatía.

Aunque los profesores hayan pasado una situación parecida, es importante que no recurran a las comparaciones porque, como ya hemos dicho, cada duelo es único y tiene características propias.

2.7. BUSCAR UN APOYO O REFERENCIA CONCRETA PARA EL MENOR

Lo más común es que el duelo en los niños se resuelva de forma natural. Por eso, si dejásemos que todo siguiera su curso, probablemente el menor acabaría resolviendo su duelo de manera exitosa y aprendería las habilidades de afrontamiento necesarias para encarar otras muertes a lo largo de su vida.

Aunque la resolución vaya a ser adecuada en la mayoría de los casos, es importante que los menores se sientan acompañados en ese proceso por varios adultos del centro escolar, pero que tengan una persona concreta de referencia a la que acudir en caso de dificultad, bloqueo, momento crítico o cualquier eventualidad que pueda surgir. Lo ideal es que esa persona sea alguien con quien tengan confianza y a quien estén unidos.

CONCLUSIONES

Encontré la necesidad de investigar sobre este tema, cuando en mis segundas prácticas una de las alumnas acababa de perder a su abuelo, ahí fue cuando me di cuenta de lo poco preparada que me sentía yo misma y el resto del profesorado para enfrentar una situación así. Vi una carencia y la quise suplir, tanto, que se convirtió en mi trabajo de fin de grado, este artículo es solo una base que puede servir de ayuda para los maestros para descubrir que se pueden encontrar y que pueden hacer al respecto.

Esta investigación, me proporcionó las claves básicas, que un día me faltaron como profesional y después de su realización tengo claro que como maestra quiero ofrecer a los alumnos verdad, ¿y qué hay más real que la muerte? Por desgracia, las personas se mueren, se mueren los hermanos, se mueren los padres, se mueren las mascotas, y los niños no son indiferentes a ello, también sufren, también notan los cambios, también necesitan atravesar el proceso del duelo y desde la escuela debemos ayudarles tanto en el aula como en casa, debemos servir de apoyo a las familias y trabajar en equipo para conseguir superar esta etapa tan dolorosa.

En un inicio, me enfocaba principalmente en los alumnos que estuvieran atravesando la etapa de duelo, pero según iba investigando más me empecé a dar cuenta que este trabajo también debía estar destinado al resto de alumnos que nunca han sufrido ninguna pérdida, es decir enfocar este tema, de forma paliativa y preventiva. ¿Por qué también de forma preventiva? Muy fácil...

Si tuviéramos la mala suerte de toparnos con un alumno atravesando la etapa de duelo, me gustaría mostrar al resto de sus compañeros, como éste alumno se siente, con el objetivo de arroparle, entenderle y sobretodo apoyarle, tanto por parte de su familia y profesorado como también por parte de sus compañeros, ya que éstos forman parte de su día a día.

Otra de las razones se encuentra en la de ofrecer información y conocimiento a los alumnos ¿Por qué no conocer lo que es la muerte? ¿Qué tiene de malo? La respuesta es que las personas sufren y nos empeñamos en sobreproteger a los niños, cuando no nos damos cuenta de que lo que realmente necesitan es entender el mundo en el que viven, y esto forma parte de la vida.

Algunos dirán que no es necesario si el alumno no ha experimentado la pérdida de alguien, pero llegará y el día en el que llegue este niño sabrá a lo que se enfrenta, entenderá como normales sus sentimientos, entenderá por qué el mundo que le rodea ha cambiado y entenderá la actitud de su familia. Este proyecto es positivo para el niño, empecemos a dejar de entender la muerte como tabú, es necesario trabajarlo con los alumnos, es vital, forma parte de la vida.

Pensamos que van a sufrir o a pasarlo mal hablando de la muerte, pero es todo lo contrario, se mostrarán interesados, ya que es algo que nadie se ha molestado en hablar con ellos, si algo caracteriza a los niños es la necesidad de saber de averiguar de conocer... Quieren y necesitan saber que hay detrás de la muerte. Proporcionémoslo.

Por el contrario, aquellos que, si saben lo que es la muerte, porque lo están viviendo, también tienen esta necesidad, quieren compartirlo con el resto, les gusta hablar de ello, y sobre todo de la persona que han perdido. Entiendo que para las familias es duro tener que hablar de este tema tan complicado con sus hijos, por ello la escuela debe ofrecer este espacio al alumno, la escuela se debe convertir en su refugio, donde poder expresar cómo se siente, que le gustaría, al fin y al cabo, solo hablar. Permitámoslo.

REFERENCIAS

- Díaz, P. (2016). Hablemos de duelo. Manual práctico para abordar la muerte con niños y adolescentes. *Fundación Mario Losantos Del Campo*, 1–104. Recuperado de <http://www.fundacionmlc.org/uploads/media/default/0001/01/guia-duelo-infantil-fmlc.pdf>
- Scatena, N., & Correia, M. (2011). Incluir la Muerte en la Escuela. *Margen 61, 61*, 1–12. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen61/scatena.pdf>

ENSEÑAR CIENCIA CON SERIES

FÍSICA Y QUÍMICA CON BREAKING BAD

Ana Sánchez Gómez

Cargo y entidad o Titulación académica

Las series de televisión están inmersas en nuestra vida cotidiana, así, aportan a la educación una nueva dimensión. El empleo de material audiovisual es un factor de innovación, lo que ha provocado el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza y una potente herramienta didáctica. Este artículo, enmarcado en el contexto referido, se sirve de la serie Breaking Bad como recurso didáctico para abordar parte de los contenidos establecidos en el currículo para la enseñanza de la física y química en 2º y 3º de ESO.

Palabras clave: ciencia, series, innovación, breaking bad, química

Television series are immersed in our daily lives, thus bringing a new dimension to education. The use of audiovisual material is a factor of innovation, which has led to the development of new teaching models and a powerful teaching tool. This article, framed in this context, uses the series Breaking Bad as a didactic resource to address some of the contents established in the curriculum for the teaching of physics and chemistry in 2nd and 3rd ESO.

Keywords: science, series, innovation, breaking bad, chemistry

1. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Una de las preguntas más reiteradas en la investigación de la didáctica de las ciencias es cómo enseñar ciencia y, la respuesta mayoritaria de acuerdo con diversos estudios (Campanario y Moya, 1999; Bustos y Román, 2011) es que la dificultad radica en los procesos de aprendizaje tradicionales empleados. Por ello, se deben descartar los enfoques de enseñanza basados únicamente en la transmisión de información y, buscar estrategias para vencer con éxito las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

A la hora de llevar a cabo una renovación, se debe tener en cuenta el marco contextual y es que la humanidad se encuentra inmersa en la Era Digital, donde los hábitos y estilos de vida se han visto transformados por el desarrollo en constante crecimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), donde la televisión e internet constituyen el eje central.

En consecuencia, el ámbito educativo se ve condicionado por ellos y su implementación es de extrema necesidad, dado el poder que presentan ambos medios.

2. IMPORTANCIA DE LAS SERIES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La trascendencia de tratar las series de televisión en el aula radica en fomentar el desarrollo del espíritu crítico-científico en los adolescentes, ya que en numerosas ocasiones hacen de dichos medios audiovisuales su fuente de información (Ambrós y Breu, 2007). Por ello, es imprescindible un periodo de reflexión después del visionado donde sean capaces de detectar tanto los errores como aciertos que se muestran. Asimismo, de acuerdo con Pallarès y Pañella (2011), "el trabajo escolar con el cine permite disponer de un elemento importantísimo de dinamización en el aula que favorece las tareas académicas básicas: comprensión, adquisición de conceptos, razonamiento, etc.", construyendo así situaciones de enseñanza-aprendizaje significativas para el alumnado.

El cine como recurso en el aula tiene múltiples funciones además de la anteriormente mencionada, tales como detectar las ideas previas del alumnado y servir como ejemplo en las explicaciones (García-Borrás, 2011).

De hecho, diversos estudios desde la Educación Infantil (Anderson y Huston, 2001; Christakis y Zimmermann, 2004) hasta el Bachillerato (Serrano y Monserrat, 2017) que reflejan por qué las series de televisión con un enfoque metodológico deben integrarse en el currículo.

2.1. BREAKING BAD

Narra la historia de Walter White, un profesor de química con problemas económicos a quien le diagnostican cáncer de pulmón terminal. Para pagar su tratamiento y asegurar el futuro económico de su familia, comienza a fabricar y vender metanfetamina, junto con Jesse Pinkman, un antiguo alumno suyo.

Como es evidente, la presencia de la química es la base de la serie, por lo que su uso como herramienta didáctica queda constatado. De hecho, la serie no solo tiene cavidad en el ámbito educativo de las ciencias, si no también en la educación legal, por ejemplo, Minzner (2014) describe cómo la serie retrata maneras del proceder de autoridades policiales y la integridad en la abogacía, entre otros temas, que podrían convertirse en material útil en las escuelas de derecho. Además, se pueden proponer articulaciones conceptuales éticas que cuestionan las posibilidades antagónicas del uso del conocimiento científico, tal y como ilustran Cambra y Lorenzo (2018).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

"*La letra con sangre entra*" era sin duda una de las frases estrella de la educación hace unas décadas, pero esto ha cambiado y hoy en día, se llevan a cabo propuestas educativas innovadoras, dirigidas a favorecer el aprendizaje por parte del alumnado.

En el presente artículo, se plantea la siguiente estrategia didáctica que integra todas las funciones mencionadas inicialmente.

Para el diseño de la propuesta se seleccionaron los siguientes fragmentos de la serie *Breaking Bad* especificados en la siguiente tabla (tabla 1), con una duración de entre 10 segundos y 4 minutos, aplicando los criterios de la temática tratada y el interés despertado por la serie.

Tabla 1. Fragmentos seleccionados de cada episodio para cada uno de los bloques

Bloque	Episodio y temporada	Fragmento (min)
Bloque 1. La actividad científica	Ep05 x T3	22:00 – 25:00
	Ep01 x T1	24:15 – 25:15
Bloque 2. La materia	Ep07 x T1	43:10 – 43:30
Bloque 3. Los cambios	Ep01 x T1	49:30 – 51:00
Bloque 4. El movimiento y las fuerzas	Ep12 x T3	46:05 – 46:10
Bloque 5. La energía	Ep09 x T2	36:30 – 40:30

A continuación, se detalla por bloques los fragmentos de corta duración extraídos de la serie, donde se muestran los errores científicos identificados, junto con su enmarcación y justificación curricular y, una actividad propuesta para cada uno de ellos. En este sentido, se ha tenido en cuenta la normativa legal vigente: la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

3.1. BLOQUE 1. LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA

Para tratar el contenido “el trabajo en el laboratorio” del primer bloque (Bloque 1. La actividad científica), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables especificados en la siguiente tabla (tabla 2), se propone la visualización de los fragmentos especificados en la tabla anterior (tabla 1).

A lo largo de la serie, se visualizan diferentes laboratorios tales como el de Gus (Ep05xT3) y el de Emilio y Jesse (Ep01xT1), entre otros. En uno de ellos se observa que no utilizan instrumentos de laboratorio como probetas o matraces ni se encuentran presentes las normas de limpieza e higiene (puesto que presentan comida en las mesas de laboratorio, por ejemplo), tampoco se cumplen las medidas de organización del espacio para evitar accidentes, en cambio, en el otro laboratorio sí que se observan los materiales e instrumentos básicos de laboratorio.

Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el Bloque 1 del BOE (RD 1105/2014).

Bloque 1: La actividad científica		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
El trabajo en el laboratorio	Reconocer los materiales, e instrumentos básicos presentes del laboratorio de Física y en de Química; conocer y respetar las normas de seguridad y de eliminación de residuos para la protección del medioambiente	Identifica material e instrumentos básicos de laboratorio y conoce su forma de utilización para la realización de experiencias respetando las normas de seguridad e identificando actitudes y medidas de actuación preventivas.

Se propone que el alumnado diseñe un experimento para que lo realicen Jesse y Walter White en el laboratorio del instituto. No se pueden olvidar de detallar aspectos fundamentales tales como materiales e instrumentos, protocolos de utilización, justificación (por qué es interesante), organización espacial y temporal, normas de seguridad y medidas de actuación preventivas...

3.2. BLOQUE 2. LA MATERIA

Para tratar el contenido “sustancias puras y mezclas” del segundo bloque (Bloque 2. La materia), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables especificados en la siguiente tabla (tabla 3), se propone la visualización de los fragmentos especificados en la tabla anterior (tabla 1).

En este episodio (Ep07xT1), los protagonistas llevan a cabo un nuevo método que hace que la metanfetamina tenga un color azul, afirmando, siendo así extremadamente pura y potente. Sin embargo, el color del cristal no es un indicador específico de la pureza de un compuesto químico, de hecho, el color resulta de la forma en la que los electrones absorben la luz. Además, la metanfetamina es químicamente un cristal incoloro, cualquier color es, por tanto, una muestra de impureza.

Tabla 3. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el Bloque 2 del BOE (RD 1105/2014).

Bloque 2: La materia		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Sustancias puras y mezclas	Identificar sistemas materiales como sustancias puras o mezclas y valorar la importancia y las aplicaciones de mezclas de especial interés.	Distingue y clasifica sistemas materiales de uso cotidiano en sustancias puras y mezclas, especificando en este último caso si se trata de mezclas homogéneas, heterogéneas o coloides.

Se propone al alumnado que defina los conceptos de sustancia pura y mezcla, y que categorice diversos sistemas materiales en la clasificación propuesta: Sustancia pura o mezcla (homogénea, heterogénea o coloides).

3.3. BLOQUE 3. LOS CAMBIOS

Para tratar el contenido “la reacción química” del tercer bloque (Bloque 3. Los cambios), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables especificados en la siguiente tabla (tabla 4), se propone la visualización de los fragmentos especificados en la tabla anterior (tabla 1).

En este episodio (Ep01xT1), el protagonista Walter White es atacado y se ve obligado a improvisar un método de defensa: sintetiza gas mortal de fosfano y lo hace arrojando fósforo rojo en agua caliente. La idea en principio es buena, puesto que el gas fosfano es muy venenoso, en cambio, el fósforo rojo reacciona con hidrógeno y no con agua caliente

Tabla 4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el Bloque 3 del BOE (RD 1105/2014).

Bloque 3: Los cambios		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
La reacción química	Caracterizar las reacciones químicas como cambios de unas sustancias en otras.	Identifica cuáles son los reactivos y los productos de reacciones químicas sencillas interpretando la representación esquemática de una reacción química.

Se propone al alumnado que defina el concepto de reacción química y, seleccione cuáles son los reactivos y los productos en la reacción química llevada a cabo en el fragmento, así como su representación esquemática.

3.4. BLOQUE 4. EL MOVIMIENTO Y LAS FUERZAS

Para tratar el contenido “velocidad” del cuarto bloque (Bloque 4. El movimiento y las fuerzas), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables especificados en la siguiente tabla (tabla 5), se propone la visualización de los fragmentos especificados en la tabla anterior (tabla 1).

En este episodio (Ep 12 x T3), uno de los traficantes se encuentra herido gravemente, se arrastra por el suelo intentando llegar hacia su pistola; Walt corre hacia allí, coge la pistola y dispara al traficante en la cabeza. Tal y como se observa en el capítulo, por la distancia a la que se encuentra la pistola, el traficante la alcanzaría antes. Es importante conocer que la velocidad depende del espacio recorrido y del tiempo invertido.

Tabla 5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el Bloque 4 del BOE (RD 1105/2014).

Bloque 4: Los movimientos y las fuerzas		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Velocidad	Establecer la velocidad de un cuerpo como la relación entre el espacio recorrido y el tiempo invertido en recorrerlo.	Realiza cálculos para resolver problemas cotidianos utilizando el concepto de velocidad

Se propone al alumnado que plantee un problema en el que Walter White alcance el arma antes que el traficante, detallando la distancia a la que se encuentra el arma de ambos y, la velocidad de cada uno de ellos.

3.5. BLOQUE 5. LA ENERGÍA

Para tratar el contenido “Electricidad y circuitos eléctricos. Dispositivos electrónicos de uso frecuente” del quinto bloque (Bloque 5. La energía), teniendo en cuenta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables especificados en la siguiente tabla (tabla 6), se propone la visualización de los fragmentos especificados en la tabla anterior (tabla 1).

En este episodio (Ep 09 x T2), Jesse y Walt arrancan su caravana con una batería construida por ellos mismos con materiales que tiene a mano: ácido, metales y cables. La batería proporciona suficiente potencia para arrancar la caravana y pueden regresar a Albuquerque. Es cierto que, al poner dos metales diferentes en un ácido, se produce una pila electroquímica ya que la diferencia de reacción química produce voltaje y, está conectada a un cableado es una batería, pero, la batería construida no procede energía suficiente como para encender un motor.

Tabla 6. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables incluidos en el Bloque 5 del BOE (RD 1105/2014).

Bloque 5: La energía		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Electricidad y circuitos eléctricos. Dispositivos electrónicos de uso frecuente.	Comprobar los efectos de la electricidad mediante el diseño y construcción de circuitos eléctricos y electrónicos sencillos, en el laboratorio o mediante aplicaciones virtuales interactivas	Describe el fundamento de una máquina eléctrica, en la que la electricidad se transforma en movimiento, luz, sonido, calor, etc. mediante ejemplos de la vida cotidiana, identificando sus elementos principales.

Se propone al alumnado que el gran Walter White ha tenido un lapsus y ha olvidado qué constituye cada elemento de la pila electroquímica y dónde lo pueden encontrar. ¿Podrían ayudarle? Para ello, deben realizar una redacción en la que incluyan los siguientes términos: cátodo, ánodo, electrolito, hidróxido de potasio, cinc, óxido de mercurio, sobrenadante del proceso de síntesis de metanfetamina, material en pastillas de frenos y tornillos.

CONCLUSIONES

En definitiva, la intención del artículo es renovar e innovar en las didácticas de las ciencias, concretamente en la química. La realización de esta propuesta permite promover en el alumnado la finalidad fundamental de la educación experimental: suscitar el desarrollo intencionadamente de ciertas capacidades y contenidos que permitan al alumnado lograr una cultura científica, teniendo en cuenta su marco sociocultural de referencia, la era digital.

REFERENCIAS

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria. Graó.
- Anderson, R.A. y Huston, A.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontext study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1-147
- Bustos, A. y Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Cambra, I. y Lorenzo, M. G. (2018). Entrelazando la Ética con las Ciencias Experimentales: una propuesta didáctica para la capacitación de profesores con la serie *Breaking Bad*. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 34, 105-122.
- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 179-192.
- Christakis, D. y Zimmermann, F.J. (2004). Television, video and computer game usage in children under 11 years of age. *The Journal of Pediatrics*, 145(5), 652-656.
- García-Borrás, F.J. (2011). Las escenas cinematográficas: una herramienta para el estudio de las concepciones alternativas de física y química. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 8(3).
- Minzner, M. (2014). *Breaking Bad in the Classroom*. *NML Rev.*, 45, 397.
- Pallarès, A. A. y Pañella, R. B. (2011). El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria (Vol. 288). Graó.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm.3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Serrano, J. S. y Monserrat, D. P. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-110.

MEDIACIÓN EN EL SIGLO XXI

El uso positivo de las redes

Carla González Barbón

Maestra en Educación Primaria

Perdiendo el miedo a lo desconocido trataremos las redes no sólo como medio para el aprendizaje sino propiamente como un contenido, potenciando un uso adecuado de las mismas para fomentar un clima de convivencia a través de la mediación.

Palabras clave: Mediación, Redes sociales, Convivencia, Uso positivo de internet.

Losing the fear to the unknown we will use the social media not only as a mean to improve the learning process but a content to be taught on its own, enhancing the correct use of them to promote a co-habiting climate through mediation.

Keywords: *Mediation, Social Media, Co-habiting, Positive use of the Internet.*

PRESENTACIÓN

En un mundo en el que se tiene contacto con la tecnología desde la primera infancia, contando en muchos casos con tablets propias ya en la etapa de primaria, resulta incompleto y negligente ignorar el conflicto más allá de la escuela, pues al no abordarlo se agravan los casos hasta llegar a hablar de ciberbullying. Cobra vital importancia por tanto la propuesta de promoción de la mediación a través de las redes sociales como herramienta para promover el uso correcto de las mismas y favorecer la convivencia.

ÍNDICE

Comenzaremos por contextualizar el caso que da origen a la propuesta presente, para posteriormente proceder a describir su estructura en base a aspectos curriculares, pasando posteriormente desarrollar las diferentes sesiones de las jornadas, actividades que tendrían lugar en cada día de las jornadas virtuales; estableciendo finalmente unas conclusiones y enumerando las fuentes utilizadas.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Nos situamos en un Instituto de una villa de 38.00 habitantes aproximadamente. En el mismo, hay 400 estudiantes. 25 de ellos conforman el grupo de 2º A de la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria). En este grupo había conflictos con una alumna, que tenía mala relación en general con sus compañeros. Esta confrontación se ha trasladado actualmente a una batalla de comentarios negativos en las redes sociales (principalmente Instagram y Tik Tok). Para evitar la continuidad de esta situación se realiza la siguiente propuesta de jornadas virtuales, dirigidas en cualquier caso por el departamento de orientación y ejecutadas por la tutora, el docente de tecnología y el de educación física en base al plan de convivencia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que persiguen estas jornadas virtuales son: Fomentar el clima de paz, crear conocimiento sobre la Mediación, crear conocimiento sobre los Derechos Humanos, mejorar la convivencia, propiciar un uso adecuado de las Redes Sociales y mostrar usos alternativos de las Redes Sociales con fines educativos

3. CONTENIDOS

Por su parte los contenidos serán: utilización de la mediación como método de resolución de conflictos, actuación en base a los derechos humanos, respeto a los demás y a uno mismo, mantenimiento de actitudes favorables a una buena convivencia, conocimiento de los Derechos Humanos, conocimiento de la mediación y creación de documentos audiovisuales a través de las redes sociales (Facebook, TikTok, Instagram).

4. METODOLOGÍA

Antes de presentar las actividades nos parece importante dejar constancia de la metodología que defendemos y llevaremos a cabo en la realización de estas. Esta metodología se presenta en los siguientes párrafos.

A la hora de diseñar esta intervención comenzamos identificando aquellas necesidades que presentan los alumnos y alumnas del IES. Siguiendo esta línea de intervención entendemos la necesidad de realizar actividades donde los derechos humanos o qué es la mediación, sean conceptos básicos que hay que comprender.

Llevaremos a cabo una metodología dinámica e interactiva, donde sean los propios alumnos y alumnas quienes interactúen con las redes sociales. De esta manera llevaremos a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje que favorezca los conceptos básicos de la mediación.

Todas las actividades que aquí se recogen están pensadas y planteadas de forma global, con esto queremos decir que buscamos actividades que respondan a todas o casi todas las necesidades detectadas en el alumnado.

Tendremos en cuenta los ritmos de aprendizaje y los ritmos evolutivos del alumnado. Por tanto, gracias a la elaboración de esta propuesta evitamos la improvisación, lo que proporciona regularidad y seguridad en la actividad docente. Además, como docentes, tendremos en cuenta el carácter flexible de la propuesta, de tal manera que atienda a las necesidades e intereses individuales del grupo.

En cuanto a la organización espacial debemos decir que nuestra aula está organizada de manera que favorezca el aprendizaje del alumnado.

A continuación, presentamos un ejemplo del itinerario que realizaría el propio alumnado bajo la supervisión y guía del profesorado.

El planteamiento es de cinco sesiones, teniendo lugar en cinco semanas distintas en las que las actividades se explicarán, reflexionarán y prepararán en tutoría mientras que en sesiones paralelas de tecnología y educación física se llevarán a cabo, realizándose los documentos audiovisuales.

5. ITINERARIO

5.1. DÍA 1

En el primer día de las e-jornadas de promoción de la mediación llevadas a cabo por el alumnado consiste en hacer stories diferentes en Instagram, en donde en cada uno de ellos se hacen preguntas, encuestas y cuestionarios sobre los Derechos Humanos, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el conflicto. Al día siguiente se darán las respuestas a las preguntas. En la propuesta inicial recopilamos siete preguntas y respuestas que son las siguientes:

-Para ti, ¿Qué son los Derechos Humanos?

+Cuando hablamos de Derechos Humanos nos referimos a que estos son inherentes a todos los seres humanos, sin hacer distinciones por nacionalidad, lugar de residencia, sexo, color, religión, lengua o cualquiera otra condición. Todas las personas del mundo tenemos los mismos derechos, sin hacer discriminaciones, estos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

-¿Cuáles son los principios por los que se rigen los Derechos Humanos?

+Para que los Derechos Humanos se puedan aplicar se rigen principalmente por los siguientes principios:

Principio de Universalidad: está relacionado con la igualdad y la no discriminación.

Principio de interdependencia, es decir, los Derechos Humanos se encuentra enlazado unos con otros.

Principio de Indivisibilidad, es decir, los Derechos Humanos no pueden ser divididos independientemente de su naturaleza. Por lo que deben ser reconocidos, protegidos y garantizados por todas las autoridades,

-¿Que es la Declaración Universal de los Derechos Humanos(DUDH)?

+Cuando hablamos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) nos referimos a un documento que se utiliza como plan de acción global para la libertad y

la igualdad de todas las personas del mundo, garantizando todas las libertades y derechos.

-¿Cuándo se creó la Declaración Universal de los Derechos Humanos?

+La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) se creó el 10 de diciembre de 1948.

-¿Quién creó la Declaración Universal de los Derechos Humanos?

+La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) fue creada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París en 1948, tras el tremendo impacto de la Segunda Guerra Mundial.

-¿Cuántos artículos se recogen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)?

+La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) contiene 30 derechos y libertades que nadie nos puede quitar.

-¿Qué entiendes por conflicto?

+Cuando hablamos de conflicto nos referimos a la oposición o desacuerdo entre personas o cosas, es decir, es una disputa o discrepancia que aparece cuando dos o más personas tienen intereses u opiniones diferentes.

5.2. DÍA 2

El segundo día se trabajarán a través de la red social Facebook los diferentes métodos de resolución de conflictos, el alumnado tendrá que a raíz de una publicación de Facebook realizada por el profesor/a comentar cuáles conocen y explicar brevemente en qué consisten, cada alumno pondrá uno, después compartirán esta publicación en sus muros con una frase o con un pequeño texto que invite a las demás personas a seguir compartiendo, comentando y difundiendo esta información.

Estas técnicas de resolución de conflictos se buscarán en el aula de ordenadores de manera que el profesor guíe la búsqueda y no se repitan las técnicas o métodos aportados por cada alumno/a.

Además de realizar comentarios con diferentes métodos y/o estrategias de resolución de conflictos, el alumnado debe y puede responder a sus compañeros y demás personas que comenten esta publicación si perciben que algo no está correctamente explicado, siempre desde el máximo respeto y educación.

5.3. DÍA 3

Llegados a este momento vamos a trabajar durante este día el concepto de mediación. Para ello se interaccionará con los alumnos y alumnas a través de instagram, y se les lanzará una pregunta a primera hora del día: “¿Qué es para ti la mediación?”.

Tras dejarles todo el día para contestar les daremos la solución a la pregunta, es decir, la definición de mediación, y le lanzaremos otra pregunta retórica que les haga reflexionar. Con esto pretendemos animarles a mediar en los diferentes conflictos que se les presenten en la vida y a indagar más sobre todo lo que estamos tratando en estas jornadas.

5.4. DÍA 4

Para el cuarto día, trataremos la mediación como un elemento para incorporar en nuestra vida diaria. En este caso, optaremos por la red social Twitter, que permite la creación de mensajes breves (280 caracteres) que podrán ver otras personas usuarias de la plataforma. Para dar mayor visibilidad a nuestros mensajes, podemos acompañar nuestros mensajes de un hashtag (una cadena de caracteres formada por una o varias palabras concatenadas y precedidas por una almohadilla). De esta forma, si usáramos el hashtag #mediacion, todas las personas que buscasen en Twitter la palabra “mediación” podrían acceder rápidamente a nuestros mensajes.

Además de esto, incentivaremos a nuestro alumnado a que busque entrevistas, artículos, investigaciones, etc. en internet. Pueden mencionar las fuentes de las que obtengan dicha información, para tener aún más interacciones y repercusión.

5.5. DÍA 5

El último día consta de 3 tareas. La primera será el análisis del contenido audiovisual de la canción “tu enemigo” de Pablo López. La canción habla sobre la superación de las fronteras y estereotipos que nos limitan con los demás, para que no nos dejemos llevar por los prejuicios ni etiquetas como las nacionalidades porque todos somos ciudadanos del mundo y tenemos los mismos derechos. De manera más concreta habla sobre la inmigración y problemas con fronteras territoriales, aunque también se puede aplicar a nuestras creencias limitantes que afectan a la convivencia y la forma de resolver los conflictos, pues influyen en lo que pensamos del otro, de nosotros mismos y lo que pensamos que el otro piensa de nosotros.

La segunda tarea será la creación de un TikTok que se lance a las redes con el hastag #mediaciónestilodevida. Se realizará con la música utilizada para la primera tarea.

La última tarea será un story en Instagram en el que cada estudiante explicará qué ha aprendido con la mediación y qué es para él la mediación después de esta semana. Un ejemplo sería ver la mediación como un estilo de vida.

6. RECURSOS

Como recursos materiales encontramos tablets, móviles y ordenadores. Por otro lado, en cuanto a los espaciales serán el aula de referencia del grupo, el aula de informática y los espacios que requieran para la grabación de los stories (por ejemplo, el patio para el Tik Tok en la última sesión). Por último, en cuanto a los recursos humanos, estarán envueltos la tutora, el docente de educación física, el docente de tecnología y el departamento de orientación de manera directa; mientras que se coordinará con el resto de profesores para dotarles de herramientas. Por ejemplo, la coreografía del Tik Tok será evaluada en Educación Física, en el bloque de Expresión Corporal.

7. FAMILIAS

Las familias son el tercer eje de la acción educativa, junto con el profesorado y el alumnado; por lo que es indispensable tenerlas en cuenta para el desarrollo de nuestra propuesta. El planteamiento de la interrelación con las familias es incluirles en el proceso como agentes motivadores y espectadores, tras hacerles conscientes de la situación vivida y cómo cambiarla en una reunión inicial en la que se pedirá consentimiento para las publicaciones en redes. De esta manera, se les animará a que dejen comentarios en las publicaciones, sigan y ayuden al alumnado en cada tarea; mostrando todo lo realizado en una visualización conjunta en la que recopilaremos los mejores momentos de las jornadas.

8. EVALUACIÓN

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumno será formativa y continua. Por una parte, formativa, ya que al ser un elemento más del proceso de enseñanza y aprendizaje, tengo la libertad de introducir aspectos concretos para adaptarlos al momento en que se sitúa el aprendizaje de los alumnos, y continua, pues siempre observaremos las diferentes manifestaciones de los niños y niñas en todas las actividades para comprobar en qué medida se van incorporando los aprendizajes, para lo cual es de vital importancia conocer los conocimientos previos de nuestro alumnado.

Al finalizar las jornadas se realiza una evaluación sumativa, pues la evaluación de los contenidos trabajados se realizará mediante la observación directa durante el desarrollo de la propuesta didáctica.

Asimismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación establece que “la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos”. Por tanto valoraremos también las jornadas y la acción docente a través de la consecución de los siguientes ítems: Los objetivos se adecúan a las características del alumnado, las actividades planteadas se adecúan a los contenidos, se motiva al alumnado a través de diferentes recursos, se emplean estrategias metodológicas que contribuyen a la inclusión, varían los agrupamientos para favorecer las interacciones sociales entre compañeros, se aplican las medidas de apoyo cuando son necesarias, los recursos materiales son necesarios para llevar a cabo el proyecto, existe coordinación con los demás profesionales.

El alumnado también formará parte del proceso de evaluación, al igual que las familias, a quienes les enviaremos un formulario en Google Forms (siendo coherentes con la utilización de internet que pretendemos fomentar) a través del cual podrán manifestar su opinión en base a tres apartados: aspectos positivos, aspectos negativos y aspectos a mejorar.

CONCLUSIONES

Estas jornadas son un punto de partida hacia un cambio y concepción de la educación y la tecnología como un todo, pues también el ámbito tecnológico ha de ser adoptado por el sistema educativo para dar nociones que permitan al alumnado no solo adquirir el conocimiento necesario para integrarse en la sociedad presente, sino hacerlo de una manera segura y con conocimiento de las posibilidades y sus consecuencias. Al tratarse de un caso concreto el eje central es la mediación para erradicar los conflictos surgidos en la convivencia, pero se podría adaptar y ampliar para tratar otros ámbitos. En definitiva, es la punta del iceberg, que ha de trabajarse, mejorarse y ampliarse hasta llegar a convertirse en una bola de nieve completa.

REFERENCIAS

Links

- Amnistía Internacional (s.f). ¿Qué es la Declaración Universal de Derechos Humanos y por qué se creó? Consultado el 16 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/derechos-humanos/declaracion-universal-derechos-humanos/>
- CNDH México Defendemos al pueblo (s.f). ¿Qué son los Derechos Humanos?. Consultado el 15 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>
- Raffino, M. (2021). ¿Que es un conflicto?. Consultado el 10 de septiembre de 2021. Recuperado de: <https://concepto.de/conflicto/>
- Legislación
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº340 de 30-12-2020)

NO ES MÁS INTELIGENTE QUIEN MÁS NOTA SACA

Una realidad que no todo el mundo cree

Carmen Ventura Muñoz

Grado de magisterio de primaria y Máster en psicopedagogía

Un educador relató que un día le disgustó el comportamiento y la falta de habilidad de un alumno, conduciéndolo a decirle las siguientes palabras: "Nunca llegarás a nada". Con el paso de los años, las características de ese niño fueron conocidas mundialmente. Su nombre era: Einstein, Albert Einstein.

Arte, inteligencia y cerebro. Parecen conceptos que deben ir separados, pero la realidad es que si se fusionan en uno mismo dan la oportunidad a los profesionales de la educación y familias, de destapar capacidades que quedan ocultas bajo evaluaciones, exámenes y calificaciones numéricas. Si los profesionales de la enseñanza, las familias del alumnado, el proceso enseñanza-aprendizaje y los materiales y entornos educativos no muestran su preocupación por la moralidad, el abuso, la pobreza e incluso el analfabetismo, ¿por qué se habla de éxito del sistema educativo?

Palabras clave: *Educador, arte, enseñanza-aprendizaje, numérico, moralidad.*

A teacher reported that one day he disliked a student's behavior and lack of ability, leading him to say the following words: "You'll never get anywhere". Over the years, the attributes of that child became known worldwide. His name was: Einstein, Albert Einstein.

Art, intelligence and brain. They seem like concepts that should be separated but the reality is that if they are merged into one, they give education professionals and families the opportunity to uncover abilities that are hidden under evaluations, tests and numerical grades. If teaching professionals, student families, the teaching-learning process, and educational materials and environments do not show concern for morality, abuse, poverty, and even illiteracy, why do we speak of the success of the educational system?

Keywords: teacher, art, teaching-learning, numerical, morality.

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la sociedad durante años ha sobrestimado la inteligencia de las personas afectando así a otras cualidades personales, la demostración empírica refleja que la inteligencia cognitiva no basta para garantizar el éxito académico, profesional y personal, consiguiendo así que la organización escolar haya sido tradicionalmente separada de la educación emocional. La escuela ha sido el reino de lo cognitivo y la organización escolar se ha contemplado como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber. Como consecuencia es imprescindible reflexionar sobre la dimensión sentimental de la escuela. En ella hay personas y estas tienen emociones. De esta afirmación nace la arqueología de los sentimientos en la organización escolar, basada en las cuatro clásicas fases de dicha ciencia: descubrimiento, excavación, protección y exposición. (Lebrija, 2017) El concepto de "arqueología" hace referencia al lugar donde siempre han estado los sentimientos, han estado en los cimientos de la organización escolar, en el subsuelo, "en el piso de abajo de la escuela" (Díez Navarro, 2004). Nuestra sociedad está en constante evolución y como resultado, los valores, expectativas y metas que establece y las necesidades de los estudiantes cambian constantemente.

Lo que define la enseñanza de alta calidad es alcanzar metas educativas del máximo nivel, como la formación para mejorar la eficiencia y el conocimiento de las emociones sociales, o lo que es lo mismo: las personas aprenden a ser competentes, a saber, vivir y convivir.

Tanto el bienestar social como los resultados académicos entienden el sentido de pertenencia de los alumnos a sus escuelas como uno de los factores educativos más importantes. La identidad propia del alumno dentro de la escuela importa tanto o más que sus calificaciones académicas, ya que el saber, que forma parte de la entidad educativa, repercutirá en el aumento de su bienestar social. El no prestarle atención a este sentimiento de identidad propia y evitar relacionarlo con variables de carácter social, provoca que acabe por convertirse en una característica completamente individual de los alumnos.

Nuestra sociedad, la sociedad de la información, la pluralidad y la globalización, apenas favorece la naturaleza de la razón. Por ello, la educación no puede ni debe abandonar su labor y la pedagogía debe estar al corriente para integrar los avances que, gracias a la filosofía, la psicología, la lingüística y otras disciplinas relacionadas, hacen posible estar al tanto de los procesos cognitivo-rationales. A pesar de ello, no es bastante con incluir dichos desarrollos y conocimientos, ya que es imprescindible actuar también con los que se refieren al mundo del esfuerzo y al de los sentimientos. De este modo, comunicarse con sensibilidad con otras personas supone potenciar buenas relaciones interpersonales facilitando la administración de conflictos, discusiones y acuerdos, los cuales se convierten en elementos previos al avance de la escucha activa y de una conducta dialógica y empática. (Puig, 2003).

La enseñanza de los sentimientos no únicamente se dirige a aquellos que se consideran positivos o ideales, sino que abarca los de toda clase, ya que engloba todos los que aparecen en las interacciones con el resto de personas. Evitar que quien está siendo educado perciba estos sentimientos puede perjudicarlo, apartándole de la oportunidad de practicar la gestión de las emociones y protagonizar su vida emocional de forma más completa.

Todo ello nos lleva a plantear la siguiente pregunta: ¿A quién perjudica el sistema educativo actual? En ocasiones observamos alumnos que no son tratados correctamente en la escuela, como consecuencia, la tasa de abandono escolar aumenta haciendo pensar a quienes renuncian a la escuela que son estúpidos y que no van a acabar trabajando de lo que desean. No es adecuado atribuirle a la educación todo el peso de los errores, pero podría considerarse un mejor comienzo, el cual les ofrecería la oportunidad de descubrir sus auténticas cualidades y elegir su propio camino. Por todo ello encontramos en las aulas profesores estupendos que son capaces de rescatar a alumnos al borde del abismo y guiarlos de nuevo por el buen camino. Cuando hablamos de derechos humanos no es una exageración: la gente tiene derecho a dirigir su propia vida.

Gran parte de las evaluaciones educativas se basan en diez números, entendiendo un suspenso como aquella calificación inferior a un cinco y la excelencia cuando se alcanzan las dos cifras. No hay interés en preguntarse si los niños y niñas saben cantar o si su relación social con el resto de sus compañeros es buena. Por tanto, unos números han sido los encargados de definir quiénes eran sin mirar más allá, impidiendo conocer las verdaderas capacidades de los niños y niñas, las cuales no pueden ser reflejadas por una nota numérica por muy alta que esta sea. El papel de los sentimientos en el alumnado tras una calificación numérica repercute en su quehacer diario, siendo imprescindible comprender que también tienen corazón, no solo cabeza.

2. DESARROLLO

El paso de los años ha producido la evolución del concepto de inteligencia, enfocándolo desde diferentes puntos de vista. Todos ellos respaldan el conocimiento del área de la inteligencia sin que esta vaya unida al corazón, impidiendo avances que hacen posibles desarrollos posteriores. Tradicionalmente las emociones han tenido un escaso protagonismo en las instituciones educativas y el sentimentalismo en el aula escasea principalmente en las relaciones entre docentes y estudiantes.

El afrontar el futuro próximo produce en los sistemas educativos el reto de educar a los miembros más jóvenes de sus sociedades para que puedan dar respuesta a las situaciones de la vida diaria. La educación lleva más de una década escuchando hablar de Inteligencia Emocional. Pero ¿qué es? ¿para qué sirve?

La inteligencia emocional (IE) ha despertado un gran interés en la educación porque es una forma de mejorar el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Las primeras publicaciones que aparecieron dieron mucha importancia al impacto positivo de dicha inteligencia en el aula.

El conocimiento de las emociones no se constata únicamente con carácter neurológico, ni socialmente, sino también particular, es aquí en donde entra una de las especialidades que más se ha encargado de elaborar la psicología cobrando mayor importancia y relevancia dentro de la sociedad.

La gran diversidad de factores económicos, culturales, sociales y políticos quitan a las escuelas la oportunidad de afrontar determinadas situaciones de su alumnado. Aun así, los profesionales de la educación, como son: docentes, padres y psicopedagogos, deben utilizar sus conocimientos para que sus alumnos se sientan acompañados emocionalmente, lo cual repercutirá en la manera de estos de enfrentarse al mundo y a la vida.

El único inconveniente es que todas estas afirmaciones no están respaldadas por datos empíricos comparativos. Estos probarían, por un lado, el nivel de predicción de la IE y, por otro lado, el verdadero papel de la IE en diferentes campos importantes, aunque recientemente, se ha estudiado el efecto de su importancia en las personas.

En el año 1983 Howard Gardner publicó "Frames of mind", libro en el que planteó por primera vez la idea de "inteligencias múltiples". El concepto desconcierta a los especialistas que desde el inicio de 1905 venían utilizando la famosa gradación del razonamiento de Binet-Simon. Howard Gardner (2012), en las recientes publicaciones que le mencionan ha continuado revolucionando nuestra concepción de la mente con su teoría de las inteligencias múltiples: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Es importante saber que ninguna inteligencia es más valiosa que la otra. Todas son igual de importantes: "Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias." (Gardner, 1987).

¿Quiere decir que, si saco un ocho y mi compañero un diez, él es mejor que yo? ¿Y si yo se cantar y dibujar de maravilla? ¿No soy inteligente? La escuela ha sido tradicionalmente el campo de la enseñanza-aprendizaje. En la escuela se pregunta casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes?

Las matemáticas, la lengua, las ciencias naturales y sociales, así como el resto de asignaturas impartidas en los centros educativos, tienen unos contenidos que evidentemente tienen su importancia educativa y por ello, mediante aquello que enseñan ayudarán al alumnado en su vida diaria.

Puede que para superar la asignatura de matemáticas necesitemos obtener un cinco o más en una prueba repleta de divisiones, multiplicaciones y problemas, la cual un alumno cualquiera no alcanza a resolver, su calificación se refleja en un cuatro. ¿No es inteligente? ¿Y si añadiera que se ha pasado dos semanas completas estudiando para ese examen, pero el día de antes de su realización falleció su abuelo? ¿El valor de la nota es la misma?

Las calificaciones en el colegio durante toda la vida de un estudiante pueden ser excelentes. El promedio en todos los trimestres, pueden ser casi perfectos, rozando el diez en todas las asignaturas. ¿Quiere decir que es más inteligente que los compañeros que no obtienen un promedio perfecto? Rotundamente no.

El actual sistema educativo no hace más que evaluar la capacidad de retención de los estudiantes, sin tener en cuenta cosas como el aprendizaje y entendimiento del tema. Esto se debe a que los exámenes están diseñados de tal forma que si el estudiante memoriza va a ser capaz de aprobar. Debido a ello se producen casos de alumnos con notas malísimas durante su paso por educación primaria, educación secundaria y bachillerato, que tras estas etapas han demostrado que estas calificaciones no definían su inteligencia.

La inteligencia no facilita la felicidad con las personas de nuestro entorno más cercano, ni implica que tengamos más amigos. El Cociente Intelectual (CI) de las personas no contribuye a la mejora de la salud mental ni al equilibrio emocional. Son otras habilidades sociales y emocionales las que contribuyen a la estabilidad mental y emocional, así como el ajuste racional y social. El CI se ha convertido en una manera de predecir el éxito del alumnado. Debido a ello no se ha dado la importancia que merece a la inteligencia emocional, la cual tras varios estudios educativos se ha convertido en una investigación necesaria que consiga en el alumnado el reconocimiento de sus emociones.

Con estas ideas en el territorio educativo que se pretende mejorar, se establece como ingrediente fundamental la formación básica de los futuros maestros. Todo ello se justifica partiendo de la aceptación común de materializar estudios e investigaciones que faciliten el afianzamiento de un organismo reflexivo que permita encaminar, de la mejor manera posible, el arbitraje educativo en los contextos escolares, puesto que, como indican Fernández-Berrocal y Extremera (2003): "Para ser un profesor eficaz es necesario serlo a través de las emociones".

No puede discutirse el hecho de que únicamente aquel docente que reciba una formación sólida, tendrá la capacidad suficiente para entender que su tarea no solo consiste en transmitir conocimientos, también se basa en crear y organizar los posibles medios para facilitar la información relativa a los sentimientos.

En un ambiente socio-cultural deprimido, el entorno emocional de la escuela puede afectar a la tasa de asistencia. Hasta el momento el hecho de que las emociones no pueden reemplazar una enseñanza adecuada, pero si crean una infraestructura escolar agradable y adecuada, no ha recibido la atención que merece.

Sin embargo, se cree que cuando completar la educación básica, es la única forma de que los estudiantes mejoren sus oportunidades de vida, es necesario tomar todas las medidas posibles para mantenerlos en la escuela, lo que supone prestar más atención a sus necesidades emocionales.

Santos (2006) en su libro "Arqueología de los sentimientos en la escuela", afirma que: "las instituciones educativas han sido el reino de lo cognitivo, pero que deberían ser también el reino de lo afectivo". El término afectividad está relacionado con aspectos de nuestro ser emocional; sin embargo, como han señalado Fehr y Russel (2000), "todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se pide una definición de la misma."

Vincular el aprendizaje con la educación emocional significa entender que la enseñanza incluye ofrecer respuestas de las instituciones escolares a todos los aspectos de las personas: cognición, conducta y emoción, convirtiendo el pensar, el crear y el sentir en asignaturas que por el momento no se imparten en los centros escolares. Como consecuencia, surge la necesidad de salvar una educación en valores que no únicamente no olvide los sentimientos del alumnado, sino que los explique mediante programas de labor pedagógica cuyos objetivos se concreten en la cimentación del comportamiento, la formación de los sentimientos y la capacidad comunicacional, el logro de competencias éticas, la aceptación de límites y normas de convivencia, además del trabajo con las emociones y su resultado conductual: la autorregulación del comportamiento.

Educar en valores es una labor vigente en distintos espacios educativos. En todos ellos, debe constituirse el estudio de la cultura y los sentimientos de las personas que intervienen. Esta cultura de la tolerancia hacia los otros, previamente incluso de comprenderlos, se transforma en condición necesaria para conseguir educar y secundar la construcción autónoma de los sujetos que en ella participan.

La fundamentación de los sistemas educativos se basa en unas buenas calificaciones académicas, pero no da importancia al conocimiento de las propias emociones, la expresión de las cuales conduce a la felicidad. Felicidad que hace al alumno más inteligente que una nota del uno al diez. (Dalai-Lama & Ekman, 2009) Desde este punto de vista se da la posibilidad de que el desarrollo emocional debería convertirse en una asignatura en los centros educativos, ya que haría posible mejores relaciones sociales, haciendo necesario posibilitar una educación que consiga que los estudiantes sean emocionalmente competentes. (Palou, 2008).

Muchas son las frases célebres de carácter educativo que hacen referencia a los sentimientos, pero Gracián (2010), relaciona la inteligencia con los sentimientos de la siguiente manera: "De nada sirve que el entendimiento se adelante si el corazón se queda." Las dimensiones del razonamiento y la afectividad tienen un gran peso en la educación de hoy en día, ya que relacionado con el alcance, y frente a este siglo XXI, Marina (2001), se atreve a rebatir a Gracián, "¿Y si el corazón se queda?", recordando que nuestra cultura ha tomado la decisión de separar el mundo de la inteligencia del afectivo, separando la cabeza del corazón.

CONCLUSIONES

Aunque la idea de que la calificación no lo es todo sigue teniendo importancia en el ámbito educativo, no podemos negar que esta nos muestra que somos una variable objetiva y adecuada en torno a la cual podemos definir estándares de aprendizaje basados en contenidos, aunque no en adaptación social. Los pilares fundamentales de la educación e inteligencia emocional deben investigar las aportaciones de la psicología y la pedagogía, apoyando desde hace dos mil doscientos años a Platón: "la disposición emocional del alumno determina su habilidad de aprender".

Sentirse estimulados por los sentimientos propios y ajenos, percibir las indiscutibles riquezas que se encierran en el espíritu de las escuelas, es una manera de premiar los esfuerzos y de fomentar la responsabilidad con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas a ser más felices.

Desafortunadamente para nuestro país no es aconsejable que los informes diagnósticos relativos al sistema educativo comiencen a englobar datos que hagan referencia al nivel de bienestar y comportamiento del alumnado. Los centros educativos deberían crear en pequeños o no tan pequeños estudios cualitativos que les permitan profundizar en su inteligencia y confiar en que nuevos estudios de los datos existentes y los que vengan les ayuden a prosperar en la expresión de una maravilla: la educación en sentimientos. Para crear la personalidad del alumno son necesarios gran cantidad de factores. Las asignaturas no ayudan a fusionar inteligencia y emociones, evitándoles como consecuencia la oportunidad de conocer estrategias y habilidades para poder unir la inteligencia al corazón. Gran cantidad de estudios educativos sobre emociones han demostrado que estas pueden mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional, consiguiendo como consecuencia que las competencias curriculares se unan a la expresión de sentimientos. Adquiere, por tanto, un carácter necesario la educación formal, la cual debe encargarse del desarrollo completo de alumno preparándolo para la vida. La Inteligencia Emocional no es el éxito de la cabeza sobre el corazón, es el encuentro de uno con el otro, combinando afecto con conocimiento y alegría con reflexión. Se trata de la cabeza esforzándose codo con codo con el corazón. El futuro de la educación puede convertirse en algo maravilloso y las oportunidades de enseñar a niños que serán inteligentes y comprendan sus sentimientos se habrán multiplicado. Si el pasado nos ha enseñado y el futuro lo hará, lo mejor será combinar ambos para conseguir una mejor educación que brinde éxito al alumnado del siglo XXI. Relativo a todo lo desarrollado hasta el momento podemos concluir que, afortunadamente, en las escuelas el conocimiento académico por sí solo no es suficiente para lograr el éxito escolar. El aprendizaje emocional recibe la ayuda de la escuela, escogiendo un modelo que acepte de manera conjunta la inteligencia y las emociones, impulsando el aprendizaje de la inteligencia emocional. Si la sociedad educativa, así como familiares e instituciones ponen de su parte, el resultado será todo un éxito: Niños inteligentes y felices.

Finalmente, además de fortalecer la construcción del CI a través de la educación emocional en la escuela, también sería adecuado trazar un camino que vincule a la inteligencia emocional con el aprendizaje social, introduciendo los sentimientos en los currículos escolares.

Las emociones se han convertido en una necesidad educativa y social; ¿Y si las matriculamos en la escuela?

REFERENCIAS

- Aguiló, A. (2013). *Educar los sentimientos* (Vol. 63). Palabra.
- Blanco, C. (2015). Albert Einstein, lo sagrado y lo misterioso. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 73(142), 215-224.
- Bozal, R. G., Márquez, P. G. O., Navas, J. M. M., & Vázquez, I. N. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *REME*, 9 (22).
- Cohen, J. (2003). *Inteligencia emocional en el aula*, La. Editorial Pax México.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Fanfani, E. T. (2004). La escuela y la educación de los sentimientos (notas sobre la formación de los adolescentes). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 0.

BIENESTAR DEL DOCENTE

Factores y variables que influyen en el bienestar docente y las propuestas de intervención que podemos proponer para mejorar la motivación.

Diana Fleitas Rodríguez

Graduada en Educación Primaria por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

El tema tratado en el presente escrito está enfocado en el malestar ocasionado principalmente en la comunidad escolar, en concreto con los docentes, aunque también es conveniente que lo relacionemos con la sociedad, donde tiene un gran papel el estrés, el malestar y/o "burnout". Asimismo, también es necesario destacar las variables más significativas que pueden influir negativamente en el grado de motivación del docente y la práctica de este último como propuestas para tratarlo.

Palabras clave: malestar, comunidad escolar, educación, motivación.

The topic addressed in this paper is focused on the discomfort caused mainly in the school community, specifically with teachers, although it is also convenient that we relate it to society, where stress, discomfort and/or "burnout" play a great role. It is also necessary to highlight the most significant variables that can negatively influence the level of motivation of the teacher and the practice of the latter as proposals to address it.

Keywords: *physical discomfort, school community, education, motivation.*

1. MALESTAR DOCENTE: VARIABLES

Como futuros maestros, somos conscientes de que los conflictos que en esta profesión se generan están siendo objeto de preocupación, ya que cada vez hay más docentes que sufren y como consecuencia tienen miedo de entrar en el aula. Hoy en día, constatamos que los profesores tenemos que dar respuesta a una sociedad cada vez más exigente con la educación, caracterizada por múltiples factores: sociales, educativos, laborales, que nos afectan directamente en nuestro entorno social y laboral, perjudicándonos a la hora de desempeñar nuestras labores como docentes.

Además, para enmarcar nuestro razonamiento dentro de una dinámica académica nos es necesario conocer algunas definiciones enlazadas con esta temática. Uno de los términos claves es el malestar docente, que se define como “el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987).

Ahora bien, respecto a las variables más destacadas, desde nuestro punto de vista, podríamos destacar las que están vinculadas con la labor del profesor dentro del aula y con su alumnado, y las que son contextuales. Si profundizamos en las primeras podemos encontrar la escasez de recursos materiales y las deficientes condiciones de trabajo, los cambios en la relación profesor-alumno, el agotamiento docente y la fragmentación de su labor, ya que el docente sufre una sobrecarga de trabajo, debiendo realizar una actividad fragmentaria en la que la lista de exigencias parece no tener final.

Sin embargo, si nos centraremos en las variables contextuales tenemos todas aquellas vinculadas al contexto en el que se lleva a cabo la docencia. Entre ellas podemos destacar la modificación del rol del profesor, dado que desde hace tiempo se vienen aumentando las exigencias y responsabilidades de los docentes y de la escuela, haciendo que se extienda la idea de que toda labor educativa debe hacerse en la escuela y exigiendo que asuman funciones que antes competían a otras instituciones sociales; la función docente, que ha sido cada vez más desvalorizada y ahora es más fácil que se rebata al profesor y no solo desde la perspectiva propia del alumno, sino también desde la perspectiva global de la sociedad.

Además, siguiendo la clasificación realizada por Ortiz (1995), habría que nombrar las variables relacionadas con la problemática relacional: relación con los compañeros y la autoridad, relación con los padres, relación con los alumnos y las variables de carácter intrapersonal. Estas últimas son fundamentales, ya que, en nuestra profesión, estamos constantemente relacionándonos con personas. Si nosotros no estamos cómodos con las relaciones que nos rodean y cómo las llevamos, podemos caer en un estado de malestar, estrés y/o “burnout”, que ya no solo nos afectará en nuestro entorno laboral, sino que también lo hará en nuestro día a día y en nuestra salud mental.

Asimismo, también me gustaría mencionar que cuando estamos sometidos a situaciones de estrés y/o malestar nos afecta de múltiples maneras que influyen directamente sobre nosotros en lo personal (física o personalmente). Por ello, debemos conocer los efectos que pueden desencadenar estas situaciones. Entre ellas encontramos los de tipo cognitivo (inseguridad, temor a la pérdida del control, irritabilidad), de tipo fisiológico (tensión muscular, dolor de cabeza, temblores) y de tipo observable/motor (movimientos motores repetitivos, beber sin control). Todas estas tienen como consecuencia que no rindamos de la forma más adecuada en nuestro puesto de trabajo y que no podamos conciliar nuestra vida social y laboral como desearíamos hacerlo.

Para concluir este apartado, respecto a la relación de las variables con otras profesiones, creo que todas las de carácter personal y las de recursos pueden afectar a la mayoría de los trabajos, ya que, en cualquier trabajo, a mayor nivel de demanda laboral y menor grado de control sobre el propio trabajo y de recursos, se elevarán los niveles de malestar y disminuirán los niveles de satisfacción laboral. Además, cabe destacar que las variables vinculadas con la problemática relacional están en todos los ambientes de trabajo que promueven el contacto con la gente y la mala relación con otros puede ser uno de los causantes más importantes del estrés o malestar laboral.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL MALESTAR DOCENTE

Al hablar de los factores que inducen a la aparición de los síntomas del malestar docente es necesario atender a los de tipo individual, al de dinámica relacional y social.

Por un lado, si nos centramos en los factores individuales de rasgos de personalidad, debemos tener en cuenta que se trata de un contexto intrapersonal, en el que identificamos la angustia, el estrés y el malestar profesional. Esto se acentúa cuando la personalidad del sujeto es débil y cuando el entorno ejerce una presión que no permite al individuo poder aplicar su capacidad de adaptación. Además, debemos destacar que no todos los docentes tienen el mismo comportamiento o la misma conducta ante las situaciones que se les muestra en la realidad. Unos mostrarán conductas negativas a sí mismos y a lo que les rodea (tipo A), mientras que otros no lo harán (tipo B).

Partiendo del modelo de conducta tipo A, podemos observar que un conjunto de respuestas al estrés, como la competitividad, la impaciencia y la hostilidad están relacionadas con una mayor probabilidad de desarrollar estados negativos respecto a la labor docente. No obstante, también remarcar que estos rasgos simplemente son una mera protección propia del individuo.

En contraposición al primer tipo de conducta, tenemos la conducta tipo B. En ella los sujetos tienden a ser más tranquilos y relajados, ya que afrontan de una forma más adecuada los problemas que le van surgiendo, aunque esto no quiere decir que no sean tan ambiciosos como los del primer tipo, sino que simplemente saben resolver los conflictos desde una perspectiva más optimista.

Por otro lado, otro factor que habría que mencionar es el de la dinámica relacional, ya que esta profesión conlleva situaciones de relación continuas con los agentes de autoridad, los demás docentes, el alumnado y los padres de estos. Si incidimos en las relaciones interpersonales y laborales con los compañeros, podemos nombrar la falta de comunicación y de cooperación, aunque también es cierto que muchas veces se niega la comunicación y la ayuda de otro maestro/a por miedo al rechazo o a las críticas negativas que puedan surgir.

En cuanto a la relación con los padres, es necesario remarcar que la unión entre docentes y padres nunca ha sido la ideal, ya que no ha habido la comunicación fluida que requiere esta profesión. Las reuniones se han simplificado a la comunicación sobre aspectos poco adecuados de la conducta y del rendimiento de los discentes.

Además, remarcar que dentro del factor social han tenido lugar determinados cambios en la sociedad, que han repercutido sobre el ideal que tenemos de profesor y de la función docente, desvalorizando su propia identidad laboral. Esto viene dado desde hace años, ya que han aumentado cada vez más las demandas planteadas al docente y el principal problema reside en que muchas veces estas demandas van relacionadas con una falta de recursos.

Por último, debemos incidir en los factores de tipo tecnológicos. En lo referente a este factor, desde las instituciones se debería ofertar a los equipos docentes más cursos y programas para aprender a manejar estas nuevas tecnologías en el aula y, de esta manera, no existiría tantos problemas para emplearlas en el contexto educativo. Con este tipo de formación nos sentiríamos más seguros a la hora de usarlas y podríamos enseñar a nuestro alumnado las múltiples funciones que tienen e incluso podrían llegar a retener mejor los conocimientos; si el mundo avanza, la comunidad docente debe, en consecuencia, hacer lo propio.

3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

En este apartado incidiremos en las diferentes propuestas de intervención fundamentadas para la formación inicial y permanente del profesorado y, como consecuencia, la mejora de su bienestar propio tanto en el aula como fuera de ella. Con el fin de justificar y argumentar dichas propuestas, revisaremos los diferentes tipos de formación de profesorado dominantes para luego defender una formación que promueva un cambio más profundo, relativo a las competencias y sentimientos del docente, es decir, un cambio que mejore su labor profesional. Una modificación de esta

naturaleza requiere identificar una unidad de análisis e intervención compleja y contextualizada, que nos aporten los conocimientos y competencias exigibles para afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa.

Antes que nada, debemos tener en cuenta que la formación de profesores sigue partiendo de una doble vía, la cual está formada por el currículo y por un conjunto de experiencias docentes más o menos supervisadas.

En el primer caso, al basarse en un documento de naturaleza conceptual, se adquieren formas de interpretar y actuar en el aula erróneas o insuficientes, ya que esa realidad educativa está basada como mucho en resolución de problemas y simulaciones que suelen carecer de las características de un aprendizaje realista, sin elementos propios de nuestra situación en el aula.

Por otro lado, respecto a la formación basada en experiencias, estas suelen ser más eficaces puesto que se ven realidades que afectan a nuestro desempeño laboral como el clima con los demás profesores, las buenas relaciones intrapersonales, la relación con los padres, la disponibilidad de los recursos necesarios para nuestras sesiones, entre otros.

Partiendo de lo anterior, entre las actividades que podríamos realizar tenemos talleres de reflexión, los cuales favorecen al trabajo grupal. De acuerdo con Pichon-Rivière (1983), "las propuestas de intervención en grupo tienen como fin que los participantes aprendan a pensar en grupo, considerando que el conocimiento y pensamiento están íntimamente vinculados con producciones sociales". Entre algunos ejemplos de intervención tenemos:

- a) Formación de equipo coordinador de la convivencia. Esta servirá de reflexión para el equipo directivo. Con ella se pretende reflexionar en torno a los roles y funciones específicas de cada directivo y los efectos esperados productos de la gestión de la convivencia y las ventajas que tiene contar con equipo coordinador de convivencia.
- b) Formación de equipos de trabajo colaborativo. El objetivo de esta actividad sería reflexionar sobre la importancia de los grupos de trabajo colaborativos en el centro educativo. En esta formación podremos mejorar tanto las estrategias de desarrollo como individuo, ya que hay una parte individualizada, como las de carácter grupal.
- c) Formación para aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma. El objetivo de esta actividad sería aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, lo cual les ayudará a reflexionar sobre su realidad docente y la del centro educativo.

Ahora bien, con relación a la evaluación de estas formaciones, emplearemos cuestionarios (iniciales y finales), descripción escrita de situaciones difíciles y representaciones de las situaciones que se les planteen, así conseguiremos crear un clima más satisfactorio en la comunidad educativa.

Reunir a los profesores para mejorar su práctica y su bienestar docente presenta ciertas ventajas. Entre ellas destacamos las de tipo psico-profesional, vinculadas con el aislamiento de los docentes; las de ayuda técnico-profesional, que ayudan a los profesores a comunicarse, a compartir sus ideas; y las de carácter científico (Fernández, 1988).

Asimismo, debemos incidir en las formaciones, que son necesarias no solamente para mejorar y resolver los incidentes surgidos, sino que sirven de gran ayuda como estrategia de desarrollo personal y organizacional. Estas son:

- a) Formación para el desarrollo, el cambio y la mejora personal.
- b) Formación inicial para los profesores noveles.
- c) Formación en metodologías y técnicas docentes, trabajando en equipo.
- d) Formación de toda la sociedad: escuela, familia, sociedad como agentes educadores.
- e) Formación para afrontar mejor los problemas personales y laborales.
- f) Formación y comunicación con los directivos.

Teniendo en cuenta las diferentes propuestas nombradas anteriormente, sería de suma importancia mejorar la comunicación ya no solo de los profesores del propio centro, sino de también de otros centros escolares mediante las TIC o con la ayuda de las administraciones públicas. Si estas nos facilitan recursos para poder llevar a cabo talleres entre profesores de distintos centros, podríamos elaborar grandes propuestas de intervención, compartir conocimientos, material pedagógico, experiencias personales y la comunicación se vería notablemente mejorada. Eso sí, para conseguir todo esto, primero debemos conseguir reducir el enfoque normativo que predomina en la formación docente, en la que se incide en el ser un maestro plenamente feliz, sin problemas.

Sin embargo, la realidad es muy distinta, en esa fachada hay dudas, miedo, temores, insatisfacciones; el docente no es alguien ideal, es un sujeto que también tiene conflictos, preocupaciones, contradicciones y que necesita ciertas ayudas para poder superar estos problemas de una manera óptima, sin perjudicar a sus discentes y a su labor docente en sí.

Por otra parte, centrándonos en las propuestas de tipo personal destacaría el entrenamiento de habilidades emocionales puesto que es de suma importancia tener un autoconocimiento y el control de nuestros sentimientos en nuestras propias manos y, de esta manera tomaremos decisiones más acertadas y una vida más satisfactoria, tanto dentro como fuera del aula.

Respecto a las situadas en el ámbito laboral, recalcaría las del trabajo en equipo y las de consenso, ya que no siempre se tiene en cuenta la opinión de todos los miembros de la comunidad educativa y esto, luego, deriva en un malestar laboral y personal. Además, nos servirán para mejorar la cooperación entre todos y así conseguir una

unión más fuerte entre todos los agentes educativos. Un ejemplo de actividad sería la del refugio subterráneo, que pone a prueba nuestra capacidad de trabajar en equipo y, lo más importante, nuestros propios valores.

En definitiva, hemos de decir que pensamos que la formación del profesorado basada en los aspectos nombrados en este trabajo abre nuevas e interesantes vías de desarrollo laboral. Aunque faltaría todavía lo más difícil, que las administraciones e instituciones educativas apoyen más este tipo de formación y que apuesten por programas de intervención constantes, que se asemejen, en la medida de lo posible, a la práctica real de nuestra labor docente. Nuestros problemas no se resolverán con seminarios y talleres de escasos días y horas, sino con participantes comprometidos con la mejora de la educación.

CONCLUSIONES

Para concluir, destacaremos que experimentar este malestar docente nos afecta en nuestra labor docente, puesto que no estamos ni motivados ni cómodos con lo que hacemos y, además, nos hace estar en pleno desequilibrio con nuestro entorno social e individual, disminuyendo considerablemente nuestro bienestar.

Por otra parte, debemos mencionar, además de todo lo nombrado a lo largo del escrito, el aumento de la ratio en las aulas, que disminuye notablemente la calidad de la enseñanza, lo que provoca una gran preocupación en el colectivo docente, puesto que entre más alumnado tengamos en clase, menos atención individualizada podremos tener y, como resultado, habrá una bajada respecto al nivel de conocimientos adquiridos por los discentes y una mayor carga de estrés para el docente.

Por último, hemos de decir que pensamos que la formación del profesorado basada en los aspectos nombrados en este trabajo abre nuevas e interesantes vías de desarrollo laboral. Aunque faltaría todavía lo más difícil, que las administraciones e instituciones educativas apoyen más este tipo de formación y que apuesten por programas de intervención constantes, que se asemejen, en la medida de lo posible, a la práctica real de nuestra labor docente. Nuestros problemas no se resolverán con seminarios y talleres de escasos días y horas, sino con participantes comprometidos con la mejora de la educación.

Conseguir el bienestar docente no es una utopía si nos proponemos formar entre todos y todas, su viabilidad, poco a poco, teniendo una formación de conocimientos y estrategias que lo garantice.

REFERENCIAS

Libros

- Baltazar, R. (2003). El trabajo grupal como una estrategia para disminuir el malestar docente en las y los educadores de personas jóvenes y adultas. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Esteve, J. M. (1987). El malestar docente. Barcelona: Laia.
- Esteve, J. M. (1984). Profesores en conflicto. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. (1988). La profesionalización docente. Madrid: Escuela Española.
- Ortiz, V. (1995). Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores. Salamanca: Amaru.

Revistas

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Puig Cruells, C. (2005). El malestar de los profesionales, el agotamiento y la importancia de la supervisión. *Trabajo social y salud*, 50, 1-9.

Aprendizaje basado en proyectos en el aula multicultural de FLE.

La importancia de la educación multicultural

Irene Toledo Bocanegra

Graduada en Educación Primaria mención francés lengua extranjera.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología didáctica en la que los alumnos trabajan de manera activa, elaboran, llevan a cabo y evalúan proyectos que tienen utilidad en el mundo real más allá del aula de la clase. El papel que desempeña el profesor es de guía o mediador. Su objetivo se centra en orientar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema que se le plantea.

En este artículo nos centramos en el aula multicultural de francés. Creemos que una educación multicultural es la mejor respuesta educativa a las necesidades de una sociedad tan diversa como la actual.

Los objetivos esperados como resultado de la aplicación de esta metodología serían: Aprender y desarrollar habilidades de la lengua extranjera francés, fomentar el aprendizaje a través de la metodología basada en proyectos y conocer y fomentar el interés por la cultura francesa.

Palabras clave: *Aprendizaje basado en proyectos, francés, lengua extranjera, educación primaria.*

Project-based learning is a teaching methodology in which students actively work on, develop, carry out and evaluate projects that have real-world utility beyond the classroom. The role of the teacher is that of a guide or mediator. His or her objective is to guide the student to find the best solution to the problem posed.

In this article we focus on the multicultural French classroom. We believe that multicultural education is the best educational response to the needs of today's diverse society.

The objectives expected as a result of the application of this methodology would be: to learn and develop French foreign language skills, to encourage learning through project-based methodology and to learn about and encourage interest in French culture.

Keywords: *Project-based learning, French, foreign language, primary education.*

1. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS.

El ABP es una metodología que permite la adquisición de conocimientos y competencia claves por parte del alumno mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basada en proyectos forman parte de la “enseñanza activa” (ministerio de educación, 2015).

El trabajo por proyectos fomenta, asimismo, el desarrollo de la cooperación frente a la competencia, por lo que dialogar resulta esencial para desarrollar el significado que debe adquirir el proyecto. De esta manera, profesor y alumnado “contribuyen a convertir la clase en un espacio de comprensión y conocimiento compartido”. (Muñoz, 2012).

1.1. ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS

El aprendizaje basado en proyectos, según Galeana (2006), tiene sus orígenes en el constructivismo, del cual evolucionó gracias a las aportaciones de psicólogos y filósofos de finales del siglo XIX y mitades del XX como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey entre otros.

Pozuelos (2007) determina que los antecedentes del ABP se encuentran ya documentados en la arquitectura italiana del siglo XVI. Avanzó hasta París donde se convirtió en un modelo consolidado. A finales del siglo XIX en Estados Unidos se planteó una corriente fundamentada en las ideas de Dewey que se llamó “método de proyectos” y se basaba en el apoyo a las ideas e intereses de los alumnos, con un marcado sentido social que, según Hosis y Chase (1944), se estructuraba en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación.

En esta misma línea, el ABP debe cumplir una serie de características, teniendo en cuenta que las bases de su origen han experimentado ciertas transformaciones con el tiempo. Según plantean Sancho y Hernández (2001) se deben tener en cuenta los preconceptos con los que el alumnado llega al aula para elaborar y llevar a cabo la experiencia educativa de un modo que sea comprensible para todos a través de una dinámica “metacognitiva” que favorezca la comprensión.

Los metaobjetivos del aprendizaje basado en proyectos son la activación de los procesos cognitivos en el estudiante, el desarrollo de habilidades del pensamiento, y ante todo la transferencia de metodologías de acción intelectual. (Restrepo, 2005).

Esta metodología favorece la evaluación cualitativa a diferencia de la evaluación tradicional, ya que permite que el alumno/a descubra otros nuevos métodos de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación. De esta manera la evaluación deja de ser un mecanismo cuantitativo que solo mide al alumno/a con una escala numérica, logrando de esta forma una evaluación integral que abarca el saber hacer, el saber y el saber ser. (Cardona, 2017).

Siendo un método de auge en las escuelas, existen pocas investigaciones en torno al ABP en la formación de docentes. En formación del profesorado y educación, algunos autores se centran en evaluar o mostrar experiencias en el aula como las de Aranda y Monleón (2016), García Varcárcel, Muñoz Repiso y Basilotta Gómez (2017), Martín y Rodríguez (2015), y Trujillo (2015), pero aseguran que no se han encontrado trabajos que analicen los procesos formativos de los docentes y futuros docentes para poder llevarlo a cabo (Barba-Marín, Sonlleve Velasco & García-Marín, 2018, p. 22).

1.2. Fases de la innovación ABP

Las fases de innovación que se deben desarrollar el aprendizaje basado en proyectos en un aula son las siguientes:

1º Fase.

Esta fase es muy importante porque debemos preguntarles a los alumnos qué quieren aprender para así desarrollar el contenido. Es una fase de motivación hacia la tarea, investigación previa y planificación. Se enseñarán unos a otros y el rol del profesor será el de ayudar a los alumnos a acordar sus ideas y orientarles hacia el desarrollo de contenidos.

2º Fase.

Esta fase supondrá la mayor parte del tiempo del proyecto y se utilizará para la realización de las actividades con el objetivo de conseguir el desarrollo del producto final. Está pensada para trabajar de manera cooperativa, con una previa definición de roles y reflexión del tema. Además de la preparación de materiales necesarios por parte del docente.

3º Fase.

La última fase consistirá en la exposición del producto y su evaluación. Se valorará el producto, el proceso y la reflexión del propio aprendizaje. Para evaluar el proceso se pueden utilizar herramientas de aprendizaje como una rúbrica de evaluación. Desde el principio del proceso, se mostrará al alumnado cuáles serán los aspectos que debe tener en cuenta para la evaluación y cuál ha de ser el resultado obtenido dentro de esos aspectos.

2. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

El multiculturalismo es un nuevo pensamiento y una conciencia afectiva que permite al individuo desarrollar nuevas formas de realidad. El estilo de pensamiento multicultural es flexible con las diferentes culturas, las variaciones de perspectiva humana y las ambigüedades del conocimiento. "Ser multicultural es ser consciente y capaz de incorporar y sintetizar diferentes sistemas de conocimiento cultural en uno mismo. Implica un compromiso intelectual y afectivo con la unidad fundamental del ser humano a la vez que reconoce, acepta y aprecia las diferencias fundamentales entre gentes de diferentes culturas" (Adler, 1977; Wurzel, 1988 p. 47)

La educación multicultural surge como una fase en el proceso de aceptación y valoración de las diferentes culturas. Galiano y Escribano (1990), Grant y Sleeter (1989) y Nieto (1992) recogen enumeran los objetivos básicos que toda propuesta de educación multicultural debería plantear:

- Defender la igualdad de oportunidades entre los grupos etnoculturales.
- Desarrollar los principios de justicia democrática social.
- Estimular el éxito académico de todos los estudiantes a través de una educación igual y equitativa.
- Reconocer y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para toda la sociedad.
- Facilitar a los estudiantes la oportunidad de ser miembros productivos y críticos de una sociedad democrática.
- Apoyar cambios políticos, económicos y educativos, no solo ideológicos.
- Aplicar la acción social frente a la discriminación, racismo y xenofobia.

2.1. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL DE FLE

Los programas y modelos de educación multicultural se presentan como estrategias de orientación para llevar a cabo prácticas escolares, elementos didácticos, métodos de aprendizaje organización escolar, contenido curricular etc. Los modelos que se examinan sobre la educación multicultural en España han sido la mayoría desarrollados y probados en otros países e importados con sus convenientes adaptaciones al contexto social y escolar español (García, 2004)

Torres (1997) ofrece un esquema desde los comienzos hasta la actualidad de los programas, estableciendo cuatro modelos o estrategias diferentes de educación multicultural:

1. Los programas iniciales surgen debido a una educación monocultural.
2. Los programas de Educación Compensatoria: dirigido a niños y niñas de poblaciones en situación de desventaja social y económica buscando eludir el fracaso escolar.
3. Los programas de educación antirracista: evitar y proporcionar medios a las personas para dismantelar los discursos, prácticas y estructuras que reproducen el racismo.
4. Programas para reconocer la discriminación y enfrentarse a ella: se centra en los grupos humanos que son objeto de discriminación por razón de género, clase social o etnia.

Según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

A partir de aquí, para la creación de un aula multicultural de FLE, debemos tener en cuenta la planificación curricular. El diseño educativo deberá ser holístico, integrado, significativo y socialmente contextualizado (Álvarez, 1990).

Los objetivos seleccionados deberán incluir todas las dimensiones de la educación multicultural y referirse tanto a la comprensión como al conocimiento de los nuevos contenidos, además de la adquisición y cambio de actitudes, aplicación de nuevas conductas personales y sociales (Reynolds y Skilbeck, 1976).

La selección de estrategias y actividades debe estar en coherencia con el análisis de necesidades y la previsión de objetivos realizados. Estas pueden estar orientadas a evitar el racismo, la discriminación a través de un personal formado, respetando, afirmando y utilizando como recurso educativo la especificidad lingüística y cultural, planificar en función del análisis de necesidades realizado (Langford, 1994).

Ya Preiswerk (1980) señalaba que “el contenido de los libros y otros recursos educativos pueden influir en las actitudes de los alumnos hacia sí mismos y los demás”, por lo que los materiales educativos y pedagógicos que utilizamos son decisivos puesto que son la explicación de qué y cómo se tienen en valor los elementos culturales a transmitir. Como aseveraba Calvo (1989), estos son fundamentales para introducir un enfoque multicultural.

El su artículo “14 pistes pour développer l'autonomie des enfants”, Gómez (2017) propone algunas estrategias para facilitar el aprendizaje de una lengua, tales como: usar el juego, enseñar habilidades gradualmente, dejar que el niño responda las preguntas que le conciernen adaptar el entorno cuando sea posible etc. Con el objetivo de potenciar la autonomía.

La toma de decisiones en las actividades es uno de los aspectos más importantes del desarrollo y la formación del niño, puesto que en esta etapa el niño comienza a relacionarse con diferentes contextos y espacios sociales como puede ser un nuevo idioma (Carvajal y Valencia, 2016).

La transferencia de conocimiento no es suficiente para el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en los estudiantes. También es necesario que se preste atención a las necesidades de los alumnos/as. Es necesario que los docentes constantemente renueven las estrategias que utilizan en clase, que conduzcan a una relación cercana con los estudiantes (Guardián-Fernández, 2007).

2.1.1. OBJETIVOS GENERALES PROPUESTOS

A través de esta metodología de innovación se pretende introducir la lengua y la cultura francesas de manera dinámica y divertida, para que tanto los alumnos inmigrantes francófonos como los españoles desarrollen habilidades que favorezcan la multiculturalidad. Los objetivos generales son:

- Conocer y fomentar el interés por la cultura francesa.
- Aprender y desarrollar habilidades de la lengua extranjera francés.
- Fomentar el aprendizaje a través de la metodología basada en proyectos.
- Desarrollar la resolución de problemas por medio del trabajo por equipos y la investigación.
- Facilitar el acceso al mundo de la información, la comunicación y las nuevas tecnologías, cada vez más presentes en la sociedad moderna.

CONCLUSIONES

De la implantación de este modelo de aprendizaje en el aula se espera, pues, un aprendizaje por parte de los alumnos en la lengua francesa, favoreciendo al léxico y la expresión oral. Se pretende que vayan interiorizando conceptos de otra lengua extranjera como es el francés, despertando así su interés por esta. El respeto, la cooperación, la autonomía e interacciones en situaciones sencillas son aspectos que se deben desarrollar.

Siendo una asignatura que llama la atención a los alumnos, su escasa disponibilidad de horas contribuye a que estos olviden con facilidad los conceptos que aprenden cada semana.

Esta metodología permitirá la elaboración y la exposición de un proyecto final, en el cual los alumnos/as reflejarán lo que han aprendido y podremos comprobar si los resultados son los esperados. Siendo así, este método de trabajo el más adecuado para la adquisición de los contenidos.

REFERENCIAS

Libros

- Adler, P. S. (1977). Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In *Culture learning: Concepts, application and research*. Honolulu, HW: University of Hawaii Press.
- Aguado, T. (1996) *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Universidad nacional de educación a distancia.
- Aranda Mateu, P. y Monleón García, C. (2016). *El aprendizaje basado en proyectos en el área de educación física. Actividad física y deporte: ciencia y profesión*.
- Cardona, M. (2017) *ABP para fortalecer las competencias básicas en la institución educativa rural santana*. Puerto asís: Escuela de Educación y Pedagogía.
- Carvajal, g., Valencia, G. (2016) Toma de decisiones en el aula escolar. macroproyecto "Subjetividad y Gestión Escolar.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York: Longman.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project based learning*. California: Autodesk Foundation.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Wurzel, J. (1988). *Toward the multiculturalism: a reader in multicultural education*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.

Revistas

- Adler, P. S. (1977). Beyond Cultural Identity: Reflections on Multiculturalism. *Culture Learning, East-West Center Press, 24-41*.
- Álvarez, A. (1990). *Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural*. *Revista Infancia y aprendizaje, 13, 41-77*.
- Bueno, J.J. (1998). Controversias en torno a la Educación multicultural. *Heuresis. Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*.
- Langford, D.R. (1994) Dispelling stereotypes in multicultural cooperative education environment. *Journal of cooperative education, 29(2), 27-44*.
- Muñoz Ramos, M. P. (2012). La aventura de trabajar por proyectos. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, (340), 32-36*. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/472>.

- Sancho J. M^a y Hernández, F. (2001). Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación*. Recuperado de <http://xiram.doe.d5.ub.es/canvi>

Links

- Abderrahaman-Mohamed, W. y Parra-González, M.E. (2019). *Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales*. *Modulema*, 3. Recuperado de: <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.11382>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2015). Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y secundaria. Secretaría general técnica. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Barba-Marín, R., Sonlleve Velasco, M. y García-Marín, N. (2018). "Presencia, participación y progreso": el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25. Doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323201>
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2012). Ejercicios docentes en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. San José, Costa Rica: MEP. Recuperado de http://www.mep.go.cr/sites/default/files/competencias_interculturales.pdf
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Garrido, Y. (2009). Puertas abiertas a la igualdad: la acogida del alumno inmigrante en el centro educativo. *Caleidoscopio revista de contenidos educativos*. Recuperado de: <file:///C:/Users/irene/Downloads/Dialnet-PuertasAbiertasALaIgualdad-3095873.pdf>
- Gómez, C. (2017). 14 pistes pour développer l'autonomie des enfants. Recuperado 23 febrero, 2019, de <https://apprendreaeduquer.fr/developper-autonomie-des-enfants/>
- López, E. (2015) Evaluación de una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes universitarios. *Revista d'Innovació Docent Universitària*. Núm. 7 (2015), pp. 71-80. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/viewFile/RIDU2015.7.8/13937>.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, volumen 8, p 9-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf>

SOBREESTIMULACIÓN Y DÉFICIT DE ATENCIÓN: EL BINOMIO (IM)PERFECTO

Patricia Gasalla Menéndez

Maestra de Educación Infantil

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle”, poca atención se ha prestado a estas palabras de María Montessori (doctora y pedagoga italiana, 1870-1952).

Su propuesta de “agitar” en la primera etapa de la vida, ha sido interpretada por una gran mayoría de familias y educadores por el concepto de “sobre estimular”. El afán por acelerar el proceso de aprendizaje, intentando conseguir inteligencias y habilidades precoces en los niños, ha abierto la veda a una estimulación sin límites, llegando a resultar contraproducente en un cerebro tan vulnerable como el de un niño “libre de aplicaciones”.

Hoy en día, en nuestras escuelas, podemos observar notables casos de sobreestimulación entre el alumnado de educación infantil, coincidiendo con el aumento de valoraciones por déficit de atención ... ¿casualidad?

En este artículo se pasa a exponer la relación entre ambos conceptos dentro de un aula ordinaria.

Palabras clave: *Educación, sobreestimulación, déficit de atención, escuelas.*

“The first task of education is to shake life, but to leave it free to develop” little attention has been paid to these words by María Montessori.

His proposal to 'agitate' in the first stage of life has been interpreted by a large majority of families and educators by the concept of 'overstimulating'. The desire to accelerate the learning process, trying to achieve precocious intelligences and skills in children, has opened the prohibition to unlimited stimulation, becoming counterproductive in a brain as vulnerable as that of a child “free of applications”.

Today, in our schools, we can observe notable cases of overstimulation among early childhood education students, coinciding with the increase in ratings for attention deficit... by chance?

This article goes on to expose the relationship between both concepts in an ordinary classroom.

Keywords: *Education, overstimulation, attention deficit, schools.*

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual, y más concretamente los padres, se sienten juzgados respecto a la educación que proyectan hacia sus hijos desde el momento en el que nacen.

Afortunadamente, en la actualidad, son muchos los libros y aportaciones que ayudan en este proceso tan gratificante y, a su vez, complejo: la tarea de educar. Pediatras, pedagogos, psicólogos infantiles, maestros, influencers en redes sociales (estos últimos no pueden faltar en la era en la que nos encontramos), dispuestos a contribuir en el proceso de aprendizaje de los padres, pero todos con un denominador común: ninguno tiene la fórmula perfecta, ya que no existe tal fórmula.

Entre dichas aportaciones citadas anteriormente, su mayor finalidad es la estimulación en la primera etapa. La OMS define la estimulación temprana como el conjunto de acciones que potencian al máximo las habilidades físicas, mentales y psicosociales del niño, mediante la estimulación repetitiva, continua y sistematizada.

Vivimos en una sociedad competitiva que avanza cada día más rápido. Se les exige a los niños que aprendan más tempranamente, quien mejor preparado esté, más posibilidades tendrá de alcanzar el éxito. Sin embargo, en esta carrera contra el tiempo es fácil cometer errores por tratar de hacer demasiado en los niños.

Debemos tener en cuenta que cuando los profesionales recomiendan estimular, no se refieren a acelerar el desarrollo del niño, ni a pretender que adquiera habilidades para las que todavía no está preparado. Y, por supuesto, tampoco acelerar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores lo que realmente harán es que, en lugar de estimular de forma sana, se caiga en la sobreestimulación.

Pero la tarea de educar no solo se centra en la familia, sino que es complementada por la escuela. Y es en este ámbito donde vamos a analizar la segunda parte del binomio: trastorno de déficit de atención (sin hiperactividad), TDA.

El TDA o Trastorno por Déficit de Atención es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética que afecta entre un 5 y un 10% de la población infantil, llegando incluso a la edad adulta en el 60% de los casos. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas (DSM-5, 2013.).

En cuanto a las características que indican esa falta de atención, podemos citar, por ejemplo: que el niño no preste interés a los detalles o no siga hasta el final las instrucciones que se le dan, cometa errores por descuido, le cueste mantener la atención tanto en las tareas escolares como en los juegos, se distraiga fácilmente con estímulos externos e incluso parezca no escuchar cuando se le habla directamente. Suele no finalizar los deberes, aunque tenga capacidad para ello, que presente dificultad para organizar las tareas a realizar o se muestre reacio a las labores que requieran un esfuerzo mental sostenido. Los niños con TDA también suelen perder objetos a menudo y son olvidadizos con las obligaciones.

Tras conocer los conceptos de sobreestimulación y TDA, lanzo la siguiente pregunta desde el ámbito académico: ¿pueden estar relacionados en un mismo alumno?

1. SOBRESTIMULACIÓN EN ACCIÓN

En los últimos años se han multiplicado los métodos educativos, las aplicaciones y los dispositivos llamados inteligentes que pretenden potenciar y estimular la inteligencia de los niños.

“La palabra *neuromito* se refiere a malas interpretaciones de la neurociencia trasladadas al ámbito educativo. Esas malas interpretaciones se dan por supuesto en la literatura popular (noticias, algunos folletos de la industria de la educación, libros de autoayuda, blogs en Internet, conferencias sobre educación con ponentes que son iniciados en neurociencia, etc.), y acaban cuajando con fuerza en el ámbito educativo, creando falsas premisas sobre las que se van construyendo métodos educativos que no tienen ninguna base científica y generando una oferta comercial cada vez más amplia para esos productos”. (Fragmento del artículo de Catherine L’Ecuyer, publicado en El País el 4/07/2017).

Me detengo a reflexionar sus palabras, ya que la repercusión de esos neuromitos ha llegado a nuestra actual escuela, existiendo cada vez mayor número de alumnos sobre estimulados, cuyos padres han sido convencidos de que serán “mejores padres” si adquieren “los productos” para el buen desarrollo cerebral de sus hijos, con la promesa de estimular y multiplicar su inteligencia. Llegamos a la conclusión de que más es mejor, porque confundimos más estímulos y más información con «más inteligencia».

2. DOSIFICANDO ESTÍMULOS

No podemos hablar de estimulación temprana sin nombrar el método de Glenn Doman (1919-2013, médico estadounidense). Su metodología de intervención se basa en aprovechar al máximo las posibilidades del individuo, siendo fundamental el momento temprano en que se comienza, ya que más adelante no se conseguirán muchas metas. El método Doman se basa en inputs y outputs. Es decir, al niño se le presenta un tipo de información y da información para demostrar que ha conseguido procesarla. Con este método lo que se trata es de proporcionar al cerebro del niño los estímulos adecuados tanto en intensidad como en frecuencia y claridad para favorecer su desarrollo y que el niño además disfrute de este proceso. Estos estímulos (información) reciben el nombre de Bits de inteligencia. Estos se pueden procesar por cualquiera de las vías sensoriales: oído, visión, tacto, olfato y gusto.

Tras conocer dicho método, mucho se aleja de la realidad en la que nos encontramos.

Actualmente, dichos Bits de inteligencia, así como los numerosos recursos educativos, han dejado de ser materiales de la escuela para formar parte de la vida cotidiana del niño desde que cortan su cordón umbilical. Padres que compran por duplicado el proyecto de la editorial y así poder trabajarlo en casa, ¿estimulación temprana o evitar la frustración en sus hijos?

No podemos pasar por alto las actividades extraescolares, cuya finalidad es ayudar a potenciar las habilidades de los niños, siempre y cuando ellos mismos disfruten de la misma, DOSIFICADAS.

Todos hemos sido testigos de conversaciones como la siguiente que pongo de ejemplo entre padre e hija: “-**Hija**: hoy no me apetece ir a clases de piano, estoy cansada de la clase de natación del colegio. - **Padre**: tienes que ir, para eso la pago”.

Pasamos por alto las relaciones interpersonales, son las que dan sentido a los aprendizajes durante la infancia y gran parte de la adolescencia, porque configuran nuestro sentido de identidad. Con el argumento de no querer desechar una oportunidad de aprendizaje cuando sabemos que a esas edades lo importante no es el bombardeo de información, sino la consolidación del vínculo de apego con los padres o con otro cuidador que cumple con las condiciones para poder asumir ese trabajo.

¿De qué sirve centrarnos en los estímulos sensoriales si no tenemos en cuenta la estimulación afectiva?

3. NIÑOS INATENTOS “IN CRESCENDO”

Ante la pregunta de cuál es la causa del considerable aumento de niños con déficit de atención en las aulas, muchos profesionales de la educación relatan casos de su experiencia personal en lo que al comenzar a hablar con los niños salen a la luz factores como: separación de sus padres, baja autoestima, celos...Estas posibles causas de distracción, se suelen pasar por alto en los centros psicológicos o psicopedagógicos que evalúan a los niños hoy en día, ya que se les presenta a los alumnos baterías de test que recogen información conductual o de tipo psiconeurológica, pero no obtienen el verdadero motivo de la conducta de los niños.

Las características más destacadas entre estos alumnos son:

- Cambia frecuentemente de tareas, incluso de juegos, sobre todo si son monótonos o repetitivos.
- Mantiene la atención de forma automática y sin esfuerzo para las actividades y tareas que le gustan, pero la atención consciente y selectiva para completar las tareas habituales o para aprender algo nuevo le es muy difícil.
- No presta atención a los detalles: a los signos de operaciones matemáticas, enunciados de ejercicios y la ortografía.
- Comete errores por descuido o despiste: se pone la ropa del revés, se equivoca en tareas que sabe hacer, tiene un rendimiento inferior a su capacidad y no aprende de los errores.
- Presenta dificultades para completar actividades: deja las tareas a medias.
- Presenta dificultades para organizarse y planificarse: comienza los problemas por la mitad, deja las cosas para el final y no le da tiempo.
- Evita tareas que requieren esfuerzo mental: deberes, crucigramas, puzzles.
- Pierde cosas: material escolar, ropa, juguetes.
- Se distrae con facilidad o por estímulos externos: oye un ruido y va a ver qué pasa, en clase piensa en lo que ve por la ventana o en el recreo.
- Se olvida de encargos o actividades: olvida para qué fue a su casillero, apuntar los deberes, entregar los trabajos en clase.
- Parece que no escucha cuando se le habla directamente y hay que repetirle las cosas muchas veces (“se le va el santo al cielo” “está en su mundo”).

Leyendo dichas características nos vienen a la mente el nombre de muchos alumnos que han pasado por nuestras clases, a quienes hemos observado y hemos sido capaces de hacer una previa valoración de déficit de atención.

Y es en este punto donde planteo la siguiente pregunta, ¿recuerdas si dichos alumnos tenían alguna sobreestimulación que destacara en ellos? ¿Alumnos muy interesados en los dinosaurios o en temáticas concretas? ¿Alumnos que dominan las tecnologías a la perfección? ¿Alumnos que empatan el colegio con numerosas actividades extraescolares? En definitiva, alumnos “sobre estimulados” en algún aspecto.

4. ESTIMULACIÓN AFECTIVA: EL MEJOR REGALO.

Autores como John Bowlby (1951), en su libro ‘‘Maternal Care and Mental Health’’, concluyó que es necesario proporcionarle al niño durante los dos primeros años de vida, un ambiente rico en estímulos en conjunto con relaciones emocionales sanas que establezcan lazos afectivos sólidos con las personas que lo crían. Esto vino a dar un realce a la estimulación psicoafectiva (G. Howells, y J. Caying, 1955 en Álvarez, 2000).

Teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas por el Equipo de Atención Temprana de la Asociación Junta de Portavoces de Educación Infantil 0-6, en este artículo se sugieren las siguientes recomendaciones para llevar a cabo por familias y maestros:

1. No utilizar pantallas antes de los 2 años.
2. Jugar y relacionarse con otros niños, desarrollando los distintos patrones de juego que corresponden a cada edad.
3. Fomentar el contacto con la naturaleza: salir de entornos cerrados siempre que sea posible, para construir experiencias ricas y saludables que formarán parte de su bagaje personal.
4. Realizar actividades lúdicas y diversas como jugar con más juguetes no tecnológicos, pintar, salir al parque, ver y escuchar cuentos...
5. Buscar alternativas diferentes al uso de las pantallas para dar respuesta a los momentos o situaciones en las que los adultos necesitamos calma.
6. Aprovechar las comidas como momento comunicativo y de educación alimentaria.
7. Reducir nuestro uso de las pantallas para ofrecer un modelo correcto y, siempre que sea posible, evitarlas en su presencia.
8. Favorecer momentos de interacción con los niños.

CONCLUSIÓN

El objetivo de la estimulación temprana es reconocer y promover el potencial de cada niño. A toda acción debe incorporarse el afecto y la comunicación, ya que sin afecto no funciona la estimulación. No todos los niños son iguales y no responden de la misma forma. El adulto debe ser sensible a la respuesta del niño para saber hasta dónde y cómo administrar los estímulos, sin olvidar nunca la parte afectiva.

Debemos destacar la importancia de que la sobreestimulación se produce cuando los niños dejan de ser protagonistas de sus propias creaciones, cuando cambian su forma de jugar y cuando predominan los estímulos externos, sea a través de pantallas o de actividades muy estructuradas. Debemos tener en cuenta que el conocimiento se realiza desde dentro hacia fuera, es decir, solamente cuando al niño le gusta realizar esa actividad es cuando realmente va a aprender.

Como padres y docentes, tenemos la responsabilidad de reconocer los posibles casos de alumnos con déficit de atención, y valorar su posible relación con una sobreestimulación para trabajar en ello desde la raíz, en consonancia con la familia.

REFERENCIAS

Libros

- Bowlby, J (1988): Una Base Segura: Aplicaciones Clínicas de una Teoría del Apego. Barcelona: Paidós Ediciones.
- Brazelton, T., Greenspan, S. (2005) Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender. Editorial Graó.
- Cabrera, M. (1996). La estimulación precoz: un enfoque práctico/ Ma. del Carmen Cabrera y Concepción Sánchez Palacios. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cedrón, S. (2009).
- De Stefano, Cristina. (2020). El niño es el maestro. Vida de María Montessori (Ensayo). Editorial Lumen.
- Doman, Glenn. (2009). Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé. Editorial Edaf.
- Quintero Gutiérrez del Álamo FJ, Correas Lauffer J, Quintero Lumbreras FJ. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) a lo largo de la vida. 3ª Edición. Barcelona: Elsevier España, 2009.
- Tresserra, M. P. (2016). Desarrollo del cerebro y riesgos de la sobreestimulación en la infancia. *Aula de infantil*, (85), 25-26.

Revistas

- Fragmento del artículo de Catherine L'Ecuyer, publicado en El País el 4/07/2017.

Links

- Bowlby, John & World Health Organization. (1952). Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children / John Bowlby, 2nd ed. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724>
- Ruiz, C.R (2017). Portal de Educación Infantil y Primaria. Obtenido de Los peligros de la Sobreestimulación infantil: <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/sobrestimulacion-infantil-html>
- Sánchez, K. J. (13 de Julio de 2011). ABC del Bebé. Obtenido de <https://www.abcdelbebe.com/bebe/6-12-meses/la-sobrestimulacion-en-vez-de-favorecer-el-desarrollo-de-los-ninos-puede-generarles-frustraciones-12629>

LA COEDUCACIÓN EN ESPAÑA

Un breve repaso histórico

Rocío Díaz Senén

Maestra en Educación Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Máster Universitario en Necesidades Educativas Especial y Atención Temprana.

La coeducación es un modelo pedagógico que todos los profesionales de la educación debemos conocer y poner en práctica en el marco de una sociedad del siglo XXI. Es indudable la relevancia que ha adquirido en los últimos años, pero no es un término nuevo.

La pretensión de este artículo es acercar al lector a una breve visión histórica de la coeducación considerando que no es posible comprenderla sin reconocer el progreso de la sociedad española desde los últimos siglos. En primer lugar, se recogen varias descripciones sobre coeducación publicadas por diversos autores e instituciones de nuestro país para, a continuación, realizar un breve recorrido histórico hasta el siglo XX. La coeducación en el siglo XXI ocupa el último epígrafe de este artículo donde la reciente LOMLOE juega un papel primordial en la actualidad y para los años venideros.

Palabras clave: *coeducación, igualdad de género, androcentrismo.*

Coeducation is a methodology that all education professionals must know and put into practice within the framework of a twenty-first century society. There is no doubt about the relevance it has acquired in recent years, but it is not a new term.

The intention of this article is to bring the reader closer to a historical vision of coeducation considering that it is not possible to understand it without recognizing the progress of Spanish society since the last centuries. First, several descriptions on coeducation published by various authors and institutions of our country are collected, and then a brief historical journey to the twentieth century. Coeducation in the twenty-first century occupies the last heading where the recent LOMLOE plays a major role today and for years to come.

Keywords: *coeducation, gender equality, androcentrism.*

1. ¿QUÉ ES LA COEDUCACIÓN?

En primer lugar, es necesario abordar qué entendemos por coeducación, un término complejo que ha ido evolucionado a lo largo de los años en nuestro país.

Para la Real Academia Española (2021), la coeducación es la acción de coeducar entendida como “enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Esta definición resulta inconclusa pues considera un modelo educativo que sólo hace referencia al hecho de emplear el mismo tipo de educación tanto a niños como a niñas en una misma aula.

Uno de los primeros escritos en nuestro país sobre la entonces denominada educación no sexista, *Elementos para una educación no sexista: Guía didáctica para la Coeducación*, hace alusión a la discriminación de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad debido al tradicional rol impuesto hacia ellas y describe la coeducación como “un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”. Añade además que “supone la coexistencia de actitudes y valores tradicionalmente considerados como de hombres y mujeres de tal forma que puedan ser aceptados y asumidos por personas de cualquier sexo” y “va encaminada al desarrollo completo de la personalidad sin las barreras del género, corrigiendo el sexismo cultural e ideológico y la desigualdad social de la mujer” (Feminario de Alicante, 1987, p. 14).

Si bien, es necesario recoger algunas de las definiciones expresadas por diversos autores que han dedicado sus estudios e investigaciones a este ámbito. Partiendo de las descripciones más remotas a las más recientes debemos mencionar indudablemente a Marina Subirats, socióloga y uno de los importantes referentes de la coeducación en nuestro país. Subirats y Brullet (1991) precisan que:

El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros. (p. 25)

De la misma manera, ambas autoras puntualizan que “las argumentaciones a favor de la coeducación están muy vinculadas en algunos casos a la visión de un nuevo rol para la mujer en una nueva sociedad” (p. 12). En España, las primeras defensas a la coeducación partieron de considerar la igualdad entre hombres y mujeres pues sin ello no hubiera sido posible su aplicación. Subirats (1994) continuó expresando en sus consecutivas obras:

El término coeducación es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (p. 49).

Otra de las pioneras en la lucha contra la desigualdad de género fue Montserrat Moreno (2000) quien señala al androcentrismo como “uno de los prejuicios más graves y castradores que padece la sociedad” pues “supone, desde el punto de vista social, un cúmulo de discriminaciones y de injusticias hacia la mujer” (p. 16). Moreno coincide con otras defensoras en que coeducar no consiste únicamente en incluir a personas de ambos sexos en una misma aula sino de ser capaces de respetar lo diferente de cada uno y enriquecerse de ello.

En el siglo XXI, el Instituto de la Mujer (2008) publicaba que la coeducación “trata de una propuesta pedagógica en la que la formación y la educación se imparten en condiciones de igualdad para ambos sexos y en la que no se ponen límites a los aprendizajes a recibir por cada uno de ellos” (p. 16).

Una definición bastante completa es la realizada por el pedagogo Fernando Lucini y que queda recogida por el Instituto de la Mujer (2016):

Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y, en consecuencia, entendemos por escuela educativa aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades o mecanismos discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en función de su sexo. (p. 5).

Entre las explicaciones más recientes sobre coeducación encontramos la de María Antonia Moreno Llana (2013):

... coeducar no sólo es educar en las mismas aulas a las chicas y a los chicos, sino propiciar un cambio en la cultura del centro, analizando el contexto educativo en el que nos movemos con perspectiva de género, comprobando en qué aspectos puede nuestro centro mejorar y aplicando planes de mejora cuyo objetivo sea que nuestro alumnado sea tratado por igual, sin tener en cuenta su sexo (p.16).

Resultaría complicado escoger una única definición de coeducación pues el alcance que tiene es bastante amplio. Con el paso de los años se ha incrementado el número de publicaciones, documentos legales, páginas web, cursos y materiales que pretenden promover una verdadera coeducación.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

No basta con leer diferentes definiciones de coeducación si no somos conscientes de su evolución y para ello es necesario desplazarnos varios siglos atrás. Rousseau considerado el padre de la pedagogía moderna defendía principios diferentes para la educación de los niños y de las niñas. Su libro Emilio se fundamentaba en proporcionar a los niños los conocimientos adecuados para convertirse en sujetos con criterios propios, libres y autónomos, mientras que, en Sofía, la educación de las mujeres iba encaminada a hacer de las niñas sujetos dependientes a merced del hombre.

La mujer por tradición ha estado supeditada a una clase inferior al hombre. En opinión de Subirats (1994):

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del siglo XVIII. Según las ideas educativas vigentes de aquella época, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada (p. 50).

Hacia finales del siglo XVIII se crearon en España las primeras escuelas de niñas con el fin de que aquellas nacidas en familias pobres pudieran aprender algún oficio que les ayudara a salir adelante. Las escuelas segregadas existieron durante el siglo XIX y parte del siglo XX y las enseñanzas que recibían niños y niñas eran muy dispares. Por un lado, los niños aprendían la lectura, escritura, aritmética, gramática, historia y geografía. En cambio, las niñas se limitaban a rezar y coser con el fin de ser esposas y madres, es por ello por lo que el nivel de analfabetismo fuera muy superior en las mujeres.

A principios del siglo XIX empiezan a aparecer figuras femeninas que luchan por cambiar esa situación de desigualdad entre sexos y por defender los derechos de las mujeres a recibir una educación.

El Informe Quintana del 9 de 1813 fue el primer documento notable del liberalismo español en materia educativa donde se manifestaba que todos los ciudadanos debían recibir educación escolar de forma gratuita, usar los mismos libros de texto y métodos de enseñanza, así como poseer la libertad de elegir el centro docente. De esta manera, se abrió un debate sobre la inclusión o no de las mujeres en el sistema educativo. No obstante, aunque todos esos contenidos iban dirigidos a mejorar la enseñanza de los hombres la propuesta no llegó a aplicarse.

Tras la promulgación de la Constitución de 1812 se publica el primer Reglamento General de Instrucción Pública (1821) estableciendo la necesidad de crear escuelas públicas para enseñar a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas se les enseñarían las labores y habilidades propias de su sexo. Posteriormente, la Ley Moyano de 1857 explicitaba la obligatoriedad de mantener separados a niños y niñas en las escuelas. Un año más tarde, se establecían las escuelas de Formación Profesional, las Escuelas Normales de maestras, de comercio y de enfermeras, entre otras. Estos fueron los primeros oficios con cierta cualificación que pudieron ejercer algunas mujeres.

Durante los últimos años del siglo XIX, surge la Escuela Nueva que propone la educación como uno de los elementos más significativos permitiendo un nuevo rol para la mujer en la sociedad.

Emilia Pardo Bazán, consejera de Instrucción Pública, planteó en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación como medida para acabar con las desigualdades existentes entre ambos sexos. Según Narciso de Gabriel (2018), Emilia “tuvo un protagonismo particularmente importante en este Congreso” (p. 493). Aunque la propuesta finalmente no fue aprobada, sus ideas repercutieron en las nuevas experiencias educativas que se iban a desarrollar años después.

Con la Ley de 23 de junio de 1909 se establece la escolarización obligatoria hasta los doce años y la Real Orden del 8 de marzo de 1910 reconoció el derecho tanto de los hombres como de las mujeres a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial y bajo las mismas condiciones. En 1927 se acordó la separación de sexos en el bachillerato y se crearon los primeros institutos femeninos.

Durante II República, la coeducación pasó a tener un mayor protagonismo. La Institución libre de Enseñanza (ILE) conllevó una renovación cultural y pedagógica apoyada en una escuela tolerante y abierta bajo la coeducación, aunque debido al alzamiento militar en 1936 no se logró transformar completamente.

Durante la dictadura de Franco se prohíbe la educación mixta separando a los sexos en aulas con diferentes contenidos educativos. La Sección Femenina de la Falange difundía un modelo pedagógico cuyo fin era inculcar a la mujer sus obligaciones como madre y responsable del hogar.

A principios del siglo XIX, diferentes países comenzaron a implantar la escuela mixta. En 1970 con la Ley General de Educación (LGE) estas escuelas fueron permitidas, aunque aún sin conseguir la igualdad entre sexos. Por aquel entonces, las mujeres se deciden por ramas relacionadas con el cuidado de personas, la confección o servicios a la comunidad..., y son una minoría las que acceden a carreras universitarias técnicas.

No es hasta finales del siglo XIX y principios del XX cuando empiezan a plantearse propuestas que defienden la necesidad de que las mujeres han de recibir una educación escolar más consistente y semejante a la de los hombres pues, parafraseando a Consuelo Flecha (1996), no fue fácil para las mujeres de la época terminar sus estudios universitarios y aquellas que lograban finalizarlos se les negaba la posibilidad de ejercer su profesión.

En 1979, la ONU aprobó la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) y, en 1990, la LOGSE contemplaba la discriminación y la desigualdad por razón de sexo en el sistema educativo, sin embargo, no hacía alusión explícita al término coeducación.

3. LA COEDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Durante el siglo XXI, las leyes educativas fueron incorporando la coeducación, pero de forma progresiva pues, como en el caso de la LOCE (2002), ésta apenas incluía como uno de los principios de calidad del sistema educativo: “b) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación [...]”. Esta ley no reconocía la coeducación como tal.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, en su capítulo I hacía referencia también a los principios, valores y medidas en el ámbito educativo. Por su parte, la LOE (2006) recogía en su artículo 1 del título preliminar los siguientes principios:

- a bis)** La calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo [...].
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación [...].
- l) El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas [...].

Por otro lado, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, introducía en su artículo 23 que: “El sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.” “Asimismo, el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.”

Las leyes educativas más recientes han intentado garantizar en mayor medida la igualdad efectiva entre hombres y mujeres aportando un papel más destacado a la coeducación.

Aunque la LOMCE (2013) realiza una serie de modificaciones respecto a la LOE parece no realizar ningún avance significativo en favor de la coeducación. Esta ley prescinde de *Educación para la Ciudadanía*, materia que integraba contenidos relativos a la igualdad de género, e incorporaba dos nuevas materias *Valores Sociales y Cívicos* y *Valores Éticos* que, al tener carácter optativo, sus contenidos curriculares pierden valor educativo.

La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación comúnmente conocida como LOMLOE clarifica en su preámbulo que esta ley:

... adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista.

En la disposición adicional vigesimoquinta (Fomento de la igualdad efectiva de mujeres y mujeres) de esta misma ley se incluye:

1. Con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva de mujeres y hombres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas y no separen al alumnado por su género o su orientación sexual serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente ley [...].
2. El acceso de los alumnos y alumnas a la enseñanza será en todo caso equivalente, tanto en las condiciones de prestación como en los contenidos docentes [...].
3. Aquellos centros que separen por género a su alumnado deberán necesariamente incluir y justificar en su proyecto educativo las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo la educación para la eliminación de la violencia de género, el respeto por las identidades, culturas, sexualidades y su diversidad, y la participación activa para hacer realidad la igualdad.
4. En todo caso, las Administraciones educativas impulsarán el incremento de la presencia de alumnas en estudios del ámbito de las ciencias, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas, así como en la enseñanza de formación profesional con menor demanda femenina.
5. Las Administraciones educativas promoverán que los currículos y los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

A su vez, esta normativa procura el cumplimiento de las cuestiones de igualdad presentes en el Pacto de Estado contra la violencia de género, en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y en la Agenda 2030.

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* representa un compromiso internacional y entre uno de sus objetivos se halla alcanzar la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas. Entre las metas que se detallan en favor de las niñas y las mujeres se encuentran:

- Poner fin a todo tipo de discriminación.
- Eliminar todas las formas de violencia.
- Eliminar tanto el matrimonio infantil como la mutilación genital femenina.
- Promover la responsabilidad compartida en el hogar y la familia.
- Asegurar la participación de las mujeres con igualdad de oportunidades en la vida política, económica y pública.
- Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos.

La LOMLOE se presenta, por lo tanto, como una ley transformadora en aras de la coeducación. Solo nos queda esperar para comprobar si verdaderamente es aplicada por parte de toda la comunidad educativa para lograr los fines propuestos.

CONCLUSIONES

Como se ha intentado recoger en el artículo, la persecución por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres en el país no ha resultado una tarea fácil. Han sido necesarios muchos años pues la sociedad española tradicional no favorecía el desarrollo de la coeducación. De esta manera, conocer la historia nos permite valorar la lucha que muchas personas realizaron no solo en el ámbito educativo sino en la sociedad en general pues no sería posible lograr avances en la educación sin antes actuar contra los estereotipos impuestos a niñas y mujeres durante siglos.

Sabemos que actualmente en las escuelas y universidades, las mujeres y hombres acceden y cursan sus estudios siguiendo los mismos currículos, pero no podemos dar por hecho que es una coeducación como tal pues de acuerdo con Subirats (2017):

[...] estamos muy lejos de la igualdad real, porque sigue habiendo un conjunto de hábitos y de estereotipos incrustados en la cultura y el comportamiento de las personas, y son precisamente estos hábitos y comportamientos que nos pasan inadvertidos los que hay que descubrir y erradicar de nuestro sistema educativo si de veras perseguimos una igualdad real (p. 834).

En síntesis, es en la escuela donde desde edades tempranas podemos trabajar en una sociedad mejor donde nuestros alumnos y alumnas se sientan aceptados y acepten a los demás sin distinción de ningún tipo y puedan ellos mismos crear, como protagonistas de su futuro, una sociedad de valores donde la igualdad sea primordial.

REFERENCIAS

Libros

- Feminario de Alicante. (1987). *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Víctor Orensa Editores. https://oficinaigualtat.uib.cat/digitalAssets/297/297598_elementos-edu-no-sexista-pdf.pdf
- Flecha García, C. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Narcea.
- González Lucini, F. (1998). *Temas transversales y Educación en valores*. Anaya.
- Instituto de la mujer (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Ministerio de Igualdad.
- Moreno, M. (1986). *Cómo enseñar a ser niñas: el sexismo en la escuela*. Icaria.
- Moreno Llana, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente, Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Subirats Martori, M.A. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Subirats Martori, M. A. y Brullet Tenas, C. (1991). *La coeducación*. Secretaría del Estado de Educación.

Revistas

- De Gabriel Fernández, N. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación: El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 489-525. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/20636/18180>
- Subirats Martori, M. A. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>

Leyes

- Real Orden del 8 de marzo de 1910. *Gaceta de Madrid*, 68, de 9 de marzo de 1910, 497-498. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1910/068/A00497-00498.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166-42197. <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo de 2007, 12611-12645. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/03/23/pdfs/A12611-12645.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Links

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (18 de diciembre de 1979). Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>
- Junta de Instrucción Pública. (1813). *El Informe Quintana*. <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (s.f.). *Agenda 2030*. <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo5.htm>
- Real Academia Española. (s.f.). *Cultura. Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/coeducar>

¿LA CAPERUCITA ROJA O LA CAPERUCITA FORZUDA?

CUENTOS TRADICIONALES VERSUS CUENTOS MODERNOS

Sandra Saldaña Gálvez

Docente en educación infantil, experta en altas capacidades y DECA

Este artículo pretende llamar la atención hacia un dilema en el mundo de la literatura que cada vez está cogiendo más fuerza: los cuentos tradicionales versus cuentos modernos. En las aulas de las escuelas cada vez se oyen más los cuentos modernos, cuentos de niñas rebeldes, lobos buenos y dragones que se hacen amigos de los caballeros que venían a matarlos. ¿Pero es realmente bueno pasar de un extremo a otro?

Primero de todo vayamos a la definición de cuentos tradicionales.

En un mundo cada vez más individualista y competitivo, muchos docentes y padres han optado por no explicar los cuentos tradicionales y solo explicar los modernos. Otros, por el contrario solo explican los tradicionales con la justificación de “que son los que se han explicado siempre”, “yo los leía de pequeño y no me acaudado ningún trauma” o el socorrido “los explico porque son los únicos cuentos que se”

A lo que hace que me pregunte ¿Sabemos el significado de un cuento u otro? ¿En qué consiste su moraleja? ¿Existen diferentes beneficios en los niños sean cuentos tradicionales o los llamados modernos? ¿Y en el ámbito no escolar? ¿Se puede trabajar dentro de la escuela de educación infantil? ¿Los cuentos son exclusivamente para los niños o los adultos nos podemos beneficiarnos de ellos?

Todas estas preguntas son frecuentes tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Este artículo pretende dar respuesta a estas y otras preguntas que pudieran surgir.

Palabras clave: *Cuentos tradicionales, Cuentos modernos, Vivencial, Creatividad, Motivación.*

This article to draw attention to a literature dilemma that is gaining more and more strength: traditional tales versus modern tales.

Modern tales are being heard more and more in school classrooms: tales of brave princess, wolves and dragons who are friends of the knights who come to kill them. But is it really going from one extreme to the other?

In an increasingly individualistic and competitive world, many teachers and parents have chosen not to explain traditional tales and only explain modern stories.

Others, on the contrary, only explain the traditional ones with the justification that "they are the ones that have always been explained", "I read them when I was little and it did not cause me any trauma" or the rescue worker "I explain them because they are the only stories that I know".

Which makes me question: do we know the meaning of one story or another? What is your moral? Are there different benefits for children, whether they are traditional stories or modern? And in the non-school environments? Can you work within the nursery school? Are stories exclusively for children or can adult benefit from them?

All these questions are frequent both in the school environment and in family. This article aims to answer these and other questions that may arise.

Keywords: *Traditional tales, Modern tales, Experiential, Creativity, Motivation.*

1. ¿QUÉ ES EL CUENTO TRADICIONAL?

El cuento tradicional tiene diferentes nombres a lo largo de la historia. Se le ha llamado cuento oral, ya que antiguamente se pasaba en la oralidad, tradicional, porque son los cuentos de siempre o cuentos de hadas, ya que aparecían seres fantásticos de diferentes ídoles en las narraciones.

Además, tienen unas características comunes entre ellos, que son las siguientes: se transmiten de forma oral (al menos en sus inicios, ya que ahora las podemos leer en diferentes cuentos infantiles) el autor normalmente es desconocido, tienen diferentes versiones según el folklore de cada país por lo que muestra varios aspectos de la cultura que la origino.

El hilo argumentador suele ser introducción, nudo y desenlace.

- En la **introducción** siempre hay un problema el cual el protagonista no puede superar por si solo pero que a pesar de ello intenta lograrlo.
- En el **nudo** en su camino, el personaje principal recibe la ayuda real o mágica (acostumbra a ser mágica) de otro personaje para lograr sus metas.
- En el **desenlace** el protagonista alcanza sus metas. El final siempre es cerrado y feliz.

Un poquito de historia...

A pesar de que el origen de los cuentos tradicionales era oral por lo cual, pasada de madres a hijas, en Europa en el siglo XIV empezaron a recopilar los cuentos tradicionales con el objetivo de advertir de los posibles peligros que había por ser demasiado confiado y hacer moralejas al respecto.

Así, en Europa aparecen en diferentes países escritores que recopilan estos cuentos tradicionales. Encontramos en Italia Boccaccio en el *Decamerón*, en Inglaterra Chaucer en *los cuentos de Canterbury*.

Así como en España Don Juan Manuel con el *Conde de Lucanor*.

Y más tardes en el siglo XIX los hermanos Grimm reunieron los relatos en diferentes libros, en cuentos tan conocidos como la Sirenita, Rapunzel, ... aunque el final no sea tan conocido como el de los cuentos de Disney.

2. ¿A QUE LLAMAMOS EL CUENTO MODERNO?

El cuento moderno son relatos breves con una serie de personajes que se van repitiendo a lo largo del cuento para solucionar algún problema de uno de los personajes. En los cuentos de los más pequeños (infantil de 3 a 6 años) acostumbran a ser un animal que necesita la ayuda de otros animales para solucionar un problema.

Por ejemplo, en el cuento del *Caracol y la hierba de Poniol*, el caracol necesita la ayuda de todos los animales del bosque para arrancar una hierba que es la solución a su dolor de barriga.

Otro ejemplo, en el cuento de *¿A que sabe la luna?* Necesitan hacer una escalera hacia el cielo, uno encima del otro para poder alcanzar la luna.

Podíamos decir, entonces, que los cuentos de ahora, son cuentos cooperativos en que los unos ayudan a los otros para poder realizar sus sueños o simplemente para ayudarse mutuamente. El héroe ya no está solo ante el peligro, sino que todos se ayudan para conseguir sus metas.

3. BENEFICIOS DE LOS CUENTOS

Los cuentos tienen una serie de beneficios tanto para los lectores como para los que los escuchan, quizás el más importantes es el que establece vínculo emocional entre el lector y el que escucha.

Además, tiene una serie de beneficios por si solo que son los siguientes:

- Estimulan la imaginación y la creatividad en los niños/as.
- Estimulan su comprensión del mundo, ya que aparecen conflictos y deben actuar haciéndoles ver lo que está bien o mal de las distintas actuaciones.
- Los cuentos pueden ayudar a combatir o entender el porqué de las cosas, incluso de sus propios miedos o conflictos.
- Desarrollan sus habilidades lingüísticas.
- Fomentan el amor por la lectura.
- Son una base del desarrollo intelectual.
- Enriquecen su vocabulario.
- Potencian la memoria, sobre todo en aquellos cuentos que son repetitivos que van apareciendo un personaje detrás de otro, como por ejemplo, el cuento de *¿A que sabe la luna?*

- Potencia las capacidades de percepción y comprensión del mundo que les rodea.
- En las edades tempranas, constituyen un gran estímulo visual, sobre todo en los álbumes ilustrados.
- Base para el desarrollo intelectual, entienden las cosas mejor y con mayor rapidez, ya que es una fuente estimulación para el niño/a.

4. ALGUNAS PROPUESTAS PARA REALIZAR DESPUÉS DE LA EXPLICACIÓN DE UN CUENTO.

A continuación, explicare alguna de las actividades que se pueden hacer al finalizar un cuento explicado. Algunas de las actividades se pueden hacer en el colegio y en casa, dependiendo también de las edades más adecuadas para hacerlas según mi experiencia, cada niño/a y clase es un mundo por si solo así que eso no quiere decir que según la clase se tengan que adaptar.

4.1. ENTREVISTA

Después de la explicación del cuento se pueden hacer pequeñas entrevistas en asamblea para potenciar la memoria de los niños/as. Preguntas como las siguientes:

1. ¿Qué animal sale primero?
2. ¿Cuál es el problema que tienen?
3. ¿Cómo lo soluciona?
4. ¿Quién le ayuda a resolver el problema?
5. ¿Qué hacen al acabar el cuento?



Si estamos en el cole a partir de los 5 años (P5) se pueden hacer grupos por pareja y cada uno pregunte alguna cosa de las que le ha llamado la atención del cuento.

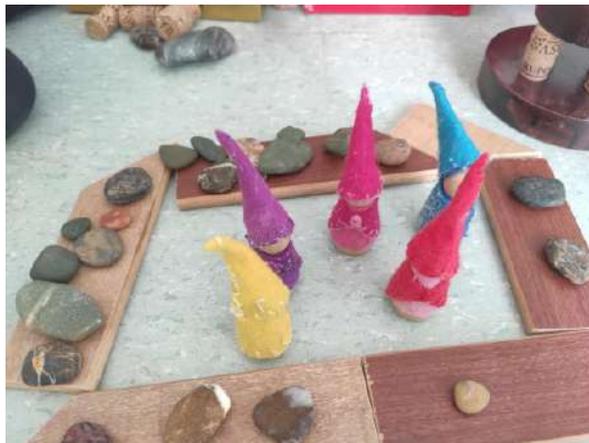
4.2. CUENTO VIVENCIAL

El cuento vivencia consiste en explicar un cuento y que a medida de lo que vayas diciendo, los alumnos vayan haciendo los ruidos de lo que pasa, por ejemplo, el protagonista va caminando por el bosque, los alumnos hacen ruido del viento, el protagonista se resguarda de la lluvia, se hace ruido de la lluvia con los palos de lluvia. Dependiendo del cuento se pueden coger instrumentos o hacer los sonidos con la boca, las palmas y los pies. Otro ejemplo, el cuento es de piratas que están remando, los alumnos hacen ver que están remando.

4.3. CONSTRUCCIONES DE CASAS DE CUENTOS

Después de la narración del cuento se puede decir a los niños que construyan por pequeños grupos de 4/5 niños/as, las casas que puede vivir el protagonista. Se pone diversos materiales y cada grupo consensua cómo la va hacer y con los materiales que disponen.

En P3 ya se pueden realizar estas actividades, a partir del tercer trimestre, aunque a medida de que tengan más edad las construcciones serán más elaboradas.



4.4. CONSTRUCCIONES DE PERSONAJES

Es una variante de la construcción de casas. Se le ofrece a los pequeños diferentes materiales y ellos en grupos de 4/5 niños/as se ponen de acuerdo de como harán el personaje.



4.5. EL CHOCOLATE

Hay diferentes cuentos que hablan sobre el chocolate. Después de explicar uno de estos cuentos por ejemplo Marta y el chocolate.

Se pueden poner en las diferentes mesas, diferentes chocolates: en pieza, el polvo y líquido. El niño/a experimenta con los diferentes estados del chocolate.



4.6. CONSTRUCCIONES CONJUNTAS

Esta dinámica es para hacer construcciones toda la clase o en pequeños grupos de 4/5 alumnos. Consiste en que entre todos tenemos que construir algo. La única consigna es que todos hemos de poner las piezas y que no se puede quitar las piezas que han puesto los demás.

Es una buena actividad de cohesión grupal, ya que todos tenemos piezas y todos somos necesarios para poder montar la construcción. Este simple hecho resulta una metáfora de la realidad como grupo donde cada uno de nosotros tenemos nuestro papel y todos somos importantes.

Por ejemplo, la actividad que muestra las fotografías son hechas por el trabajo en equipo (4/5 niños/as) se pidió a los niños/as que hicieran un castillo.



4.7. EL CASTILLO

Otra variante es hacerlo en la pizarra de luz.



4.8. LOS ANIMALES

Después de explicar algún cuento de personajes de animales, se puede salir al patio y dibujar la sombra.

Por ejemplo, ¿A que sabe la luna?, la ovejita que vino a cenar, los 3 cerditos, ¿Que viene el lobo!, los cocodrilos que vinieron a cenar.



4.9. LA GRANJA

Actividad que se puede hacer para cada uno de los niños/as o dejarlo como una actividad de juego en la clase. Después de explicar algún cuento de animales de granja como por ejemplo La granja de la tía Pepa.

Se fotocopian animales que los niño/as tienen que pintar y se engancha en tapones de botellas de agua, así pueden mover los animales.



4.10. EL MAR

Hay muchos cuentos que hablan sobre la importancia del mar y los océanos. Entre ellos dos de mis favoritos: *el mar que yo más quiero* de Laia Berlosó.

A partir de estos cuentos se pueden hacer grupos de 4/5 niños/as y que cada grupo se ponga de acuerdo como será su mar o río. Una vez dibujado en un mural, se pueden poner peces imantados y que ellos los tengan que pescar ayudándose los unos a otros. Esta actividad les suele gustar mucho a los niños/as ya que crean su propio mar, hay grupos que ponen seres mitológicos como las sirenas y otros grupos que incluso se han inventado sus propios animales marinos.



4.11. ADIVINA ADIVINANZA

Después del cuento, se hacen adivinanzas con los personajes del cuento, los niños tienen que adivinar qué personaje es. En vez de resolverlo la maestra, los alumnos/as tienen que sacarlo de dentro de una bolsita, la respuesta esta dibujado para los alumnos de P3, para los de P4 se le añade el nombre en letra de palo y a los de P5 solo está escrito.



4.12. MEMORY

Después de la explicación del cuento se puede jugar con memory de los personajes. No hace falta comprarlos, los pueden pintar los niños y luego plastificarlos o se pueden sacar del cuento.

El de la imagen es del cuento *La leyenda de los 4 dragones*.



Mientras que este es sobre el cuento: ¿A que sabe la luna? es un juego de relacionar la figura real con el dibujo.

Está hecho así porque alguno de los niños/as están tan acostumbrados en ver los animales en dibujos animados que luego no identificaban el animal real con el nombre.



4.13. ¿DÓNDE ESTA MI MAMA?

Para los más pequeños que no saben relacionar los colores, hay cuentos muy sencillos que les ayudan a ello. Por ejemplo, *las 10 gallinas*.

El juego consiste en poner la gallinita con el color que corresponde a su mama, para ir relacionando los colores.



4.14. MADRE TIERRA

Hay muchos libros sobre los árboles, la naturaleza y los animales del bosque. Sería muy interesante que después de verlos, pudieran tocar las diferentes tierras de donde viven estos animales.



4.15. ¿QUIEN ES? ¿DÓNDE VA?

Hacemos un mural de las fotos de diferentes personajes que hemos ido viendo a lo largo del curso. Preguntamos a ver si se acuerdan de los nombres de cada uno de ellos. Los de P5 pueden escribir el nombre de ellos debajo de la foto.

Otra variante, sería poner todo de personajes de los cuentos que se han explicado durante el personaje y que los niños/as los vayan ordenados según a la historia que pertenezcan.



Sin olvidar los ratitos de leer (mirar o jugar en el caso de infantil) un cuento solo por el placer de leerlos.

Se puede tener una biblioteca al alcance de los niños/as donde pueden coger el libro sin necesidad de que se los tengamos que dar. La biblioteca de aula o la propia en casa fomenta su autonomía y el placer de la lectura.

En clase se puede tener un rincón dónde tener la biblioteca y ponerles cojines y luz acogedora para fometar el habito, como un momento de recogimiento personal, de tranquilidad y confort.



5. MI DECÁLOGO PERSONAL

Los objetivos generales de mi decálogo personas es:

- Fomentar el gusto para la lectura
- Conocer la tipología textual de los cuentos
- Valorar los cuentos como una buena herramienta de la lectura
- Disfrutar de las historias que explican los cuentos
- Identificar los cuentos con las vivencias personales de cada uno.

A continuación, clasificaré los cuentos según me ha servido a mí a lo largo de los años. Tener en cuenta que dependiendo de las clases se puede poner más alto o bajo el nivel.

Para todo infantil:

- Colección de Sandra detective de cuentos.
- Colección del lobo de Orianne Lallemand.
- Colección cuentos clásicos.

5.1. P3

- ¿Puedo mirar tu pañal?
- ¿A qué sabe la luna? de Michael Grejniec.
- El león vergonzoso del Pot Petit.
- La tortuguita y el mar de Becky Davies.
- Vamos a cazar un oso de Michael Rosen.
- El lobo que quería cambiar de piel de Orianne Lallemand.
- El lobo que no quería anda más de Orianne Lallemand.
- El lobo que descubrió el país de los sueños de Orianne Lallemand.
- El lobo y el museo de Orianne Lallemand.
- El lobo que quería ser superhéroe de Orianne Lallemand.
- ¡Que viene el lobo! Emile Jodoul.

5.2. P4

- No quiero ser la princesa de Grzegor Kasdepke.
- Las princesas también llevan botas de montaña.
- Diez minutos más y a dormir pequeña sirena de Rhiannpn Fielding y Chris Chatterton.
- Como atrapar a una sirena de Adam Wallace.
- El banquete de los monstruos de Emma Yarlett.
- Tengo un dragon a casa Emma Yarlett.

5.3. P5

- La ovejita que vino a cenar de Joelle Dreidemy.
- Los lobos que vinieron a cenar de Joelle Dreidemy.
- El cocodrilo que vino a cenar de Joelle Dreidemy.
- Gracias. Historia de un vecindario de Roció Bonilla.
- Max y los superhéroes de Roció Bonilla y Oriol Malet.
- Abuelos, pirañas y otras historias de Roció Bonilla.
- ¡No quiero el cabello rizado! De Laura Ellen Anderson.
- La ondada de estrellas de Dolores Brown y Sonja Wimmer.
- El bosque que más quiero de Laia Berlosó.
- El mar que más quiero de Laia Berlosó.

6. INFLUENCIA POSITIVA O NEGATIVA

Mucho se ha hablado y debatido sobre los cuentos clásicos versus los cuentos de ahora. Algunos dicen que los cuentos clásicos son estereotipados y pasados de moda. Otros que los cuentos de ahora son edulcorados y que pintan a los niños en un mundo que no es real. ¿Pero existen realmente esas diferencias? ¿Si lees o explicas los cuentos clásicos no se puede explicar los modernos?

Los cuentos clásicos tienen la peculiaridad de que los pequeños ya lo saben y les da seguridad saber lo que va a pasar. ¿No os ha pasado que se saber palabra por palabra del cuento y si pones algo de tu cosecha dicen “esto no es así”? a los pequeños les da seguridad saber el cuento, si los tres cerditos son tres ahora no quieren que sean cuatro.

Esa seguridad que les da saberse el cuento, no es mala. Pero tampoco se puede centrar en cuentos que conozcan todos.

En mi opinión no hay influencia positiva o negativa de un cuento al otro, siempre que se acompañe con una actitud de pregunta y crítica.

Por ejemplo, en el cuento de los tres cerditos se les puede preguntar:

- ¿Qué casa hubieras hecho tú? ¿por qué?
- ¿crees que han hecho bien al irse a jugar sabiendo que había un lobo cerca?
- ¿Qué hubiera pasado si los tres se hubieran ido a jugar?
- ¿Qué hubiera pasado si los tres hubieran hecho la casita de tocho?

Así los cuentos favorecen a los siguientes aspectos:

1. Incrementan el rendimiento de los estudiantes.
2. Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
3. Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje.
4. Niveles superiores de autoestima.
5. Favorecen la aceptación de compañeros de otras culturas.

7. ORIENTACIONES

El trabajo con cuentos puede ser muy beneficioso. Teniendo cuento que cualquier cuento se puede relacionar con un tema y desarrollarlo con diferentes actividades, ya sean plásticas, psicomotrices o de lectoescritura.

Para que ello sea beneficioso para nuestros alumnos tenemos que tener en cuenta un aspecto importante para el aprendizaje: la motivación.

La mayoría de los autores que han tratado el tema de la motivación en el aula como Huertas (1996) o Tapia (1997) coinciden en resaltar la influencia positiva del aprendizaje en la motivación. Como metodología docente es de las principales técnicas de motivación aplicables en el aula. En el diseño de una estrategia de intervención motivacional en el aula es perfectamente compatible con muchas técnicas de modo que fomentando el trabajo cooperativo la influencia en la motivación puede enfocar de muchas formas y por tanto aplicable a otros métodos de trabajo, como el trabajo por proyecto, investigación o centros de interés.

Y partiendo de un cuento, la motivación del alumno suele ser mayor.

No podemos perder de vista, que la lectura y la visualización de imágenes (álbumes ilustrados) para los más pequeños tiene que ser un momento bonito y con un ambiente acogedor a su alrededor. Así pues, no solo tenemos que coger cuentos para luego hacer actividades más motivadoras con nuestros alumnos, sino también por el simple placer de la lectura.

CONCLUSIONES

En mi opinión, no existe el debate entre cuentos modernos y cuentos clásicos. Todos los cuentos sirven para enseñar a los niños y deleitarlos en el placer de la lectura desde bien pequeños.

Es cierto que, en algunos aspectos, los cuentos tradicionales suelen tener estereotipos y generalizaciones precipitadas que poco a poco estamos quitando de nuestras sociedades, pero el resultado no es quitar el cuento para que el niño no lo lea. Si no se tienen que seguir leyendo, haciendo una post-lectura crítica, preguntarles porque creen que pasaba eso, si lo ven correcto o no, y que harían ellos.

En resumen, acompañarlo en sus lecturas para que sean mentes despiertas y críticas y pueden resolver por sí mismos los intrínsecos de cada cuento.

No perdamos de vista que todos los cuentos tienen una moraleja, que nos quieren enseñar algo y nunca se es suficientemente grande o muy pequeño como para no aprender algo de los cuentos.

Los cuentos son beneficiosos para los niños de todas las edades ya que además de desarrollar competencias como el saber crítico, la oratoria, ... aprender a valorar las opiniones de los demás, así como saber trabajar en equipo y saber argumentar las decisiones de cada uno. No perdamos de vista, que, gracias a su egocentrismo, los niños/as se ponen en la piel del protagonista y gracias a eso, aprenden muchas cosas.

En conclusión, el cuento tiene un valor muy importante porque desarrolla habilidades en los niños y la más importante de todas: la creatividad.



REFERENCIAS

Libros

- Alvarez Marañón, G. (2012): El arte de presentar. Barcelona: Gestión 2000.
- Anderson, Laura (2019); No quiero el cabello rizado! Barcelona. Gruilla.
- Becky Davies (2020): La tortuguita y el mar. Barcelona.
- Bonilla, Roció (2021) Gracias. Historia de un vecindario. Barcelona.
- Bonilla, Roció y Oriol Malet (2020) Max y los superhéroes. Barcelona.
- Bonilla, Roció (2020) Abuelos, pirañas y otras historias. Barcelona.
- Brown y Sonja Wimmer. (2019) La ondada de estrellas de Dolores. Barcelona.
- Grejniec Michael (1993): ¿A qué sabe la luna? Barcelona. Gruilla.
- Genechten, G (2018): ¿Puedo mirar tu pañal? Barcelona. Editorial S.M.
- Joelle Dreidemy (2018) La ovejita que vino a cenar. Barcelona. Beascoa.
- Joelle Dreidemy (2019) : Los lobos que vinieron a cenar. Barcelona. Beascoa.
- Joelle Dreidemy (2020): El cocodrilo que vino a cenar. Barcelona. Beascoa.
- Emile Jodoul (2003); ¿Que viene el lobo! Barcelona. Editorial Luciérnaga.
- Laia Berloso (2020) El bosque que más quiero. Barcelona. laGalera
- Laia Berloso (2020) El mar que más quiero. Barcelona. laGalera
- Lavigna, Carmela (2013): Las princesas también llevan botas de montaña. Barcelona. Paramon
- Orianne Lallemand (2018): El lobo que quería cambiar de piel. Barcelona. Editorial Arzon.
- Orianne Lallemand (2019): El lobo que no quería anda más.
- Orianne Lallemand (2020): El lobo que descubrió el país de los sueños Barcelona. Editorial Arzon.
- Orianne Lallemand (2020): El lobo y el museo Barcelona. Editorial Arzon.
- Orianne Lallemand (2021): El lobo que quería ser superhéroe. Barcelona. Editorial Arzon.
- Pot Petit (2019): El león vergonzoso. Barcelona. Editorial Montena.
- Pot Petit (2020): El pirata rodamons. Barcelona. Editorial Montena.
- Rhiannpn Fielding y Chris Chatterton (): Diez minutos más y a dormir pequeña sirena. Barcelona. Gruilla.
- Rosen, Michael () Vamos a cazar un oso. Barcelona. Editorial bosque de libro.
- Wallace, Adam (2020): Como atrapar a una sirena de Adam Wallace. Barcelona. Editorial Picarona.
- Yarlett, Emma (2020): El banquete de los monstruos de. Barcelona. Editorial Edelves.

- Yarlett, Emma (2020): Tengo un dragon a casa. Barcelona. Editorial Edelves.
- Zabala i Vidiella, A (2018): Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat. Barcelona. Editorial Graó.
- Zabala i Vidiella, A (2018): El constructivismo en el aula. Barcelona. Editorial Graó.

Links

- Blázquez, A. (2012): 5 razones que no sabes para hacer más atractiva tu asignatura. Consultado 28-08-2021 en <http://blogs.unir.net/mastersecundaria/2012/12/05/5-razones-que-no-sabes-para-hacer-mas-atractiva-tu-asignatura/>
- NemoMarlin (2020): Beneficios de los cuentos en la escuela infantil. Consultado 18-11-2010 en <https://escuelanemomarlin.com/beneficios-de-los-cuentos-en-la-educacion-infantil/>