



ea

Escuela Abierta  
número 19 - 2016

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DEL CENTRO  
DE ENSEÑANZA SUPERIOR  
CARDENAL SPÍNOLA**

**FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU**







Escuela Abierta  
número 19 - 2016

**REVISTA DE INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA DEL CENTRO  
DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS  
CARDENAL SPÍNOLA**

**FUNDACIÓN SAN PABLO ANDALUCÍA CEU**

## POLÍTICA EDITORIAL

**Escuela Abierta** es una revista de investigación educativa abierta al diálogo, desde Andalucía a la comunidad educativa nacional e internacional. Propone en sus diversas secciones la investigación, la experiencia educativa, el intercambio de conocimiento y la memoria de mujeres y hombres que hicieron de su profesión educativa un paradigma de humanidad. Pretende ser una escuela abierta a todos, sin muros y sin fronteras.

La revista **Escuela Abierta** está dirigida a todos los docentes o investigadores, de cualquier ámbito educativo y a cuantos agentes sociales trabajan en la promoción y desarrollo humanos a través de la cultura y educación.

**Escuela Abierta** sigue un sistema de arbitraje para evaluar los artículos basados en revisión por pares doble ciego. Para ello recurre a un Consejo Científico constituido por evaluadores externos a la entidad editora de la revista.

**Escuela Abierta** es una publicación que se edita anualmente.

Se permite la reproducción parcial de los artículos para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

**Escuela Abierta** no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

## NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS Y RESEÑAS

- Los manuscritos deberán ser aportaciones originales que no hayan sido publicadas previamente y que no estén siendo examinadas en ninguna otra revista o publicación impresa o digital.
- En cada artículo, figurará en la primera página el título (menos de 120 caracteres), autor/es (nombres y filiación), así como un resumen de 100-150 palabras. Se incluirán además 4 a 7 descriptores. Toda esta información se presentará en español e inglés.
- La extensión máxima es de 40.000 caracteres en total (sin incluir espacios).
- Los gráficos o figuras, deberán aportarse en formato adecuado (gif, tif, jpeg) a una resolución mínima de 150 pp.
- En el caso de incluir notas, los números de llamadas deberán teclearse manualmente, entre paréntesis e incluir el texto de las mismas al final del documento.
- Las referencias bibliográficas se colocarán al final

del artículo, siguiendo una adaptación del estilo APA (American Psychological Association) tal como se muestra en los siguientes ejemplos:

Citas: (Arellano y Santoyo, 2010) o ... como indican Coll y col. (1993)

## Referencias:

- Arellano, J. y Santoyo, M. (2009). *Investigar con mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M.A. Melero Zabal (Eds.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Tejada, J. (2006). El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas. *Bordón*, 58 (3) 121-139.
- Lorenzo, M. y Farré, A. (2009). El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido en *VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias* (pp.342-345). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 24/01/2011 de [http://ensciencias.uab.es/congreso09/ numeroextra/art-342-345.pdf](http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-342-345.pdf)

Para más información consultar:  
<http://www.apastyle.org/>

## ENVÍO Y RECEPCIÓN DE ARTÍCULOS

1. El autor debe enviar, en archivo adjunto, un resumen de su curriculum vitae que incluya datos personales, profesionales, dirección, teléfono de contacto, correo electrónico y las líneas básicas de investigación.
2. Al recibir el original, Escuela Abierta acusará recibo del mismo al correo electrónico aportado por el autor que remita el envío.
3. Los trabajos deberán enviarse al correo electrónico: [escuelaabierta@ceuandalucia.com](mailto:escuelaabierta@ceuandalucia.com)
4. El Consejo de Redacción de la revista se compromete a contestar la solicitud de publicación en un plazo máximo de tres meses a partir de la fecha de recepción.

## EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Una vez valorada la adecuación a la política editorial, los trabajos recibidos son evaluados por revisores del Consejo Científico Asesor según el sistema doble ciego.
2. Los autores reenviarán el artículo revisado según las sugerencias de los evaluadores. Este proceso podrá reiterarse el número de veces que sea necesario
3. Los autores recibirán un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.

**Redacción:**

C.E.U. Cardenal Spínola, Campus Universitario,  
s/n, 41930 Bormujos (Sevilla)

Teléfono: 954 48 80 00 - Fax: 954 48 80 10

correo-e: escuelaabierta@ceuandalucia.com

<http://www.ceuandalucia.com/escuelaabierta/>

escuelaabierta.php

ISSN: 1138-6908. D.L.: SE-341-98



Escuela Abierta

número 19 - 2016

Editan:

**Fondo Editorial de la Fundación  
San Pablo Andalucía CEU y  
CEU Ediciones**

Dirección:

**Dr. José Eduardo Vílchez López.**

Secretario:

**Dr. Francisco Pérez Fernández.**

Consejo editorial:

**D. Diego Espinosa Jiménez.**

CEU Cardenal Spínola.

**Dra. Beatriz Hoster Cabo.**

CEU Cardenal Spínola.

**Dña. Ana Rodríguez de Agüero y Delgado.**

CEU Ediciones.

**Dr. José Eduardo Vílchez López.**

CEU Cardenal Spínola.

Consejo de dirección:

**D. Víctor Javier Barrera Castarnado.**

CEU Cardenal Spínola.

**Dra. Marie D. Byrne.**

CEU Cardenal Spínola.

**Dr. Juan Holgado Barroso.**

CEU Cardenal Spínola.

**Dra. M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Sánchez.**

CEU Cardenal Spínola.

Traducción al inglés:

**Dra. Marie D. Byrne.**

Diseño de portada:

**Dña. Irene Hoster Cabo.**

Distribución:

**Dña. Inmaculada Rodríguez Núñez.**

Consejo científico

**Dr. Ignacio Aguaded Gómez.**

Universidad de Huelva.

**Dr. Antonio Aguilera Jiménez.**

Universidad de Sevilla.

**Dr. Carmen Azaustre Serrano.**

**Dr. César Casimiro Elena.**

Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.

**Dra. Encarnación Chica Merino**

E.U. de Magisterio Virgen de Europa, (Adscrita a la Universidad de Cádiz).

**Dra. Ewa Domagala-Zyśk.**

Universidad Católica de Lublin Juan Pablo II.

**Dr. Alejandro Gómez Camacho.**

Universidad de Sevilla.

**Dr. José Antonio González Montero.**

Inspección Educativa. Sevilla.

Universidad Pablo de Olavide.

**Dr. Higinio Marín Pedreño.**

Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia.

Universidad CEU San Pablo.

**Dr. Manuel José Martín Polvillo.**

Prof. IES de Sevilla e Investigador.

**Dr. Antonio Mendoza Fillola.**

Universidad de Barcelona.

**Dra. Ana M<sup>a</sup> Montero Pedrera.**

Universidad de Sevilla.

**Dra. Marta Orsini Puente.**

Universidad Católica Boliviana de Cochabamba.

**Dr. Alberto Manuel Ruiz Campos.**

Universidad de Huelva.

**D. Antonio Ruiz y Martín.**

Inspección Educativa Sevilla.

**Dra. Encarnación Sánchez Lissen.**

Universidad de Sevilla.

**Dr. Juan Carlos Torre Puente.**

Universidad Pontificia Comillas.

## REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

**Escuela Abierta** está indizada en las siguientes bases de datos y catálogos colectivos, entre otros:

BDDOC-CSIC. Sistema de información de las bases de datos del CSIC.

Carhus-Plus. Sistema de clasificación de revistas científicas en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades.

CIRC. Clasificación integrada de revistas científicas.

Catálogo de la Biblioteca de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

CCUC. Catálogo Colectivo de las Universidades de Cataluña.

CIRBIC. Catálogo Colectivo de la Red de Bibliotecas del CSIC.

COPAC. Catálogo combinado de libre acceso de las bibliotecas académicas del Reino Unido e Irlanda.

DIALNET. Portal de difusión de la producción científica hispana.

DICE. Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas.

IN-RECS. Índice de impacto de Revistas Española de Ciencias Sociales.

Iresie. Índice de revistas de educación superior e investigación educativa (UNAM, México).

LATINDEX. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

MIAR. Matriz de información para la evaluación de revistas.

Quaderns Digitals. Portal Digital Educativo.

REBIUN. Red de Bibliotecas Universitarias.

RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas.

La revista **Escuela Abierta** está adherida al movimiento "Open Access" orientado a promover la máxima disponibilidad en red de forma gratuita y sin restricciones a la literatura científica, a las entidades que cuenten con el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH.

**Escuela Abierta** es una revista de investigación educativa, que se publica anualmente.

# Estudios

- 11 EFECTO DE UN PROGRAMA NEUROPSICOLÓGICO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA. UN ESTUDIO PILOTO**  
Verónica López Fernández
- 33 EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA**  
Almudena Cotán Fernández
- 49 ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA, FIN PARA LA EDUCACIÓN**  
Javier Bermejo Fernández-Nieto
- 65 AUTO REGULACIÓN Y RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN. EXPERIENCIA DESARROLLADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**  
Daiana Yamila Rigo
- 81 LA COMISIÓN DEL NÚMERO DESDE EL PUNTO DE VISTA SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO PILOTO**  
María Luisa García Salas

# Experiencias

- 119 EL TDAH A TRAVÉS DE NARRACIONES ILUSTRADAS. PROPUESTA PREVENTIVA PARA EL AULA DE INFANTIL**  
Nuria Andreu Ato, María Gloria García Blay, Rocío López-García-Torres y Elia Saneleuterio
- 159 EL ALBUM ILUSTRADO Y TRABAJO COOPERATIVO: LAS PERCEPCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL**  
Inmaculada Mena-Bernal Rosales

# Reseñas



# PRESENTACIÓN

En este número 19 de EA, Escuela Abierta se presentan ocho aportaciones que han superado el proceso de evaluación por parte del Consejo Científico de la revista. Seis de ellas en la sección Estudios y dos en la de Experiencias.

En el primero de los artículos se valora un programa de intervención para mejorar la convivencia escolar. Para ello los autores emplean un diseño pretest-intervención-posttest. Se concluye que la utilización de metodologías cooperativas con niños favorece la disminución de problemas de convivencias en el aula. Las siguientes aportaciones consisten en dos revisiones que reflexionan de forma fundamentada a partir de lo que aparece en la literatura científica sobre dos temas de interés. La primera de ellas se ocupa de la metodología de investigación cualitativa. Se revisa su historia y evolución desde su origen a principios del siglo XX hasta la actualidad. En la segunda se aborda la antropología de la educación y se reivindica el papel que debería de jugar en la formación de los futuros docentes. Seguimos con un artículo sobre el uso de la rúbrica para promover procesos de autorregulación en un grupo de estudiantes argentinos. Para la toma de datos se realizaron una serie de entrevistas semiestructuradas. También se utiliza esta técnica en el siguiente trabajo que aborda mediante un estudio descriptivo, las diferentes perspectivas docentes sobre buenas prácticas de enseñanza en el aula. Para ello se parte de las opiniones de una muestra de profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. La sección Estudios concluye con un artículo que trata, desde el punto de vista de la psicología evolutiva, el desarrollo de la cognición numérica en niños de segundo y tercero de Primaria.

En cuanto a la sección Experiencias los dos trabajos incluidos tienen relación directa con la Literatura Infantil. En el primero de ellos se proponen una serie de narraciones ilustradas para trabajar de forma preventiva el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en Educación Infantil. En el segundo se comentan una serie de actividades realizadas en un centro escolar con un grupo de niños y niñas de cinco años, a partir de la lectura del álbum ilustrado *Sopa de Calabaza* de Helen Cooper.

Con el próximo número, actualmente en preparación, alcanzaremos la significativa cifra de 20. Con ese motivo estamos trabajando en una serie de me-

jas estructurales y formales en la revista. Escuela Abierta siempre ha apostado por el ofrecimiento de sus contenidos en abierto (open Access), tendencia que actualmente se está imponiendo con distintos matices en el campo de las publicaciones científicas. Por ello, entre otros aspectos, intentaremos potenciar todavía más su versión electrónica, incorporando diversos aspectos en la página web para ofrecer un mejor servicio a nuestros autores y lectores

JOSÉ EDUARDO VÍLCHEZ LÓPEZ  
Dirección de EA, *Escuela Abierta*

# **EFFECTO DE UN PROGRAMA NEUROPSICOLÓGICO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE PRIMARIA. UN ESTUDIO PILOTO**

**Milagros Casado Corraliza, Verónica López Fernández  
y María Plaza Carmona**

## **RESUMEN**

Los problemas de convivencia escolar están presentes en la mayoría de los centros. Este estudio analizó el efecto de un programa para mejorar la convivencia, basado en juegos cooperativos, la función ejecutiva y la inteligencia emocional. Además, se analizó la correlación entre las variables de estudio. Se empleó un diseño pretest-intervención-posttest, así como uno descriptivo correlacional. Participaron 49 sujetos de educación primaria (23 chicas y 26 chicos) con una edad media de 10,87 años ( $DT=0,63$ ). Los resultados obtenidos avalan la eficacia del programa de intervención, disminuyendo los problemas de convivencia. Sin embargo no se pueden establecer correlaciones significativas totales en relación a la función ejecutiva y la inteligencia emocional. Se concluye que la utilización de metodologías cooperativas con niños supone un aval en la disminución de problemas de convivencias en el aula.

*Palabras clave:* Inteligencia emocional, convivencia, juegos cooperativos, función ejecutiva.

**TITLE: EFFECT OF A NEUROPSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR SCHOOL LIFE IN  
PRIMARY SCHOOL STUDENTS. A PILOT STUDY**

## **ABSTRACT**

The problems of school life are present in most schools. This study analyzed the effect of a program to improve coexistence based on cooperative games, executive function and emotional intelligence. In addition, the correlation between the study variables were analyzed. A pretest-intervention-posttest design was used, as well as a descriptive correlational one. 49 subjects in primary education (23 girls and 26 boys) were involved with a mean age of 10.87 years old ( $SD=0,63$ ). The results support the efficacy of the intervention program, reducing the problems of coexistence. However, no total significant correlations can be established in relation to the executive function and emotional intelligence. It is concluded that the use of cooperative methodologies with children is a guarantee in reducing problems of coexistence in the classroom.

*Keywords:* Emotional Intelligence, Coexistence, Cooperative Games, Executive Function.

Correspondencia con la autora: Verónica López-Fernández. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Gran Vía de Juan Carlos I, 41, 26002, Logroño (La Rioja). Teléfono 94 121 02 11. Correo electrónico: veronica.lopez @unir.net  
Original recibido: 14-04-14. Original aceptado: 27-05-15.

## I. Introducción

Aunque los estudios sobre convivencia escolar se iniciaron hace más de tres décadas, durante los últimos años, el interés en este tema y su investigación ha aumentado de manera considerable (Postigo-Zegarra, González-Barrón, Mateu-Marqués, Ferrero-Berlanga y Martorell-Pallás, 2009). Esta proliferación de investigaciones, puede ser debida a que los centros educativos cada vez son más complejos convirtiéndose así en lugares complicados que dificultan la convivencia (Herrera-Torres y Bravo-Antonio, 2011).

La importancia de que exista una buena convivencia escolar es tal que, hace años, el Informe Delors publicado en 1996 y que recogen autores como Carranza y Mora (2003), señaló que es fundamental desarrollar en el aula cuatro tipos de aprendizajes básicos a saber: aprender a ser, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a hacer. Es por ello, que las instituciones educativas deberían ser un ámbito de convivencia. Sin embargo, en ocasiones se rompe la armonía interpersonal y esto afecta de manera inevitable a la formación del alumnado (Martínez-Otero Pérez, 2001). En este sentido, no cabe duda de que el fomento de la convivencia ha de ser el fruto del trabajo conjunto de los docentes que desarrollan su labor educativa en dichos centros (Hinojo-Lucena, Cáceres-Reche y Aznar-Díaz, 2007).

Existen diferentes definiciones de convivencia. Para Ortega (1991) la convivencia no alude solo a la falta de violencia, sino que además implica el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales saludables y satisfactorias, que fomenten un clima de respeto, apoyo y confianza.

Según Torrego y Funes (2000) la ruptura de la convivencia escolar y la aparición de conflictos ocurre en aquellas circunstancias que se dan entre dos o más personas, en las que entran en oposición o desacuerdo y en las que desempeñan un papel transcendental las emociones y los sentimientos, y donde la relación entre las partes implicadas puede salir reforzada positivamente o por el contrario deteriorada.

Por todo ello, es importante que los docentes se impliquen para prolongar la convivencia escolar y que el aula sea un lugar de aprendizaje en el que los alumnos se sientan respetados y seguros. En este sentido han surgido diferentes aproximaciones en áreas a fomentar la convivencia y a evitar la aparición de conflictos y su adecuada resolución. Una de ellas es el desarrollo de la inteligencia emocional, ya que según diferentes autores puede constituir un elemento favorecedor de la convivencia escolar tanto en alumnos en educación primaria como en secundaria (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2015).

Existen diferentes aproximaciones teóricas al constructo de la inteligencia emocional, una de ellas es la postulada por Gardner (2000). Gardner define, dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, que la inteligencia emocional sería la suma de dos de las inteligencias que define: la interpersonal y la intrapersonal. Respecto a la inteligencia interpersonal la define como aquella capacidad de distinguir las emociones de los otros. En esta línea, Del Pozo (2005) argumenta que las personas con alta inteligencia interpersonal establecen y mantienen relaciones mediante diferentes formas de interacción, percibiendo las emociones de los demás, desarrollando habilidades de mediación y percibiendo distintos puntos de vista en cuestiones sociales y políticas. Respecto a la inteligencia intrapersonal, ésta estaría enfocada al conocimiento de uno mismo. Recientemente se han llevado a cabo estudios para ver la influencia de la inteligencia emocional en las conductas agresivas que dificultan el ambiente escolar, obteniendo resultados alentadores que apuntan a que con la creación de programas concretos de intervención en este ámbito, pueden lograrse resultados satisfactorios (Martorell et al., 2015).

A nivel neuropsicológico existen similitudes que ayudan a comprender mejor la relación entre la inteligencia emocional y la resolución de conflictos. Por una parte, hoy día se puede considerar que la corteza prefrontal forma parte de las estructuras emocionales. Algunos autores han hallado más activación en las áreas 9, 24 y 32 de Broadman, correspondientes al córtex prefrontal y la circunvolución anterior del cíngulo, cuando los sujetos de la investigación visualizaban imágenes de contenido emocional frente a la visualización de imágenes neutras, siendo esta activación más latente en el hemisferio derecho que el izquierdo, lo cual pone de manifiesto la importancia de este hemisferio en el procesamiento de la información de tipo emocional (Lane, Reiman, Ahern, Schwartz y Davidson, 1997; Teasdale, 1999).

Los numerosos estudios e investigaciones publicadas sobre la emoción y las inteligencias inter e intrapersonal, como los de Cardinali (2007), Jensen y Villalba (2004), Sánchez-Navarro y Román (2004), ponen de manifiesto que existen variadas estructuras corticales y subcorticales que inciden en los procesos emocionales, situando la amígdala, la región prefrontal y el hemisferio cerebral derecho como las áreas cerebrales específicas para el estudio de dichas inteligencias.

Relacionando los conflictos con las bases neuropsicológicas, se puede afirmar que la corteza prefrontal también tiene un papel clave en la integración de aspectos cognitivos y emocionales (Mitchell y Phillips, 2007). Hay autores que han señalado que la importancia de esta estructura cerebral para resolver problemas, inhibir res-

puestas y desarrollar estrategias de afrontamiento es imprescindible, en concreto, el área dorsolateral. Por tanto, la inteligencia emocional puede constituir un elemento importante para solucionar los conflictos creando programas que fomenten dicha inteligencia (Martorell et al., 2009).

Otro elemento que puede ser relevante para mejorar la convivencia escolar puede ser el uso de juegos cooperativos. En este sentido, diferentes autores han resalta-do la importancia del juego y más en concreto, del juego cooperativo, como el mejor recurso didáctico para trabajar con los alumnos de primaria y promover el desarrollo de su pensamiento y su creatividad, por ejemplo, Garaigordobil (2004) y Ortega (1991). Steve Grineski (1989) investigó la relación entre los comportamientos sociales de los alumnos y la tipología de juegos que practicaban en las clases, apuntando que el juego cooperativo favorecía con creces la aparición de conductas prosociales en comparación con los juegos competitivos y juegos de realización individual. En un estudio posterior, Grineski (1996) ratificó la eficacia de un proyecto de actividad motriz fundamentado en actividades cooperativas para favorecer la socialización de los alumnos de entre ocho y doce años con trastornos emocionales graves.

En esta misma línea, Garaigordobil (1996) destaca, tras la aplicación de programas basados en juegos cooperativos, la mejora de la cooperación grupal y de las conductas prosociales altruistas, el significativo descenso de las conductas agresivas y de los conflictos interpersonales, el incremento del autoconcepto global del alumnado, el relevante incremento de los mensajes positivos hacia los compañeros y la práctica desaparición de los negativos y una mejora de la creatividad. Es por ello, que teniendo en cuenta lo señalado anteriormente propone la inclusión de este tipo de actividades en los proyectos educativos de los centros, al tiempo que plantea la necesidad de ir integrando las metodologías cooperativas en la práctica diaria.

Otras investigaciones se hallan en consonancia con estos resultados. Así Velázquez (2004) diseñó y aplicó un programa de desafíos físicos cooperativos a tres grupos de alumnado de sexto de educación primaria sin experiencia en propuestas cooperativas a partir de tres objetivos: determinar si dicho programa podía favorecer la aparición de conductas prosociales; comprobar si el mismo programa beneficiaba las relaciones interpersonales dentro del grupo; y valorar la capacidad del programa de desafíos para motivar a algunas personas que habían manifestado en una encuesta inicial un rechazo o una baja consideración hacia la actividad motriz, en particular, a una niña de educación especial. La experiencia de Velázquez (2004) coincide con la de Smith y Karp (1997) en el hecho de que la introducción de

propuestas cooperativas en las clases de educación física proporciona al alumnado oportunidades para interrelacionar y establecer relaciones constructivas a través de la actividad motriz.

Respecto a la neuropsicología del juego, existen investigaciones como la de Eisen (1994) que examinando el papel de las hormonas, neuropéptidos y de la química cerebral en referencia al juego cooperativo, postula que éste hay que considerarlo como un instrumento en el desarrollo madurativo y estructural del cerebro.

Así pues teniendo en cuenta lo anterior, se pueden promover conductas pro-sociales en los alumnos, basadas en la inteligencia emocional, determinando la clase de interacción que los alumnos establecen entre ellos (Moraleta, González y García-Gallo, 1998). Para ello es necesario tener en cuenta una serie de criterios:

1. Personalizar la actividad de la clase, adecuando las tareas motrices a los aprendizajes previos de los alumnos (Ruiz-Pérez, 1995), ofreciendo información frecuente al alumno sobre el progreso en sus realizaciones motrices (Almond, 1992), prestando atención a la motivación del alumno (Lawter, 1993), y contribuyendo a la elaboración de un autoconcepto positivo (Omeñaca y Ruiz, 2001). 2. Crear un espacio para las habilidades sociales y la prosocialidad. La infancia es un periodo crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales (Vallés y Vallés, 1996) y éstas deben recibir una atención especial en el medio educativo. Pero si desea promover de forma sistemática, dentro del aula y del currículo escolar, tanto el desarrollo de las habilidades, en general, como de la prosocialidad, en particular, se hace necesario poner los medios para que los alumnos aprendan estas habilidades sociales y se sientan motivados, por otra parte, a actuar prosocialmente. Por ello, trabajar el feedback interpersonal, el aprendizaje observacional a partir de un modelo y el reforzamiento positivo de las conductas deseadas para conseguirlo es fundamental (González, 1992; Kelly, 1987; Vallés y Vallés, 1996). En una investigación de Campos, Castañeda y Garrido, (2011) basada en el trabajo de las emociones mediante el aprendizaje cooperativo, se pone de manifiesto que este tipo de juegos favorecen el aprendizaje de forma cooperativa para los estudiantes, ya que les obliga a trabajar y aprender de forma grupal en función de una meta u objetivo común, que sería inalcanzable sin la participación de todos los miembros del grupo. Sin embargo, estos autores afirman que para trabajar de forma cooperativa no basta con trabajar en grupo, sino que es necesaria la presencia de cinco pilares básicos (interdependencia positiva, responsabilidad personal, interacción cara a cara, habilidades interpersonales, de grupo y cooperativas y reflexión de grupo y autoanálisis).

Más recientemente, se ha demostrado nuevamente la aportación de las situaciones motrices de juegos tradicionales, expresión e introyección para promover experiencias emocionales positivas en mujeres y hombres. Estas experiencias disminuyeron las conductas disruptivas, mejorando el funcionamiento de la escuela y la convivencia escolar desde las clases de educación física, y por efecto, en las demás áreas del centro (Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo, 2014).

En este sentido y teniendo en cuenta todo lo desarrollado anteriormente, el objetivo de éste estudio es comprobar si se produce mejora en la convivencia mediante la aplicación de un programa de intervención basado en actividades y juegos cooperativos que potencien las inteligencias inter e intrapersonales (inteligencia emocional).

## 2. Método

Estudio descriptivo, correlacional con diseño cuasi experimental.

### 2.1. Participantes

Un total de 49 alumnos (23 chicas y 26 chicos) de educación primaria con una edad media de 10,87 (DT=0,63) años de edad participaron en el estudio. Todos los participantes fueron reclutados de un centro de educación primaria público de la provincia de Extremadura.

Los criterios de inclusión establecidos para formar parte del estudio fueron todos los alumnos de las aulas implicadas que tuviesen autorización de los padres. Se tomó como criterios de exclusión todos aquellos cuyos padres no hubiesen firmado el consentimiento informado. De la muestra total se aprecia que existe un caso de trastorno negativista desafiante, tres alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, veintisiete con problemas de conducta y dieciocho presentan conducta prosocial.

### 2.2. Desarrollo del programa de intervención

El programa de intervención neuropsicológico basado en actividades y juegos cooperativos se aplicó al inicio del segundo trimestre de curso. Se trataba de un programa que constó de un total de 15 sesiones de una duración de 45 minutos. En la

primera sesión de su desarrollo se presentó a los alumnos el sistema de trabajo que se iba a desarrollar a lo largo de los trimestres siguientes en la clase de educación física en la que se aplicó, así como los materiales elaborados (cuestionarios), actividades a realizar en las diferentes unidades didácticas (actividades físicas creativas y cooperativas) y el tipo de evaluación de las mismas.

Las clases quedaban finalmente estructuradas en tres partes: la primera se orientaba a la explicación de los objetivos físicos a conseguir y práctica de juegos de inteligencia emocional. La segunda parte abordaba la parte de la sesión orientada hacia la motricidad mediante el desarrollo de juegos cooperativos y creativos. Finalmente en la tercera parte se desarrollaban juegos de activación de la corteza prefrontal y funciones ejecutivas y reflexión en grupo de los logros obtenidos a nivel de satisfacción afectiva y social. En un primer momento se realizaban de manera grupal, dependiendo de los diferentes grupos de trabajo establecidos para finalmente ser de manera individual. Por todo lo mencionado, el programa de intervención es neuropsicológico, ya que se basa en actividades motrices, emocionales y ejecutivas, en las que subyacen estructuras cerebrales sobre las que se basan las actividades propuestas.

En la sección Anexo de este manuscrito, puede consultarse un ejemplo de actividades aplicadas como parte del programa.

### 2.3. Instrumentos

Las variables analizadas en este estudio fueron los problemas de convivencia que presentan cada alumno, la función ejecutiva y la inteligencia emocional. Con el fin de evaluar los posibles problemas de convivencia se utilizó el *Cuestionario de Convivencia de Centro y Aula para Alumnos* (Fernández-García, Villaoslada-Hernán y Funes-Lapponi, 2002). Se trata de un cuestionario formado por nueve ítems y cinco opciones de respuesta en cada uno de ellos. Las cinco primeras respuestas del cuestionario se valoran de forma negativa de acuerdo a una escala Likert de 5 puntos (0 = nunca; 1 = casi nunca; 2 = a veces; 3 = casi siempre; 4 = siempre). Las cuatro últimas respuestas al representar valores positivos se valoran de forma inversa (0=siempre; 1 = casi siempre; 2 = a veces; 3=casi nunca; 4= nunca).

La función ejecutiva se valoró mediante el uso del *Test Trail Making (TMT) o Test del Trazo* (Reitan y Wolfson, 1993). Se trata de un test que permite determinar la velocidad de ubicación visual, la atención, la flexibilidad mental, la memoria de trabajo y la función motora. La prueba consta de dos partes: Parte A - Consiste en unir

con líneas 25 números ubicados dentro de círculos, distribuidos al azar en una hoja (números de 1 al 25). Parte B - Consiste en unir, con líneas 12 números (del 1 al 12) y 12 letras (de la A la L) dentro de círculos en orden alternativo.

Finalmente se evaluó la inteligencia emocional mediante el *Test de Inteligencias Múltiples* (Armstrong, 2001). Se trata de un cuestionario formado por diez afirmaciones con una puntuación que oscila del 1 a 10. Señalando la puntuación 1 que el niño no se identifica con esta pregunta y la puntuación 10 que el niño se identifica totalmente a la pregunta.

#### 2.4. Procedimiento

Antes de comenzar el estudio los padres y los niños fueron informados sobre los objetivos y procedimientos del estudio, así como los posibles riesgos y beneficios antes del inicio del estudio, dando ambos su consentimiento informado por escrito sobre el estudio. Para ello se procedió a realizar en primer lugar una reunión con el equipo directivo del centro, para que tras su aprobación, se presentase el proyecto a los alumnos y padres.

Asimismo el estudio fue realizado siguiendo las Normas de Buena Práctica Clínica y cumpliendo la legislación y la normativa legal española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 223/2004 sobre regulación de ensayos clínicos).

Los cuestionarios se pasaron a los alumnos dentro del periodo lectivo durante los meses de octubre y junio. Los alumnos completaron los diferentes cuestionarios durante el desarrollo de las sesiones de educación física, en presencia de dos profesoras de la misma materia que se encargaban de valorar la adecuada cumplimentación de los mismos, así como aclarar las posibles dudas que pudieran surgir.

#### 2.5. Análisis estadístico

Todas las variables incluidas en el estudio mostraron una distribución normal analizado mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (prueba K-S). Los datos descriptivos se presentaron en valores de medias y desviaciones estándar (SD). Se realizó la prueba de t de Student's para muestras relacionadas entre los distintos alumnos con el fin de determinar en qué medida las medias de dos momentos diferentes sobre el mismo grupo diferían significativamente una de la otra. Finalmente se calculó las posibles correlaciones que podrían existir entre las puntuaciones de convivencia y las

de las inteligencias interpersonal e intrapersonal. Todo ello se realizó con el paquete estadístico SPSS, (SPSS v 20.0. Inc., Chicago, IL, EE.UU.) para Windows, fijando el nivel de significación en  $P < 0,05$ .

### 3. Resultados

En la Tabla I se presentan los resultados descriptivos obtenidos en la evaluación inicial y final de la variable problemas de convivencia. En ella se aprecia como la media obtenida es mayor en la evaluación inicial con respecto a la media obtenida tras la intervención.

Los valores medios iniciales y finales de la función ejecutiva muestran como fueron superiores en la segunda toma (37,61; DT= 9,77) inicio y 88,19; DT= 12,49 final). La inteligencia emocional obtuvo valores iniciales más altos (7,19; DT= 1,20) frente a la evaluación final (6; DT= 1,52).

A la hora de comparar los resultados obtenidos en la toma inicial con respecto a la segunda toma tras el desarrollo del programa de intervención, se observó que solo existen diferencias significativas en la variable convivencia ( $p < 0,05$ ) (Tabla I).

	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	
Convivencia (Pretest)	49	34,69	4,762	,680	
Convivencia (Postest)	49	23,59	6,390	,913	
95% Intervalo de confianza para la diferencia					
	Media	Desviación Típica	Inferior	Superior	Sig. (bilateral)
Convivencia (Pretest) - Convivencia (Postest)	11,10	3,93	9,97	12,23	,000*

*Tabla I. Resultados descriptivos y muestras relacionadas en diferentes momentos de evaluación para la variable de convivencia.*

Las correlaciones realizadas muestran que no existe correlación significativa entre la inteligencia emocional y cada uno de los ítems que constituían el cuestionario de problemas de convivencia. Sin embargo al correlacionar la inteligencia interpersonal y la función ejecutiva sí se encontró una correlación significativa entre las puntuaciones de inteligencia interpersonal y las de TMT, en la versión B (Tabla 2), pero no en el resto. Por otro lado a la hora de correlacionar la convivencia y la función ejecutiva no se encontró correlación significativa entre las mismas.

			T.M.T(A)	T.M.T(B)
Inteligencia Interpersonal	Correlación de Pearson		,271	,356
	Sig. (bilateral)		,060	,012*
	N	49	49	49
Inteligencia Intrapersonal	Correlación de Pearson		,278	,229
	Sig. (bilateral)		,053	,114
	N	49	49	49

\*Para  $p < 0,005$

Tabla 2. Resultados de las correlaciones en la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

#### 4. Discusión

Respecto a la variable convivencia, se evaluaron los problemas de convivencia empleando el Cuestionario de Convivencia de Centro y Aula para Alumnos de Fernández-García, Villaoslada-Hernán y Funes-Lapponi (2002). Estos resultados ponen de manifiesto la existencia de problemas de convivencia en la muestra estudiada durante la fase de pre-test. Estos hallazgos están en concordancia con las afirmaciones de Viñas-Cierras (2003) cuando afirma que los conflictos son un fenómeno natural en el aula, por lo que es importante que los docentes se impliquen en aras a lograr una convivencia escolar y que el aula sea un lugar de aprendizaje en el que los alumnos se sientan respetados y seguros.

En cuanto a la variable función ejecutiva, se ha utilizado el Test Trail Making (Reitan y Wolfson, 1985, 1993) que muestra una de las funciones ejecutivas por exce-

lencia, que es, la flexibilidad mental, relacionándose con la capacidad de control cognitivo. En este sentido, el tiempo promedio invertido es inferior 58,44 segundos por lo que la ejecución de la prueba puede catalogarse como dentro de los patrones medios (Mateo, 2010). Por otra parte, respecto a la parte B, también mostró que los niveles normativos a invertir eran menores de 130 segundos coincidiendo con otros estudios (Mateo, 2010), mostrando así que la muestra tiene un adecuado control cognitivo, flexibilidad mental y buen rendimiento ejecutivo tanto en el pre-test como en el post-test (Buller, 2010).

En cuanto a la inteligencia emocional teniendo en cuenta los criterios de corrección de la prueba, la variable interpersonal de la muestra se corresponde con un valor medio alto, coincidiendo con estudios como los de Gardner. En cambio, la inteligencia intrapersonal, tendría un valor medio. Por ello, la inteligencia emocional es susceptible de mejora en ambas inteligencias. Especialmente, la inteligencia intrapersonal es la menos desarrollada en la muestra de estudio, lo cual implicaría que el nivel de autoconocimiento, autocrítica, responsabilidad es claramente mejorable y desarrollable tanto en el pre-test como en el post-test (Stecconi, 2010).

En lo referente al objetivo general del estudio, los resultados muestran que la aplicación de un programa basado en la inteligencia emocional, mejora la convivencia, tal y como han mostrado otros estudios previos (Martorell et al., 2015). Al mismo tiempo, la inclusión de los juegos cooperativos en el programa también ha tenido efectos positivos, como se refleja en otras investigaciones (Garaigordobil, 2004; Ortega, 1991). Tomando los datos en conjunto, los resultados encontrados son similares a los de Velázquez (2004) y Smith y Karp (1997) ya que la introducción de propuestas cooperativas en las clases de educación física proporciona al alumnado oportunidades para interrelacionar y establecer relaciones constructivas a través de la actividad motriz.

Respecto a las relaciones entre variables, en primer lugar respecto a la correlación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia, no se ha encontrado correlación estadísticamente significativa entre ambas variables, ni es significativa la diferencia entre pre-test y post-test en inteligencia emocional. Esta investigación no se halla en consonancia con la realizada por Martorell, González, Rasal y Estellés (2015) ya que puso de manifiesto que existe relación entre la inteligencia emocional y la convivencia. Y que la mejora que el programa produce en la convivencia no es consecuencia de una mejora en la inteligencia emocional. Quizás esta incoherencia pueda deberse a la propia falta de autocrítica, autoconocimiento y responsabilidad

relacionadas con la inteligencia intrapersonal y el nivel desarrollable de la empatía, asertividad y liderazgo, más relacionado con la inteligencia interpersonal (Steconci, 2010). También puede deberse a que, al ser alta la puntuación de la inteligencia emocional en el pre-test, hay un efecto techo que hace difícil su mejora en el pos-test, siendo la mejora en la convivencia debida a otras variables que están por determinar.

Con respecto a la relación entre TMT e inteligencias se puede determinar que tan sólo es significativa relación entre la parte B del TMT. en relación a la inteligencia interpersonal, significando que a mayor desarrollo de la inteligencia interpersonal mejor ejecución en la función ejecutiva y viceversa, hecho que tiene sentido si lo relacionamos con el desarrollo de la corteza prefrontal, implicada en tareas ejecutivas, tal y como sostienen las investigaciones de Cardinali (2007), Purves (2010) y Jensen y Villalba (2004), que muestran que existen diferentes estructuras corticales y subcorticales que se encuentran implicadas en los procesos emocionales, como la región prefrontal, y en la solución de problemas. Más concretamente, atendiendo a que la parte B es la más compleja de las dos tareas, y que requiere mayor capacidad de secuenciación y flexibilidad mental en el sujeto (se evidencia en la mayor cantidad de tiempo invertido), parece probable que esa misma flexibilidad también se relacione con una mayor capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro, característica más relacionada con la inteligencia interpersonal (Arán Filippetti, López y Richaud, 2012).

Por último, con respecto la relación entre la convivencia y la función ejecutiva, ésta no ha resultado ser significativa. Este hallazgo no se halla en consonancia previa con estudios previos en los que se demostraba que la función ejecutiva tiene un papel clave en la integración de aspectos cognitivos y emocionales (Mitchell y Phillips, 2007); el hecho de resolver problemas, inhibir respuestas y desarrollar estrategias de afrontamiento en situaciones de conflicto.

## 5. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio, cabe pensar que el programa de intervención aplicado ha resultado ser eficaz, en el objetivo propuesto de disminuir los problemas de convivencia en un centro público de educación primaria. De esta manera, se concluye que la utilización de metodologías cooperativas con niños supone un aval en la disminución de problemas de convivencias en el aula.

Por otra parte, este estudio no ha podido establecer correlaciones significativas totales en relación a la función ejecutiva y la inteligencia emocional, por lo que es

importante que se siga esta línea de investigación, ya que los programas de intervención son más efectivos si incluyen las variables más importantes que afectan a la problemática a tratar.

## 6. Bibliografía

- Almond, L. (1992). El ejercicio físico y la salud en la escuela. Paper presented at the *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 17-45). Barcelona: INDE.
- Arán Filippetti, V., López, M. B. y Richaud, M. C. (2012). Aproximación neuropsicológica al constructo de empatía: aspectos cognitivos y neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6 (1), 63-83.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Buller, P. (2010). Avaliação neuropsicológica efetiva da função executiva. Proposta de compilação de provas neuropsicológicas para a avaliação do funcionamento executivo. *Cuadernos de neuropsicología*, 4 (1), 63-86.
- Campos-Mesa, M.C., Castañeda-Vázquez, C. y Garrido-Guzmán, M. E. (2011). Una experiencia educativa: el trabajo de las emociones y sentimientos a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Pedagógica Adal*, 23, 31-36.
- Cardinali, D. P. (2007). *Neurociencia aplicada: sus fundamentos*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Carranza, M. y Mora, J. M. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo: 31 propuestas para los centros escolares*. Barcelona: Graó.
- Del Pozo, M. (2005). *Una experiencia a compartir. Las inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M Pilar Mas.
- Eisen, G. (1994). Brain chemistry, the endocrine system and the question of play. *Communication & Cognition*, 27 (3), 251-259.
- Fernández-García, I., Villaoslada-Hernán, E. y Funes-Lapponi, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: el modelo de "alumno ayudante" como estrategia de intervención educativa* (Vol. 149). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos*

sobre la conducta prosocial y la creatividad (Vol. 127). Madrid: Ministerio de Educación.

Garaigordobil, M. (2004). *Programa Juego 10-12 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós Ibérica.

González, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

Grineski, S. (1989). Children, Games, and Prosocial Behavior -Insight and Connections. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 60 (8), 20-25.

Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign: Human Kinetics Publishers.

Herrera-Torres, L. y Bravo-Antonio, I. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.

Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. y Aznar-Díaz, I. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 9.

Jensen, E. y Villalba, A. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Kelly, R. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Madrid: Desclée de Brouwer.

Lane, R. D., Reiman, E. M., Ahern, G. L., Schwartz, G. E. y Davidson, R. J. (1997). Neuroanatomical correlates of happiness, sadness, and disgust. *American Journal of Psychiatry*, 154 (7), 926-933.

Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G. y Araújo, P. C. (2014). Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. *Movimento (ESEF/UFRGS)*, 20 (2), 593-618.

Lawter, J. D. (1993). *Aprendizaje de las habilidades sociales motrices*. Barcelona: Paidós.

- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 295.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., Estellés, R. (2015). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Mateo, V. (2010). Neuropsicología infantil: intento de validación del trail-making test en población escolar no patológica. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad* 65, 17.
- Mitchell, R. L. C. y Phillips, L. H. (2007). The psychological, neurochemical and functional neuroanatomical mediators of the effects of positive and negative mood on executive functions. *Neuropsychologia*, 45 (4), 617-629.
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *Manual de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2001). Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física. Explorar, Jugar, Cooperar: Bases teóricas y unidades didácticas para la Educación Física escolar abordadas desde las actividades. *Juegos y Métodos de Cooperación*, 19.
- Ortega, R. (1991). El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social. *Infancia y aprendizaje*, 14 (55), 103-120.
- Postigo-Zegarra, S., González-Barrón, R., Mateu-Marqués, C., Ferrero-Berlanga, J. y Martorell-Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21 (3), 453-458.
- Purves, D. (2010). *Neurociencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Reitan, R. M. y Wolfson, D. (1985). *The Halstead-Reitan neuropsychological test battery: Theory and clinical interpretation* (Vol. 4). Tucson: Reitan Neuropsychology.
- Reitan, R. M. y Wolfson, D. (1993). *The Halstead-Reitan Neuropsychological Battery: Theory and clinical interpretation*. Tucson: Neuropsychology Press.
- Ruiz-Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Navarro, J. P. y Román, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *Anales de*

*psicología*, 20 (2), 223-240.

Smith, B. T. y Karp, G. C. (1997). *The effect of a cooperative learning unit on the social skill enhancement of third grade physical education students*. Recuperado de <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED409327.pdf>>

Steconni, C. (2010). Inteligencias múltiples y el cuestionario de autoevaluación (CAIM). *Calidad de Vida y Salud*, 3 (2), 204-208.

Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 6 (2), 146-155.

Torrego, J. C. y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y gestión educativa*, 4, 40-43.

Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas, una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.

Viñas-Cierras, J. (2003). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. *En II Congreso Nacional de Atención a la diversidad*.

## **Agradecimientos**

Agradecer a todos los padres, alumnos y equipo directivo del colegio público su participación de manera desinteresada en el estudio, ya que sin ellos este trabajo no habría sido posible realizar.

## ANEXO. EXTRACTO DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA APLICADO

### I. Actividades y juegos basados en la creatividad y la cooperación

Ficha ejemplo de desafío cooperativo: El muro.

*Contenidos motrices:* Habilidades motrices básicas.

*Temporalización:* 2º trimestre.

*Objetivo:* Todos los compañeros del grupo deben pasar por encima de una colchoneta de salto de altura dispuesta verticalmente, sin que ésta se caiga.

*Objetivos Actitudinales:* Conocerse mejor, mejorar la comunicación y el trabajo en grupo, practicar comportamientos prosociales.

*Materiales:* Colchoneta de salto de altura. Varias colchonetas como medida de seguridad.

*Normas:* La colchoneta no puede caer al suelo. Nadie puede pasar al otro lado de la colchoneta rodeándola. Si el muro se cae hay que volver a comenzar.

*Situación:* Habéis llegado hasta un gran muro que tenéis que superar para continuar vuestro camino. No se puede bordear el muro porque está junto a un precipicio de 2000 metros. A demás, tenéis otro problema, dentro del muro hay miles y miles de bacterias que os contagiarían sólo con respirarlas con lo que el muro no se puede derrumbar.

*Reto:* Tenéis que pasar todos por encima del muro sin que éste se derrumbe para evitar que las bacterias os contagien.

### **SIENTE – PIENSA – COMPARTE – ACTÚA**

-Ejemplo de sesión en la unidad didáctica de expresión corporal.

*Objetivos didácticos:*

- Valorar positivamente las ideas propias y las aportadas por los compañeros.
- Respetar las normas y reglas de los juegos.

- Desarrollar la creatividad para sugerir ideas y representarlas.
- Explorar las posibilidades expresivas del movimiento corporal.
- Desarrollarla capacidad gestual y expresiva a través de juegos cooperativos.
- Contribuir de forma satisfactoria al logro colectivo.
- Conseguir la relajación segmentaria y global trabajando con sensaciones de pesado-ligero.

*Estrategias y organización:* Libre exploración y práctica de juegos cooperativos en pequeño y gran grupo.

*Material:* Radio Cd, música y colchonetas.

### **Actividades de aprendizaje:**

Situación inicial:

#### **La caja de sorpresas.**

Todos los componentes del grupo se sitúan sentados alrededor de un círculo, en cuclillas, metiendo la cabeza entre las piernas y tapándosela con las manos. Esta posición será la representación de la “caja cerrada”. Siguiendo un orden previamente acordado, un niño dice: “se abre la caja y salen...” y todos los demás se incorporan e imitan aquello que se ha mencionado. A la indicación de “se cierra la caja” todos vuelven al círculo y el juego comienza de nuevo.

*Situación de actividad motriz:*

#### **Sopa de Letras.**

Los niños se distribuyen en pequeños grupos. Se establece un orden de actuación para cada uno. Cada grupo piensa una palabra que tendrá que ser adivinada por los demás. Para ello los componentes del primer grupo en participar deberán representar, mediante gestos y en colaboración, otra u otras palabras que empiecen por la primera letra de la palabra a adivinar.

La palabra, por ejemplo, puede ser mesa. Así los niños pueden representar:

-M: mar, montaña, maleta, etc.

-E: enchufe, elefante, esquina, etc.

-S: silla, salto, silbato, etc.

-A: Avión, asa, ala, etc.

Cuando esta primera letra haya sido descubierta, se continuará por la segunda y así hasta que la palabra haya sido completada. En ese momento será el turno para el siguiente grupo hasta que todos hayan participado.

### **¿Jugamos?: El museo.**

Se forman tríos con los niños de la clase y se distribuyen los papeles de “turista”, “máquina fotográfica” y “estatua”, con cambio de funciones.

Se trata de hacer una creación de un museo.

Un niño hace de “estatua” adoptando la posición corporal que libremente ha elegido. De los restantes, uno lleva al otro tapándole con las manos los ojos como si de una cámara de fotos andante se tratara.

Así comienza la visita cultural. Cada vez que se hace una instantánea el turista orienta la “máquina fotográfica” hacia la “estatua”, quita las manos de los ojos por unos segundos, las vuelve a poner y la fotografía está lista. Después del paseo las “máquina fotográficas”, por orden, deben revelar las fotos imitando la posición de las “estatuas” fotografiadas.

#### Situación final:

#### **Relleno de arena.**

Todos los niños de la clase se colocarán en círculo, tumbados hacia arriba sobre las colchonetas y con los ojos cerrados.

Los niños irán escuchando al profesor que les hará imaginar sensaciones de pesado ligero a través de la siguiente historia:

“Al principio se llenan de arena los pies. Más tarde las piernas... pesan mucho, cada vez hay mayor superficie de contacto con el suelo y, por supuesto, no podemos moverlas. Ahora seguimos revisando mentalmente otras partes del cuerpo... Las manos... Los brazos... Mi cuerpo está cada vez más pesado... Pasa lo mismo con la cabeza y el tronco... Me concentro más todavía en mi interior... Estoy totalmente aislado del mundo exterior... Sigo muy pesado pero mi situación va a cambiar hacia algo cómodo y placentero. Me doy cuenta de que puedo controlar lo que me está sucediendo. Puedo sacar toda la arena que me hace sentir pesado, pero poco apoco... Comienza a salir la de mis pies y la de mis piernas. ¡Qué bien! Vuelven a ser como antes. Ya no pesan. Es muy agradable la sensación que experimento en este momento. Estoy en silencio, muy concentrado. Con mis manos y mis brazos ocurre lo mismo. Sale toda la arena. Ya no estoy pesado. Siento que estoy muy descansado. También recuperan su forma natural la cabeza y el tronco. Soy ligero. Estoy tranquilo y permanezco en reposo totalmente relajado”.

## 2. Actividades y juegos basados en la inteligencia inter e intrapersonal

En los momentos de encuentro de todas las sesiones se realizarán juegos de habilidades sociales como:

### -Frasas afirmativas.

Sentados en círculo, cada uno toma una cuartilla y pone su nombre en la parte superior. A continuación pasa la cuartilla a la persona que está a su derecha y él o ella escribe una frase positiva al final de la cuartilla sobre la persona que ha escrito el nombre en la hoja; dobla el papel para que nadie lo vea y lo pasa al siguiente compañero.

De esta forma, cada uno de los alumnos escribe algo positivo sobre la persona cuyo nombre está escrito arriba del papel, lo dobla y lo pasa al siguiente. Al final, la cuartilla llega a su propietario, quien lee todo lo positivo que el grupo ha escrito sobre él o ella.

### -Me voy de viaje.

Sentados en círculo. Alguien empieza diciendo: “Me voy de viaje a ...” (puede elegir el sitio) “ y me llevo un...” p. ej. abrazo, dándole uno a B que está a su derecha. B ahora dice “Me voy a... y me llevo un abrazo y una palmada en la espalda” (Dándole las dos cosas a C). Así sucesivamente.

### **3. Actividades y juegos basados en la estimulación de la corteza prefrontal**

En los momentos de despedida de todas las sesiones se realizan actividades para activar la corteza prefrontal como juegos de:

#### **Ejemplo I. Figuras geométricas.**

Se distribuye a cada alumno una hoja de papel. Posteriormente se pide que definan la figura presentada de diferentes maneras. Luego se piden diferentes alternativas.



# EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

**Almudena Cotán Fernández**

## RESUMEN

La investigación cualitativa surge como paradigma alternativo al paradigma racionalista puesto que entre las diferentes disciplinas existentes en el ámbito social existen variopintas problemáticas, interrogantes, cuestiones y restricciones que no se pueden abordar en su extensión a través de la metodología cuantitativa, por lo que, surge una nueva metodología procedente de la antropología, la sociología y la etnografía, entre otros.

El presente trabajo presenta una revisión teórica sobre el método de investigación cualitativo desde su origen a mediados del siglo XIX, principios del XX, donde sus esfuerzos se dirigían a demostrar su validez y rigurosidad en la interpretación de sus datos, hasta la actualidad, con un panorama muy diferente donde no se cuestiona su validez, pasando a convertirse en uno de los métodos más empleados dentro de las Ciencias Sociales.

*Palabras clave:* metodología cualitativa, ciencias sociales, significatividad, experiencias, participación.

## TITLE: THE SENSE OF QUALITATIVE INVESTIGATION

## ABSTRACT

Qualitative investigation emerged as an alternative to the rationalist paradigm since between the different existing disciplines in the social field there are a series of problems, interrogations, questions and restrictions which cannot be tackled in every sense through quantitative methodology, therefore, a new methodology emerges from anthropology, sociology and ethnography, among others.

This paper presents a theoretical revision on the qualitative method of investigation since its origin in the middle of the 19th century, beginning of the 20th, where its efforts were directed towards demonstrating its validity and rigorousness in the interpretation of data, up until the present day, with a very different panorama where its validity is not questioned, and becoming one of the most used methods within Social Sciences.

*Keywords:* Qualitative Methodology, Social Sciences, Meaningfulness, Experiences, Participation.

Correspondencia con la autora: Almudena Cotán Fernández. Departamento de Educación. Universidad Isabel I. <Almudena.cotán@uii.es>. Original recibido: 01-02-15. Original aceptado: 19-03-16.

## I. Las primeras apariciones de la metodología cualitativa

Podemos hallar el origen de la investigación cualitativa a finales del siglo XIX cuando los antropólogos y sociólogos empiezan a darle importancia a los datos recogidos en el campo de investigación y no en los laboratorios; cuando la investigación naturalista pone al investigador en el contexto natural donde acontece el suceso que va a ser estudiado y cuando la etnografía empieza a cobrar importancia, involucrando e integrando al investigador o investigadora en la comunidad que va a estudiar, quedando la objetividad relegada a un ejercicio subjetivo de la comprensión (Amezcuca y Gálvez, 2002; Cortés, 2013; Flick, 2007; Rodríguez, Gil y García, 1996; Ruiz Olabuénaga, 2012; Sandín, 2003). Según Flick (2007) y Delgado y Gutiérrez (1999), la importancia de la investigación radica en el estudio de las relaciones sociales.

La utilización de la metodología cualitativa cuenta con una larga historia en la psicología y las ciencias sociales (Flick, 2007; Ruiz Olabuénaga, 2012). Si seguimos a Bodgan y Biklen (1982), ellos sitúan el origen de esta metodología en la reciente historia de Estados Unidos, cuyos movimientos de urbanización e inmigración masiva provocaron problemas de índole sanitario, educativo, laborales, etc. (Rodríguez, Gil y García, 1996; Sandín, 2003).

No obstante, cuando hablamos de investigación cualitativa no podemos olvidarnos de su perspectiva fenomenológica considerándose el origen de la misma, centrando sus planteamientos en el estudio de la conducta humana como marco de referencia, “el fenomenólogo, intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Taylor y Bodgan, 2010, p. 23).

En la actualidad, la investigación cualitativa ha dado un giro importante permitiendo y fomentando la participación de las personas en las investigaciones, dando lugar, por lo tanto, a investigaciones más participativas y democráticas donde se tenga en cuenta las perspectivas y voces oprimidas y silenciadas (Cortés, 2013; De la Rosa, 2008; Goodley *et al.*, 2004; Lincoln y Denzin, 1994; Moriña, 2003).

Entre las características principales de la investigación cualitativa, se puede mencionar el emplazamiento natural de la misma, la significatividad de las perspectivas de las historias narradas y su comprensión (Parrilla, 2000), así como el énfasis en comprender el proceso en el que se ha llevado a cabo las historias, comprendiendo los roles, las políticas sociales, etc. (Ameigeiras, 2006; Flick, 2007; Moriña, 2003; Parrilla, 2000; Pujadas, 2002; Sandín, 2003; Taylor y Bodgan, 2010; Vallés, 1999).

Para Taylor y Bodgan (2010), la metodología cualitativa se caracteriza por ser inductiva, holística, humanista así como por el papel que juegan los investigadores:

a) son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre la persona; b) se centran en comprender a la persona en su contexto; c) deben de suprimir o separar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; d) deben de aceptar todas las perspectivas como valiosas y, e) dan énfasis a la validez de su propia investigación.

Desde un carácter interpretativo, Eisner (1998) plantea dos enfoques de la metodología cualitativa:

- Justificación, elaboración e integración en un marco teórico los datos obtenidos, y,
- Dar voz a los propios participantes de la investigación, acercándonos a sus experiencias particulares desde su significado y visión de los hechos.

Para Parrilla (2000), la investigación cualitativa tiene gran importancia debido a la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, concibiendo la realidad como múltiple y divergente. Por ello, el compromiso en esta metodología es estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de los participantes (Ameigeiras, 2006; Moriña, 2003; Parrilla, 2000; Pujadas, 1992, 2002; Sandín, 2003; Taylor y Bodgan, 2010; Vallés, 1999).

Taylor y Bodgan (2010), hablan de la existencia de dos enfoques teóricos principales en la metodología cualitativa que merecen ser reseñados: el *interaccionismo simbólico* y la *etnometodología*.

El *interaccionismo simbólico*, centra sus estudios en los significados sociales que las personas otorgan a su contexto; por su parte, la *etnometodología*, integrada dentro del *interaccionismo simbólico*, estudia la forma en que las personas aplican las reglas y normas culturales y sociales a actuaciones concretas y rutinarias, es decir, el interaccionismo simbólico estudia la realidad y la etnometodología estudia la realidad de la vida cotidiana.

Sin embargo y de acuerdo con Moriña (2003), la evolución por la que ha pasado la metodología cualitativa se encuentra llena de rupturas y de grandes dosis de “incertidumbre, contradicción e inseguridad” (Moriña, 2003, p. 341), por lo que, al posicionarnos ante esta metodología asumimos que no existe un único camino de hacer investigación cualitativa, sino múltiples, además de diferentes enfoques y

perspectivas que potencian y estimulan la creatividad, implicación personal, reflexión conjunta y apertura mental y emocional (Moriña, 2003; Parrilla, 2000).

A diferencia de la evolución más paulatina que han podido tener otro tipo de metodologías o investigaciones como, por ejemplo, la cuantitativa, la investigación cualitativa ha tenido un importante proceso de evolución creciente que abarca desde las críticas realizadas hacia su cientificidad y rigurosidad, pasando por la pluralidad de estilos narrativos hasta llegar a la actualidad donde el investigador se suele centrar en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales y subjetivas dándole voz a los participantes para que éstos puedan ser escuchados a través de sus experiencias (De La Rosa, 2008; Eisner, 1998; Flick, 2007; Goodley *et al.*, 2004; Lincoln y Denzin, 1994; Moriña, 2003; Parrilla, 2000; Taylor y Bodgan, 2010).

No obstante, dentro de la evolución anteriormente reseñada, sería importante indicar de forma escueta las etapas por las que la investigación cualitativa ha pasado, más señalado por las rupturas que por un progresivo movimiento de un estado a otro (Moriña, 2003) (Ver tabla 1).

En un primer momento, destacado por autores como Denzin y Lincoln (1998), los inicios del siglo XX (1900), se caracterizan por los esfuerzos de la metodología cualitativa por demostrar su validez y rigurosidad en la interpretación de sus datos. Es el momento de la etnografía clásica (Vallés, 1999) y, en especial, del etnógrafo solitario en el área de la antropología. Holstein y Gubrium (2012) consideran que a través de las acciones que los sociólogos pertenecientes a la escuela de Chicago, coleccionando historias de vida y guardando documentos personales durante los años 20 hasta los 30, se anticiparon a lo que hoy en día consideramos como investigación narrativa.

En un segundo momento (1959-1970), se caracteriza por un mayor asentamiento y se empiezan a encontrar informes descriptivos altamente elaborados (Moriña, 2003). En este período modernista, se empiezan a realizar varios esfuerzos de formalización de los métodos cualitativos (Glaser y Strauss, 1967; Moriña, 2003; Taylor y Bodgan, 2010).

Paréntesis cronológico	Denominación del período histórico	Caracterización
(1900-1959)	Tradicional	Positivismo. Época del etnógrafo solitario.
(1959-1970)	Modernista o “edad dorada”	Postpositivismo. Análisis cualitativo riguroso.
(1970-1986)	Géneros desdibujados	Interpretativo. Geertz (1973, 1983).
(1986-1990)	Crisis de representación	Reflexividad, (auto) crítica. Marcus y Fischer (1986), Clifford (1988).
(1990-Actualidad)	Postmoderno	Descubrimiento y redescubrimiento de modos de investigar cualitativos.

*Tabla 1. Momentos en la investigación cualitativa (Vallés, 1999, p.32, basado en Denzin y Lincoln, 1998).*

En un tercer momento, denominado como el momento de los “géneros desdibujados” o “borrosos” (Denzin y Lincoln, 1998), en torno a los años 70-80, la metodología cualitativa empieza a ganar terreno y a afianzarse desplegando ya un amplio abanico de paradigmas (post-estructuralismo, neopositivismo, neo-marxismo, deconstruccionismo, etnometodología, etc.; Vallés, 1999), métodos, estrategias y formas de recogida y análisis de la información. Tal y como la denominan Denzin y Lincoln (1998) la “edad dorada” de la investigación cualitativa. Se puede situar al antropólogo Geertz (1973, 1983) como el autor que abre y cierra ésta época con sus obras *The Interpretation of Cultures* (1973) y *Local Knowledge* (1983). Este autor nos lleva a reflexionar sobre las formas de presentación y de representación de los textos así como la legitimación de las etnografías (Vallés, 1999).

A mediados de la década de los 80 e inicio de los años 90, surge la “crisis de la representación” (Denzin y Lincoln, 1998), derivada de la fase anterior, con un proceso de maduración de la misma. En la crisis de la representación, se establece una dicotomía de polos enfrentados, por un lado, se establece la representación de los investigadores en los textos escritos poniéndose en duda que éstos hagan acopio directo de la experiencia vivida (Denzin y Lincoln, 1994) y, por otro, la crisis de la legitimación, expone que se haga una revisión de los criterios para evaluar los diseños y los resultados de la investigación cualitativa establecidos hasta el momento, ya que se consideran caducos. Adquieren bastante importancia los conceptos de validez y fiabilidad (Vallés, 1999).

Los temas relacionados con la política y la ética en investigación cualitativa empiezan a adquirir interés para la comunidad científica del momento (Sandín, 2003). Y por último, el quinto momento denominado Postmoderno (1990-hasta la actualidad), ya no se cuestiona la validez del método cualitativo y se empiezan a convertir las ciencias sociales en un lugar donde “se insertan conversaciones críticas acerca de la democracia, raza, género, nación, libertad y comunidad” (Sandín, 2003, p.84).

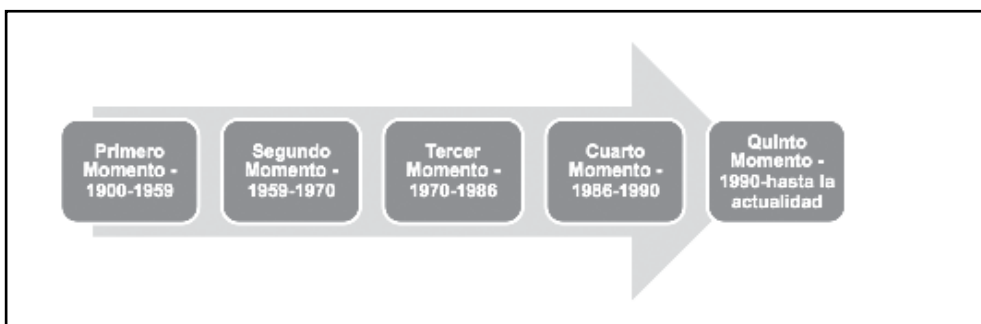


Figura 1. Momentos en la Investigación Cualitativa (Fuente: elaboración propia).

No obstante, estamos de acuerdo con Denzin y Lincoln (1998) y Moriña (2003) al indicar que detrás de estas cinco etapas en la investigación cualitativa (véase figura 1), reconocemos que todas ellas continúan actuando en el presente y es por ello, que este tipo de metodología se caracteriza por una amplia variedad de elecciones

de investigar que nos permiten nuevas formas de mirar, interpretar, argumentar y escribir. Tal y como indica Vallés (1999), no existe un modelo único de investigación ni un modelo que podamos emplear en dos investigaciones seguidas, cada diseño tiene su propia casuística, variables, necesidades y problemas, entre otros. Sin embargo, a diferencia de otro tipo de metodologías, la cualitativa no puede verse desde una perspectiva positivista, neutral u objetiva, ya que se encuentra fuertemente cargada de subjetividades tanto del investigador como de los participantes que comparten el proceso de la investigación.

## 2. Características de la investigación cualitativa

A lo largo de la historia y la literatura escrita sobre investigación cualitativa, han sido muchos los autores que han hablado sobre sus características (Denzin y Lincoln, 1998; Hammersley y Atkinson, 1994; Minichiello, Aroni, Timewell, y Alexander, 1990; Moriña, 2003; Parrilla, 2000; Rodríguez, Gil, y García, 1996; Sandín, 2003; Simons, 1996; Taylor y Bodgan, 2010; Vasilachis, 2006). Sin embargo, para no ser redundantes ni repetitivos al enunciarlas de nuevo, ya que no es el objetivo de este apartado reiterar a estos autores, nos centraremos en delimitar y seleccionar aquellas características que consideremos relevantes y significativas para nuestro trabajo.

En primer lugar, entre las principales características de la investigación cualitativa, podemos mencionar el emplazamiento natural de la misma, la significatividad y perspectivas de las historias narradas así como su comprensión (Parrilla, 2000) y el énfasis en comprender el proceso en el que se ha llevado a cabo las historias, comprendiendo los roles, las políticas sociales, etc. (Ameigeiras, 2006; Flick, 2007; Sandín, 2003; Parrilla, 2000; Pujadas, 2002; Taylor y Bodgan, 2010; Vallés, 1999).

Desde su origen, la investigación cualitativa se caracteriza por desplazarse al contexto natural donde acontecen las experiencias, donde viven las personas y donde puede recoger las situaciones, es decir, el investigador se centra en recoger todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes dentro de su emplazamiento natural. Pero para ello, el investigador debe de mantener apertura mental sin prejuzgar ni conformarse con las primeras apariencias.

Respecto a la significatividad, perspectivas y comprensión de las historias narradas, el investigador ha de descubrir e identificar el significado que los participantes

atribuyen a los acontecimientos y conductas, cómo interpretan las situaciones y cuáles son sus perspectivas personales sobre las mismas. Para ello, Moriña (2003) y Simons (1996), indican que para facilitar dicho proceso el investigador ha de describir e interpretar los acontecimientos liberando la mente de cualquier tipo de concepto o indicador preconcebido, con el fin de percibir y comprender lo que se quiere investigar desde su esencia (Sandoval, 1996).

Complementando la caracterización anterior, debemos mencionar autores como Taylor y Bodgan (2010), quienes señalan los siguientes rasgos como hitos principales en la investigación cualitativa:

1. Es inductiva: se centra en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar.
2. Es holística: el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamiento y significados. No son fragmentados en variables.
3. Es interactiva y reflexiva: los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio (Sandoval, 1996).
4. Es naturalista: tal y como hemos indicado, los investigadores se centran en conocer a las personas y situaciones que le acontecen en su contexto natural.
5. No tiene ideas previas ni preconcebidas.
6. Es abierta: no excluye escenarios ni visiones en la recolección de datos. Todas las perspectivas son válidas.
7. Es humanista: abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas.

Por su parte, Parrilla (2000) opina que en la investigación cualitativa tiene gran importancia la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, concibiendo la realidad como múltiple y divergente. Por ello, esta metodología está comprometida con estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de los participantes (Ameigeiras, 2006; Parrilla, 2000; Pujadas, 2002; Sandín, 2003; Taylor y Bodgan, 2010; Vallés, 1999). Por ello, Miles y Huberman (1994), consideran que la investigación cualitativa debe de realizarse a través de un prolongado e intenso

contacto con el campo de estudio y los protagonistas, donde el investigador tiene que alcanzar una visión holística capturando las percepciones de los actores a través de un proceso de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones previas (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

Para Flick (2007) y Vasilachis (2006), la investigación cualitativa busca teorías empíricas posicionándose desde una perspectiva de comprensión, construyendo y comprendiendo la influencia que ejercen unos sucesos en otros a través de una red de relaciones causales, locales, contextuales y situacionales.

Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996, p. 56), podemos decir que la investigación cualitativa tiene cuatro ventajas fundamentales:

- a) Se combina la participación con la investigación, superando por lo tanto los procedimientos tradicionales de conocimiento llegando a la unión entre la teoría y la práctica.
- b) Se acentúa el compromiso político desde una posición crítica emancipadora.
- c) Se potencia el carácter educativo de la investigación y,
- d) La necesidad de devolver lo investigado a la población como medio de empoderamiento.

Por lo que, estamos de acuerdo que al posicionarnos ante una investigación de índole cualitativo asumimos los profundos procesos de reflexión e implicación que tenemos que ejercer, manteniendo una relación constante e interactiva con los principales actores de la investigación para poder obtener un proceso de recolección e interpretación de los datos que nos permita conocer la realidad que estamos estudiando. Para ello, Moriña (2003) indica que debemos mantener un énfasis en el proyecto interesándonos por conocer cómo se forman las comprensiones, significados, roles, etc. Por lo que no tenemos más remedio que acudir a lo que Denzin y Lincoln (1998) denominan como “descripción densa”, donde los investigadores ahondan en el significado que los actores atribuyen a los acontecimientos.

### **3. ¿Cómo se concreta la investigación cualitativa? Métodos**

Dado el abundante material consultado al respecto, no queremos finalizar este trabajo sin antes realizar una breve revisión sobre los métodos cualitativos existentes.

No obstante, debemos indicar que no es nuestra pretensión realizar una revisión exhaustiva sobre los diferentes métodos o estrategias cualitativas existentes puesto que consideramos que existe bibliografía que hace una revisión completa (véase el trabajo de Rodríguez, Gil, y García, 1996 o Sandoval, 1996).

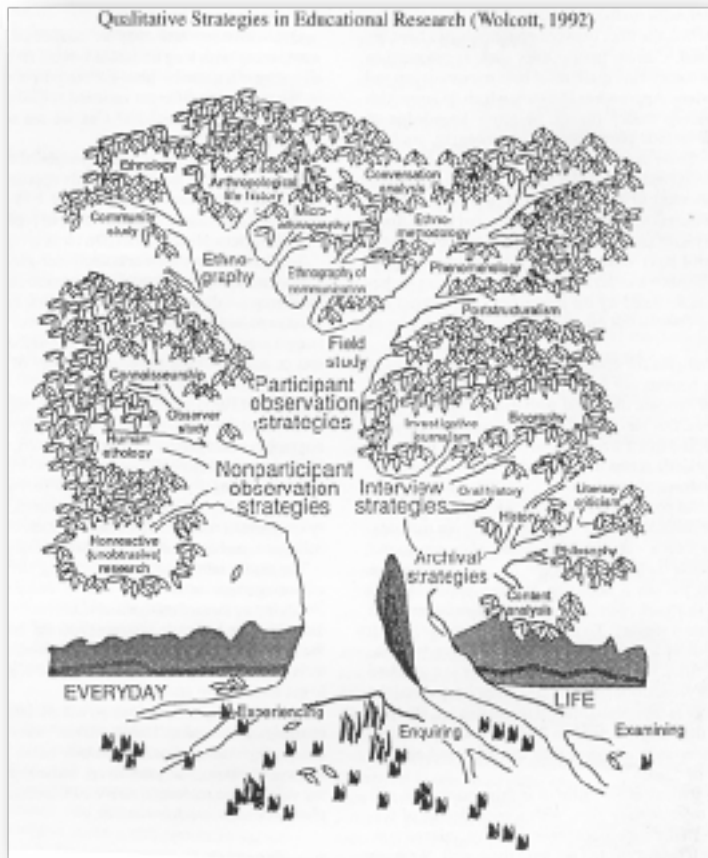


Figura 2. Estrategias educativas en investigación cualitativa (Wolcott, 1992, p. 23).

Tras la lectura de varios documentos (Axpe, 2003; Rodríguez, Gil, y García, 1996; Sandelowski, 2000), vimos como hacían alusión al árbol de Wolcott (1992) para representar las distintas estrategias cualitativas existentes (ver figura 2). Para ello, este árbol parte de la experiencia diaria; en sus raíces podemos leer tres cuestiones esenciales en este proceso indagador: experimentar, preguntar y examinar. A partir de éstas, desarrolla todo un entramado de ramas y hojas que representa los diferentes modelos y estrategias que la investigación cualitativa ofrece al investigador para poder trabajar. Tal y como indica Axpe (2003, p. 29), “el árbol representa las interrelaciones de los enfoques cualitativos. El tronco es el centro común de las técnicas de investigación. Posteriormente, éste se va dividiendo en miembros fuertes y después en pequeñas ramificaciones”.

Otros trabajos como los de Rodríguez, Gil, y García (1996) o Sandoval (1996), recogen las estrategias cualitativas existentes. A diferencia de Sandoval (1996) quien realiza un mapa conceptual con los diferentes métodos y estrategias que existen, Rodríguez, Gil, y García (1996), realizan un cuadro comparativo donde especifican los métodos, fuentes, técnicas de recogida de información y principales referentes de las mismas. Desde nuestro punto de vista y sin menospreciar el excelente resumen realizado por Sandoval (1996), en este apartado vamos a decantarnos por la clasificación realizada por Rodríguez, Gil, y García (1996) puesto que nos parece muy clarificadora (ver tabla 2).

Como podemos observar en el cuadro, el primero de los métodos que aparece es la fenomenología a principios del siglo XX, que destaca el énfasis en lo individual y en las experiencias. Continuado con el cuadro, el método etnográfico, se centra en la forma de vida como unidad social. La teoría fundamentada con profundas implicaciones del interaccionismo simbólico, se centra en determinar el significado de los gestos y palabras que son atribuidos por los grupos sociales y la forma de interactuar entre los mismos. El cuarto método, la etnometodología, situada a finales del siglo XX (años 60-70), estudia los fenómenos sociales asociados a nuestra actividad humana en situaciones cotidianas. Finalizando ya con el cuadro, nos encontramos con los dos últimos métodos: investigación-acción y la biografía. La

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas / instrumentos de recogida de información	Otras fuentes de datos
Cuestiones de significado: Explicitar la esencia de la experiencia de los actores	Fenomenología	Filosofía (fenomenología)	Grabación de conversaciones Escribir anécdotas de experiencias personales.	Literatura fenomenológica. Reflexiones filosóficas; poesía, arte
Cuestiones descriptivas-interpretativas: valores, ideas, prácticas de los grupos culturales	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada; observación participantes, diagrama de redes sociales	Documentos, registros, fotografía, mapas, genealogía, diagrama de redes sociales
Cuestiones de proceso: experiencia a lo largo del tiempo o el cambio puede tener etapa u fases	Teoría fundamentada	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cintas)	Observación participante; memorias, diarios.
Cuestiones centradas en la interacción y el diálogo	Etnometodología: análisis del discurso	Semiótica	Diálogo (registro en audio y video)	Observación: notas de campo
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología	Entrevista	Documentos, registros, diarios

Tabla 2. Métodos cualitativos (Rodríguez, Gil, y García, 1996, p. 18).

investigación-acción destaca por el carácter activo que los participantes de la investigación adquieren durante la investigación que parte de problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre los mismos y rompiendo la dicotomía existente entre la teoría y la práctica. Dentro de ésta podemos encontrar la

investigación-acción del profesor, investigación-acción, la investigación cooperativa y la investigación participativa. Por otro lado, la biografía, refleja el testimonio de una persona recogiendo situaciones, experiencias y acontecimientos desde un punto de vista subjetivo, dando forma a una historia de vida o relato autobiográfico.

#### 4. Conclusiones

En la actualidad, la investigación cualitativa ha dado un giro importante permitiendo y fomentando la participación de las personas en las investigaciones, dando lugar, por lo tanto, a investigaciones más participativas y democráticas donde se tiene en cuenta las perspectivas y voces oprimidas y silenciadas (Booth, 1996; Cortés, 2013; De la Rosa, 2008; Goodley *et al.*, 2004; Lincoln y Denzin, 1994). Pensamos que el conocimiento pedagógico, dependiente de las realidades humanas, tiene como objetivo construir interpretaciones desde las percepciones y experiencias de los participantes.

Por lo tanto, podemos concluir el presente trabajo afirmando que en la metodología cualitativa, el investigador tiene que centrarse en dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas a partir de las experiencias reales de las personas. El fin de esta metodología no es otro que dar voz a los participantes para que éstas sean escuchadas a través de sus experiencias, comunicadas de manera abierta.

#### 5. Referencias Bibliográficas

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Amezcu, M. y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española Salud Pública*, 76, 423-436.

- Axpe, M. A. (2003). *La investigación etnográfica en el campo de la educación. Una aproximación meta-analítica*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bodgan, R. C. y Biklen, S. K. (1982) *Qualitative Research for Education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 87-99.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Tesis Doctoral, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España.
- De La Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel. Parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. Madrid: La Muralla.
- Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge*. New York: Basic Books.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. London: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Holstein, J. y Gubrium, J. (Eds). (2012). *Varieties of Narrative Analysis*. Thousand Oaks, Sage.
- Lincoln, Y. y Denzin, N. (1994). The Fifth Moment. En N. Denzin y. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 575-586). London: Sage Publications.
- Marcus, G. y Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beberly Hills, CA: Sage Publications.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E., y Alexander, L. (1990). *In-depth interviewing*. Melbourne: Longman.
- Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, Desarrollo y Valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral, Tomo I, Universidad de Sevilla.
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador II*. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (edición original, 1992).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23, 334-340.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1996). La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En C.Sandoval, *Investigación cualitativa* (pp. 111-128). Bogotá: Instituto

Colombiano para el Fomento de Educación Superior.

- Simons, D. J. (1996). In sight, out of mind: When object representations fail. *Psychological Science*, 7, 301-305.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. En M. LeCompte, W Millroy, y J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative research in education* (pp. 3-52). London: Academic Press.

# ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA, FIN PARA LA EDUCACIÓN

Javier Bermejo Fernández-Nieto

## RESUMEN

La Antropología de la Educación apareció, en nuestro país, en los planes formativos para las carreras universitarias del Magisterio a finales del siglo pasado y a pesar de su carácter, peso e interés, no ha permanecido vigente tras la última reconstrucción de planes realizada hace unos años. Este hecho no ha sucedido en otros países europeos como es el caso concreto de Alemania, cuna originaria del estudio antropológico-filosófico, donde, debido a su amplia tradición, goza de un gran prestigio tanto en los programas académicos como en la extensa bibliografía científica existente sobre la misma. Este artículo pretende ensalzar la importancia de la atención a la Antropología Pedagógica desde los planes de estudios en la formación de maestros partiendo de la tesis fundamental de que para la tarea educativa es necesario disponer de un foco antropológico sustancial que facilite la comprensión del ser humano y que fundamente la posibilidad del fenómeno educativo.

*Palabras clave:* antropología pedagógica, antropología filosófica, desarrollo de la persona, formación de maestros.

## TITLE: PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY END (FOR EDUCATION

## ABSTRACT

The Educational Anthropology appeared last century in the formative plans for university Magisterium courses. Despite its character, weight and interest, it hasn't remained in force after the plans reconstruction was made a few years ago. This fact hasn't appeared in other European countries such as Germany, home of anthropological-philosophical study, where because of its rich tradition, enjoys a great prestige in academic programs such as its extended scientific literature. This article aims to extol the Pedagogical Anthropology attention importance from the curriculum in teacher training based on the fundamental thesis that educational work is necessary to have a substantial anthropological focus which makes easier the understanding of human beings and substantiate the possibility of educational phenomenon.

*Keywords:* Pedagogical Anthropology, Philosophical Anthropology, Individual Development, Teacher Training.

Javier Bermejo Fernández-Nieto <javiberme@hotmail.com>. Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad Complutense de Madrid) / Dirección particular: Avenida Baunatal 19, 1ºB, 28703, San Sebastián de los Reyes (Madrid). Original recibido: 15-06-15. Original aceptado: 21-12-15.

## I. Introducción

El término Antropología dispone de multitud de usos dentro del lenguaje común y científico. Como queda patente dentro del elenco de ciencias, el estudio del ser humano es coincidente y recursivo para multitud de disciplinas. La biología, sin ir más lejos es el mejor y más perceptible ejemplo pues estudia la vida y, con ella y en ella, al ser humano. La psicología, por citar otro ejemplo, también estudia al ser humano en su conjunto centrandó la atención en su *psiquis*, en la implicación de ésta en la conducta. Por su parte, la Antropología Pedagógica, objeto de este ensayo, parte de su raíz originaria, siendo esta la Antropología Filosófica. En términos consecuentes y partiendo de lo anteriormente citado, puede extrapolarse que la Antropología Filosófica como ciencia estudia el fenómeno humano en toda su integridad o dicho de otro modo, la Antropología Filosófica centra su atención de manera radical en las características que posibilitan dicho fenómeno. Su esencia es por tanto el estudio del ser humano en cuanto tal.

Para poder focalizar la ingente tarea filosófica que la materia dispone, proponemos tratar su conceptualización en términos hermenéuticos. Para comprender las implicaciones del todo –Antropología– en las partes y viceversa, se hace necesario atender de manera primigenia al hecho de que el ser humano es gracias a lo que hace y es capaz de hacer. Por ello, lo que hace, en todas sus formas y posibles, así como lo que es capaz de hacer, configuran la esencia propia de su ser. En efecto, en primer término, para saber lo que es el ser humano, es necesario saber lo que el hombre hace y lo que puede llegar a hacer. Este aspecto, de forma inexorable, es una exhortación a la educabilidad, a la capacidad humana de educación, pues entre otros aspectos, el ser humano es capaz de educarse, de educación.

Siguiendo nuestra aproximación, la Antropología Pedagógica pretende ser un acercamiento reflexivo a la realidad humana a modo de instrumento teórico para abordar con sustancialidad y sentido la tarea educativa. A nuestro parecer, no es plausible realizar una íntegra y adecuada práctica educativa sin una aproximación real de lo que es el ser humano y de lo que puede llegar a ser, y este aspecto no puede ser atendido únicamente por medio de ciencias de cohorte biológico, pues, como es más que constatable, el ser humano no es solo en la medida de sus posibles biológicos sino en la medida en que dichos posibles se configuran o engranan con otros. Así, esta materia surge dentro de la reflexión filosófica de la Antropología, concretamente en la tradición germana de la filosofía, de forma paralela y sumatoria

gracias a las aportaciones de diversos autores, principalmente estadounidenses. Es por ello por lo que la Antropología Filosófica forma el eje sobre el que la Antropología Pedagógica encuentra su lugar en el estudio del ser humano.

En síntesis, dado su origen y escenario de capacidades, entendemos que la Antropología Pedagógica – o de la Educación- debe disponer de un interés particular para aquellas personas que van a dedicarse al ejercicio de tareas educativas. Su encuadre, lejos de reducirse a lo planteado por diversos autores, no se centra en exclusividad en la mera transmisión cultural<sup>1</sup>, sino en la atención a todas las dimensiones del ser humano. No se pretende aquí enumerar ni las temáticas ni los más que sabidos beneficios de esta materia sino analizar su importancia en lo que a la educación se refiere, ¿Tiene sentido su desaparición del corpus de asignaturas que configuran las ciencias de la educación? ¿Es la Antropología de la Educación un fin para la propia educación? Vamos a analizarlo.

## 2. El hombre como ser educable

Comienza Marco Aurelio sus *Meditaciones* haciendo acopio de sus propias virtudes, agradeciendo a cada uno de sus antepasados la enseñanza de las mismas. De su abuelo paterno el buen carácter y la serenidad, de su padre el carácter discreto y viril, de su madre el respeto a los dioses y la generosidad, de su preceptor la imparcialidad y de su bisabuelo la preocupación por la educación. Tal vez, el emperador no destacó de forma arbitraria estos atributos, ni ciertamente los ordenó al azar, lo que sí queda patente es que ante todo se mostraba agradecido a todos ellos por la transmisión recibida y el poso que en él había quedado sobre cada una de las virtudes reseñadas. Sólo una reflexión interior, comedida, y fruto de la doctrina socrática –conócete a ti mismo- pudo dar lugar a ello.

El ser humano es el único animal que no nace entero, ni termina nunca de *enterrarse*. Así podríamos decir que el inacabamiento humano está presente de forma constatada pues el ser humano es capaz de ser más y mejor, en suma, es capaz de crecer sin límites ni techo: “más somos los humanos cuanto más y mejor conocemos, y cuanto más y mejor queremos” (Barrio, 2013, p.162). El ser humano es capaz de crecer gracias a las expectativas de potencialidad que la educación tiene de él y únicamente gracias a una educación fundamentada este ser humano puede llegar a desarrollarse de forma sustancial. Es bien sabido que la educación tiene por motivo

el crecimiento de la persona más allá de los posibles elementales pertenecientes a la raza humana como especie, como son el raciocinio o el lenguaje. Tal vez no debiéramos obviar este último aspecto, el lenguaje. La perspectiva del ser humano como ser capaz de lenguaje, como ser gramático puede colaborar a estructurar una primera base antropológica lo suficientemente sólida como para plantear a continuación nuevos escenarios de aprendizaje y perfeccionamiento así como formas o modelos pedagógicos mejorados (López Herrerías, 2001). El lenguaje pudiera ser el primer aspecto, o el más elemental del ser humano. Si algo diferencia a éste del resto de animales es el lenguaje. Otros animales son capaces de comunicarse, incluso de vivir de forma conjunta (manada), pero no son capaces de lenguaje ni de cultura como tal. Tal como describe Arendt (1992), mediante las palabras y los actos nos insertamos en el mundo humano y comenzamos a estimularnos al interactuar con los demás. El lenguaje es, así, nuestro primer medio de socialización, de apertura y presentación con el mundo al que llegamos.

Dentro del proceso educativo, a su vez, entran en valor diversas consideraciones como son el momento histórico en el que se desarrolle el mismo, el entorno, su cultura, etc. Pero no menos importante es el educador, encargado de desarrollar y mantener el proceso educativo abierto de forma consecuente, cabal y razonado.

Con todo, sostener que el ser humano es un ser educable supone, consecuentemente, comprender qué es el ser humano y qué puede llegar a ser (García Amilburu, 1996). La relación entre Educación y Antropología es más que evidente. En todo modelo educativo subyace un modelo antropológico, así, la especificidad del ser humano como ser cultural manifiesta de forma directa la vinculación entre la antropología y la educación.

Dentro de este marco, el concepto de educabilidad es el más recurrente en los manuales de Antropología Pedagógica como eje argumental de las posibilidades que el ser humano tiene con la educación. Si bien es cierto, no es hasta el primer tercio del siglo XX, gracias a M. Scheler, cuando se vira sustancialmente entorno a la diferencia entre el animal y el hombre. En su obra *El puesto del hombre en el cosmos*, el filósofo alemán arguye su planteamiento incidiendo en el hecho de que la diferencia fundamental entre ambos es el espíritu, cuya esencia definía como la facultad de desligarse de la presión biológica. Así las cosas, un ser con espíritu no está inexorablemente encadenado a sus instintos, o a su medio, sino que es capaz de elevar el medio a la objetividad, en palabras de Scheler: “El hombre puede

reprimir y someter los propios impulsos; puede rehusarles el pábulo de las imágenes perceptivas y de las representaciones. Comparado con el animal, que dice sí siempre a la realidad, incluso cuando la tema y la rehúye, el hombre es el ser que sabe decir no, el asceta de la vida, el eterno protestante contra toda mera realidad” (1941, p. 85-86). Siguiendo esta premisa, no es la razón lo que nos diferencia de los animales, sino el espíritu. En adición, y ahondando más en esta cuestión, resulta más que interesante la siguiente afirmación de M. Buber: “No se trata de considerar la razón como lo específicamente humano y, por el contrario, lo que en el hombre no es racional, como lo no específico, lo que comparte con seres no humanos... El hombre no es un centauro sino íntegramente hombre” (2011, p. 80)<sup>2</sup>. Esta afirmación, además de contundente, deja entrever que somos lo que somos más siendo íntegramente hombres, disponemos de una característica propiamente humana, la anteriormente mencionada educabilidad.

Gracias a la misma, y por mediación de su potencialidad de crecimiento, el ser humano es educable, es *mejor-able*. En sentido estricto, siguiendo esta premisa, es mejorable como ser en tanto en cuanto es capaz de educación: su espíritu es mejorable.

La educabilidad como concepto surge o se nutre de la capacidad humana para el aprendizaje. En este sentido, y apoyándonos en Gehlen (1986), podríamos indicar que entran en juego dos aspectos a nuestro juicio fundamentales, a saber: aplicación y disponibilidad. El proceso vital humano presenta una oportunidad innegable hacia el crecimiento. Éste, mediado por el aprendizaje dispone de un alcance operativo y funcional que posibilita a la persona para objetivar su medio y potenciar su desarrollo. En consonancia, se trata de otorgar valor al desarrollo humano –crecimiento– sin obviar la premisa fundamental que Gehlen expone: el hombre ante todo es un ser con condición de carencia. En este sentido, su crecimiento y desarrollo, consecuentemente, permite minimizar las mismas.

### 3. La Antropología Pedagógica en el eje educativo

En lo que a materia de Antropología Pedagógica se refiere, es la corriente alemana contemporánea —Roth, Dienelt, Langeveld o Hamman entre otros— la más involucrada en la importante tarea de integrar la amplia tradición científica en consonancia con los estudios abordados en materia antropológico-pedagógica.

Tal vez por su cercanía en el discurso, Bruno Hamman ha sido uno de los autores más estudiados en nuestro país. Para el alemán existen tres concepciones antropológicas fundamentales en la modernidad, a saber: la occidental-cristiana, la natural-biologista y la marxista (Hamann, 1992). Siguiendo este orden, la primera concepción antropológica centra su foco en el ser humano como *homo sapiens*, una suma de materia y espíritu. Por su parte, la concepción biologista contempla al hombre como *homo faber*, capaz de dominación, y por último, la marxista presenta una imagen materialista del hombre, quien sólo adquirirá valor en la medida en que sea capaz de liberarse de las relaciones alienantes del trabajo productivo. Una revisión bibliográfica sobre la materia pone de manifiesto que cada época histórica ha presentado fundamentalmente una concepción concreta del hombre, mas la reflexión filosófica entorno al hombre siempre ha permanecido como constante.

Cabría resolver la cuestión ¿Es la antropología de la educación un medio o un fin para la actividad educativa? Como refleja el profesor David Reyero (2000) pudiera conceptualizarse ésta como fin de la filosofía de la educación y, a su vez, podría concebirse como medio para conseguir una sólida base teórica que fundamente su ejercicio. Más allá de la constatable tradición en la documentación germana, la Antropología Pedagógica extendida en todo el mundo, demuestra un interés patente. Si acudimos a buscadores generalistas en red, como por ejemplo *Google*, apreciamos más de 120.000 resultados para los términos “antropología pedagógica”, asimismo se obtienen 472.00 resultados para las palabras “antropología de la educación”. Estos datos muestran que las alusiones a esta terminología están lejos de ser menores<sup>3</sup>.

#### **4. La Antropología Pedagógica como fundamentación del ejercicio del magisterio**

En este sentido, se hace necesario revisar someramente la realidad de los planes formativos actuales en lo que al magisterio se refiere. En nuestro país, la tendencia hacia la diversificación y especialización ha ido creciendo de forma paralela al resto del continente, si bien es cierto tal vez nunca se haya llegado a alcanzar ese nivel de especificidad que en otras regiones europeas se ha conseguido. Como todo proceso, auge o potencialidad, la excesiva especialización se ha ido mermando en detrimento de la generalidad y, tras la inclusión de los nuevos planes universitarios, se ha abogado por reducir la amplísima oferta de asignaturas –tal vez excesiva- sin atender

a las necesidades o requerimientos de cada carrera universitaria. Una vez más, la experiencia nos puede sugerir que ante los extremos lo mejor es la medida. Como bien señala el Catedrático Gonzalo Jover (2013), postulado ya el Espacio Europeo de Educación Superior, se hace necesario abogar por una *Sociedad de la Sabiduría* que ayude y posibilite conseguir profesionales competentes, afianzando los principios teóricos y éticos ya alcanzados, sin olvidar el hecho de que las competencias no pueden reducirse, ni definirse, únicamente desde los requerimientos laborales, pues dejarían de responder a los requerimientos de una formación integral.

*La educación es educarse*, así tituló H-G. Gadamer (2000) su conferencia en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim en 1999, en la que ponía de manifiesto que el objetivo fundamental de la educación es que el hombre acceda a él mismo. Para ello, entran en juego multitud de aspectos y figuras, como son, la cultura y los educadores, los educandos y el entorno, mas a nuestro juicio no es posible educarse –en los términos que Gadamer nos interpela– sin disponer de un concepto propio, humano, tácito. En efecto, la educación es un proceso atemporal mediante la cual el ser humano consigue desarrollarse como persona. Dentro del crecimiento humano, y en lo que a sus dimensiones se refiere, es posible diferenciar dos aspectos sustanciales: el crecimiento intelectual y el moral, así como las dimensiones: social, afectiva y religiosa o del sentido (Barrio, 2004). Para que se produzca una verdadera educación todas las dimensiones anteriormente indicadas han de ser atendidas, pues de no ser así, no podría afirmarse que el acto educativo atiende a la radicalidad del ser humano. En cualquier caso, el mero hecho de intentar definir con cierta profundidad las características de un modelo filosófico-antropológico, requiere de un extenso espacio de páginas, es por ello, por lo que atenderemos aquí, partiendo de la premisa *gadameriana* de aproximarnos a nuestra propuesta, sin olvidar que el objeto de este ensayo es la necesidad de vincular estrechamente el modelo antropológico al ejercicio educativo.

Como bien nos trasladaba el Catedrático de Filosofía de la Educación, Quintana Cabanas (2012) en su último libro *Ni lobo ni cordero. El hombre es un ser mejorable*, la educación tiene como objetivo fundamental el diálogo con los temas más elementales del ser humano. De poco o nada sirve, –según Quintana– contemplar al ser humano como lobo o como cordero si no se abordan respuestas o se confrontan los pormenores de cada posible concepción humana. Sírvanos esta obra como sustento de nuestro argumento: ante la tesis y la antítesis, siempre cabe esperar

una síntesis. El ser humano es capaz de sustentar su postura vital en cualquiera de los extremos posibles, por ello, la educación debe procurar, acompañar y guiar a los educandos hacia la síntesis anteriormente mencionada. En este sentido la Antropología de la Educación tiene mucho que decir. Más allá de la aportación Filosófica, el hecho de poner el foco en la Antropología, repercute de manera directa en los posibles del hombre y por extensión en lo que a la educación de los mismos se refiere. La premisa de H-G. Gadamer parece descargar toda responsabilidad en el propio sujeto, haciéndole algo más que simple partícipe de su desarrollo humano, no obstante, el imperativo al que alega el alemán centra más su atención en la temporalidad –prolongación en el tiempo- que en el simple hecho de condecorar el acto educativo y centralizarlo en la persona como única responsable. La educación es, en efecto, mucho más que atemporal. La educación es para la persona, y para la persona en el tiempo, por ello, primigeniamente es necesario conceptualizar a la misma como objeto base del acto educativo, como realidad provista de otra realidad –realidad personal, realidad educativa-. El ser humano, indica Spaemann (2002), es sustancia viva y por ende realidad propia. Esta realidad repleta de estados es capaz de educación y así mismo la educación es para el ser humano. Podríamos, por tanto, decir que cada una de ellas es una realidad consecuente para con la otra. Y toda esta consecuencia no puede sino concebirse dentro de un marco histórico-pedagógico, en los términos en los que C. Wulf (2006) describe, a saber: el hombre sólo puede ser *comprendido* en un contexto histórico –temporal-, y social –en este caso, educativamente.

Por su parte, no podemos obviar la razón de ser de las facultades humanas, pues a fin de cuentas son las que posibilitan la propia educación. La existencia de estas facultades en nosotros viene exigida por el hecho de que existe congruencia entre las operaciones que realizamos y los principios próximos a ellas. Así, si las operaciones están en el plano accidental deben estar también en el plano potencial ya que la educación centra su fundamentación en las potencias operativas del ser humano (García López, 1986). Por todo ello, el ejercicio educativo puede asemejarse a un arte, puesto que se interesa en *la mirada del otro y hacia el otro* (Freitag, 2012). La práctica educativa debe centrar su foco en la persona. El ejercicio del magisterio, lejos de su concepción romántica, es un alegato al ser humano, pues nace de él para él. Qué duda cabe de que al no tratarse de una actividad puramente técnica, la educación puede erigirse como un acto vocacional. Atendiendo a este aspecto,

las dimensiones vocacionales del ejercicio del magisterio han sido descritas por diversos autores, existiendo un cierto volumen bibliográfico en torno a ello, no obstante, nos gustaría destacar dos de las más significativas, a saber: ser arquitecto y la atención a los detalles (Hansen, 2001). Así es, el docente que dispone de ambas dimensiones, pudiéramos decir, que dispone de un amplio y ventajoso terreno ganado para desarrollar con competencia su ejercicio. No es fácil proyectar un estereotipo plasmado en un papel a la misma realidad, si bien es cierto, el arquitecto contemplará todos los pros y los contras de su edificación, de su proceso, de los materiales necesarios, de su temporalidad y fases. Una vez confeccionado el plano, comenzará la ejecución de su proyecto. Del mismo modo, deberá cuidar cada detalle, por minúsculo que fuere, para que su proyecto vea la luz con el éxito que merece. Lo mismo sucede con la educación y su ejercicio.

## 5. Futuro requerido

Como se ha puesto de manifiesto en las líneas anteriores, la educación en general y los educadores en particular están llamados a facilitar, favorecer y proporcionar crecimiento humano en todas sus dimensiones, no sólo técnicas sino reflexivas, personales y humanísticas (Derrick, 2011). En este sentido, se aboga aquí por luchar contra la inercia de las modas, en este caso, educativas.

En efecto, la propuesta aquí recogida se fundamenta en la consideración necesaria de conceptualizar pedagógicamente al ser humano de forma integral más allá de los planes formativos del Magisterio que en nuestro país han omitido, curricularmente hablando, los programas de Antropología de la Educación, o Antropología Pedagógica.

Por otro lado la tarea educativa requiere de compromiso mutuo. Dicho de otro modo, el educador y el educando han de establecer una relación educativa de forma bidireccional en aras de posibilitar verdaderamente el acto educativo, mas ambos deben tomar parte en y durante el transcurso de éste. Así, la neutralidad desaparece pues no es posible entablar una relación educativa si ninguna de las partes rompiese esa neutralidad (Ollero, 2001). Ante la importantísima tarea que los docentes tienen tanto con el presente como con el futuro de nuestras sociedades, creemos necesario superar, en cierta medida, la crisis actual en favor del ser humano. En una sociedad cada vez más desfragmentada, y a la vez rica en diversidad, se hace necesario otorgar cierto valor antropológico a nuestras actividades (Noguera,

1995), y no podemos obviar que la educación es algo más que una simple actividad al uso. Si no queremos mimetizar lo que de manera plástica denominaba C.S. Lewis como *mono con pantalones*<sup>4</sup> tal vez debiéramos interpelar a la realidad educativa actual. Esa interpelación debiera acompañarse de una conceptualización antropológica capaz de colaborar con el enriquecimiento de la propia educación para no limitarse únicamente a la mera transmisión de cultura, pues como se ha expresado con anterioridad, el ser humano no sólo es capaz de cultura aunque ésta albergue o contemple gran parte de los procesos mediados de aprendizaje. El corpus teórico en el ámbito educativo se integra por la aportación de varias ciencias y entre ellas la Antropología facilita dos asuntos fundamentales: “no perder de vista que el protagonismo en la educación lo tiene cada persona, para lo que hay que contemplar su unidad y complejidad al mismo tiempo, y que esta perspectiva conduce a la interdisciplinariedad y a la necesidad de vislumbrar, desde un punto de vista integrador, la complementariedad de los conocimientos científicos de áreas diversas que nos aportan datos relevantes para asumir la educación” (Bernal, 2006, pp.165-166). Abordar la cuestión educativa es imposible sin referirse a un *anthropos* o realidad humana, que por otra parte, y tal como se manifiesta líneas más arriba, es una realidad inacabada. Bajo esta realidad, las consecuencias derivadas de la ausencia de formación antropológica en los planes de Magisterio son claras: no resolver el problema de la persona, o al menos no abordarlo en forma teórica<sup>5</sup>. En efecto, transmitir fundamentos educativos a los futuros profesionales de la educación requiere, al menos, de conocer no sólo los fundamentos, sino la fundamentación *teórica* de la persona humana en cuanto tal. ¿Qué es el hombre?, ¿qué es la educación?, ¿qué dimensiones tiene el ser humano? Etc. En suma, se trata de transmitir consciente y consecuentemente partiendo de la persona y para la persona. En primera instancia, y apoyándonos en Millán-Puelles (1975), cabe destacar que en el orden antropológico la pregunta por la persona se estructuraría del siguiente modo: ¿dónde radica la dignidad del hombre? En segundo lugar, y nuevamente trayendo a Spaemann (2005) a nuestro escrito, podríamos decir que hablar de conciencia es hablar de la dignidad del hombre. En suma conocer al hombre es conocer cómo se estructura su conciencia para construir su dignidad.

La educación tiene mucho trabajo por delante, y sus profesionales también. El valor que la Antropología Pedagógica dispone, creemos es más que evidente, por ello, el trabajo sobre dicha materia en cuanto a su investigación, reflexiones y

conceptualizaciones continuará, aun a sabiendas de su desaparición dentro de los programas formativos.

## 6. Conclusiones finales

Algo tan común, tan corriente y a la vez tan complejo como es el hecho de vivir en sociedad, dispone de diversas maneras de ser asimilado, y requiere de un aprendizaje específico para ello. Tal vez este sea el argumento básico sobre el que se sustenta la necesidad de atención de manera considerada hacia la educación. Es ella y mediante ella –entre otras cosas- desde la cual el sencillo o complejo hecho de vivir en sociedad pudiera ejercerse de modo cívico y cabal. En este sentido, qué duda cabe de que la cultura y sus procesos juegan un papel importante en el desarrollo personal, pero, no son los únicos elementos que forman parte del *juego*.

Para que la educación surja dentro de unos límites coherentes, en primera instancia se hace necesario atender a la educación desde una concepción antropológica. Actualmente la educación, en lo que a su enseñanza se refiere, goza de un amplio espectro de asignaturas centradas en la ejecución técnica en detrimento de las enseñanzas teóricas o filosóficas. Así, los planes actuales de Pedagogía en nuestro país atienden sobre todo al ser humano, en lo que a su carácter biológico se refiere, y al estudio de su potencialidad psíquica, pero la formación científica y pedagógica de los/as profesionales de la educación, a nuestro juicio, no puede restringirse a una capacitación puramente técnica, sino más bien reflexiva. Es conveniente –y más considerando la desaparición de esta materia en el corpus de asignaturas universitarias del magisterio- recuperar para éstas la reflexión antropológico-filosófica, sin obviar ni olvidar, por supuesto, la dimensión técnica y tecnológica de la educación, pero siendo conscientes de que ante todo el ejercicio educativo es ante todo una tarea humana y humanística.

Se hace necesario, por tanto, potenciar la reflexión sustancial en el alumnado de Magisterio y Pedagogía. Es muy lícito y resulta inevitable, incluso fundamental, que las personas nos hagamos preguntas y tratemos de resolverlas, pero no es menos necesario el que éstas tengan cierta presencia e importancia interior y no se limiten a resolver los embarazos diarios de la cotidianidad. Lo mismo sucede con la educación. Ésta debe resolver sus cuestiones más elementales y a su vez las más complejas. El ser humano es capaz de educación y análogamente la educación es capaz de aprehensión

por el ser humano. Así, la Antropología de la Educación, aun habiendo desaparecido del panorama universitario actual, continuará aportando su inmenso valor en la reflexión filosófica de nuestros días y por extensión, permanecerá intrínsecamente dentro de las lecciones magistrales de nuestro profesorado universitario. Es por ello por lo que vindicamos la necesidad de atender a la dimensión antropológica en la formación de los profesionales de la educación, pues consideramos que no es posible realizar una tarea educativamente sustancial sin disponer de un concepto del ser humano más allá de lo que desde la biología o la psicología se refiere. Aquí es donde radica la afirmación de que la Antropología es un fin para la educación.

El análisis filosófico desde la perspectiva antropológico-pedagógica, tiene como objeto la propuesta de modelos antropológicos plurales que sean capaces de componer y estructurar un escenario favorable para el desarrollo educativo de las personas y que a su vez sea capaz de atender a la diversidad existente en la actualidad, sirviendo sobre todo de base para la tarea educativa. Esta pluralidad, entendemos, debe partir y converger fundamentalmente en el hecho de conocer a la persona y sus dimensiones fundamentales desde una perspectiva ética y responsable. Así, dentro del abanico amplio de concepciones resulta indispensable contextualizar en primer lugar al ser humano, sin escepticismos, y consecuentemente conceptualizarlo pedagógicamente -sin relativismos-. En adición, la tarea pedagógica hoy, está más que nunca llamada a la reflexión filosófica en *pro* del ser humano, de su crecimiento y sobre todo de su educación.

## 7. Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup>. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Barrio Maestre, J. M<sup>a</sup>. (2013). *El Dios de los filósofos. Curso básico de filosofía*. Madrid: Rialp.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9 (2) 149-167.
- Buber, M. (2011). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.

- Derrick, C. (2011) *Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Encuentro.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis & Saber*, 3 (6), 121-140.
- Gadamer, H-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gehlen, A. (1986). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- García Amilburu, M<sup>a</sup>. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- García López, J. (1986). *El sistema de las virtudes humanas*. México: ERM.
- Hamann, B. (1992). *Antropología Pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.
- Hansen, D. T. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books.
- Jover Olmeda, G. (2013). Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la Sociedad de la Sabiduría: hacia un nuevo escenario docente. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (3), 5-24.
- Lewis, C. S. (1990). *La abolición del hombre*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- López Herrerías, J. A. (2001). El saber hacer pedagógico desde la categoría antropológica de la gramaticalidad. *Revista Española de Pedagogía*, 220, 483-502.
- Marco Aurelio (2003). *Meditaciones*, Barcelona: Biblioteca de los grandes pensadores.
- Millán-Puelles, A. (1975). El problema ontológico del hombre como criatura, *Scripta Theologica*, 7 (1), 309-333.
- Noguera, J. (Ed.) (1995). *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Ollero, A. (2001). *Democracia y convicciones en una sociedad plural*. Pamplona: Cuadernos Instituto Martín de Azpilcueta.
- Reyero, D. (2000). ¿Es la antropología el final de la filosofía de la educación?, *Enrahonar: Quaderns de filosofia*, 31, 95-105.

Scheler, M. (1941). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada: Buenos Aires.

Spaemann, R. (2002). Realidad como antropomorfismo. *Anuario Filosófico*, 35, 713-730.

Spaemann, R. (2005). *Ética: cuestiones fundamentales*. Pamplona: EUNSA.

Quintana Cabanas, J. M<sup>a</sup>. (2012). *Ni lobo ni cordero. El hombre es un ser mejorable*. Barcelona: AEAU.

Wulf C. (2006). Antropología histórico-cultural de la educación. *Estudios Filosóficos*, 55 (160), 449-466.

## NOTAS

1. Hacemos alusión a propuestas que centran, casi en exclusividad, su atención en el ejercicio y posibles de la transmisión de cultura como eje fundamental de la tarea educativa. Propuesta que inicialmente pudiera entenderse como reduccionista.

2. La concepción antropológica de Buber centra su atención en la afirmación de que en el hombre existe una parte perteneciente a su naturaleza como ser vivo –animal– y por otro lado que no todo lo humano tiene condición animal como tal. Como el mismo afirma: “Ni siquiera el hambre de un hombre es el hambre de un animal” (p.80).

3. Centramos nuestra atención en el motor de búsqueda estadounidense. En este sentido, utilizando su herramienta específica para material académico (Google Académico), los resultados también reflejan importancia en volumen: 19.800 para la búsqueda “antropología pedagógica” y 38.600 para “antropología de la educación”. Consultado el 10. II. 2015.

4. Nos referimos a la expresión del escritor inglés utilizada en su famosa obra *La abolición del hombre* (1990) en la que pone de manifiesto su rechazo al subjetivismo y mediante la cual aboga por la necesidad de que el ser humano, ante todo, no se rechace a sí mismo.

4. Centramos aquí la atención en la concepción sobre el *problema de la persona* en los términos expresados por Millán-Puelles, entendiendo el concepto bajo la

tridimensionalidad del mismo, a saber: antropológica, metafísica y teológica. Todas ellas buscan dar respuesta fundamentada a la relación entre la persona y el resto de conceptos.



# **AUTORREGULACIÓN Y RÚBRICAS COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN. EXPERIENCIA DESARROLLADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Daiana Yamila Rigo**

## **RESUMEN**

El trabajo que se presenta se enmarca en una experiencia de intervención programática que busca conocer el potencial de la rúbrica para la promoción de procesos de autorregulación. Pensamos en la rúbrica como un recurso que favorece que la evaluación pueda ocurrir mientras los estudiantes trabajan para mejorar sus proyectos, promoviendo la reflexión sobre las metas de aprendizaje y la comprensión del contenido. La experiencia se desarrolla con la totalidad de los estudiantes que cursan sexto grado de nivel primario de educación –división c- y la docente de grado, en torno a una tarea formulada en el marco de la asignatura Ciencias Sociales. Para recoger las percepciones de los alumnos sobre la experiencia llevada a cabo se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los estudiantes valoraron, en general, las instancias de feedback, la explicitación de los criterios de evaluación y las sugerencias co-construidas junto a los docentes.

*Palabras clave:* rúbricas, autorregulación, retroalimentación, escuela primaria.

## **TITLE: SELF-REGULATION AND RUBRICS AS AN EVALUATIVE TOOL. EXPERIENCE DEVELOPED IN PRIMARY EDUCATION**

## **ABSTRACT**

The work presented is part of an experience of programmatic intervention that seeks to understand the potential of the rubric for the promotion of self-regulatory processes. We think the rubric as a resource that promotes the evaluation can occur while students work to improve their projects, promoting reflection on learning goals and understanding of content. The experience take place with all students enrolled in sixth grade of elementary level of education, -division c-, and teacher of degree, around a task formulated in the context of the subject Social Sciences. To collect the perceptions of students about the experiment carried out were semi-structured interviews. Students appreciated, in general, instances of feedback, the explicitation of the evaluation criteria and suggestions co-constructed along with teachers.

*Keywords:* Rubrics, Self-Regulation, Feedback, Elementary School.

Correspondencia con la autora: Daiana Yamila Rigo. <daianarigo@hotmail.com>. Departamento Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Original recibido: 08-09-15. Original aceptado: 28-01-16.

## I. Introducción

Entre los retos educativos actuales, se formula la importancia de que el alumno sea participante activo de su proceso de aprendizaje, que pueda de manera autónoma y autorregulada guiar y modular sus pensamientos, afectos y comportamientos. Entre diversas alternativas educativas, la evaluación por rúbrica se entiende como herramienta para favorecer procesos de autorregulación, promoviendo que el estudiante controle su aprendizaje y gestione los propios procesos cognitivos. Pensando a la evaluación como uno de los factores contextuales que tiene un papel importante en facilitar o restringir la autorregulación.

Las rúbricas como estrategia de evaluación facilitan que los alumnos conozcan de antemano los criterios de evaluación y se propongan metas de aprendizaje a alcanzar, monitoreando el proceso de aprendizaje, a la vez que reflexionando sobre la tarea y enriqueciéndose a partir de los diversos intercambios con docentes y pares. Asimismo, como dispositivo de autoevaluación, a corto plazo, influye sobre el rendimiento que los estudiantes tienen en la tarea, y a largo plazo, los estudiantes empiezan a ser más autorregulados en su proceso de aprendizaje.

A la vez, la evaluación referida a criterios habilita espacios de intercambios que promueven instancias reflexivas, involucrando a los estudiantes a pensar sobre la calidad de su trabajo, más que confiar en los juicios del docente como una fuente de evaluación. Brinda espacios para que los alumnos formulen metas, planifiquen, monitoreen y reflexionen sobre sus aprendizajes.

En el presente trabajo presentamos una experiencia de evaluación por rúbrica desarrollada junto a estudiantes de nivel primario de educación durante el año 2014. La investigación, específicamente, se desarrolla en una institución educativa pública ubicada en la localidad de Las Higueras, Departamento de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Se presentan resultados preliminares sobre las percepciones que los estudiantes construyeron en torno a las posibilidades que su uso les brindó para autorregular sus procesos de aprendizaje, siendo una innovación su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Consideraciones teóricas

Así como la transferencia no se da *per se*, aprender a autorregular el propio

proceso de aprendizaje tampoco ocurre de manera mágica y sin guía explícitas. La rúbrica como evaluación formativa es un elemento central para favorecer la autorregulación, ya que involucra la toma de conciencia de las metas de aprendizaje y permite chequear los progresos durante la ejecución de la actividad. Al respecto, Kearney (2013) proporciona argumentos a favor de implementar y generar prácticas innovadoras de evaluación centradas en lo auténtico y lo formativo. Entre ellos, menciona que la gran mayoría de estudiantes no participan activamente en la corrección de sus trabajos académicos, tampoco se muestran comprometidos en actividades de evaluación y no cuentan con habilidades para valorar sus propios desempeños.

La rúbrica como herramienta de evaluación facilita y motiva la participación del estudiante en el proceso evaluador, generando instancias que facilitan la autorregulación y la retroalimentación. Usualmente, es comprendida como una lista de criterios y niveles de calidad, que permiten a los estudiantes comparar y graduar su trabajo a lo largo del aprendizaje. Andrade y Valtcheva (2009) piensan en la rúbrica como una estrategia potente de evaluación que contribuye a monitorear y gestionar el propio aprendizaje, y favorece el conocimiento de los objetivos de una tarea y el progreso hacia su logro.

Entre los aspectos destacados, las rúbricas orientan a los estudiantes a aclarar sus metas de aprendizaje, comunican los objetivos de aprendizaje, guían el progreso hacia esos objetivos, a partir de los cuales el estudiante juzga los productos finales en términos de grado en que se cumplieron. Las rúbricas, ayudan a dar retroalimentación informativa y continua desde una gran variedad de fuentes (propias, de pares y de los docentes), proporcionando comentarios acerca de las fortalezas y debilidades, con la finalidad de mejorar la tarea (Andrade, 2005; Andrade y Du, 2005; Rigo, 2011).

Como describe Panadero, Alonso-Tapia y Huertas (2012) retomando a Efklides (2011) y los aportes de Zimmerman (2011), la autorregulación es un proceso cíclico a través del cual los estudiantes crean un mapa mental sobre la tarea, planifican cómo llevarla a cabo, supervisan y evalúan si su ejecución es adecuada, hacen frente a las dificultades y las emociones que suelen surgir, evalúan su rendimiento y hacen atribuciones relativas a la causa de los resultados. En la misma línea, Gaeta, Teruel y Orejudo (2012), entienden que la regulación de la cognición incluye diversos elementos, tales como los procesos de establecimiento de metas, la planificación de actividades, la supervisión durante el aprendizaje, y la revisión y evaluación de

los resultados. Aspectos fortalecidos, en gran parte en el proceso de evaluación por criterio.

Varias investigaciones concluyen sobre los beneficios del uso de rúbricas en educación, entre ellos se destacan la mejora de los procesos de regulación de la cognición, el rendimiento y el proceso de aprendizaje en general. Particularmente, como mencionan de la Cruz y Abreu (2014), la evaluación por criterio facilita las tres etapas constitutivas de la autorregulación. La planificación de la actividad, en tanto, los estudiantes conociendo las dimensiones y criterios pueden prever las estrategias y recursos necesarios para desarrollarla; la ejecución y consecuentemente la reflexión y ajuste del desempeño en tanto provee guía para repensar la tarea y las metas formuladas; y la evaluación que el alumno realiza de su desempeño considerando los criterios y niveles logrados, y replanteando y formulando nuevas rutas de acciones para mejorar la tarea y alcanzar los objetivos formulados (Rigo, 2014a).

A lo largo del proceso de evaluación por criterio, el *feedback* es un elemento clave en el proceso de regulación, sea que, provenga del mismo sujeto (interno) o de pares y docentes (externo), incrementando el proceso de reflexión, revisión y control de los aprendizajes construidos, en tanto y en cuanto se creen las condiciones instruccionales que faciliten la continuidad metodológica, así como, la generalización y transferencia del uso de rúbricas a cada asignatura y año escolar. Asimismo, la efectividad de tal herramienta para promover la autorregulación depende de su diseño y modo de implementación (Manzanares y Bol Arreba, 2014).

El *feedback* en el marco de prácticas de evaluación por rúbrica ayuda a guiar al estudiante hacia dónde va, cómo va y cómo seguir en función de las reflexiones y valoraciones realizadas teniendo presente los criterios que dirigen la tarea, realizando los ajustes necesarios para concluir la actividad de manera satisfactoria. Jiménez (2014) menciona que este tipo de dispositivo educativo enfoca la retroalimentación hacia la autorregulación, en tanto posibilita al estudiante desarrollar la autorreflexión sobre sus aprendizajes, facilitando la concreción de los criterios de evaluación y la gradación de su desempeño.

En síntesis, retomado los planteamientos teóricos, a continuación analizamos una experiencia de evaluación por rúbrica, presentando las percepciones que los estudiantes construyeron a lo largo del proceso a fin de conocer y discutir la potencialidad que la evaluación por criterio ofrece para promover la regulación del

proceso de aprendizaje. El interés de los resultados se une a la importancia de contar con análisis en los primeros años de escolarización, por cuando la mayoría de las investigaciones, como lo remarcan Reddy y Andrade (2010) se detienen en el nivel superior de educación.

### 3. Desarrollo de la experiencia

En la experiencia participaron el total de estudiantes de 6<sup>to</sup> grado, división “D” (n=24; edad= 11-12 años) y la docente de un Centro Educativo de Nivel Primario de la Localidad de Las Higueras. La misma se desarrolló en el marco de la asignatura Ciencias Sociales, en torno a uno de los contenidos centrales de la materia “Espacio Geográfico”. La tarea, en líneas generales, consistía en investigar, sobre algún lugar en el mundo a elección, previa exploración del globo terráqueo, para escribir una carta, con el objetivo de orientar a una adolescente de 15 años que viajaría al destino elegido como regalo de 15 años, ofreciendo pistas e información para planificar el viaje y armar la maleta; el producto de la investigación debía ser comunicado al resto de la clase, a modo de compartir el resultado de búsqueda, exploración y síntesis. La actividad se desarrolló en pareja a lo largo de dos meses, con una dedicación de tres horas semanales.

La rúbrica se co-construyó entre docentes y alumnos, acordando los criterios de evaluación y los niveles de dominio (Ver anexo I). Cada estudiante contaba con una copia y en el aula había una muestra para consultar cuantas veces era necesario. Cada pareja tuvo la libertad de usar diversos recursos para llevar a cabo el proceso de investigación (biblioteca, Internet, entre otros). Durante el desarrollo de la experiencia, se ofrecieron diversas instancias de *feedback* para promover la deliberación en torno a la tarea, el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación, con preguntas, tales como: ¿Qué podrán hacer para avanzar o mejorar?, ¿Dónde consideran que deben realizar ajustes?, ¿Qué estrategias son las que mejores funcionan para avanzar en el trabajo?, ¿Hay algo que deban cambiar o mantener para sostener el nivel de la tarea?, ¿Cómo están llevando a cabo la investigación?, ¿Está funcionando? En todo momento se incitaba a los estudiantes a formular preguntas sobre la tarea y sus planes, a fin de promover la reflexión y co-revisión. Específicamente, se pactaron dos encuentros de *feedback* por pareja de trabajo a modo de ir revisando sus avances, dudas y consultas junto a la rúbrica y los avances

de la carta, a fin de promover de manera progresiva la gestión y control de la tarea por parte de los estudiantes.

La recolección de datos se llevó a cabo con entrevistas semiestructuradas. Durante la misma, en primera instancia se les solicitó a los estudiantes que, en función de una lista de aspectos teóricos definidos con antelación (ver cuadro 1) indicarán para qué les había sido útil la rúbrica durante el desarrollo del proyecto de investigación en pares; en segunda instancia, en el transcurso de la entrevista, los alumnos fundamentaron porqué tal herramienta de evaluación había sido provechosa. Asimismo, se les preguntó sobre las instancias de *feedback* ofrecidas para promover la autorregulación. Para ello, también se usó una lista de criterios (ver cuadro 2), entre los cuales los estudiantes deberían elegir y justificar su elección. Para analizar las respuestas se utilizaron tanto técnicas cuantitativas como cualitativas de investigación educativa. Se calculó el porcentaje de elección para cada criterio en base al total de estudiantes que participaron, y se llevó a cabo un análisis e interpretación de las percepciones, valoraciones, expectativas y aprendizajes vinculados al uso de rúbricas como herramienta de evaluación que ofrecieron los estudiantes.

Para planificar la tarea
Para orientar el desarrollo del trabajo
Chequear que estaba orientando bien la tarea
Controlar y consultar dudas
Revisar los criterios y evaluar si los estábamos cumpliendo
Ajustar la tarea a los criterios de evaluación
Mejorar el trabajo a ser presentado
Revisar el trabajo y evaluar posibles cambios
Obtener una buena nota
Controlar que estábamos encaminados en la tarea

*Cuadro 1. ¿Para qué fue útil usar la rúbrica?*

Repensar la actividad
Chequear la información seleccionada
Realizar nuevas búsquedas
Reorientar la escritura de la carta
Revisar la consigna y el objetivo de la tarea
Repensar las metas de aprendizaje
Chequear estrategias de estudios, recursos y tiempo dedicado a la tarea
Reformular la tarea en función de la orientaciones
Mejorar la comprensión

*Cuadro 2. ¿Qué facilitó las diversas instancias de feedback?*

Cabe destacar que se contó con el consentimiento informado de los estudiantes y la docente para llevar a cabo la recolección de datos y la experiencia de investigación. Asimismo, se resguardó la confiabilidad otorgando un código numérico a cada sujeto. La experiencia desarrollada se enmarca en un diseño de investigación programática, que contribuirá a la mejora educativa basándose en la teoría y en investigaciones previas, para lograr metas educativas específicas (Rigo, 2014b).

#### **4. Resultados**

A fines de organización, dividimos la presentación de resultados en dos apartados. En primer lugar, se muestra el análisis sobre la utilidad del uso de rúbrica y en segunda instancia, se analizan los aspectos que se facilitaron tras las instancias de *feedback*.

##### *4.1. Rúbricas útiles para autorregular el proceso de aprendizaje?*

La elección de criterios por parte de los estudiantes indica que el uso de la rúbrica fue un instrumento valorado para planificar, chequear y reflexionar antes, durante y finalizado el proceso de investigación que generó como producto final escribir una carta y comunicar al resto de compañeros las principales contribuciones halladas

para orientar el viaje de la destinataria. Más específicamente, encontramos que el 71% de los estudiantes usaron la rúbrica para planificar su trabajo, y un 33% para orientarlo. Para chequear la tarea el 79% de los alumnos que participaron de la experiencia muestran haber utilizado la herramienta, asimismo, eligieron la opción controlar y consultar un 42%. Revisar o mejorar y ajustar o controlar el desarrollo de la actividad fueron dos criterios adoptados por un 58 % y un 54% respectivamente. Y tan sólo un 25% usó la rúbrica para obtener una buena nota.

A continuación se ofrecen breves extractos de las entrevistadas llevadas a cabo con los estudiantes que participaron de la experiencia:

*-Nos equivocamos y al final agregamos, sacamos en función de la información que era importante transmitir, por ejemplo, busqué de nuevo información porque la expresaba mal y comprendimos más.*

*-Los criterios, por ejemplo, los leímos y me quedaba pensando si la carta estaba, si teníamos en claro qué teníamos que poner y decidimos la falta de esto, esto, esto...*

*-Tuvimos que organizar la información para que la carta se entendiera, que poner primero y segundo...para que se entendiera.*

*-Para mejorar la carta, vimos la rúbrica, para que no se perdiera la chica en el viaje...tenía que ser clara, la escribimos varias veces...*

*-Cuando estudiaba, iba leyendo la rúbrica, para cumplir y revisar la carta, primero la leí para saber que información buscar junto a la consigna, saber cuál era el objetivo. -Nos costó mucho...lo hablamos entre nosotras, los comentarios de los otros chicos también nos ayudó.*

*-Ehhh...en la mitad, la releímos para ver cómo íbamos desarrollando la carta, también tuvimos que releer la consigna, nos hacíamos preguntas sobre qué poner y nos organizamos, porque si no después nos perdíamos del objetivo y poníamos por poner sin pensar.*

*-No tuvimos en cuenta todos los criterios de evaluación...algunos sí, pero no leímos todo.*

*-Tratamos de tener en cuenta, para tener una buena nota y que tan bien hacíamos*

*la carta, tiene que ver con la organización de los párrafos de la carta, para que se entendiera y orientara.*

*-Buscamos información de acuerdo al objetivo de la carta, no era cualquier cosa lo que teníamos que escribir, hicimos preguntas y organizamos la búsqueda por Internet y en la biblioteca de acá, varias veces porque siempre nos faltaba algo.*

*-Para ver cómo íbamos, avanzar y mejorar la carta, nos olvidábamos el objetivo. Escribíamos sin seleccionar lo importante, ilo logramos!*

*-Al principio no sabíamos qué hacer, estábamos muy perdidos, leímos la rúbrica y la consigna de nuevo, entendimos el objetivo, empezamos a pensar preguntas para buscar información.*

Como se aprecia en las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la rúbrica, los comentarios aluden a la planificación, chequeo y reflexión de la tarea, tres etapas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje. La evaluación por criterio ha promovido que los estudiantes contemplen la información brindada para construir un plan de acción sobre cómo y qué necesitaban para escribir la carta, para chequear el trabajo a medida que iban avanzando, realizando los ajustes necesarios en función de sus objetivos y expectativas, también abrió un espacio para reflexionar sobre las acciones realizadas y las posibilidades de generar cambios en la formulación y búsqueda de la información para mejorar el producto final, algunos para aprender, y otros, en menor medida, para obtener una buena nota. Una herramienta que permitió que previamente los alumnos cuenten con información valiosa para orientar el trabajo, y a la vez, sirviera a modo de mapa para guiar y focalizar sobre los elementos clave a tener presente en la realización de la tarea y repensando siempre el objetivo, el para qué se escribía la carta.

#### 4.2. Feedback *¿Revisión superficial o algo más?*

Entre los aspectos que facilita el *feedback*, un 75% de los alumnos remarcaron su utilidad para chequear la información y con un 67% lo valoró para revisar las estrategias de estudio, los recursos y el tiempo. Un 62% de los estudiantes consideró que las retroalimentaciones son útiles para reorientar la búsqueda de información, la escritura de la carta o los objetivos de aprendizaje. En tanto que, para repensar

la actividad o las metas de aprendizaje, fueron aspectos elegidos por un 54% y un 46 % de los estudiantes respectivamente. Asimismo, un 46% expresó que los intercambios fueron útiles para mejorar la comprensión y tan sólo un 29% apreció esta instancia como un entorno para reformular la tarea.

Las siguientes justificaciones fueron ofrecidas por los estudiantes cuando se les solicitaba que ampliaran las razones de su elección:

- *Charlar con la seño me permitía ir reorientando la carta, se aclaraban las ideas y conceptos, después, ordenaba mejor la información.*
- *Discutíamos con mi compañera sobre qué información era para poner en la carta, a veces no era...buehh eso nos parecía en ese momento. Revisábamos, escribimos varios borradores.*
- *Releía la consigna y reflexionaba si la carta reflejaba la información que el destinatario necesitaba para el viaje. Lo discutimos en grupo y con la seño. No fue fácil revisar nuestro borrador, nunca lo habíamos hecho.*
- *Yo dictaba, él escribía, pero nos deteníamos a pensar si todo iba bien, era mucha información y teníamos que decidir cuál era la importante. Nos costaba ponernos de acuerdo, pero nos servía para ir revisando la tarea.*
- *Y sí...falta bastante, nos tenemos que poner más, no estamos enfocados... ahora ya creo que lo entendimos, hay que releer los criterios y la consigna.*
- *Uhhh tenemos que ver esa información, se nos pasó por alto, ¡está buena! Ahhh sí, estuvo bueno charlar, pensamos en cómo teníamos que pensar los contenidos, en vez de repetir, comprender. Nos gustó discutir con usted, repensamos lo que escribimos, tiene más sentido ahora, igual falta.*
- *Me preguntaba y le preguntaba a M. qué más nos faltaba, si estábamos bien o mal...a veces escribíamos cualquier cosa y teníamos que volver a escribir.*
- *Una vez leímos la carta y nos faltaba información, hicimos otra para que fuera más clara, tomamos las sugerencias que charlamos con usted.*
- *Cuando íbamos escribiendo y releímos la consigna nos dimos cuenta que nos faltaba información tuvimos que buscar de nuevo y revisar el objetivo.*
- *La información que buscábamos nos confundía, era distinta, charlamos,*

*buscamos juntos y acordamos qué escribir.*

- *Estuve pensando y busqué nueva información para escribir la carta, para que ella tenga más orientación en el viaje.*

Los comentarios de los estudiantes relacionados a las instancias de *feedback* ofrecidas muestran la importancia otorgada al espacio para revisar la tarea, y redefinir estrategias de búsqueda, mejorar la comprensión, la forma de organizar la carta o la claridad del escrito; para detenerse y reflexionar sobre la tarea. Son críticos hacia sus producciones, reconocen tener dificultades para autoevaluar sus producciones, pero resaltan la importancia del intercambio entre ellos, consigo mismo y con el docente para producir avances, mejoras y un resultado final que respondiera a las expectativas formuladas en la rúbrica en el mayor nivel de desempeño. Un *feedback* que brindó a los alumnos un contexto instructivo que facilitó la autorregulación de sus aprendizajes.

## **5. Consideraciones finales**

Con el objetivo de valorar una experiencia de evaluación mediante rúbrica, el presente trabajo mostró junto a desarrollos teóricos actuales, las percepciones de estudiantes de nivel primario de educación tras haber utilizado la herramienta de evaluación por criterio. Nos interesaba conocer si los alumnos la percibían como estrategia para desarrollar habilidades de autorregulación, a partir del rol crucial de los *feedback* establecidos.

Entre los resultados encontrados, este estudio sugiere que el uso de rúbricas para soportar la evaluación es considerado por los estudiantes como una herramienta que favorece la autorregulación. Ellos destacan el uso de los criterios para planificar, monitorear y reflexionar a lo largo del proceso de investigación llevado a cabo para resolver la tarea de escribir una carta para orientar la planificación de un viaje y su eventual armando de la valija. La rúbrica usada como parte de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, por lo encontrado, muestra tener el potencial de ayudar al alumno a comprender los objetivos de su aprendizaje, para qué la investigación y búsqueda de la información, así como de los criterios

de desempeño, qué debo hacer para mejorar mis producciones, a partir de la realización de apreciaciones personales sobre su propio trabajo o bien retomando las sugerencias y preguntas que orientan pares o docentes, que informan sobre el nivel de la tarea, y motivan revisiones y mejoras.

Como dice Andrade y Du (2005) los estudiantes de la experiencia comprenden que la rúbrica funciona a modo de mapa o receta para orientar la toma de decisiones o cambios en las estrategias, promoviendo *feedbacks* que llevan a adoptar una perceptiva crítica sobre la propia producción. Los resultados encontrados también están en la línea de las conclusiones arribadas por Andrade y Valtcheva (2009) cuando mencionan que la formulación de criterios claros crea oportunidades para revisar y mejorar la tarea o el resultado final, en tanto dirige y hace posible la autoevaluación, ofreciendo al alumno la posibilidad de valorar sus producciones contando con información valiosa acerca de los objetivos de aprendizaje y los niveles de calidad a alcanzar. Asimismo, las percepciones de los estudiantes, también coinciden con los resultados reportados por Gallego y Raposo (2014), quienes encuentran que los estudiantes valoran, bajo experiencia de evaluación con rúbricas, las retroalimentaciones en torno a los criterios y a las matrices como dispositivos que ayudan a comprender las cualidades que el trabajo debe poseer.

En futuras investigaciones, consideramos que se deben seguir indagando las potencialidades de las rúbricas para evaluar y para enseñar, como dos aspectos que deben ir juntos en pro de conseguir procesos de aprendizaje autorregulados, a la vez de estudiantes más comprometidos y autónomos en la toma de decisiones que impliquen sus metas de aprendizaje. Además, con la experiencia lograda en esta primera investigación y los resultados encontrados, prevemos delinear nuevos criterios a considerar en el armado y elaboración de matrices, incluyendo aspectos que podrían haber sido de mayor utilidad, tal como preguntas al interior de cada criterio a fin de motivar al estudiante a generar instancias de *feedback* al nivel de autorregulación.

## 6. Referencias bibliográficas

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-30.
- Andrade, H. y Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (3). Recuperado el 05/09/2015 de <<http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=3>>
- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12-19.
- Cruz, G. y Abreu, L. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 31-48.
- Gaeta, M., Teruel, M. y Orejudo, S. (2012). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1) 73-94. Recuperado el 05/09/2015 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551005>>.
- Gallego, M. y Raposo, M. (2014). Compromiso del estudiante y percepción del proceso evaluador basado en rúbricas. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), 197-215.
- Jiménez, F. (2014). Uso del *feedback* como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (1). Recuperado el 05/09/2015 de <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/17633>>.
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment and Evaluation*, 11 (3). Recuperado el 07/09/2015 de <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1406&context=jutlp>>
- Manzanares, M. y Bol Arreba, A. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicología*, 21 (1), 28-35.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. y Huertas, J. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.

- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.
- Rigo, D. (2011). Evaluación de y desde las inteligencias múltiples. *Novedades Educativas*, 251, 19-23.
- Rigo, D. (2014a). Regulación de la cognición. Un estudio con alumnos de nivel primario de educación sobre cómo planifican, monitorean y evalúan el proceso de aprendizaje. *Actas congreso de I Post Congreso ICQI, I Congreso de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Mesa 75 (1). Recuperado el 05/09/2015 de <<https://www.21.edu.ar/investigacion-ponencias-congreso-investigacion-cualitativa-ciencias-sociales.html>>.
- Rigo, D. (2014b). Aprender y enseñar a través de imágenes. Desafío educativo. *Arte y sociedad. Revista de Investigación*, 6. Recuperado el 05/09/2015 de <<http://asri.eumed.net/6/index.html>>.

	EXCEPCIONAL	MÉDIUM	AMATEUR
Focalización del objetivo		El objetivo no se ha comprendido en su plenitud, pero hay un buen acercamiento.	El objetivo no se entiende con claridad y su formulación para guiar la tarea no es del todo apropiada.
Datos relevantes y principales	Se comprende la importancia de las ideas principales para planificar la tarea en relación con el objetivo general buscando información acorde al problema propuesto	La relación entre la situación problemática y los objetivos no es clara, falta argumentar las ideas principales para guiar la búsqueda de información y responder a la situación propuesta.	Las fuentes usadas no ofrecen información relacionada con la situación problemática
Fuentes consultadas	Se utilizan fuentes de información adecuadas y diversas, tales como Internet, libros, videos, consulta a profesionales, revistas, imágenes, obras de arte, entre otras. Que muestran una amplitud que abarca distintas puertas de entrada a la comprensión.	Usa fuentes diversas, pero se podrían su- mar otras alternativas para enriquecer la comprensión y resolución de la situación problemática propuesta.	Las ideas formuladas en la situación problemática no responden a la relación establecida entre el objetivo propuesto y la información que se busca
Colaboración en el grupo y participación en debates	El alumno trabaja de manera colaborativa, respetando los turnos de habla e intercambia información de manera fluida. Se muestra predisposición al debate y la participación, realizando preguntas pertinentes y ajustadas que contribuyen a dar respuesta a la pregunta inicial	La participación es esporádica, pero con aportes interesantes y pertinentes. Su participación se acota a consultar dudas y solicitar aclaraciones sobre la tarea.	La participación en la clase no se corresponde con aportes relevantes al tema trabajado. No se observa apertura al debate y la participación activa como estrategias para resolver la tarea en pareja.
Calidad del escrito (Carta)	El escrito ofrece claridad en argumentación y en redacción. Ausencia de faltas ortográficas.	El escrito presentado muestra una clara estructura y organización, pero cada parte no es clara en argumentación y se encuentran algunos errores de ortografía.	El escrito no es claro y no se muestran una estructura clara, coherente y con cohesión, la presentación de faltas ortográficas es notable.
Coherencia y organización en la presentación oral	Se comunica de manera clara y transparente la información a la audiencia, responde a las preguntas formuladas por el público. Muestra orden y coherencia en su exposición. Asimismo, muestran claridad conceptual, demostrando comprensión del objetivo y un excelente manejo de la situación problemática formulada	La presentación oral si bien responde al objetivo y la situación problemática presentada, el manejo de conceptos y el conocimiento del tema son regulares.	La presentación no es clara, se observa falta de precisión conceptual y comprensión para dar respuesta a la situación problemática propuesta y el objetivo planteado.



# BUENAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DESDE LA CONCEPCIÓN DEL PROFESORADO

---

**M<sup>a</sup> Fuensanta Martínez Ortiz, José Miguel Nieto Cano;  
y Mónica Vallejo Ruíz**

---

## RESUMEN

La investigación que aquí presentamos es un estudio descriptivo de las diferentes perspectivas docentes sobre buenas prácticas de enseñanza en el aula, partiendo de tres dimensiones: la identificación y justificación de la buena práctica, la planificación y evaluación de la misma y el desarrollo de ésta en el aula; tomando en cuenta la interacción entre estos procesos y la diferenciación de contextos de enseñanza. Se trata de un estudio realizado a seis docentes (dos maestras de 2º ciclo de Educación Infantil, dos maestras de Educación Primaria y dos profesores de Educación Secundaria Obligatoria) de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, utilizando para ello entrevistas semi-estructuradas. A partir del análisis de la información recogida, podemos concluir que existen pequeñas diferencias entre los docentes, en cuanto a cómo identifican, planifican y desarrollan la buena práctica de enseñanza en el aula.

*Palabras clave:* buenas prácticas, enseñanza de calidad, docentes, enseñanza eficaz, buena enseñanza.

**TITLE: GOOD TEACHING PRACTICES FROM TEACHERS' CONCEPTION**

## ABSTRACT

The research presented here is a descriptive study of the different teaching perspectives on good teaching practices in the classroom, based on three dimensions: identification and justification of good practice, planning and evaluation of the same and its development in the classroom; taking into account the interaction between these processes and differentiation of teaching contexts. This is a study on six teachers (two teachers of the 2nd cycle of Early Childhood Education, two Elementary Education teachers and two Secondary Education teachers from the Autonomous Community of the Region of Murcia, using semi-structured interviews. From the analysis of the information gathered, we can conclude that there are small differences among teachers regarding how to identify, plan and develop good practice of classroom teaching.

*Keywords:* Good Practices, Quality Education, Teachers, Effective Teaching, Good Teaching.

M<sup>a</sup> Fuensanta Martínez Ortiz. <fuensanti87@hotmail.com>. José Miguel Nieto Cano. <nietos@um.es>. Mónica Vallejo Ruíz. <monicavr@um.es>. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Murcia. Original recibido: 14-12-15. Original aceptado: 25-02-16.

## I. Introducción

El presente trabajo explora la idea de enseñanza de calidad y su proyección en el aula teniendo en cuenta la perspectiva del profesorado; o lo que es lo mismo, con este trabajo nos interesa conocer en qué consisten aquellas prácticas de enseñanza que los docentes juzgan como “de calidad” y en qué términos valoran (cómo o por qué) las mismas en el escenario particular de su actividad docente. Por consiguiente, los objetivos generales que nos planteamos son los siguientes:

- Identificar buenas prácticas de enseñanza desde el punto de vista del profesor.
- Explorar y comprender la relación que establece el profesor entre la buena práctica de enseñanza y la planificación y evaluación de la misma.
- Analizar y describir el desarrollo de buena práctica de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.

En este trabajo, adoptamos la concepción de la *enseñanza de calidad* como la combinación de buena enseñanza y de enseñanza eficaz (Fenstermacher y Richardson, 2005). Aunque el planteamiento de nuestro trabajo centra su atención en la figura del profesor y sus prácticas de enseñanza en el aula, ello no menoscaba en absoluto la importancia de otros factores y condiciones que llegan a afectar a la calidad de las mismas y que están más allá del profesor y de su enseñanza. La buena enseñanza es como indican Porta y Sarasa (2006, p.70) aquella cuyas prácticas docentes *son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral*, dándole más importancia al aprendizaje y al compromiso del profesor, que transmitir una serie de conceptos de manera lineal. *Allí es donde reside la importancia del concepto de las “buenas prácticas”* (p.70).

En este sentido, abordamos las buenas prácticas como tópico general de estudio, las cuales han adquirido en las últimas décadas gran relevancia en el ámbito de la educación. Nuestro interés descriptivo se centra en tres dimensiones:

- Identificación y justificación de la buena práctica de enseñanza desde el punto de vista del docente.
- Planificación y evaluación de la buena práctica desde el punto de vista del docente.
- Desarrollo de la buena práctica de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.

A partir de dichas dimensiones podremos tener una imagen comprensiva de nuestro objeto de estudio, las “buenas prácticas de enseñanza”, y que a su vez constituyen los objetivos generales ya mencionados. Dimensiones que además tendrán en cuenta los elementos o aspectos que forman parte del contexto de la práctica docente analizada, esto es, el aula.

## **2. Metodología**

Nos encontramos ante un estudio de casos fundamentalmente descriptivo y de corte transversal, propio de la investigación cualitativa que aplica métodos y técnicas de investigación de las Ciencias Sociales al estudio de la Educación por medio, básicamente, de la recogida y análisis de datos no numéricos. Nuestro interés descriptivo, como ya hemos anunciado anteriormente, está centrado en tres dimensiones generales.

La población de interés está constituida por maestras en Educación Infantil (2º ciclo), maestras en Educación Primaria y profesores de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia de cuatro centros educativos públicos distintos, dependiendo del caso estudiado. En este marco de referencia, hemos optado por un muestreo no probabilístico de disponibilidad y estratificado, seleccionando dos maestras de Educación Infantil, dos de Educación Primaria y dos profesores de ESO.

Para este estudio se juzgó pertinente la utilización de la técnica de entrevista semi-estructurada y la observación formal (notas de campo), siguiendo la guía de entrevista y de observación (ver Anexo I). Posteriormente, la información recogida (notas de campo y grabaciones de audio) fue analizada mediante el análisis de contenido temático (Krippendorff, 2013; Bardin, 1986). En dicho proceso se alternamos la clasificación y reducción del material original, hasta que la evidencia se hace visible, mediante categorías.

## **3. Resultados**

Los resultados de nuestro estudio sobre la identificación, planificación y desarrollo de buenas prácticas de enseñanza en el aula en los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, considerados en conjunto, son los siguientes:

### 3.1. a) Identificación y justificación de la buena práctica de enseñanza desde el punto de vista del docente.

#### •Tipologías

En relación a esta primera dimensión de nuestro objeto de estudio, los docentes entrevistados tienden a identificar una buena práctica (véase Tabla 1) con formas de enseñar organizadas a nivel grupal, en su mayoría, que favorecen la interrelación entre el alumnado, ya que estos participan y colaboran en el aprendizaje de determinados contenidos educativos. Este tipo de enseñanza grupal e interactiva podría ser considerada como un factor de enseñanza eficaz según Teddlie y Reynolds (2000), ya que la práctica de enseñanza fomenta la comunicación entre los implicados, favoreciendo así un clima de convivencia en el aula. Además, la identificación que estos docentes hacen también concuerda con la idea de Darling (2001) sobre el “aprendizaje cooperativo”, una de las facetas de su modelo de buena enseñanza que se caracteriza por la mejora de la convivencia en el aula gracias a la comunicación. En la siguiente tabla aparecen ocho tipologías de buenas prácticas identificadas por los entrevistados, sin embargo la “creatividad verbal” del caso 3 y el “aprendizaje por refuerzo o recompensa” del caso 5 no fueron observadas en el aula y, por tanto, no son descritas en este estudio.

Nivel	Casos	Buenas Prácticas
Educación Infantil	1	Aprendizaje cooperativo
	2	Aprendizaje a través del juego
Educación Primaria	3	Creatividad verbal
		Aprendizaje a través de valores
	4	Lectura musical sincronizada
Educación Secundaria	5	Trabajos en pequeños equipos
		Aprendizaje por refuerzo o por recompensa.
	6	Aprendizaje por descubrimiento

Tabla 1. Tipologías identificadas

Parecería que los docentes tienden a valorar la calidad de la enseñanza en virtud de que cumpla preceptos de “buena enseñanza”, en este caso, relativos a configuraciones de actividad y agrupamientos en el aula que faciliten “supuestamente” el aprendizaje cooperativo del alumnado. Pero, ¿realmente es así? ¿Cómo lo saben? Nuestros participantes, al menos, tienden a coincidir en esa apreciación. Estudios como el de González González (2010) sobre “El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje” apoya esa expectativa por la disposición y comportamiento observable en él a través de su atención e implicación, promoviendo así el enganche del alumno con el aprendizaje (p. 11).

- Justificación

Esta categoría centra su atención en por qué consideran como buenas dichas prácticas. Pues bien, el motivo que dan los docentes entrevistados es básicamente por la actitud positiva reflejada en su alumnado durante el desarrollo de la práctica, ya que según éstos mejora su integración y tiene relación con su vivencia personal (Infantil); anima a la participación, motiva a escuchar y tiene un carácter innovador (Primaria); y mejora la autoestima, anima a la participación y supone un aprendizaje significativo dado su constructivismo (Secundaria). De modo que la implicación en las actividades de enseñanza y las tareas académicas conduce a un aprendizaje significativo. Esta idea se corresponde con el “proceso activo” que Darling (2001) considera como otra de las facetas del modelo de buena enseñanza, ya que los alumnos no se limitan solo a escuchar sino a operar mediante su implicación en el desarrollo de la práctica. De cualquier modo, la “bondad” de la práctica en el aula en general, o del aprendizaje cooperativo en particular, se vincula frecuentemente con su “valor motivador” para el alumnado y así, cabe suponer, su previsible impacto (positivo) en el aprendizaje por éste del correspondiente contenido educativo. Dicho impacto nos podría estar indicando la potencialidad que tienen estas prácticas dada la significatividad que tiene para el alumnado, por su implicación y su acción en ella (Marqués, 2002).

Dentro de las tipologías de las buenas prácticas estudiadas, el “aprendizaje cooperativo” se asocia a una metodología activa o centrada en el alumno denominada “aprendizaje a través del juego”. De ahí que toda práctica que conlleve dicha cualidad se considere “per se” innovadora y, por ende, buena o eficaz, en su caso. Y no sólo en relación con el aprendizaje de los contenidos educativos, sino también con el aprendizaje de la “colaboración” entre el propio alumnado (interacciones de

comunicación y participación por medio de las tareas académicas). Por lo demás, los principios “constructivistas”, el “aprendizaje significativo” y el “aprendizaje por descubrimiento” están, asimismo, vinculados a la idea de “buena práctica” en el pensamiento y toma de decisiones de los docentes.

- Sentido

Por otro lado, las formas de enseñar identificadas como buenas se distinguen del resto, según los docentes entrevistados, por el carácter o sentido que les atribuyen, diferente en cada etapa (véase Figura 1).

1. Aprendizaje cooperativo	*Su carácter social
2. Aprendizaje a través del juego	*Su carácter vivencial
3. Creatividad verbal y aprendizaje a través de valores	*Su carácter participativo
4. Lectura musical sincronizada	*Su carácter motivador
5. Trabajo en pequeños equipos y aprendizaje por refuerzo o recompensa	*Su factor sorpresa
6. Aprendizaje por descubrimiento	*Su percepción de un verdadero aprendizaje

*Figura 1. ¿Qué las distingue de otras formas de enseñar?*

Esas características a los que los docentes aluden para distinguir una buena práctica del resto tienen cierta coincidencia con los criterios de identificación de una buena práctica de Ballart (2007), como es el caso de que ésta sea innovadora, sostenible, transferible y participativa. En este sentido, una buena práctica se distingue del resto:

- por ser algo nuevo para el alumnado;
- por el impacto positivo que produce en el aprendizaje de éste;
- por conseguir que las acciones llevadas a cabo en ella constituyan una experiencia social o vivencial para el alumnado;
- y por implicar a éste en el desarrollo de la misma mediante su participación activa.

En definitiva, podemos considerar que lo que la distingue del resto es su capacidad de atraer al alumno a participar dada su novedad y relación con su experiencia personal.

- Condiciones

Por otra parte, se trata de prácticas que son seleccionadas por los docentes entrevistados en virtud de la percepción de una circunstancia o situación coyuntural que afecta al alumnado en su actitud y en su aprendizaje.

Como podemos observar en la Figura 2, el momento en el que es aplicada la buena práctica va a depender del alumno, de cómo éste se encuentre, y del tipo de contenido que se pretenda dar. De manera que una buena práctica se adecúa al desarrollo personal del alumno, otra de las facetas que sostiene Darling (2001) en su modelo de buena enseñanza. Y es aquí donde podemos apreciar cierta eficacia por parte de los entrevistados, ya que éstos tienen en cuenta las necesidades de su alumnado y quieren solucionarlas con un tipo de prácticas capaz de despertar en su alumnado una actitud motivadora. Es lo que Stronge (2010) considera como una cualidad de la eficacia docente: llevar a cabo una enseñanza basada en las necesidades del alumnado.

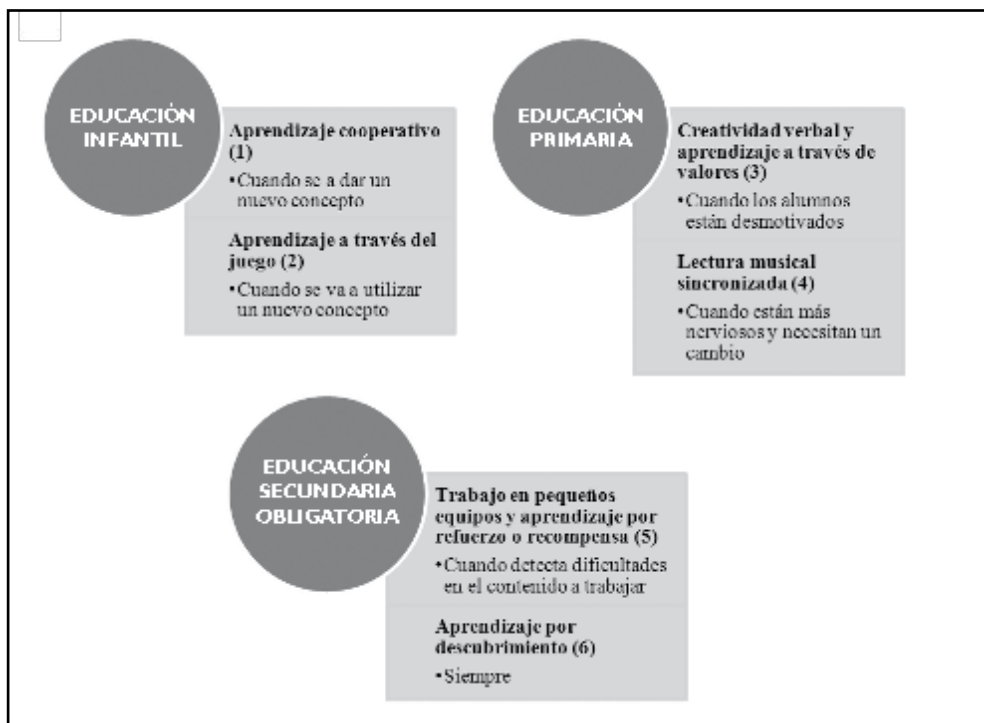
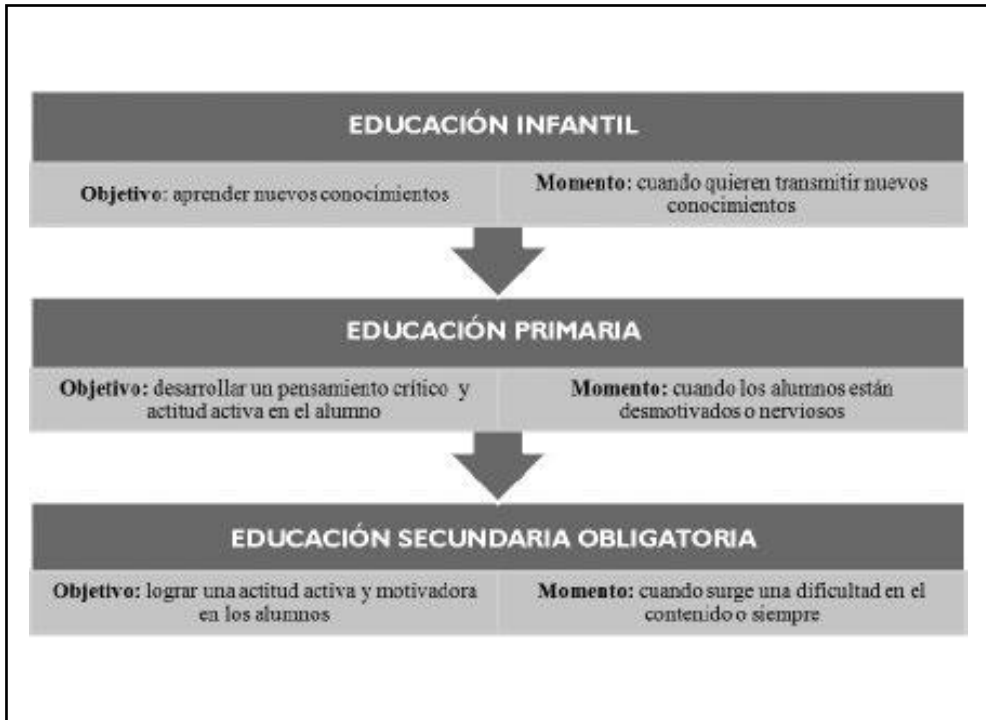


Figura 2. Momento en el que es aplicada la buena práctica

### 3.2. b) Planificación y evaluación de la buena práctica desde el punto de vista del docente.

- Propósito

Partiendo de esta segunda dimensión de nuestro objeto de estudio, el propósito de los docentes de llevar a cabo estas formas de enseñar está íntimamente relacionado con las condiciones de aula, haciéndose necesarias por una situación coyuntural, y es a partir de ella cuando éstos se plantean qué han de conseguir para dar solución a esa situación.



*Figura 3. Relación propósitos-momentos*

De nuevo podemos observar que el desarrollo de una buena práctica va a depender del alumno, de cómo éste se encuentre, y del tipo de contenido que se pretenda dar, adecuándose por tanto al desarrollo de su alumnado.

•Diseño

Sin embargo, la planificación de las ocho buenas prácticas identificadas no siempre es abordada de la misma manera por los docentes entrevistados, ya que la planificación de dichas prácticas presenta dos posturas o situaciones distintas:

- Por un lado, se plantean sobre la marcha en función de las condiciones de aula. En este caso no son objeto de planificación formal, sino más bien un tipo de preparación,

ya que la práctica es espontánea y natural (sin libro), como es el “aprendizaje cooperativo” (caso 1), “aprendizaje a través de valores” (caso 3) y “trabajo en pequeños equipos o aprendizaje por refuerzo o recompensa” (caso 5).

- Y por otro lado, es una planificación previa y prevista en la programación docente anual de forma prescriptiva (formal, racional, con el libro), aunque en ocasiones flexibles, como es el “aprendizaje a través del juego” (caso 2), “lectura musical sincronizada” (caso 4) y “aprendizaje por descubrimiento” (caso 6).

En este sentido, consideramos que el tipo de planificación no depende de la etapa educativa, sino más bien de la aptitud y características del profesor: aquel que anticipa sus inquietudes en relación al desarrollo de la enseñanza (comunicación, la reacción del alumnado, el tiempo que va a requerir, etc.) y los factores que pueden favorecer su buen funcionamiento; en contraposición con aquel que suele recurrir a la improvisación, aprovechando una situación coyuntural para aplicarlas; entendiéndose que éstas siempre causan resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos.

Teniendo en cuenta el “nivel” de planificación, el diseño de la actividad de aula se correspondería más bien, con un formato de “lección” o incluso de “unidad didáctica”, en todo caso más cercano al día a día de la interacción didáctica entre docentes y alumnado en el aula, sobre unos contenidos determinados, que a la previsión formal de la programación docente en el curso y área curricular. Sí que es cierto, como sostiene Marqués (2002), que estos docentes tienen en cuenta antes de aplicar su práctica las características individuales y grupales de los alumnos (necesidades, intereses, etc.) y, a partir de ellas, se plantea unos propósitos para darles respuesta, mediante formas de enseñar participativas y colaborativas. Esa preocupación por las características de los alumnos es lo que Bain (2004) considera como un rasgo de eficacia docente.

#### • Revisión

Por otro lado, dichas prácticas suelen ser revisadas por los entrevistados al finalizar la intervención, cuestionándose los docentes si lo están haciendo bien o no, con el fin de mejorar futuras implementaciones. Es lo que Marqués (2002) considera como una de las pautas que se han de llevar a cabo en el desarrollo de una buena práctica, el momento postactivo. Para los entrevistados, las formas de enseñanza consideradas como buenas pueden ir cambiando, tras revisarlas, en algún detalle año tras año con ánimo de mejorarlas, o más bien, adaptarlas a circunstancias del curso/grupo

(nivel madurativo del alumnado, habilidad para colaborar). Además, se contemplan cambios en el uso de materiales o recursos de apoyo al desarrollo de la práctica en el aula y que son confundidos, en la mayoría de los casos, por adaptaciones. Tan sólo se menciona una adaptación curricular significativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, al adaptar el contenido al nivel de un ACNEE. A pesar de no haber realizado estos docentes adaptaciones significativas en sus prácticas, sí parece quedar clara su intención por mejorarlas mediante pequeños cambios.

- Repercusión

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, la repercusión que tiene el desarrollo de su actividad en el aprendizaje de su alumnado dicen ser positiva, independientemente de la etapa educativa, por el efecto que tiene en el alumnado: una actitud motivadora y de gran interés. Esto nos remite de nuevo a por qué consideran nuestros casos dichas prácticas como “buenas”.

Para evaluar o valorar la repercusión que tiene la buena práctica en el alumnado, la observación es la técnica más usada por los docentes, especialmente en Infantil, ya que dicha técnica les permite observar las acciones e interacciones del alumnado en el aula. Pero además de ésta, los entrevistados utilizan otra forma de evaluar: la supervisión del trabajo del alumnado (Primaria) y la evaluación por competencias (caso 5). Sin embargo, desconocemos si el desarrollo de estas buenas prácticas influye en las calificaciones del alumnado o si ese efecto positivo perdura o se extingue una vez finalizada la sesión. Tan sólo conocemos el efecto que tiene en el alumnado en el momento en el que se lleva a cabo la actividad en el aula y cómo se evalúa el aprendizaje en ese momento.

En la siguiente tabla podemos ver algunos indicadores que sustentan esa repercusión positiva en el aprendizaje del alumno, mencionados por los entrevistados.

Casos	Tipos	Repercusión Positiva
1	“Aprendizaje Cooperativo”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor atención</li> <li>• Mayor imaginación y creatividad</li> </ul>
2	“Aprendizaje a través del juego”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor motivación (protagonistas).</li> <li>• Vivencial (lo aplican a la vida diaria).</li> </ul>
3	“Creatividad verbal” “Aprendizaje a través de valores”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor atención.</li> <li>• Vivencial (lo aplican a la vida diaria)</li> <li>• Mayor atención</li> </ul>
4	“Lectura musical sincronizada”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor motivación.</li> <li>• Mayor atención.</li> <li>• Mayor cercanía</li> </ul>
5	“Aprendizaje por refuerzo o recompensas” “Trabajo en pequeños equipos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refuerzo positivo en el estado anímico.</li> <li>• Son conscientes de lo que saben.</li> <li>• Se sienten capaces de transmitir lo que saben</li> <li>• Aprendizaje significativo.</li> </ul>
6	“Aprendizaje por descubrimiento”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor interés por ir a clase.</li> <li>• Quedan atrapados por aquellas situaciones que son un reto para ellos.</li> <li>• Temas de interés para el alumno.</li> </ul>

*Tabla 2. Indicadores de la Repercusión en el aprendizaje de los alumnos*

Como observamos, el desarrollo de buenas prácticas conlleva a que los alumnos desde el momento en el que se inician éstas se sienten atraídos, participando activamente, disfrutando de lo que hacen, aprendiendo nuevos conocimientos en relación al día a día, sintiéndose capaces de hacer frente a nuevas situaciones dada su seguridad, entre otros aspectos. Aun así, si la mayoría de los casos afirma tener una repercusión positiva en el aprendizaje del alumnado, ¿por qué suelen revisar sus

prácticas? Una de las respuestas a esta cuestión sería, desde nuestro punto de vista, el interés de nuestros casos por mejorar y perfeccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde la práctica se transforma en praxis, orientada ésta hacia la mejora (Zabalza, 2012).

3.2. c) *Desarrollo de la buena práctica de enseñanza en el aula en términos de actividad como de condiciones de la misma.*

- Proceso de implementación.

Y finalmente, la tercera dimensión de nuestro objeto de estudio está centrada en el desarrollo de 6 prácticas observadas en el aula de las ocho descritas, quedando sin observar la “creatividad verbal” identificada por el caso 3 (Primaria) y el “aprendizaje por refuerzo o recompensa” identificada por el caso 5 (ESO). Centrándonos en las 6 formas de enseñar observadas, hemos podido observar que todas ellas conllevan trabajo en grupo en el aula, pero cada una con un contenido y un formato diferente (lúdico, preguntas, reproducciones, etc.). Las prácticas que hemos observado en el aula denotan ciertas cualidades comunes en todos los casos que Kyriacou (1997) consideraba como eficacia docente: explicación clara de la actividad, fomento de la participación e implicación, supervisión del trabajo, organización de la actividad, fomento del aprendizaje constructivista, logro de objetivos y utilización de preguntas al aire para ser respondidas en el momento.

Asimismo, hemos observado en el desarrollo de esas buenas prácticas expectativas de los docentes en relación a la capacidad que tiene el alumnado para llevar a cabo la actividad con éxito, lo cual le motiva a participar con mayor entusiasmo y confianza. Esto es lo que Baños (2010) y Rodríguez Izquierdo (2006) denominan efecto “Pigmalion”, considerado éste como elemento de eficacia al transmitir dichas expectativas al alumnado. En este tipo de prácticas, hemos observado como el alumnado participa y colabora en su desarrollo (ya sea en grupo o de manera individual) en un entorno motivador, dadas las expectativas que tiene el docente sobre él, por el trato igualitario que se les da y por tener en cuenta sus intereses (uno de los indicadores de potencialidad didáctica). Sin embargo, son prácticas que dependiendo de la etapa en la que nos encontremos presentan un tipo de comunicación más cercana y cálida que otras.

Tomando en cuenta el proceso de implementación, las buenas prácticas observadas suelen “comenzar” con la presentación de nuevos contenidos relacionados con los

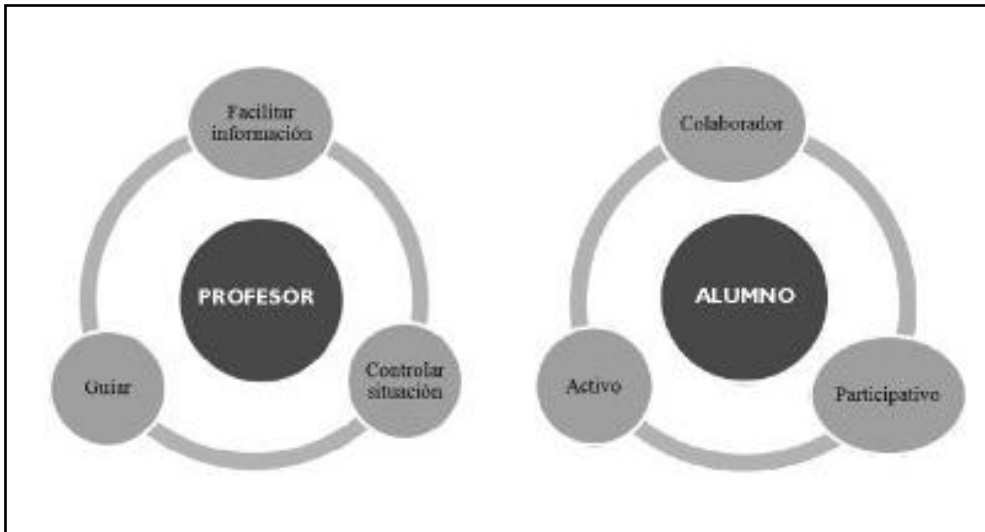
ya dados, aunque se diferencian en el cómo la llevan a cabo: mediante una asamblea y lectura de un cuento (Infantil) o mediante la explicación de la actividad a desarrollar y normas a respetar (Primaria y ESO). El “desarrollo” de éstas suelen hacerse con formulaciones de preguntas por parte del docente a las que son respondidas de manera inmediata por el alumnado, siendo esto una cualidad de eficacia docente (Kyriacou, 1997). Estas intervenciones ayudan a que cada alumno vaya construyendo su propio aprendizaje. Sin embargo, en dicho desarrollo encontramos también diferencias según el enfoque (cooperativo, lúdico, trabajo en cadena y crítico) y el contenido (primavera, letras, valores, figuras musicales, medidas de tendencia central, etc.) que nuestros casos le dan a su práctica, a pesar de ser todas ellas grupales. Además, en esta fase de intervención se producen interacciones lineales (explicaciones o preguntas) y en red (trabajo en grupo o tema de discusión) (Marqués, 2002). Y aunque la forma de “cerrarlas” es dispar en cada caso, la mayoría finaliza con una puesta en común y la recogida del material utilizado, en una sola sesión.

- Contenido

Además del proceso de implementación (inicio, desarrollo y cierre), se han analizado factores y condiciones en las que son desarrolladas las buenas prácticas identificadas y observadas. Uno de los factores a los que hacemos alusión es referido a la complejidad del contenido educativo. En este sentido, hemos observado como nuestros casos tienden a recurrir a su “buena práctica” cuando prevén que el alumnado va a manifestar dificultades en el aprendizaje del contenido en cuestión (particularmente en las etapas de Educación Primaria y ESO) o cuando quieren incorporar nuevos contenidos (Infantil).

- Roles

Otra de las categorías que hemos utilizado para analizar la información recogida en las entrevistas y observaciones es la función o rol que desempeña tanto el profesor como el alumno en el desarrollo de la buena práctica. En dichas prácticas el docente suele ser el encargado de facilitar la información, controlar la situación, guiar y motivar a su propio alumnado para que participe. Esto nos recuerda al concepto de “andamiaje” al que hacen referencia MacNaughton y Williams (2009), en el que el docente es el encargado de proporcionar un apoyo o ayuda al alumnado mientras que éste está desarrollando su tarea.



*Figura 4. Roles del docente y del alumno*

Por otro lado, hemos observado como el alumnado, en este tipo de situaciones, se muestra activo, colaborativo y participativo en las tareas académicas, lo cual contribuye a crear un clima en el aula de diálogo y de intercambio de opiniones entre los propios compañeros tanto en el pequeño como en el gran grupo, favoreciendo así que el aprendizaje sea más significativo para éstos. Esto se corresponde con los principios generales que Biggs (2006) establece sobre buena enseñanza (conocimientos estructurados, contexto motivador, la actividad del alumno y la interacción con los demás). Además, consideramos que estos roles pueden producir en el alumnado lo que Cabrera y De la Herrán (2010) denominan aprendizaje dialógico y aprendizaje cooperativo.

#### • Recursos

A lo largo del proceso de implementación de las seis buenas prácticas, hemos observado que los materiales utilizados son aquellos que suelen estar disponibles, habitualmente, en un aula (colores, pegatinas, pizarra tradicional...), recurriendo en ocasiones a otros (videos, P.D.I., etc.). Son estos últimos los que despiertan en el alumnado mayor interés y motivación por las características y formato que tienen.

- Organización de los alumnos y normas de clase

En cuanto a la organización de los alumnos, éstos se encuentran normalmente organizados en grupos, aunque dependiendo de la fase en la que se encuentre la actividad, éstos trabajan sucesivamente de manera individual, en pequeño o en gran grupo. Dicha organización es realizada por los docentes al principio de curso o en el instante en el que se va a realizar la buena práctica, según nos han transmitido cuando han sido entrevistados

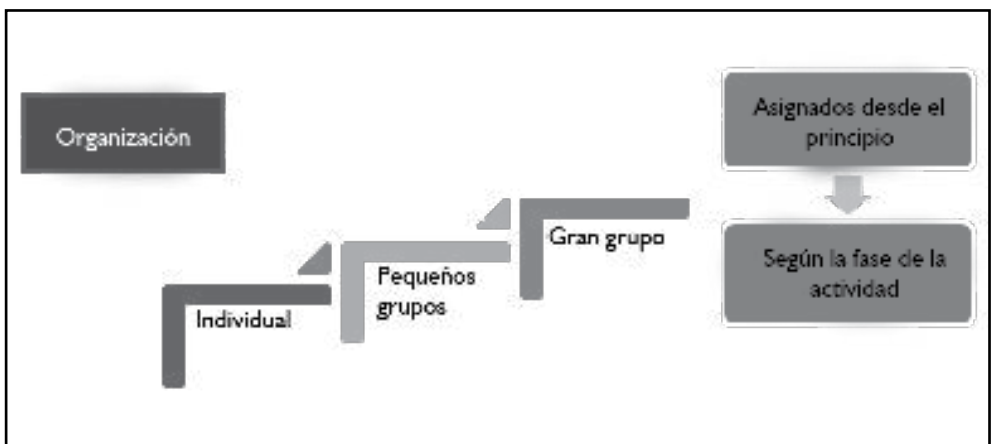


Figura 5. Organización de los alumnos

Asimismo, según los docentes hay establecido un sistema de normas que regula básicamente el orden y silencio dentro del aula durante el desarrollo de la práctica y que hemos podido observar en el aula durante su desarrollo. Esto último es lo que se conoce por “gestión del aula”, considerada ésta como una de las cualidades que ha de poseer un profesor eficaz (Kyriacou, 1997; Stronge, 2010). Dicha gestión y los roles que asumen los docentes y el alumnado, remiten a acciones capaces de crear un ambiente adecuado y productivo. Por lo tanto, constituye una actividad de gestión de aula preocupada y centrada en apoyar y facilitar resultados de aprendizaje tanto académicos como socio-emocionales de los alumnos (Weinstein y Weber, 2011). Además, hemos podido observar como los docentes especifican el comportamiento que espera del alumno durante el desarrollo de la práctica, siendo

esto una destreza del docente según Doyle (2006) y Emmer y Evertson (2013). Sin embargo, la forma de establecer ese tipo de normas es diferente en algunos casos, al utilizar determinados recursos para ello (una barita para indicar silencio en Infantil o una recompensa si se hace lo acordado en Primaria y Secundaria, por ejemplo).

- Organización espacial y temporal

Y en relación a cómo se organizan las prácticas estudiadas a nivel espacial y temporal, hemos de afirmar que se tratan de prácticas de corta duración (una sesión aproximadamente) y que son llevadas a cabo en el aula de referencia o específica, sin sufrir modificaciones en el espacio. Además, creemos necesario resaltar que la mayoría de los casos estudiados han sabido gestionar eficazmente el tiempo, comenzando y finalizando las sesiones en el tiempo previsto, así como también el aula, explicando al alumnado la tarea que tiene que hacer en un orden establecido, siendo estos algunos factores que Teddlie y Reynolds (2000) consideran propios de la enseñanza eficaz. Sin embargo, la organización del espacio no es la misma en todos los casos, pues las mesas están organizadas en grupos de cuatro o cinco (Infantil), en forma de “U” en Primaria y en filas o grupos de cuatro o cinco (Secundaria), fomentando así que el alumnado trabaje en grupo y participe en el desarrollo de la práctica, indicadores de potencialidad didáctica y educativa.

#### 4. Discusión y conclusiones

¿Podemos hablar de métodos de enseñanza? No está claro, incluso el estudio ha evitado esta categoría para evitar pre-juicios o estereotipos inclinándose por “forma de práctica”. De cualquier modo, las prácticas identificadas tal y como son caracterizadas y motivadas por nuestros seis casos remiten a una manera sistemática y recurrente de hacer las cosas en el aula, sentido que, al fin y al cabo, es habitualmente vinculado a la expresión de método.

En definitiva, sea cual fuere la distinción terminológica más acertada, es manifiesta la tendencia a que las “buenas prácticas” combinen elementos de enseñanza o instrucción directa orientada por el docente y elementos de enseñanza basada en el andamiaje (o apoyo) y en la co-construcción, donde aumenta el protagonismo del alumnado al ser creadas condiciones de interacción didáctica que se caracterizan por colaborar, participar, compartir, guiar y ayudar. En este sentido, se da una iniciativa

y dirección por parte del docente, pero es el alumno el que tiene la oportunidad de desarrollar una conducta activa que le otorgue protagonismo. Los resultados de este trabajo de investigación apuntan la tendencia de una “buena práctica” asociada a un tipo de planificación informal y práctica. Los casos estudiados parten de las “condiciones” en que enseñan, teniéndolas en cuenta: alumnado (sus intereses, actitudes,...), contenidos e incluso metas coyunturales y recursos (materiales, tiempo). A partir de ahí, el docente piensa en actividades o tareas orientadas a involucrar al alumnado; actividades o tareas que permitan, en todo caso, que la enseñanza fluya. Es razonable pensar que tales prácticas, objeto de atención o revisión por nuestros casos, han sido progresivamente elaboradas, de manera rutinaria e incorporadas a su repertorio práctico y que, a posteriori, han sido tomados en cuenta los objetivos o metas para lo que estas actividades podían servir.

## 5. Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: PUV.
- Ballart, X. (2007). *Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local. Guía de buenas prácticas* (documento inédito). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Baños, I. (2010). El efecto Pygmalión en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 28, 1-9.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Cabrera, Y. y De la Herrán, A. (2010). *Apuntes de pedagogía. La creatividad en la enseñanza*. Madrid: CDL.
- Darling, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear nuevas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. En C. M. Evertson y C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Emmer, E. y Evertson, C. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9a ed.). Boston: Pearson.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- González González, M. T. (2010). El alumno entre la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Interuniversitaria sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 8 (4), 11-31.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice* (3<sup>a</sup> ed.) Cheltenham: Nelson Thornes.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3<sup>a</sup> ed.) Los Angeles: SAGE.
- MacNaughton, G. y Williams, G. (2009). *Teaching young children: choices in theory and practice* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Marqués, P. (2002). *Buenas prácticas docentes*. Recuperado el 17/02/2012 de <<http://www.peremarques.net/bpracti.htm#potencia>>.
- Porta, L. y Sarasa, M<sup>a</sup> C. (2006). Concepciones de la buena enseñanza en los relatos docentes: la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista Praxis Educa*, 10, 68-74.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2006). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural (documento inédito). Sevilla: UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE.
- Stronge, J. H. (2010). *Effective teacher = Student achievement. What the research says?* Larchmont, NY: Eye on Education.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Weinstein, C. y Weber, W. (2010). Classroom management. En J. M. Cooper (Coord.), *Classroom teaching skills* (pp. 215-251). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.

## Anexo I. Protocolo de entrevista

1. Presentación personal y contextualización del estudio
2. Solicitud y concertación de condiciones de la entrevista
3. Datos de identificación del participante: nivel, sexo, años de experiencia docente
4. Dimensiones y preguntas de indagación:

Desarrollo de la enseñanza en el aula

- Del conjunto de tu actividad docente en el aula, **¿qué tipos o formas de enseñar destacarías a tu juicio como “buenas prácticas”?**
- **¿Por qué/para qué serían “buenas”?** (posible fundamento psicopedagógico o criterio que justificaría esa valoración: qué significado tiene para el profesor el calificativo de “buena” o cualesquiera otro que prefiera emplear -como ejemplar, eficaz...-

De esta primera y general pregunta pueden surgir múltiples y diversos tipos o formas de enseñanza, en relación con cada una de las cuales nos interesa particularmente conocer:

Forma 1  
Forma 2  
Forma 3  
...  
Forma N

- Su denominación y diferenciación respecto de las otras: **¿cómo se refiere el profesor/a a ella?, ¿qué la distingue de las otras o la hace singular?**
- Su intención o sentido curricular e instructivo: **¿cuándo o bajo qué circunstancias se recurre a ella en el aula?**
- Su descripción operativa con el mayor detalle posible, es decir su desarrollo como actividad tanto como las condiciones de la misma: **¿en qué consiste?, ¿cómo se lleva a cabo?**

- **DESCRIPCIÓN DE LA FORMA DE ACTIVIDAD:**
- **Objetivo** ( tipo de intención educativa, resultado de aprendizaje perseguido)
- **Contenido** (tipo de contenido curricular objeto de enseñanza-aprendizaje)
- **Operaciones profesor y operaciones alumnos** (roles y acciones de unos y otros utilizando determinados modos de expresión o representación)
- **Recursos** (materiales o instrumentos que sirven para desarrollar las operaciones)
- **Formato** (tipo de actividad -individual o grupal- y sistema de normas o reglas que regula el comportamiento y la interacción durante la actividad)
- **Tiempo y espacio** (duración de actividad y organización espacial para su desarrollo)

Finalmente, interesa conectar cada tipo o forma de actividad en relación con tareas de:

- Planificación de enseñanza  
- Evaluación de aprendizajes

- ¿La sometes a **planificación**?, ¿cómo la planificas o programas?
- ¿Haces algún tipo de **adaptación** de un curso para otro, o para algún/os alumno/s por alguna causa particular?
- ¿Cómo **repercute** en el aprendizaje de tus alumnos?, ¿cómo haces la evaluación?
- ¿Sometes esa forma de actividad a **revisión** o **reflexionas** sobre ella de vez en cuando?
- ¿La has **modificado** con el paso del tiempo?

# LA COGNICIÓN DEL NÚMERO DESDE EL PUNTO DE VISTA SIMBÓLICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO PILOTO

Luisa M<sup>a</sup> García Salas y Manuel Aguilar Villagrán

## RESUMEN

Investigaciones recientes señalan que las habilidades de procesamiento numérico de los niños al comienzo de la Educación Primaria, preceden al desarrollo de la aritmética en el alumnado, en las modalidades de codificación verbal oral y alfabética, analógica y escritura en cifras árabes. En este trabajo que pretende conocer el desarrollo de la cognición numérica en alumnado de Educación Primaria, se presentan los resultados de una muestra de 2<sup>o</sup> y 3<sup>o</sup> en esta etapa, que nos permiten mostrar diferencias significativas en los niveles de ejecución entre los niños a la hora de responder a las tareas diseñadas para evaluar dicho procesamiento numérico.

*Palabras clave:* transcodificación numérica, desarrollo numérico, desarrollo matemático, enseñanza del número, cognición.

**TITLE: NUMERICAL COGNITION FROM THE SYMBOLIC VIEWPOINT IN PRIMARY EDUCATION. PILOT STUDY.**

## ABSTRACT

Recent investigations indicate that the skills of numerical processing of children at the beginning of Primary Education precede the development of arithmetic in students, in the modes of oral verbal and alphabetical, analogical and written coding in Arabic numerals. The present work aims to study the development of numerical cognition in students of Primary Education. Thus, it presents the results of a sample of 2nd and 3rd grade at this stage, allowing us to show significant differences in performance levels among children when responding to tasks designed to evaluate the numerical processing.

*Keywords:* Numerical Transcoding, Numerical Development, Mathematical Development, Teaching Of Number, Cognition.

Correspondencia con lo autores: Luisa M<sup>a</sup> García Salas. <lmgasalas@magisteriolalinea.com>. Centro de Magisterio "Virgen de Europa". Adscrito a la Universidad de Cádiz. Manuel Aguilar Villagrán. <manuel.aguilar@uca.es>. Departamento de Psicología. Universidad de Cádiz. Original recibido: 29-03-16. Original aceptado: 25-07-16..

## 1. Introducción

El conocimiento de las matemáticas básicas supone un instrumento indispensable en nuestra sociedad, forma parte de numerosas tareas sencillas con que se enfrentan cada día las personas adultas. Asimismo son imprescindibles en muchos puestos de trabajo de nuestra sociedad tecnológicamente avanzada. Aragón (2013) recoge diversos trabajos teóricos y empíricos que sugieren una relación entre matemáticas y alfabetización y cómo algunos currículos de matemáticas favorecen la alfabetización al promover el desarrollo de la comunicación y el razonamiento.

El ser humano dispone de una dotación genética para registrar cantidades pero su razonamiento numérico en la vida cotidiana es mayoritariamente erróneo, en cierto sentido es anumérico (Butterworth, 2005). Dehaene (2011) descubre que los animales pueden realizar cálculos matemáticos sencillos, y describe experimentos ingeniosos que muestran que los niños también tienen un sentido numérico rudimentario.

Durante varios años, los niños se enfrentan a una tarea ardua hasta llegar a dominar el sistema de escritura de las expresiones numéricas, incluso después de ello, hay un número importante de niños que cometen errores al escribir los números, pues no acceden a una comprensión adecuada de la sintaxis que rige el sistema. Villarroel, Jiménez, Rodríguez, Peake y Bisschop (2013) señalan diversas investigaciones donde se ha evidenciado la complejidad de la transcodificación numérica y los posibles errores que cometen los niños en los primeros años de la Educación Primaria. Esto, en parte, está relacionado con el escaso conocimiento que se tiene de los mecanismos cognitivos que están en la base de la comprensión del sistema numérico. Por ello, la Psicología Evolutiva se ha ocupado de estudiar la adquisición de los conceptos numéricos y de las funciones de cálculo en el niño.

Friso-van den Bos (2014) destaca el sentido numérico como uno de los predictores más importantes de la habilidad matemática posterior. Asimismo, señala el papel fundamental del sentido numérico en el desarrollo de la cognición matemática.

## 2. El procesamiento del número

Los números se designan con símbolos y, por tanto, están formados por un significante y un significado. Además de asociados a su carácter cardinal, los números se usan como referentes ordinales o nominales. Cohen, Dehaene y Verstichel (1994)

exponen que, en los números, hay que diferenciar el conocimiento enciclopédico o léxico y la representación de la cantidad. El conocimiento numérico léxico indica el uso de los números en contextos donde no es necesario elaborar la cantidad, por ejemplo, Peugeot 406.

Respecto al procesamiento de los números, se ha establecido la diferencia entre el procesamiento del léxico de los números y el procesamiento de la sintaxis de los números. El primero hace referencia al procesamiento de los nombres y de los símbolos que representan los números aislados o dígitos, la comprensión o la producción de los elementos individuales en un número (por ejemplo, el dígito 5 o la palabra cinco); la segunda, al procesamiento de las reglas mediante las cuales los dígitos se combinan entre sí para formar su carácter cardinal (Delôche y Seron, 1987). Como ejemplo, la comprensión del número arábigo 2735 requiere un proceso léxico para acceder al significado de los dígitos 2, 7, 3 y 5, y un proceso sintáctico que utiliza las posiciones de los dígitos para determinar que el número está compuesto por dos mil, setecientos, y así sucesivamente. Las investigaciones demuestran que los errores cometidos en ambos procesamientos son diferentes y denotan una comprensión distinta de los números por parte de los niños.

Asimismo, otro aspecto que nos parece imprescindible en la construcción del número es el manejo de los diferentes códigos que utilizamos (arábigo, verbal, analógico, etc.). La transcodificación hace referencia a la transformación de un formato de un número en otro formato de ese número: leer en voz alta números arábigos, escribir números arábigos al dictado, etc. Según Moura, Wood, Pinheiro-Chagas, Lonnemann, Krinzing, Willmes y Haase (2013), esta habilidad comienza a desarrollarse antes de la educación formal, y es una de las habilidades más complejas que los niños han de adquirir durante la Educación Primaria.

Los estudios de transcodificación numérica en niños consisten en investigar la forma como ellos procesan información numérica cuando hacen conversión de un código a otro. Estos estudios se asientan en la investigación neuropsicológica cognitiva, de la que son pioneros los trabajos de McCloskey y colaboradores (McCloskey, 1992; McCloskey, Caramazza y Basili, 1985).

En la lectura de las cantidades se procesaría primero la estructura sintáctica de éstas, a modo de un marco dentro del cual se insertarían después, en el lugar correspondiente, los nombres de los números (McCloskey, 1992). Lo mismo que en el caso del lenguaje, los déficits del procesamiento del léxico de los números se disocian de los déficits del procesamiento de su sintaxis, indicando que uno y otro

nivel dependen de componentes diferentes del sistema. Así, el paciente N.R. de Noël y Seron (1992) comprendía el significado de cada dígito aislado, pero no el de las cantidades compuestas: su déficit afectaba a los mecanismos sintácticos que permiten una comprensión de las reglas combinatorias de los números arábigos.

Algunos trabajos con niños (Power y Dal Martello, 1990; Seron, Delôche y Noël, 1991) entre 7 y 9 años, que han estudiado la transcodificación de números presentados oralmente (/tres/) en cifras árabes o dígitos (3) han encontrado considerables errores: los menos frecuentes, han consistido en sustituir una cifra por otra (por ejemplo, 62-72), denominado error lexical); los más frecuentes (por ejemplo, /tres mil quinientos catorce/ escribir 300050014), denominado error sintáctico). Los autores consideran que estos errores de producción tienen que ver con los códigos de salida y no con problemas de comprensión. Los niños tendrían problemas para codificar los distintos códigos en dígitos.

McCloskey et al. (1985) propusieron un modelo de procesamiento de los números y del cálculo que incluye componentes léxicos y sintácticos, tanto en el subsistema de comprensión como en el de producción. Los primeros incluyen, a su vez, módulos diferentes para cada modalidad de las formas verbales de los números, y módulos únicos para sus formas arábigas. Los componentes sintácticos del sistema verbal son independientes de la modalidad. Lo mismo que en el caso del lenguaje, los mecanismos de comprensión desembocan en la activación de una representación semántica de las cantidades a las que se refiere los números. Por otro lado, la producción parte de esas representaciones semánticas.

Respecto a los errores anteriormente comentados, Orozco y Hederich (2002) señalan que, los errores léxicos son fallos en la producción de los elementos del número, pero guardan la habilidad para ensamblar los elementos en un número que conserva la forma sintáctica apropiada y el mismo orden de magnitud. Mientras los errores sintácticos suponen respuestas donde el orden de magnitud es incorrecto.

Aguilar (2014) expone que los niños comienzan su conocimiento del código escrito arábigo desde el final del primer ciclo de Educación Infantil. En el primer año de Educación Primaria, la mayor parte de los niños conocen el nombre de las cifras y son capaces de escribirlas al dictado y utilizarlas funcionalmente para representar el cardinal de un conjunto. Según este autor, las capacidades de transcodificación se desarrollan rápidamente en el curso de los tres primeros años de Primaria, con un buen dominio hasta el 100 a los siete años, y casi todos los números de 4 cifras a los ocho años. Este desarrollo se caracteriza, sobre todo, por la adquisición de la

sintaxis de los códigos de entrada y salida, y es más fácil de dominar en las culturas que utilizan sistemas numéricos muy regulares.

La investigación avala el papel del sentido numérico como un fuerte predictor del rendimiento matemático en cursos posteriores, así como la existencia de un débil sentido numérico, dificulta la instrucción formal en matemáticas (Aragón, 2013).

Investigaciones recientes señalan que las habilidades de procesamiento numérico de los niños a su entrada a Educación Primaria están relacionadas con su futura competencia aritmética, de manera que dichas habilidades preceden al desarrollo de la aritmética en el niño (Vanbinst, Ghesquière y De Smedt, 2015).

### **3. Método**

#### *3.1. Objetivos*

El presente trabajo indaga sobre aspectos relacionados con la cognición numérica en una muestra de alumnado de Educación Primaria. En concreto nos planteamos dos objetivos:

- 1) Conocer el desarrollo de la transcodificación numérica de este alumnado.
- 2) Determinar si existen diferencias en función del curso (2º y 3º) en el desarrollo numérico de los niños y niñas.

#### *3.2. Participantes*

La muestra está formada por 50 estudiantes de 2º y 3º curso de Educación Primaria de un centro escolar público de la comarca del Campo de Gibraltar (Cádiz), de ámbito urbano y que acoge alumnado de nivel socioeconómico medio. El número de alumnos de cada curso se aprecia en la Figura 1, de los cuales 36 son niños y 14 son niñas (se presenta en la Figura 2).

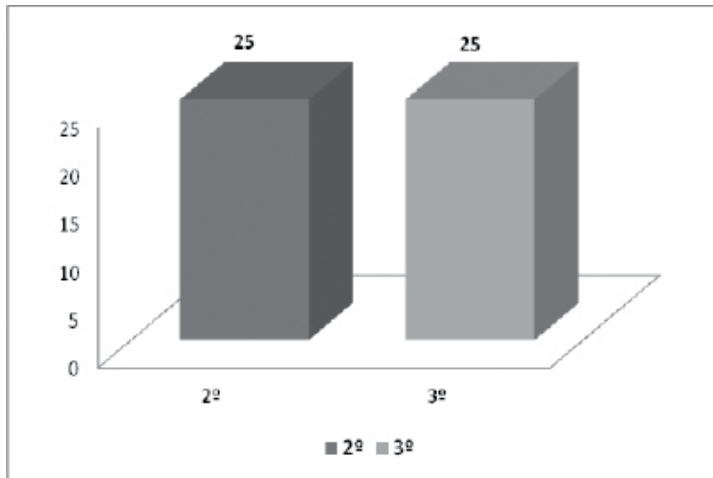


Figura 1. Distribución de de la muestra por curso.

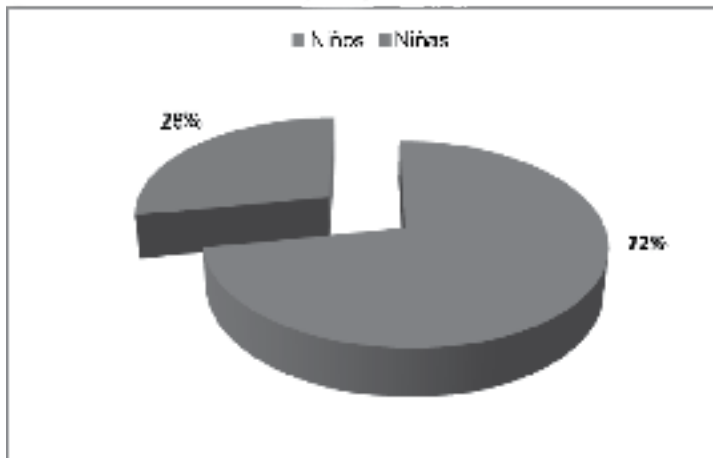


Figura 2. Porcentaje de de la muestra por género.

A continuación, se presentan en la Tabla I los estadísticos de la edad de la muestra

N (Válidos)	Media	D.t.	Mínimo	Máximo
50	102.5	7.38	91	113

(I) Nota: D.t.: Desviación típica.

*Tabla I. Estadísticos de la edad en meses de la muestra*

### 3.3. Procedimiento y material

El material utilizado se diseñó en base al planteamiento de Jarlegan, Fayol y Barrouillet (1996), permitiendo construir un cuadernillo denominado Prueba de Transcodificación (García y Aguilar, 2015).

Dicha prueba consta de once tareas relacionadas con la transcodificación numérica, y cada tarea está compuesta por ítems contruidos en base a regularidades estructurales del sistema numérico o modalidad simple (por ejemplo, 10, 23, 643, 1234), y otros en base a irregularidades o modalidad compleja (por ejemplo, 60, 73, 808, 6020).

Seis de esas tareas son valoradas a través de 32 ítems, que corresponden a las transcodificaciones de “notación arábica a verbal escrita (NArNE), “notación analógica a arábica” (NAnNAr), “notación verbal escrita a arábica” (NENAr), “notación analógica a verbal escrita (NAnNE), “notación verbal escrita a analógica” (NENAn), y “notación arábica a analógica” (NArNAn). Una tarea se valora con 5 ítems, es la tarea de transposición (Rebas) que consiste en calcular y escribir en código arábigo las expresiones numéricas presentadas en forma de centenas, decenas y unidades con rebasamiento de las unidades de orden numérico (por ejemplo, 1 centena 2 decenas y 12 unidades para escribir 132). El resto de las mismas son valoradas a través de 10 ítems, que son las tareas de dictado y lectura de números en notación arábica (DicNAr y LecAr), y en notación verbal escrita (DicNE y LecE).

Algunas de las tareas (NArNE, NAnNAr, NENAr, NAnNE, Rebas, DicNAr y DicNE) se llevaron a cabo colectivamente (cada grupo de alumnos en su aula) y otras tareas (NENAn, NArNAn, LecAr y LecE) de forma individual (cada alumno realizó

la tarea con el entrevistador en un aula reservada para ello, sin la presencia del resto de los compañeros). Las respuestas de cada estudiante en las tareas presentadas de forma individual fueron recogidas por el entrevistador en una hoja diseñada para ello. Todos los ítems se presentaron por escrito, excepto los de las tareas de dictado que el entrevistador realizó de forma oral. Los niños y niñas daban sus respuestas de manera escrita en el cuadernillo en las de administración colectiva, o manipulando diferentes materiales como cubos, cuadrados, placas y cuadrados pequeños en las tareas NENAn y NArNAn. Dichos materiales fueron contruidos, para que los alumnos y alumnas manipularan el código analógico, en base a los bloque multibase de Dienes.

Los aciertos se puntuaban con el valor 1 y los errores con 0.

Siguiendo el modelo de McCloskey et al. (1985), los errores se han clasificado en dos categorías: error léxico (por ejemplo, 72 en lugar de 73) y error sintáctico (por ejemplo, 100020034 en lugar de 1234). Aquellas respuestas erradas que no han correspondido con esta clasificación, se han considerado no catalogables (por ejemplo, 111327 en lugar de 3207, 111112 en lugar de 6020). Por otro lado, no se han considerado los errores ortográficos en la escritura.

Los datos han sido procesados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS (v. 20.0), con el que se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los aciertos y los errores cometidos por los estudiantes, el número de errores léxicos y sintácticos en ambos cursos, y los resultados de la prueba para diferencia de medias entre las tareas, realizada en este estudio.

#### **4. Resultados y discusión**

En primer lugar, aparecen los resultados descriptivos del conjunto de niños y niñas de esta investigación. La Tabla 2 que se presenta a continuación, muestra las medias en las puntuaciones totales de las seis tareas de transcodificación y su desviación típica correspondiente, de los estudiantes de 2º y 3º curso de Ed. Primaria, respecto a esa tarea.

	2º			3º		
	N (válido)	Media	D.t.	N (válido)	Media	D.t.
NArNE Total	25	27.80	5.07	25	30.36	2.03
NAnNArTotal	25	23.52	8.07	25	26.44	6.52
NENAr Total	25	26.80	5.32	25	29.52	2.34
NAnNE Total	25	24.76	8.85	25	28.44	4.70
NENAn Total	25	28.92	7.13	25	30.32	2.05
NArNAn Total	25	28.64	8.80	25	31.72	0.67

Nota: NArNE (notación árabe a notación verbal escrita); NAnNAr (notación analógica a árabe); NENAr (notación verbal escrita a árabe); NAnNE (notación analógica a verbal escrita); NENAn (notación verbal escrita a analógica); NArNAn (notación árabe a analógica); D.t.: Desviación típica

*Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la muestra de 2º y 3º curso de Educación Primaria en las tareas NArNE, NAnNAr, NENAr, NAnNE, NENAn y NArNAn*

En la Tabla 2, se aprecia diferencia en todas las medias, siendo éstas mayores en tercer curso. Posteriormente se aportará información sobre la significatividad de las diferencias. Los alumnos de este nivel obtienen mejores puntuaciones en las tareas. También se aprecian desviaciones típicas menores en este alumnado.

Así mismo, como puede observarse en los datos expuestos, la tarea consistente en pasar de código analógico a árabe (NAnNAr) presenta una media con menor puntuación en ambos cursos (en 2º de 23.52 y en 3º curso de 26.44). Dato a tener en cuenta en cuanto al primer objetivo de este trabajo.

Si nos detenemos en la Tabla 3 que se expone a continuación, los resultados son similares. Se presenta diferencia en todas las medias, que son mayores en tercer curso.

Los alumnos de este nivel también obtienen mejores puntuaciones en estas tareas. Así mismo las desviaciones típicas de los resultados de este alumnado son menores.

	2°			3°		
	N (válido)	Media	D.t.	N (válido)	Media	D.t.
Rebas Total	25	2.32	2.15	25	3.48	1.63
DicNAr Total	25	9.36	0.75	25	9.76	0.52
DicNE Total	25	8.84	2.76	25	9.88	0.33
LecAr Total	25	8.84	2.80	25	9.84	0.37
LecE Total	25	9.20	2.76	25	9.92	0.27

Nota: Rebas (transposición); DicNAr (dictado en notación arábica); DicNE (dictado en notación verbal escrita); LecAr (lectura en notación arábica); LecE (lectura en notación verbal escrita); D.t.: Desviación típica

*Tabla 3. Estadísticos descriptivos de la muestra de 2° y 3° curso de Educación Primaria en las tareas de Rebas, DicNAr, DicNE, LecAr y LecE*

Además, como se indica en los datos expuestos, la tarea de transposición (Rebas) presenta una media con menor puntuación en ambos cursos (en 2° de 2.32 y en 3° curso de 3.48).

Respecto al número de errores léxicos y errores sintácticos en cada curso, se obtienen los valores que se presentan en la Tabla 4.

	2º		3º	
	Nº errores léx.	Nº errores sintáct.	Nº errores léx.	Nº errores sintáct.
NArNE	12	36	10	26
NAnNAr	37	167	42	73
NENAr	34	62	27	26
NAnNE	39	102	37	45
NENAn	13	12	17	23
NArNAN	7	13	4	3
Suma total	142	392	137	196

Nota: NArNE (notación arábica a notación verbal escrita); NAnNAr (notación analógica a arábica); NENAr (notación verbal escrita a arábica); NAnNE (notación analógica a verbal escrita); NENAn (notación verbal escrita a analógica); NArNAN (notación arábica a analógica)

*Tabla 4. Errores léxicos y sintácticos de la muestra*

Se puede apreciar que el número de errores sintácticos es mayor que los errores léxicos en cada curso. Observamos que mientras el número de errores léxicos disminuyen levemente de segundo (142) al tercer curso (137), los errores sintácticos se reducen el 50%.

Los errores léxicos encontrados son del tipo: sustituir una cifra por otra (por ejemplo, 642 por 643, 1236 por 1234); y la mayoría de los errores sintácticos han consistido en introducir ceros modificando sustancialmente la cardinalidad del número (por ejemplo, dictarle /seis mil veinte/ escribir 600020). Datos que confirman las investigaciones mencionadas anteriormente.

Los resultados de este estudio muestran que muchos niños no componen ni descomponen las expresiones numéricas, y tampoco se rigen por operadores de suma y multiplicación para escribir. Realizan fragmentaciones de las expresiones que escuchan, en función de su experiencia, obteniendo fragmentos familiares (por ejemplo, cuando cometen los errores sintácticos).

Dichos resultados coinciden con los encontrados en estudios recientes (Villarroel et al., 2013), que evidencian la complejidad de la transcodificación numérica y los posibles errores que cometen los niños en los primeros años de la Educación Primaria.

Posteriormente, para comprobar el 2º objetivo (determinar si existen diferencias en función del curso en el desarrollo numérico de los niños y niñas), se realizó un análisis estadístico inferencial a través de una prueba t-Student, con idea de ver si los resultados obtenidos en algunas variables son los mismos o no en sus puntuaciones medias.

A través de esta prueba hemos contrastado si el curso influye en el desarrollo matemático. Para ello, se ha llevado a cabo un contraste de igualdad de varianzas (prueba de Lévene) que mostraba la igualdad de la muestra en el inicio, y un contraste de igualdad de medias entre las dos muestras de datos, con respecto a diversas variables de la prueba de transcodificación.

Se han analizado cada uno de los ítems y respecto a los resultados obtenidos en esta prueba, podemos decir que en la mayoría no existen diferencias significativas entre las medias. No obstante, y tras una revisión más exhaustiva nos encontramos la presencia de diferencias significativas ( $p \leq .05$ ) en varios ítems que se recogen en la Tabla 5.

Podemos observar en los datos expuestos que todos tienen un p-valor menor a .05, lo cual hace plantearse que puede haber diferencia significativa entre las medias de determinadas transcodificaciones de las dos submuestras. Se puede observar que la tarea que presenta mayor número de ítems significativos es la de NAnNAr, es decir, transformar de código analógico a código arábigo, que ya ha sido comentada anteriormente.

Los resultados de esta investigación son coincidentes con otros estudios mencionados en la literatura revisada. Según Moura et al. (2013), los estudios muestran que el proceso de transcodificación mejora entre los alumnos de 1º y 2º curso, y el avance es más notorio en la lectura que en la escritura de números arábigos. Señalan que se produce un efecto techo en los alumnos de tercer curso en ambas tareas, observándose sólo una pequeña cantidad de mejoras adicionales.

	Sig. Bilateral (p-valor)		Sig. Bilateral (p-valor)
NArNE I4	.04	NAnNE I	.04
NArNE Total	.02	NAnNE2	.04
		NAnNE3	.04
NAnNAr2	.04	NAnNE5	.02
NAnNAr4	.01	NAnNE7	.04
NAnNAr5	.04	NAnNE I6	.04
NAnNAr6	.01		
NAnNAr I0	.04	NENAn I4	.04
NAnNAr I I	.01	NENAn26	.04
NAnNAr I2	.04		
NAnNAr I5	.01		
NAnNAr I9	.04	NArNAn3 I	.03
NAnNAr30	.008		
NAnNAr3 I	.009		
		Rebas3	.009
NENAr26	.02	Rebas4	.009
NENAr28	.01	Rebas Total	.03
NENAr30	.02		
NENAr3 I	.02		
NENAr32	.01	DicNAr9	.01
NENAr Total	.02	DicNAr Total	.03

Nota: NArNE (notación árabe a notación verbal escrita); NAnNAr (notación analógica a árabe); NENAr (notación verbal escrita a árabe); NAnNE (notación analógica a verbal escrita); NENAn (notación verbal escrita a analógica); NArNAn (notación árabe a analógica); Rebas (transposición) y DicNAr (dictado en notación árabe)

*Tabla 5. Resultados de la Prueba t-Student para diferencia de medias en todas las tareas.*

## 5. Conclusiones

Desde los objetivos que nos planteábamos en este trabajo donde se pretende estudiar el desarrollo de la transcodificación numérica de alumnado de 2º y 3º de Educación Primaria, así como determinar si existen diferencias en función del curso (2º y 3º) en el desarrollo numérico de los niños y niñas, se puede concluir, a partir de los datos extraídos del estudio estadístico, varios aspectos.

En primer lugar, dados los resultados encontrados señalaremos que los factores que pueden estar influyendo en el tipo de error y cantidad son:

- a) el número de cifras que tenga el número, cuanto mayor es el número, más difícil es la transcodificación (el número de errores aumenta conforme el número presentado es mayor);
- b) la posición del cero, si está sólo al final es más fácil que en cualquier otra posición, lo cual se constata en los errores encontrados;
- c) la regularidad o irregularidad estructural del sistema numérico afecta a la representación del número, cuanto más regular sea más fácil es la transcodificación.

La media de las puntuaciones totales de las tareas permite afirmar que se produce un desarrollo gradual y progresivo en relación con la edad. Además, los resultados obtenidos permiten evidenciar que existen diferencias significativas en los niveles de ejecución entre los niños de segundo y los de tercer curso en las tareas de transcodificación.

Asimismo, los resultados encontrados permiten realizar una serie de recomendaciones para el tratamiento de los errores y dificultades en la enseñanza del número:

- 1) Puesto que el currículum de Matemáticas en el 2º curso incluye hasta el 999 y gran parte del alumnado de este curso ha respondido correctamente a los ítems que incluían millares, creemos conveniente aprovechar los conocimientos que el niño posee, apoyarnos en ellos para desde ahí ampliar su conocimiento numérico.
- 2) El hecho de que la transcodificación de código analógico a cualquier otro sea la que obtiene menor puntuación en este estudio, puede ser debido a la metodología utilizada en la escuela, los otros códigos se trabajan mucho más y, por tanto, los niños llegan a dominarlo mejor a estas edades. Recomendamos trabajar más este código en el aula, profundizando en el significado de las decenas, centenas y millares.

Tras los resultados presentados en este estudio, vemos la necesidad de realizar nuevos análisis ampliando la muestra para confirmar las evidencias encontradas que nos permitirán obtener conclusiones más fiables, de cara a mejorar el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades desde edades tempranas.

## 6. Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2014). Master de Psicología, Educación y Desarrollo. *Psicología de la Educación Aplicada. Procesos psicológicos en el aprendizaje de la Matemática* (material no publicado).
- Aragón, E. L. (2013). *Estudio de la eficacia del "e-aprendizaje a través de la implementación de un programa de entrenamiento en matemática temprana*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (1), 3-18. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x
- Cohen, L., Dehaene, S. y Verstichel, P. (1994). Number words and number non-words. A case of deep dyslexia extending to arabic numerals. *Brain*, 117, 267-279.
- Dehaene, S. (2011). *The Number Sense: How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.
- Delôche, G. y Seron, X. (1987). Numerical transcoding: A general production model. En G. Delôche y X. Seron (Eds.), *Mathematical disabilities: A cognitive neuropsychological perspective* (pp. 137-170). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Friso-van den Bos, I. (2014). *Making sense of numbers: Early mathematics achievement and working memory in primary school children*. (Doctoral dissertation). Utrecht University. Recuperado el 03/02/2015 de <<http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/297856>>
- García, L. M. y Aguilar, M. (2015). *Desarrollo de la cognición numérica: La transcodificación en alumnado de Educación Primaria*. (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Psicología, Universidad de Cádiz.
- Jarlegan, A., Fayol, M. y Barrouillet, P. (1996). De soixante douze à 72, et inversement : Une étude du transcodage chez les enfants de 7 ans. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 87-108.
- McCloskey, M. (1992). Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence

from acquired dyscalculia. *Cognition*, 44, 107-157. DOI: 10.1016/0010-0277(92)90052-J.

McCloskey, M., Caramazza, A. y Basili, A. (1985). Cognitive mechanisms in number processing and calculation: Evidence from dyscalculia. *Brain and Cognition*, 4 (2), 171-196. DOI: 10.1016/0278-2626(85)90069-7.

Moura, R., Wood, G., Pinheiro-Chagas, P, Lonnemann, J., Krinzinger, H., Willmes, K. y Haase, V. G. (2013). Transcoding abilities in typical and atypical mathematics achievers: The role of working memory and procedural and lexical competencies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 116, 707-727. DOI: 10.1016/j.jecp.2013.07.008

Noël, M. P. y Seron, X. (1992). Notational constraints and number processing: A reappraisal of the Gonzalez and Kolers (1982) study. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A (3), 451-478. DOI: 10.1080/02724989208250623

Orozco, M. y Hederich, C. (2002). *Errores de los niños al escribir numerales dictados*. Recuperado el 03/05/2013 de Universidad del Valle, Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura de <<http://cognitiva.univalle.edu.co>>

Power, R. y Dal Martello, M. (1990). The dictation of Italian numerals. *Language and Cognitive Processes*, 5, 237-254. DOI: 10.1080/01690969008402106

Seron, X., Delôche, G. y Noël, M. P. (1991). Un transcodage des nombres chez l'enfant, En J. Bideaud, C. Meljac y J. P. Fisher (Eds.), *Les chemins du nombre* (pp. 303-328). Lille : Presses universitaires de Lille.

Vanbinst, K., Ghesquière, P. y De Smedt, B. (2015). Does numerical processing uniquely predict first graders' future development of single-digit arithmetic? *Learning and Individual Differences*, 37, 153-160. DOI: 10.1016/j.lindif.2014.12.004

Villarroel, R., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Peake, C. y Bisschop, E. (2013). El rol de la escritura de números en niños con y sin dificultades de aprendizaje en matemáticas. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 105-115. DOI: 10.1989/ejep.v6i2.107

# **EXPERIENCIAS**



# EL TDAH A TRAVÉS DE NARRACIONES ILUSTRADAS. PROPUESTA PREVENTIVA PARA EL AULA DE INFANTIL

**Nuria Andreu Ato, María Gloria García Blay,  
Rocío López-García-Torres y Elia Saneleuterio**

## RESUMEN

A través de esta propuesta pretendemos contribuir a la atención educativa de los alumnos de Educación Infantil que muestran un patrón conductual compatible con el diagnóstico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), desde un enfoque preventivo, estimulando el análisis y la reflexión sobre determinados comportamientos mediante el género narrativo, por su valor educativo en esta etapa. Como es sabido, los alumnos de Educación Infantil se encuentran en un momento madurativo de fascinación natural hacia la escucha de narraciones. Así, pues, presentamos una propuesta basada en narraciones ilustradas que han sido ideadas y elaboradas por alumnos del Grado en Educación Infantil de la Universidad CEU Cardenal Herrera. Estas narraciones no solo ofrecen modelos de conducta a través de la identificación con los personajes, sino que también son una herramienta de conocimiento y entendimiento del TDAH.

*Palabras clave:* Hiperactividad, Educación Infantil, prevención, formación en valores, narrativa infantil.

## TITLE: ADHD THROUGH STORYBOOKS . A PROPOSAL FOR PREVENTION IN INFANT EDUCATION

## ABSTRACT

This proposal represents an attempt to contribute to the educational needs of those children in Infant Education who show a behaviour pattern consistent with a diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), from a precautionary perspective, stimulating analysis of and reflection on certain behaviours through the narrative genre, given the educational value of the latter at this stage. As it is known, pupils in Infant Education are at a maturitive stage when they demonstrate a natural fascination for listening to stories. Thus, we present a proposal based on illustrated narratives that have been designed and produced by students of the degree in Infant Education at the University of CEU Cardenal Herrera. These narratives not only provide role models through identification with the characters, but they are also a tool for learning about and understanding of ADHD.

*Keywords:* Hyperactivity, Infant Education, Prevention, Training in values, Children's fiction.

Correspondencia con las autoras: Nuria Andreu Ato <nuria.andreu@uchceu.es>, Gloria García Blay <gloria.garcia@uchceu.es>, Rocío López-García-Torres <rocio.lopez@uchceu.es>, Elia Saneleuterio <elia.saneleuterio@uv.es>.

Original recibido: 30-07-2015. Original aceptado: 22-01-2016.

## I. Introducción

Es sabida la necesidad de que la educación atienda a todas las potencialidades —y necesidades— del educando. Es fundamental que el sistema educativo coloque en primer plano la importancia de proyectar, desde los primeros años, la intervención educativa desde un marco pedagógico y axiológico global, que permita el desarrollo integral de los alumnos (López-García-Torres, 2011). La Educación Infantil siempre tiene como objetivo optimizar al máximo el desarrollo integral de los niños (cognitivo, comunicativo, psicomotor, socio-afectivo...).

Por otro lado, no debemos olvidar que los aprendizajes en esta etapa se favorecen, según el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*, desde el acercamiento a la experiencia, por medio de actividades globalizadas que tengan significado para los niños, aplicándose en un ambiente de afecto y confianza. Además, se tendrán en cuenta las diferencias individuales de los niños que, más allá de las inherentes al periodo evolutivo 0-6 años, son las que recoge el real decreto en su *Artículo 8. Atención a la diversidad*:

*La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, adaptando la práctica educativa a las características personales, necesidades, intereses y estilo cognitivo de los niños y niñas, dada la importancia que en estas edades adquieren el ritmo y el proceso de maduración.*

Es decir, ya desde esta etapa se deberá atender a la diversidad del alumnado favoreciendo la inclusión de las diferencias en el aula y centro escolar.

Atender a las necesidades específicas de apoyo educativo que puedan presentar los alumnos en Educación Infantil no es una tarea sencilla, ya que esto supone dar un salto cualitativo en el proceso educativo. La educación inclusiva supone, según la UNESCO (2008, p. 10), “la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos”.

Por ello es necesario crear entornos de enseñanza-aprendizaje llenos de recursos personales y materiales donde *todos* los alumnos reciban una respuesta adecuada a sus necesidades personales. ¿Y a qué nos referimos *con alumnos de necesidades específicas*? A “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades

específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar” (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, art. 71*). Es en esta ley donde por primera vez en la normativa educativa del Gobierno de España se explicita dentro del grupo de *alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* al colectivo de alumnos que presentan trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Los alumnos de Infantil se encuentran en un estadio madurativo en el que ven cómo sus conductas van madurando hacia maneras de estar, actuar, aprender... más atentas y pausadas. Sin embargo, como sabemos, hay niños que tendrán severas dificultades relacionadas con la de inatención y la hiperactividad-impulsividad. Se trata de niños a quienes, con el tiempo, se les diagnosticará de TDAH.

Así, pues, el objetivo de esta propuesta es el de potenciar la intervención psicoeducativa y conductual de estos alumnos ya desde la etapa Infantil, estimulando la comunicación, el análisis y la reflexión sobre determinadas conductas, no solo en favor de los alumnos con necesidades específicas derivadas del TDAH, sino que pueda beneficiar a *todos* los alumnos según sus necesidades particulares. Para ello presentamos unas narraciones que, dadas las características y necesidades educativas de estos niños, y siguiendo a Rodríguez (2013) y a Tendero (2013), pretenden:

- Entrenar su atención y concentración:
- Favorecer las habilidades sociales, su autoestima y su autocontrol
- Mejorar la capacidad de planificación, de toma de decisiones y la resolución de problema

## **2. El trastorno por déficit de atención con hiperactividad**

El TDAH es un trastorno de origen neurológico que se caracteriza por la aparición de un patrón de síntomas de desatención, exceso de actividad e impulsividad, con una gravedad y frecuencia mayores de lo que sería esperable para sujetos de la misma edad.

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* en su quinta edición (DSM-5) (APA, 2014) plantea la descripción diagnóstica como un patrón persistente de inatención e hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento social y académico/laboral, y que se caracteriza por:

- a) En relación con la *inatención*: presentan dificultades para prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares, en el trabajo o durante otras actividades, para mantener la atención en tareas o actividades recreativas, para escuchar cuando se le habla directamente, para seguir las instrucciones y terminar las tareas escolares, los quehaceres o los deberes laborales, para organizar tareas y actividades y para iniciar tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido (les disgusta o se muestran poco entusiastas); además, pierden cosas necesarias para tareas o actividades, se distraen con facilidad por estímulos externos y olvidan las actividades cotidianas.
- b) En lo referente a la *hiperactividad e impulsividad*: juegan con o golpea las manos o los pies o se retuercen en el asiento, se levantan en situaciones en que se espera que permanezcan sentados, corretean o trepan en situaciones en las que no resulta apropiado, son incapaces de jugar o de ocuparse tranquilamente en actividades recreativas, actúan “como si lo impulsara un motor” (p. ej., son incapaces de estar quietos durante un tiempo prolongado, como en restaurantes o reuniones), hablan excesivamente, responden precipitadamente antes de que se haya concluido una pregunta, les es difícil esperar su turno e interrumpen o se inmiscuyen con otros.

Además, el manual aclara que estas manifestaciones deben estar presentes en múltiples contextos (casa, escuela/trabajo...).

El diagnóstico del TDAH no se suele establecer hasta la edad de 6-7 años, pues hasta entonces los niños no presentan patrones de conducta fijos. Ahora bien, pueden existir signos clínicos de alerta en Educación Infantil que hagan sospechar de un posible patrón compatible con un cuadro de TDAH. Si bien la literatura científica apoya la validez conceptual del trastorno en niños preescolares (Bauermeister Baldrich y Matos Román, 2011).

Ya desde muy pequeños estos niños exhiben torpeza e inquietud motora evidentes, tienden a sufrir accidentes, se muestran impulsivos, desobedientes, lo tocan todo, su comportamiento en general es ciertamente perturbador; además,

experimentan una disminución de la necesidad de dormir, con despertares frecuentes. En el aula les cuesta permanecer sentados, se distraen frecuentemente, molestan e interrumpen a sus compañeros, les cuesta esperar su turno y compartir... Pues bien, es precisamente por esto que habitualmente son rechazados por los compañeros.

Adelantándonos al peligro de 'etiquetar' a estos niños tratándoles de manera diferente y alterando la percepción que los compañeros puedan tener ellos —y ellos de sí mismos—, y dado que los maestros de Infantil son los primeros en sospechar que *algo no va bien* y que pueden estar ante un patrón compatible con un cuadro de TDAH, hemos diseñado esta herramienta de uso en los grupos aula en los que haya algún alumno con estas características, estimulando así la comprensión por parte de los compañeros y favoreciendo su ajuste socio-afectivo (si no se siente aceptado tendrá un mal autoconcepto y una baja autoestima, lo que se traducirá en desánimo y desinterés, por lo que no trabajará y se convertirá en un candidato al fracaso escolar; por el contrario, si se siente aceptado y valorado desarrollará un buen autoconcepto, que irá acompañado de ánimo e interés y, de este modo, progresará).

### 3. Los géneros narrativos breves en la Educación Infantil

Los niños, desde que empiezan a comprender el lenguaje y durante toda la etapa preescolar, tienen una predisposición natural hacia la escucha de relatos y narraciones. Si los textos elegidos son breves, el éxito está más que asegurado, dada la consustancial dificultad que a estas edades presentan para mantener la atención durante períodos extensos (Nobile, 1992), cuanto más si nos encontramos ante sujetos a quienes se le puede diagnosticar TDAH.

Otros géneros breves que funcionan bien en esta etapa son los poemas y las canciones (Saneleuterio, 2011; 2013); sin embargo, respecto de los objetivos educativos que nos planteamos y precisamente a causa de contener menor densidad de imágenes literarias, las narraciones, presentan la ventaja, frente a géneros líricos, de ser más permeables a la transmisión de contenidos con mayor claridad. Este aspecto resulta asimismo ventajoso para los casos de déficit de atención.

Muchos son los autores y especialistas educativos que vienen insistiendo en el relevante papel que la narración de historias adquiere en la formación del alumnado,

ya desde la etapa de Educación Infantil. Entre las razones que aportan, destacamos la idea de que ofrece a los niños posibilidades ricas de desarrollo emocional, afectivo, lingüístico, intelectual y social (Saneleuterio, 2009, p. 319).

*Hay en el niño la facultad de asombro, que es necesario desarrollar, el “encanto” que nace de su disposición natural ante las cosas y que con el paso de los años, ya en la segunda infancia y pubertad, va desapareciendo por las exigencias del pensamiento lógico.*

*Pero esa capacidad de encantamiento y participar gozoso en las cosas, el uso de la palabra como juego revelador y gratuito, tiene que ser desarrollado. Y ningún lugar hay como la escuela para ello. Hoy diríamos que quizás sea el único. (López Tamés, 1985, p. 117)*

Como remarca Alison Lurie (1998, p. 196), la inclinación natural del ser humano hacia los elementos musicales y folklóricos es especialmente evidente durante la etapa de la infancia. Se trataría, al mismo tiempo, de combatir la pobreza que presenta la escuela en la educación de la sensibilidad estética (López-García-Torres y Saneleuterio, 2015), aprovechar estos sentimientos y canalizarlos hacia nuestros objetivos de educación social, al tiempo que propiciando que el aprendizaje resulte significativo.

A la hora de seleccionar el material con que trabajaremos en el aula de Infantil (Artiga i Esplugas, 1986), las propuestas o elaboraciones de los propios maestros no solo son valiosas, sino altamente recomendables en muchos casos: a pesar de no contar siempre con la profesionalidad que una publicación editorial debiera garantizar, cuentan con la ventaja de resultar especialmente motivadoras, tanto para los alumnos que la reciben como para el docente, que se implica más en el desempeño de la misma.

Nuestra propuesta pretende ocuparse del TDAH a través de géneros narrativos, por su valor educativo en esta etapa. Asimismo resulta una herramienta de conocimiento y entendimiento del TDAH, pues la literatura infantil, además de ofrecer modelos de conducta a través de la identificación con los personajes, también impulsa el desarrollo del conocimiento.

A estas edades los niños son capaces de asimilar los conceptos especialmente de lo que examinan (Bettelheim, 1994). Lo asimilan desde sus experiencias como prelectores, acumulándolos como preceptos en su “conciencia ingenua” (Bermúdez Gómez, 2007, p. 342).

Por tanto, es importante que identifiquen y vean reflejados en los cuentos los síntomas que ellos mismos experimentan a diario. Así logramos “aliviar tensiones, angustias y miedos, favoreciendo la introspección y ayudando al crecimiento emocional y psicológico” (Bueno y Caldin, 2002, p. 158).

Hemos de tener en cuenta, finalmente, el aspecto preventivo de la propuesta, dado que los estudios demuestran la existencia de una estrecha relación entre la reducción de problemas de convivencia en los centros educativos con altos valores en la gestión precisamente de medidas preventivas (Conde Vélez y Ávila Fernández, 2014).

#### **4. El trabajo de los futuros maestros de Educación Infantil**

Para la realización de este proyecto, hemos partido de las explicaciones sobre los géneros literarios y sobre el TDAH que efectuaron respectivamente las profesoras de la Universidad CEU Cardenal Herrera responsables de las asignaturas *Didáctica de la Lengua II* y *Trastornos del Desarrollo y Altas Capacidades II*, de 2º curso del Grado en Educación Infantil, durante las clases magistrales relacionadas.

En la materia de *Didáctica de la Lengua II*, comenzamos con una aproximación teórica a los géneros literarios a fin de centrarnos, seguidamente, en los subgéneros más idóneos para trabajar en Educación Infantil. Sin desestimar la lírica y el teatro, cuyo análisis se postergaría hasta el mes siguiente, nuestro ámbito de trabajo por aquel entonces se centró en la narrativa. Sabemos que los textos narrativos redundan en beneficio de la adquisición de la comprensión oral debido, fundamentalmente, a su brevedad y sencillez argumental. Es más, su diversidad temática favorece la elección de las primeras lecturas, atendiendo a la heterogeneidad del alumnado y a la variedad de sus preferencias. Asimismo, ayuda a los alumnos a iniciarse en la lectoescritura, y a descifrar y comprender aquello que han leído (García Blay, 2013).

El punto de partida para enlazar estas dos materias suscitaba el debate con los alumnos frente a la propuesta de un diseño de materiales adaptado que despertase

su interés y que, además, alentase sus emociones pues, en estudios realizados por Andreu y Díez (2013, p. 21), comprobaron que “cuando los aprendizajes van unidos a emociones, como motivación e interés por la tarea, el desarrollo de dicho proceso de asimilación de los conocimientos es más rápido”. Se trataba de que la propuesta respondiera —claro está— al objetivo de favorecer la formación de los alumnos, así como de aproximarles a futuras realidades educativas.

A partir de entonces la metodología utilizada fue el trabajo cooperativo, en el aula, fomentando así el intercambio entre los alumnos. Se dividieron en grupos de tres, cuatro y hasta cinco alumnos. Cada grupo debía seleccionar dos relatos cuyo argumento estuviera relacionado con la educación inclusiva.

Analizaron la estructura, el lenguaje narrativo, la descripción de espacios y personajes y la temática, con el objetivo de realizar una comparativa entre cada uno de ellos y poder establecer las diferencias (semánticas, estructurales...) que permiten adscribir cada narración a un subgénero determinado (mito, leyenda, fábula, cuento clásico, cuento de autor).

Paralelamente, se iban poniendo en común los contenidos sobre el TDAH en la asignatura de *Trastornos del Desarrollo y Altas Capacidades II*. Para la aproximación teórica y la profundización en los síntomas utilizamos como referente el DSM-5.

A continuación, se les pidió que diseñaran una narración ilustrada en la que el personaje principal presentara signos del TDAH, que debían ser explicados a lo largo del desarrollo del cuento, y resueltos en el desenlace. Debían tener en cuenta un enfoque del relato de manera que lectores potenciales —oyentes en los primeros cursos de Educación Infantil— pudieran empatizar con los protagonistas.

Además, cada uno de los relatos debía contener una batería de preguntas para la reflexión de los alumnos de Infantil en el aula, favoreciendo así la inclusión en esta etapa.

Finalmente, cada grupo realizó una exposición oral de su trabajo, de modo que los compañeros analizaron y debatieron sobre la viabilidad del material propuesto.

## 5. Propuesta para el aula de Infantil

En el anexo I adjuntamos una selección de las narraciones ideadas y elaboradas por los alumnos. Estas, así como las ilustraciones que las acompañan, son de elaboración propia.

A continuación presentamos la relación de 10 títulos que integran esta propuesta, seguidos de los nombres de sus autores y un breve resumen de su argumento:

1. “Cofy, el ratón cocinero” (Sandra Amorós Ortuño, Alicia Durá Hernández, Noelia Navarro Gamero, Irene Pérez Amorós y Marina Polo Alfonso). Cofy es un ratón al que le encanta cocinar. Un día se decidió a preparar unas galletas para llevarlas a sus amigos del colegio, pero se entretuvo jugando con su hermano y se le olvidó acabarlas. También en clase era distraído; solo quería jugar, saltar y moverse continuamente. Pero gracias a la ayuda de su profesor consiguió mejorar su atención.
2. “¿Dónde está Javier?” (Loreto Pérez Pujalte, Nagore Rodríguez, Beatriz Sirvent y Ana Vilella Níguez). Javier y su familia van de visita al zoo. Cuando Javier descubre la jirafa, se muestra tan emocionado que necesita correr. Entonces se aleja de su familia, y esto les causa una gran preocupación. Cuando lo encuentran entiende que su comportamiento no ha sido el adecuado y que debe aprender a controlar sus impulsos.
3. “Hormi, la hormiga” (Alba Castellano Santamaría, Lucía Rodríguez Denia, Nuria Rubio Navarro y María Senabre Ramón). Hormi es una hormiga inventora, aunque tiene un problema: a pesar del mérito de la originalidad de sus inventos, es demasiado impulsiva, despistada y respeta las normas. Un día, mientras recogían la comida para el invierno, Hormi la arrojó al río a causa de su impaciencia. Y claro, el resto de hormigas se enfadaron con ella. Al entender el perjuicio que había causado, decidió inventar una maquina cosechadora para ayudar a los demás.
4. “El pulpo Hugo” (Paula García Martín, Alba Ferrández García, María Ferrández Ortuño, Leticia Lorenzo Vicente y Rocío Piñas Minguet). Cuando Hugo salió de excursión al parque de atracciones con sus compañeros, estos se enfadaron con él porque no respetaba los turnos, se enfurecía si no hacían lo que él quería... De modo que sus padres decidieron elaborar un plan de convivencia con normas que deben respetar para poder tener una buena relación con los amigos.

5. “Kilo” (Candela Aguado Antón, Marta Irlés Gálvez, Miriam Martín Galán y Macarena Perea Correa). Kilo es un elefante que vive en el circo. Es incapaz de permanecer quieto, lo que va a convertirse en un gran problema para él el día que desbarata la carpa del circo mientras jugaba con una mosca sin fijarse en lo que hacía. Sus amigos se enfadaron tanto con él que no le dejaron actuar en la función. Sin embargo, esa misma noche un accidente fortuito provocó un incendio en la carpa y Kilo, al verlo, reflexionó y con su trompa ayudó a apagarlo. Sus amigos le hicieron ver que pensando y actuando con calma podía ser una gran ayuda para todos.
6. “La hormiga Pepita” (Cristina Casas Coloma, Elena Castaño Berruezo, Marina Durá Almazán, Laura Mas Verdú y Rosa M.<sup>a</sup> Pazos González). Pepita era una hormiga que se perdía siempre por el campo, mientras sus compañeras recogían la comida. Al no seguir las normas y no contribuir a la recolección, llegó el invierno y no habían podido conseguir suficientes víveres. Apesadumbrada, decidió salir a por granos de trigo. Y, cuando empezaron a caer los primeros copos de nieve, Pepita avisó a sus compañeras y entraron toda la comida en el hormiguero.
7. “La rana Mariana y su amigo Dino” (Nuria Amorós Berlanga, Lorena López López, Andrea Santiago Trigueros y Carlos Yusá Simó). Mariana es una rana muy despistada y no es capaz de concentrarse en el colegio. Además, solo piensa en jugar. Su amigo Dino, por el contrario, es muy responsable y organizado, y le ayuda a hacer los deberes. Con el tiempo, y gracias a la ayuda de Dino, Mariana aprenderá a centrarse y reflexionar.
8. “La vaca Paca inicia el colegio” (Susana Maciá Caparrós, Ana Mahedero Reche, David Martínez Amorrích y Virtudes Milán Martínez). Paca es una vaca que echaba leche cuando se ponía nerviosa. Un día, jugando con sus amigos, el pato Paco se resbaló en uno de los charcos que había provocado Paca. Todos sus amigos se enfadaron y dejaron de querer jugar con ella, entonces Paca les pidió perdón. Sus amigos entendieron que era algo que Paca no podía controlar, se perdonaron todos y volvieron a ser amigos.
9. “Oliver, el elefantito inquieto” (Ana Egea Miralles, Ana M.<sup>a</sup> Vives Poveda, Gema Pomares Sabuco y Mónica M.<sup>a</sup> Martínez García). Oliver tiene unas grandes orejas. También es muy revoltoso, lo que provoca que con frecuencia cause algún

que otro desperfecto. Nadie tenía paciencia con él, hasta que un pequeño ratón llamado Tila le enseñó a controlar su hiperactividad.

10. “Roco, el león travieso” (Sara Llinares Martínez, Silvana González Gil, Andrea Escribano Pascual y Antonia Valero Nortes). Roco es un cachorro de león muy inquieto y, también, algo brusco. Un día participó en una carrera y no llegó a la meta el primero, así que se enfadó tanto que comenzó a golpear todo lo que encontraba a su paso y a correr sin fijarse por dónde iba, hasta tal punto que se cayó por un barranco. Este accidente le hizo recapacitar y cambiar su comportamiento con la ayuda de su familia y sus amigos.

Es una propuesta diseñada para ser trabajada en el aula de Infantil a lo largo de un curso académico completo, favoreciendo así la atención continuada al tema, normalizando la presencia de alumnos con comportamientos característicos de TDAH en el grupo y fortaleciendo el entendimiento de sus dificultades y su aceptación, así como estimulando el desarrollo de valores como son la cooperación, la ayuda y el apoyo entre iguales.

La temporalización del proyecto queda a criterio de cada equipo docente, si bien nosotras proponemos que cada mes se trabaje una narración, contando para ello con un mínimo de una sesión semanal.

Tras la lectura sugerimos establecer un diálogo entre los maestros y los alumnos a fin de asegurar la comprensión de la narración, así como alentar a los alumnos a compartir consideraciones y emociones suscitadas. Y para facilitar esta tarea proponemos unas preguntas a modo de guion, que incluimos tras cada relato.

Aconsejamos, por resultar muy interesante, explorar las potencialidades didácticas de la asunción de roles mediante el disfraz o la interpretación de diálogos a través de recursos físicos como las marionetas (Oltra Albiach, 2013). Teniendo en cuenta que en la etapa de Educación Infantil el alumnado es más permeable a los valores transmitidos de manera física y material (Morales Caruncho, Chacón Gordillo y Soto Solier, 2014, p. 83), resulta conveniente que el planteamiento didáctico lo contemple a la hora de enfocar la narración y su abordaje en el aula.

## 6. Algunas conclusiones y prospectiva

La experiencia llevada a cabo con estudiantes del Grado en Educación Infantil ha resultado altamente motivadora en dos grandes líneas. La primera, respecto a su interés y aprendizaje de la escritura; la segunda, respecto a su sensibilización y acercamiento a un trastorno cuyos primeros síntomas comienzan a visibilizarse en esta etapa.

Sin embargo, varias son las vías en que se puede seguir trabajando. En cuanto a la formación de maestros, el taller de escritura narrativa puede reforzar los objetivos en cuanto al desarrollo de las competencias literarias de los aprendices, de manera que puedan llegar a ser capaces de componer relatos que no solo sirvan para favorecer actitudes de convivencia entre sus futuros alumnos, sino que además puedan resultar óptimos para la educación literaria de los mismos.

Asimismo, creemos que la propuesta puede mantener sus potencialidades didácticas si se prevé, adaptada, su aplicación en la etapa siguiente, en especial durante los primeros cursos, que es cuando se diagnostica normalmente el TDAH. Por ello, podría resultar interesante extenderlo a la formación universitaria correspondiente, es decir, el Grado en Educación Primaria. Así pues, ahondando en la prevención, el enfoque habría de ser adaptado a las características que los niños con TDAH presentan durante esta etapa.

Con esta metodología el estudiante universitario puede reflexionar sobre el papel preventivo de la misma en su futura profesión docente. Como hemos explicado, tan importante es educar las respuestas de los compañeros frente al alumnado que presenta necesidades específicas en su desarrollo, como la atención de los maestros a esas necesidades.

## 7. Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Andreu, N., y Díez, M. C. (2013). Análisis de la influencia del ámbito emocional en el aprendizaje mediante la aplicación de las TIC en alumnos con y sin

dificultades en la escritura. En VV. AA., *Communication & Learning in the Digital Age* (pp. 9-26). Barcelona: UOC.

Artiga i Esplugas, C. (1986). *El material escolar: parvulari i cicle inicial*. Vic: Eumo.

Bauermeister Baldrich, J. J., y Matos Román, M. (2011). El TDAH en preescolares: validez, diagnóstico, prevención y tratamiento. *Apuntes de Psicología*, 29 (2), 205-225.

Bermúdez Gómez, E. (2007). Imagen y texto literario: el cuento para prelectores. En P. C. Cerrillo, C. Cañamares, y C. Sánchez (Coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 339-346). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo.

Bueno, S. B., y Caldin, C. F. (2002). A aplicação da biblioterapia em crianças enfermas. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 7 (2), 157-170.

Conde Vélez, S., y Ávila Fernández, A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de convivencia en centros con buenas prácticas. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 17, 157-174. Recuperado el 31 de enero de 2016 de [http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea17/11-conde17.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/11-conde17.pdf)

García Blay, G. (2013). El fomento lector a través de las nuevas tecnologías. En VV. AA., *New Changes in technology and innovation* (pp. 512-515). Valencia: Universitat Politècnica de València.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado* núm. 295, de 10 diciembre de 2013. España.

López Tamés, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Santander: Universidad de Santander.

López-García-Torres, R. (2011). Los valores de la Educación Infantil en la Ley de Educación Andaluza y sus implicaciones educativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (4), 83-94. Recuperado el 11 de febrero de 2016 de <http://goo.gl/xFHZMB>

López-García-Torres, R., y Saneleuterio, E. (2015). Los valores estéticos y literarios en la Ley de Educación de Andalucía: estudio para su revisión. En AIDIPE

(Ed.), *Investigar con y para la Sociedad*. Vol. I (pp. 315-326). Cádiz: Bubok. Recuperado el 26 de enero de 2016 de <http://avanza.uca.es/aidipe2015/libro/volumenI.pdf>

- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Morales Caruncho, X., Chacón Gordillo, P. D., y Soto Solier, P. M. (2014). La presencia de la violencia en las series dirigidas a los niños/as de 5 y 6 años: una perspectiva semiótico-cultural. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 17, 65-84. Recuperado el 31 de enero de 2016 de [http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos\\_ea17/6-morales%2017%20.pdf](http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea17/6-morales%2017%20.pdf)
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid: Morata.
- Oltra Albiach, M. À. (2013). *Els titelles, eina d'educació literària i intercultural. Teoria i propostes d'aula*. València: Perifèric.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado* núm. 185, de 4 enero de 2007. España.
- Rodríguez, J. (2013). TDAH en Educación Primaria. En A. Caruana (Coord.), *Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp. 328-338). Valencia: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana.
- Saneleuterio, E. (2009). Disfrutar en verso: la poesía en el aula de Infantil. En A. Ortega (Coord.), *Los Clásicos y su influencia en la Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 317-327). Valencia: Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".
- Saneleuterio, E. (2011). La cançó valenciana en l'Educació Infantil. En P. Bastida Rodríguez, C. Calafat Ripoll, M. Fernández Morales, J. I. Prieto Arranz, y C. Suárez Gómez (Eds.), *Pasado, presente y futuro de la cultura popular: espacios y contextos*. Palma de Mallorca: Edicions UIB. Recuperado el 8 de febrero de 2016 de <http://go.uv.es/iPPRP4K>
- Saneleuterio, E. (2013). *Versos per gaudir. Seqüències didàctiques per al primer aprenentatge de la llengua i la literatura*. Madrid: EAE.
- Tendero, I. (2013). TDAH en Educación Secundaria. En A. Caruana (Coord.),

*Inteligencia emocional aplicada a las dificultades de aprendizaje* (pp. 339-354).  
Valencia: Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Comunitat Valenciana.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: 48.<sup>a</sup>  
Sesión de la Conferencia Internacional de Educación.

## Anexo I

### “COFY, EL RATÓN COCINERO”



*Cofy es un ratón cocinero. Le gusta, sobre todo, hacer pasteles y galletas. Lo que más le gusta es cocinar para su hermanito y sus amigos.*

*Un día, Cofy estaba cocinando unas galletas para llevarlas al cole por su cumpleaños cuando de repente apareció su hermanito en la cocina y le dijo si quería ir a jugar a la pelota. Cofy no se lo pensó y dijo que sí, olvidándose de las galletas que estaba amasando.*

*Se fue a jugar con su hermanito. Corrieron, saltaron y, como siempre, Cofy se cayó al suelo varias veces, se subió a sitios muy altos sin pensar en el miedo y se raspó las rodillas.*





*Cuando terminaron de jugar era la hora de cenar. Cenaron y se fueron a dormir.*

*Al día siguiente, Cofy recordó las galletas de su cumpleaños y se puso a llorar porque no las había hecho. Se había distraído y no las había terminado, por lo que no pudo llevarlas al colegio.*

*Cuando llegó al colegio, como siempre, le costaba concentrarse. No podía dejar de pensar en las galletas y en lo buenas que hubieran estado.*

*Se levantó unas cuantas veces a sacar punta al lápiz. Necesitaba moverse porque estar tanto tiempo sentado le agobiaba y le ponía nervioso. Cuando el profesor mandó deberes para el día siguiente a Cofy se le olvidó anotarlos, pero no se dio cuenta porque era la hora del patio: la hora de saltar, correr, subir por los árboles, reír... Y era lo que a él le gustaba: moverse y no estar sentado mirando una hoja.*

*Al llegar a casa, Cofy cocinó las galletas con ayuda de su mamá y las llevó al día siguiente al cole para desayunar con sus compañeros.*

*Mientras su mamá hablaba con el profesor, Cofy y sus amigos se comían las galletas y le decían a Cofy lo buenas que estaban y que querían más.*

*La mamá de Cofy, mientras, le comentó a su profesor que a Cofy le gustaba mucho cocinar pero que se distraía con mucha facilidad.*

*El profesor de Cofy, desde ese día, estuvo más atento. Cuando veía que se levanta, le hacía leer. Cuando lo veía en el patio, le avisaba de que llevase cuidado.*

*Cuando lo notaba distraído en clase le hacía preguntas para que se mostrara atento. Y de esta forma sus compañeros tuvieron galletas más a menudo.*

### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué le ha sucedido a Cofy?
2. ¿Por qué crees que ha olvidado hacer las galletas?
3. ¿Qué tenía que haber hecho en primer lugar, en segundo lugar, en tercer lugar...?
4. ¿Cómo crees que se sintió Cofy al no haber llevado las galletas el día de su cumpleaños?
5. ¿Cómo crees que se sintió Cofy cuando llevó las galletas al colegio con ayuda de su mamá?
6. ¿Cómo crees que le podías haber ayudado? Piensa qué harías tú si fueras amigo/a de Cofy y le pudieras ayudar.
7. ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido? ¿Cómo lo solucionaste? “¿Dónde está Javier?”

*Un sábado por la mañana Javier, su hermano pequeño Pablo y su padre, decidieron hacer una excursión al zoo. Ya que su padre siempre le leía un cuento sobre animales antes de dormir y Pablo soñaba con visitar el zoo y ver a todos esos animales que aparecían en el cuento.*

*El padre de Javier un día decidió darles una sorpresa a sus hijos e invitar a él y a su hermano a visitar el gran zoo que había en la ciudad.*

*Cuando llegaron, estaban todos entusiasmados. Primero fueron a ver a los cocodrilos y mientras su padre y su hermano les hacían fotos a los animales, Javier vio a lo lejos un*





*cuello muy, muy largo, amarillo y con manchitas marrones. Javier se sentía muy inquieto porque no sabía lo que era y decidió ir corriendo y descubrir qué era.*

*Javier, cuando averiguó que el misterioso animal era una jirafa se puso muy contento, porque nunca había visto una. Era tal su emoción que empezó a correr sin parar e incluso comenzó a golpear una papelera, ya que no podía contener su fuerza.*

*Cuando su padre y su hermano Pablo se dieron cuenta que Javier no estaba con ellos, se preocuparon mucho pensando que a Javier le podía haber ocurrido algo malo. Pero tras buscarle por todo el zoo lo encontraron frente a la jaula de los osos panda ya que estos eran los animales favoritos de Javier.*

*Este se puso muy contento al ver a su familia, pero su padre le dio un consejo que jamás olvidó: “Javier, cuando quieras estar en algún lugar has de avisarnos para que podamos acompañarte y así estar muy contentos todos; de otra forma, si no sabemos dónde estás, estaremos muy preocupados y tristes”.*

*Javier, al oír las palabras de su padre, entendió que había hecho mal al no avisarles, por lo que se disculpó y les dio un fuerte abrazo y así poder olvidar lo ocurrido y continuar visitando el maravilloso zoo.*

### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué leía cada noche el padre de Javier?
2. ¿Por qué Javier quería ir al zoo?
3. ¿Por qué Javier se alejó de su padre y de su hermano?
4. ¿Cuántos animales ven en el zoo?
5. ¿Cómo se sintió Javier al ver a la jirafa?
6. ¿Cómo se sentían el padre y el hermano de Javier cuando descubrieron que no estaba? ¿Por qué?
7. ¿Crees que debes alejarte de tus familiares sin avisarlos? ¿Por qué?

### “HORMI, LA HORMIGA”



*Hormi es una hormiga muy simpática a la que le gusta mucho fabricar inventos.*

*Un día se le ocurrió construir una máquina para ayudar a sus amigas las hormigas a recoger la comida de forma más rápida. Pero a veces, en vez de ayudar, lo que hacía era crear problemas y esto hacía que los demás se enfadaran.*

*Hormi siempre llevaba algún invento grande en la espalda, pero al ser tan nervioso, sus continuos movimientos hacían que Hormi siempre tirara todo a su alrededor o le diese a alguien.*



*Hormi solo quería ayudar pero, al ser tan despistado y querer siempre hacerlo todo, no respetaba las normas y hacía que los demás no quisieran jugar con él.*

*Las hormigas, como cada día, recogían la comida y la iban poniendo en una hoja de árbol que había cerca del hormiguero. Hormi estaba probando una de sus máquinas y, sin querer, tiró toda la comida al río. Todas las hormigas se enfadaron con él porque había echado a perder todo el trabajo.*

*Hormi se puso muy triste y le explicó a su mamá que lo hizo sin querer. Su mamá le dijo que debía intentar pensar las cosas antes de hacerlas y controlar sus nervios. Hormi le prometió a su mamá hacerlo así.*

*Al día siguiente, continuó con sus inventos, pero ahora se disponía a pedir ayuda para poder terminarlos. Hormi reunió a todas las hormigas y les pidió perdón. Les explicó de qué trataba su invento y les pidió ayuda prometiendo que se iba a portar bien. Las*





*hormigas decidieron darle otra oportunidad y trabajar en equipo.*

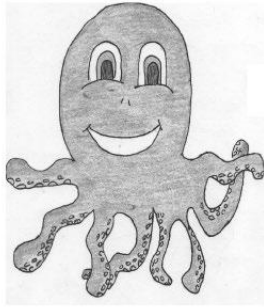
*Pasaron unos días y por fin terminaron la máquina. Al ver que esta funcionaba, todos se pusieron muy contentos.*

*Todo esto hizo que Hormi aprendiera a trabajar en grupo, a respetar las reglas e intentar hacer las cosas con calma. A los demás les sirvió para darse cuenta de que hay que tener paciencia y de que todos no somos iguales; por eso debemos ayudarnos los unos a los otros.*

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿A qué se dedicaba Hormi, la hormiga?
2. ¿Cómo reaccionaban las otras hormigas cuando Hormi con sus nervios molestaba a las otras hormigas? ¿Por qué?
3. ¿Qué quería hacer Hormi para ayudar a sus amigas? ¿Por qué piensas que las amigas hormigas se enfadaban?
4. ¿Cómo se sintió Hormi cuando sus amigas se enfadaron?
5. ¿Qué le dijo la mamá de Hormi que hiciera?
6. ¿Qué hizo Hormi para que vuelvan a confiar en ella?
7. ¿Cómo crees que podrías haber ayudado tú a la hormiga Hormi? Piensa qué harías tú si fueras su amigo/a.

## “EL PULPO HUGO”



*En las profundidades del océano, donde se encontraba el reino de los moluscos, vivía un pulpo llamado Hugo.*

*Era muy inquieto, se pegaba en todas partes e incluso manchaba a su paso. Hugo vivía en una cueva con su mamá, su papá y sus tres hermanos.*

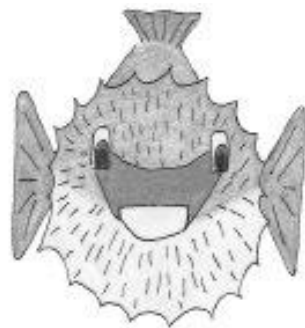
*Un día toda la familia viajó al reino de los corales, donde conocieron a un grupo de amigos: la estrella de mar Lola, la raya Pepa y el pez globo Serafín.*

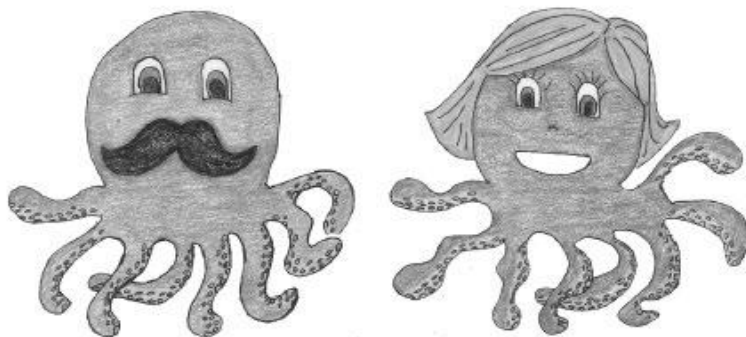
*Cuando fueron de excursión todos los amigos al parque de atracciones el pulpo Hugo estaba muy sobresaltado, como de costumbre, y no dejaba a sus amigos disfrutar de las atracciones: no respetaba el turno, se enfadaba si no se hacía lo que él quería...*

*Algunos de sus amigos se enfadaron diciéndole:*

*- ¡Hugo, debes relajarte. Si no, no vendremos más al parque juntos!*

*Entonces Hugo muy disgustado, no comprendía lo que le decían sus amigos ya que*





él siempre se comportaba así y al llegar a casa Hugo muy triste, contó lo sucedido a sus padres y ellos hablaron con él dándole consejos sobre cómo comportarse ante varios acontecimientos.

Sus padres elaboraron un plan semanal para que respetara las normas de convivencia en casa y pudiera comportarse de manera adecuada con sus amigos.

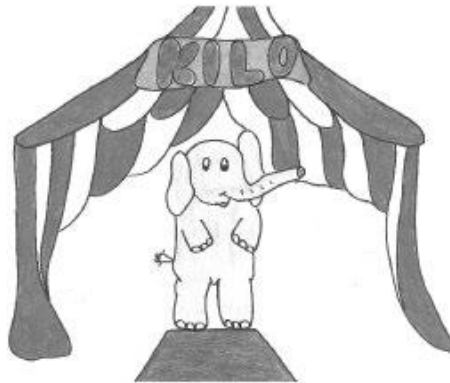
Una semana después, Hugo empezó a ver que si se portaba mejor toda su familia y amigos estaban más felices y cambió su actitud en casa y con sus amigos.

Finalmente, la estrella de mar Lola, la raya Pepa y el pez globo Serafín aceptaron cómo era Hugo, y ellos también pusieron de su parte para lograr una convivencia mejor en el colegio.

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué le pasaba al pulpo Hugo?
2. ¿Cómo se sienten los amigos del pulpo Hugo? ¿Por qué?
3. ¿Qué cosas hace mal el pulpo Hugo?
4. ¿Cómo se sintió el pulpo Hugo cuando sus amigos se enfadaron con él? ¿Por qué?
5. ¿Qué debe hacer Hugo para que su familia y amigos estén más contentos? ¿Cómo lo debe hacer?
6. ¿Cómo crees que podrías haber ayudado tú al pulpo Hugo? Piensa qué harías tú si fueras amigo/a de Hugo y le pudieras ayudar.
7. ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido? ¿Cómo lo solucionaste?

## “KILO”



*Kilo siempre ha sido un elefante alegre, divertido a quien le encanta ayudar a los demás.*

*A Kilo le gusta mucho saltar y jugar, por eso vive en un circo haciendo reír a los demás, pero por más que lo intenta, no controla su fuerza ni sus movimientos.*

*Los animales trabajaban muy duro en la construcción del circo, para la actuación del día siguiente.*

*Todos contribuyeron según sus habilidades. El señor León cargaba palos de madera, ya que tenía mucha fuerza. El señor Mono, con sus manos, traía y ponía las telas de colores para hacer la carpa del circo, y la señora Foca preparó las pelotas y los aros.*

*¡Llegó el gran día! La actuación que todos esperaban estaba a punto de comenzar. Ya estaba todo preparado cuando de repente... ¡PUM!*

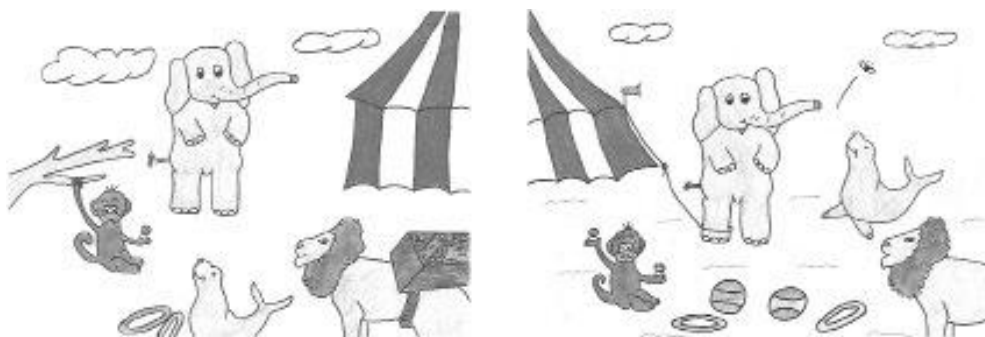
*-¡Pero Kilo! ¿Qué has hecho? - dijeron la señora Foca, el señor León y el señor Mono a la vez.*

*Kilo, jugando a atrapar una mosca, tiró la carpa. La bonita tela roja y los palos de madera quedaron esparcidos por el suelo.*

*Todos los animales se enfadaron entonces con Kilo. Se reunieron y decidieron que Kilo no actuaría en el circo.*

*-Foca: Kilo, no queremos que estés por aquí, lo rompes todo.*

*-León: Siempre igual, Kilo, no controlas tu fuerza.*



-Mono: Es mejor que no actúes, hasta que no aprendas a controlar tus movimientos y tu fuerza.

Los animales tuvieron que montar de nuevo el circo muy deprisa. Y Kilo seguía triste y apartado de sus amigos por lo que había pasado.

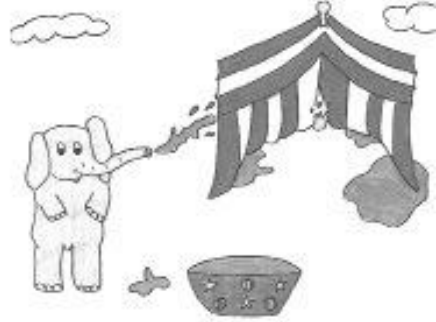
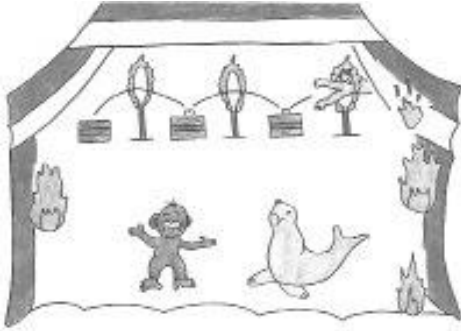
Cuando todo estaba preparado... ¡TACHÁN! Las cortinas del circo se abrieron para recibir al señor León pasando por los aros de fuego.

Saltó el primero y el segundo, pero al llegar al tercer aro, no pudo saltarlo y el aro se cayó rodando por todo el circo y quemándolo todo. La función se tendría que suspender.

Todos los animales gritaron asustados al ver el fuego y Kilo, que los oyó desde fuera, fue corriendo a ver qué pasaba.

Cuando Kilo entró en la carpa, vio que todo ardía en llamas, se paró a pensar en qué podía ayudar... Corrió hasta un cubo y cargó su trompa de agua. Cuando volvió al circo,





estiró su trompa y ¡brrrr! echó toda el agua que había guardado en su trompa y las llamas desaparecieron.

Todos los animales que había en la actuación le aplaudieron con fuerza y se pusieron muy contentos.

Kilo se puso muy feliz al ver que había ayudado a sus amigos.

Mono: ¿Ves, Kilo? Cuando te paras a pensar en lo que quieres hacer, y controlas tu fuerza y tus movimientos, consigues ayudar.

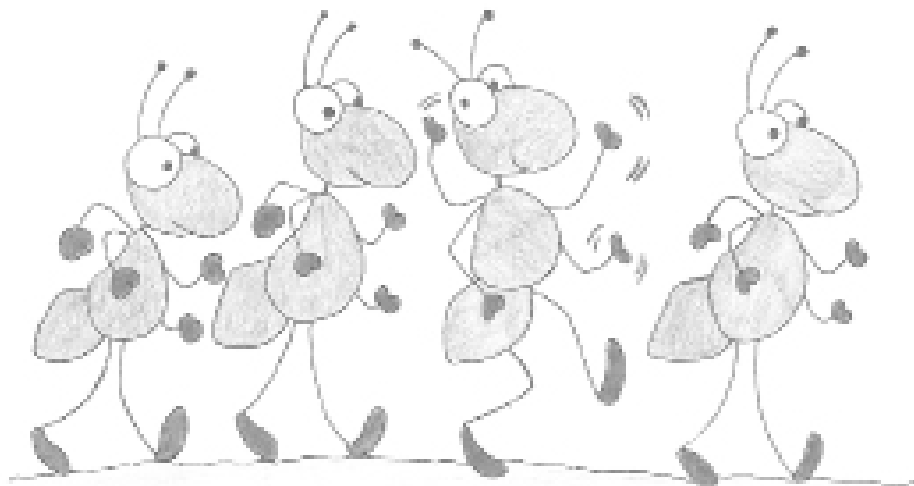
Kilo se dio cuenta de que su amigo el señor mono tenía razón, y comprendió que tenía que tener mucho cuidado con su fuerza para no hacer daño a los demás y, si lo lograba, conseguía cosas fabulosas.

Ahora Kilo y sus amigos estaban preparados para hacer reír a los demás animales.

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Cómo ayudaban los animales para montar el circo?
2. ¿Qué le pasó a Kilo cuando quiso ayudar?
3. ¿Cómo se sintieron los amigos del Kilo cuando tiró la carpa? ¿Por qué?
4. ¿Qué sucedió cuando el León estaba haciendo su actuación?
5. ¿Cómo actuó Kilo para poder apagar el fuego?
6. ¿Cómo se sintieron los amigos del Kilo cuando consiguió apagar el fuego? ¿Por qué?
7. ¿Por qué crees que el mono le dijo a Kilo que debía aprender a pensar antes de hacer cosas y controlar sus movimientos?
8. ¿Cómo crees que podrías haber ayudado tú a Kilo? Piensa qué harías tú si fueras su amigo/a.

## “LA HORMIGA PEPITA”



Érase una vez una hormiguita que no hacía caso de lo que le decían sus compañeros.

Cuando salían a coger los alimentos no seguía el orden de la fila, porque quería ser la más rápida. Pepita se perdía por el campo y sus amigos tenían que salir a buscarla. Sin querer hacía perder el tiempo a los demás, que querían trabajar y veían que el invierno estaba a punto de llegar.

Cuando llegó el frío invierno se dieron cuenta de que no tenían comida suficiente para poder pasar el largo invierno. Todos estaban bastante preocupados, pero Pepita decidió ponerse por sí sola manos a la obra.

Como era la hormiga más rápida salió temprano, antes que ninguna, para poder coger más comida. En esta ocasión lo hizo de una manera ordenada y siguiendo todas las pautas y normas del hormiguero.

De camino al hormiguero comenzaron a caer los primeros copos de nieve y fue rápidamente a avisar a sus compañeros para poder guardar los últimos granos de comida que ella había cogido.



Cuando empezó a nevar más fuerte, ya habían conseguido guardarlo todo y gracias a Pepita llegaron a tiempo y pudieron conseguir comida suficiente para poder sobrevivir durante todo el invierno.

Todos reconocieron el trabajo que había hecho Pepita y ella se dio cuenta que cuando se trabaja siguiendo las normas es capaz de hacerlo mejor.

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

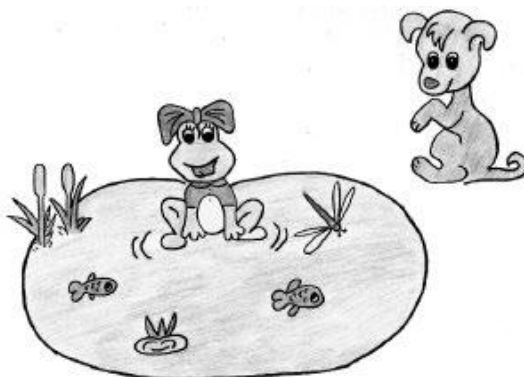
1. ¿Qué hacía la hormiguita Pepita cuando salían a buscar comida?
2. ¿Por qué no había suficiente comida al llegar el invierno?
3. ¿De qué manera consigue Pepita reunir la comida que falta para pasar el invierno?
4. ¿Cómo crees que se sintió Pepita después de haber ayudado a sus compañeras?
5. ¿Qué aprendió la hormiguita Pepita después de recoger la comida que faltaba?
6. ¿Qué crees que puede pasar cuando no se siguen las normas?
7. ¿Por qué crees que las cosas funcionan mejor si se trabaja en equipo?

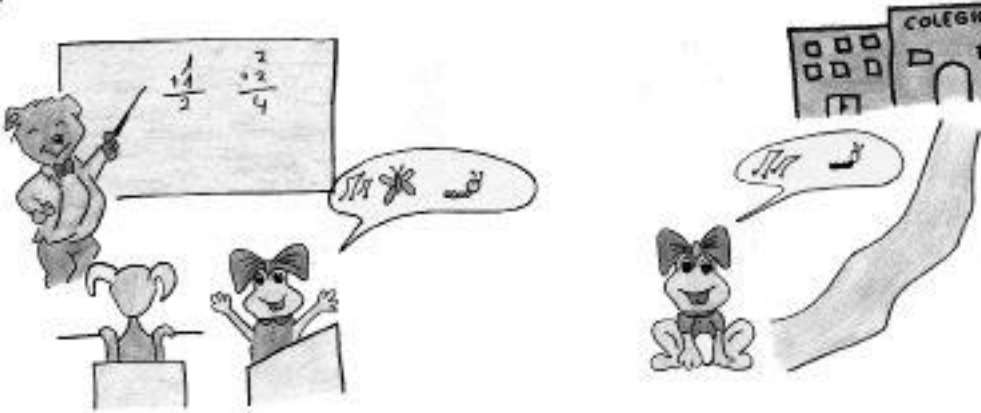
### “LA RANA MARIANA Y SU AMIGO DINO”



*Había una vez una hermosa rana verde que tenía 6 años. Mariana era muy simpática y revoltosa. Le gustaba mucho jugar y sobre todo saltar con Dino, su mejor amigo. Ella tenía mucha energía y esto, la mayoría de las veces, le traía muchos problemas.*

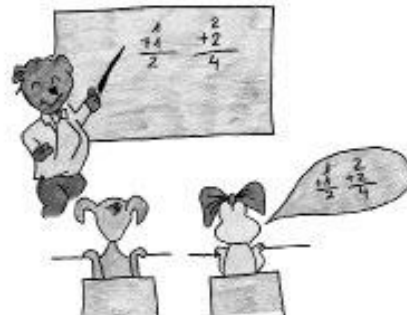
*Mariana, como todos los pequeños animales que vivían en el lago iba a la escuela con Dino y, allí, todos aprendían. Mariana era muy despistada y todo le llamaba la atención. Se distraía mucho y a la vez distraía a sus compañeros ya que se levantaba todo el rato a tirar papeles y a sacar punta a los lápices. Al final Mariana se desconcentraba y comenzaba a dar saltos por toda la clase, con lo que todos se distraían, incluso el profesor.*





Mariana nunca se acordaba de llevarse las fichas de los deberes a casa, ya que, cuando tocaba el timbre de salida, Mariana metía todas las fichas de trabajo amontonadas debajo de su mesa y salía corriendo porque ella solamente pensaba en jugar. Y lo que ocurría era que, cuando al día siguiente el profesor le decía que se pusiera a realizar las fichas, algunas estaban manchadas por el almuerzo o incluso rotas.

Su amigo Dino era un perro muy particular: era muy ordenado y le gustaba llevar sus fichas limpias y organizadas. Dino siempre le recordaba a la rana Mariana que tenía que llevarse las fichas a casa y hacer los deberes, y muchas veces los hacían juntos para ayudarse entre los dos.



*Pero Dino no siempre iba a poder estar pendiente de la rana Mariana. Por tanto, ella tendría que concentrarse y esforzarse más en sus tareas de clase para conseguir hacer bien sus fichas.*

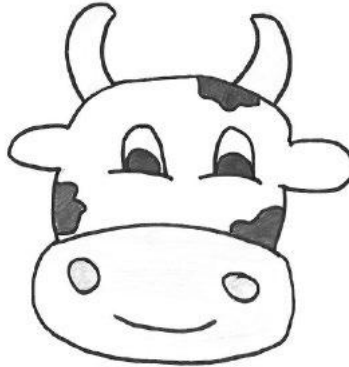
*Aunque le resultaba muy difícil concentrarse, ella se esforzaba mucho y con la ayuda de sus papás y de sus profesores poco a poco fue consiguiendo ser más limpia y ordenada en sus tareas.*

*Gracias a esta ayuda, la rana Mariana cada vez se levantaba menos en clase y estaba más atenta.*

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué le pasa a la rana Mariana?
2. ¿Por qué crees que se porta mal la rana Mariana?
3. ¿Cómo piensas que se siente el profesor de la rana Mariana cuando se porta mal? ¿Por qué?
4. ¿Qué cosas hace bien el perrito Dino?
5. ¿Cómo ayuda Dino a la rana Mariana?
6. ¿Cómo crees que podrías haber ayudado tú a la rana Mariana? Piensa en cómo podrías ayudar a Mariana si fueras amigo/a de Dino y Mariana.
7. ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido? ¿Cómo lo solucionaste?

## “LA VACA PACA INICIA EL COLEGIO”



*Había una vez una vaca llamada Paca que vivía con sus padres en la granja, acompañados de más animales, entre ellos la gallina Paulina, el pollo Antonio y el cerdo Roberto.*

*Paca era una vaca joven y simpática, a la que le gustaba mucho jugar con sus amigos en la granja.*

*Pero cuando se ponía nerviosa soltaba leche sin querer.*

*Cuando acabó el verano, la vaca Paca comenzó el colegio por primera vez. Ella estaba muy ilusionada por empezar su nueva experiencia y conocer a nuevos amigos: el lagarto Juancho, el mosquito Juanito, la mariposa Rosa y el pato Paco, con los que comenzó una buena amistad, hasta que se dieron cuenta de que cuando la vaca Paca se ponía nerviosa tiraba leche y lo manchaba todo (los trabajos, el suelo...).*



*Un día, mientras jugaban al pilla-pilla, la vaca Paca se puso muy nerviosa y llenó todo el suelo de leche provocando así que el pato Paco se resbalara y se cayera al suelo.*

*Paco se enfadó mucho. Él y el resto de compañeros dejaron de hablar a la vaca Paca, por lo que esta se puso muy triste. Ella no podía controlar la pérdida de leche.*

*La profesora, al darse cuenta de lo que pasaba, decidió hablar con la vaca Paca para decirle que no debía ponerse nerviosa. También explicó a los compañeros lo que le pasaba a la vaca Paca y les dijo que no tenían que dejarla de lado, ya que la pérdida de leche era una característica suya que no podía evitar.*

*Al día siguiente, la vaca Paca fue a pedir perdón a su amigo el pato Paco por haberse caído por su culpa. También sus compañeros le pidieron perdón, porque no habían entendido lo que le pasaba hasta que la profesora se lo explicó.*

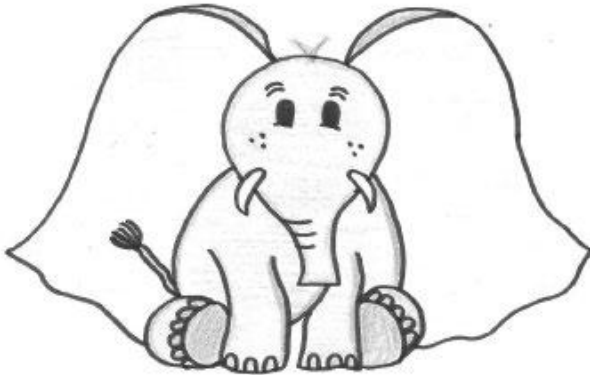
*Después de esto, todos volvieron a ser amigos y mantuvieron su amistad todo el curso.*

*Una tarde, la vaca Paca invitó a la granja a sus amigos del colegio y allí conocieron a los amigos de Paca, y todos pasaron una buena tarde jugando y riendo.*

#### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué le pasaba a la vaca Paca?
2. ¿Por qué el pato Paco se enfadó con la vaca Paca?
3. ¿Cómo se sentía Paca cuando sus amigos dejaron de jugar con ella?
4. ¿Qué hace la profesora para solucionar el problema de la vaca Paca?
5. ¿Cómo se sentía Paca cuando invitó a sus amigos a la granja?
6. ¿Te has sentido alguna vez como la vaca Paca? ¿Cómo lo has solucionado?
7. ¿Cómo crees que podías haber ayudado tú a Paca? Piensa qué harías tú si fueras su amigo/a?

## “OLIVER, EL ELEFANTITO INQUIETO”

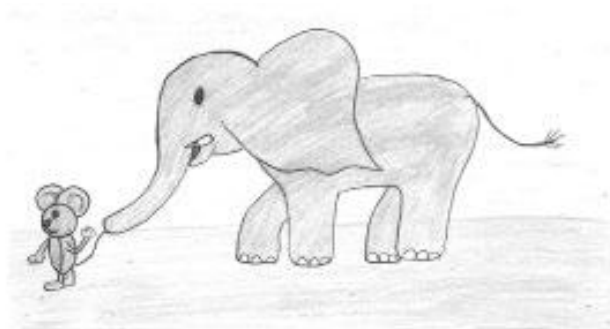
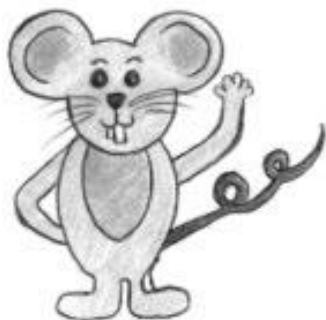


Érase una vez un elefantito llamado “Oliver”. Este, se diferenciaba del resto por su impaciencia, despiste y por tener unas orejas muy muy grandes.

Oliver vivía en un circo junto a su mamá y los demás animalitos. Su mamá se preocupaba siempre por él, ya que a menudo no prestaba atención a sus consejos y salía corriendo a realizar alguna travesura.

Todo esto hacía que, muchas veces, Oliver tropezara con sus orejas. Lo cual provocaba que los demás se rieran y no quisieran jugar con él.





Oliver no entendía por qué no podía hacer amigos. La verdad era que el resto de animalitos no querían ir con él porque era muy revoltoso y siempre estaba armando algún desastre. Pero Oliver no era capaz de comprender esto, ya que nunca nadie había tenido la paciencia necesaria para alguien tan nervioso como él.

Pero, un buen día, conoció a un pequeño ratón llamado Tila.

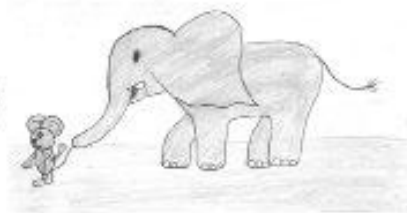
Tila era un ratoncito muy listo, paciente y tolerante. Pronto, el elefantito de grandes orejas y el pequeño ratón se hicieron buenos amigos.

Tila quería mucho a Oliver y siempre inventaba nuevas maneras para captar su atención y lograr que escuchara sus consejos.

Poco a poco, Oliver empezó a ser más paciente, aunque a veces seguía estando triste. Pero Tila nunca le abandonaba y siempre estaba apoyándole y cuidando de él.

Hasta que, por fin, llegó el día en que Oliver aprendió a controlar sus grandes orejas. Gracias a ello, conseguía tener más paciencia y todo le salía mejor.

Todos los animalitos quedaron muy impresionados ante este cambio y empezaron a portarse mejor con él. Finalmente, todos juntos fueron a jugar y la mamá de Oliver dejó de estar triste, al ver que su hijo había hecho muchos amigos y era feliz.



### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. Describe a Oliver.
2. ¿Cómo se sentía la mamá de Oliver cuando no hacía caso de sus consejos?
3. ¿Por qué los demás animales no querían jugar con él? ¿Cómo se sentía Oliver?
4. ¿Quién era Tila? ¿Cómo ayudaba a Oliver?
5. ¿Te has sentido alguna vez como Tilo? ¿Cómo lo has solucionado?
6. ¿Cómo crees que podías haber ayudado tú a Oliver? Piensa qué harías tú si fueras su amigo/a.

### “ROCO, EL LEÓN TRAVIESO”



*En la sabana africana vivía una conocida familia de leones. Eran los más queridos del lugar porque ayudaban siempre a cualquiera que lo necesitara. El más pequeño de la familia se llamaba Roco y era muy conocido por sus múltiples travesuras y por su especial manera de ser.*

*Una mañana Roco se disponía a salir de casa para ir al colegio, pero antes, como siempre, su mamá le recordaba las cosas que tenía que llevar a la escuela. Era muy importante no olvidar el paraguas porque en aquel lugar llovía casi todos los días y la escuela no estaba cerca.*

*A mitad de camino comenzó a llover y podemos adivinar fácilmente qué ocurrió: Roco había olvidado el paraguas y ahora se estaba mojando completamente. Cuando llegó al cole y abrió la puerta de la clase todos sus compañeros comenzaron a reírse ya que había llegado empapado y su bonita y frondosa melena estaba aplastada por el agua de la lluvia.*

*La maestra, mientras lo secaba con una toalla, le advertía que debía estar más atento a lo que le decía su mamá en casa y que no debía olvidar nunca las cosas necesarias, como era el paraguas.*

*En clase siempre estaba moviéndose, no paraba quieto ni un minuto. A veces era gracioso, pero en muchas ocasiones molestaba a sus compañeros y no les dejaba trabajar. Siempre quería ser el primero*





en la fila y, si no le dejaban, se ponía furioso, incluso a veces daba empujones para que le dejaran pasar.

Pero aquel día prometió esforzarse, no correr dentro de clase y respetar el orden de la fila.

Un domingo hubo una carrera para leones pequeños. Roco quería correr y su padre para complacerle lo llevó hasta la salida, al mismo tiempo que le explicaba lo importante que era participar y que no pasaba nada si no conseguía ganar. Por fin llegó el momento, sonó el silbato y... ¡a correr! Roco salió disparado sin pensar que a esa velocidad pronto el cansancio le impediría ser el primero. Efectivamente, casi al final de la carrera, algunos de los participantes le adelantaron. Roco quedó en quinto lugar. Aunque no estaba nada mal, él no lo aceptó y terminó llorando, furioso y pegando patadas a todo lo que encontraba a su paso. Su padre intentaba consolarlo, pero era inútil.

A la vuelta estaba tan enfadado que, desobedeciendo las advertencias de sus padres, se soltó de la mano de su papá y salió corriendo sin fijarse por dónde iba. Al cruzar un pequeño río fue arrastrado por el agua y, si no hubiera sido porque su padre lo había seguido muy de cerca, sin duda se habría ahogado. La reprimenda fue muy grande y Roco, asustado, lloraba desconsoladamente.

Pero todo lo que le pasó ese día le hizo recapacitar y mejorar su comportamiento.

vayáis a pensar, por todo lo que os he contado, que Roco era un león malo. No. Tenía muy buen corazón, pero lo que le pasaba es que a veces no podía evitar ser un poco travieso.

Os podría contar muchas más cosas de Roco, pero solo os diré que cada día que pasa se controla un poco más, está menos rebelde, más tranquilo y menos violento. Ya no quita las pinturas a sus compañeros, y ya casi nunca miente. Ahora sabe que antes de actuar tiene que escuchar y, a continuación, pensar en lo que va a hacer; de lo contrario, seguramente las cosas le saldrán mal.

Con su esfuerzo y la ayuda y comprensión de todos seguro que Roco se convertirá en un encantador león con el que todos querrán jugar.

### PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS:

1. ¿Qué le pasó a Roco el día que llovió? ¿Por qué no llevaba paraguas?
2. ¿Qué le explicó la profesora a Roco cuando llegó mojado a clase?
3. ¿Qué ocurrió en la carrera?
4. ¿Cómo se sintió Roco cuando perdió la carrera? ¿Qué le dijo el papá de Roco sobre ganar o perder la carrera?
5. ¿Qué ha aprendido Roco después de la carrera y del día de lluvia?
6. ¿Cómo crees que podías haber ayudado tú a Roco? Piensa en qué harías tú si fueras su amigo/a.
7. ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido a lo que le sucedió a Roco en la carrera? ¿Cómo lo solucionaste?





# ALBUM ILUSTRADO Y TRABAJO COOPERATIVO: LAS PERCEPCIONES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Inmaculada Mena-Bernal Rosales

## RESUMEN

Este artículo explica la experiencia didáctica realizada con niños de Educación infantil, de 5 años, del Colegio San José (Sevilla), a partir del álbum ilustrado *Sopa de Calabaza*, de Helen Cooper. La metodología que se pone en práctica comienza con la realización de una rutina de pensamiento (see, think, wonder), seguida de la narración del cuento y desarrollo de la estructura de trabajo cooperativo del folio giratorio, para finalizar con la exposición a la clase de los dibujos realizados por cada grupo. El objetivo es demostrar la importancia de identificar, verbalizar y reflexionar sobre las percepciones en la didáctica de la lectura comprensiva a través de la Literatura Infantil, y la capacidad de esta metodología de potenciarla, y cómo de esta forma se estimula la motivación a la lectura y el interés por lo escrito.

*Palabras clave:* Literatura Infantil, álbum ilustrado, percepciones, trabajo cooperativo, rutina de pensamiento

**TITLE: PICTURE BOOKS AND COOPERATIVE WORK: PERCEPTIONS IN INFANT EDUCATION.**

## ABSTRACT

This article explains the didactic experience carried out with Infant school children aged five in San José school, Seville, originating in the picture book *Pumpkin Soup*, by Helen Cooper. The methodology carried out began with routine thinking (see, think, wonder) followed by telling the story and the development of the structured cooperative work through rotating sheets of paper, ending with an exposition in class of the drawings done in each group. The objective is to demonstrate the importance of identifying, verbalizing, and reflecting on the perceptions in the didactics of comprehensive reading through Children's Literature and the capacity of this method to promote it, and how, in this way, motivational reading and interest in writing are stimulated.

*Keywords:* Children's literature, picture book, perceptions, cooperative work, routine thinking.

Correspondencia con la autora Inmaculada Mena-Bernal Rosales. <[mmena@ceuandalucia.es](mailto:mmena@ceuandalucia.es)>. Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU.

## I. Introducción

El cuento es uno de los elementos fundamentales a través del cual el niño, a la par que disfruta, va adquiriendo la capacidad de nombrar no solo lo que ve, sino también lo que percibe y siente. Se convierte en canal de comunicación, en la puerta que le da acceso a la realidad a través de las narraciones e imágenes que se ponen a su alcance.

Si nos centramos en la definición que Mendoza Fillola nos ofrece, podemos entender la Literatura Infantil (en lo sucesivo, LI) como *un conjunto de producciones de signo artístico y literario, de rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias -también con producciones de otros códigos semióticos- a las que se tiene acceso en tempranas etapas de formación lingüística y cultural* (Mendoza, 1999, p. 11).

Esta definición, que resume su perfil lingüístico, podemos completarla con la caracterización que nos acerca Teresa Colomer:

*El objetivo de la educación literaria es, en primer lugar, el de contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que generaciones anteriores y la contemporánea han abordado y abordan la valoración de la actividad humana a través del lenguaje (...). La evaluación lingüística conduce a las representaciones del mundo objetivo, social y del subjetivo* (Colomer, 2001, p. 5).

La LI debe tratarse, desde la primera infancia, como un objeto de entretenimiento, goce y disfrute. Durante años se ha mantenido apartada esta idea, y se ha enfocado como una herramienta para el aprendizaje de, por ejemplo, lectura, escritura, comportamiento... Si bien es cierto que todos estos elementos pueden venir dados de forma transversal a ella, no debemos olvidar su principal función, despertar los sentidos, poner nombre a las emociones, potenciarlas y revivirlas, para un mejor conocimiento de sí mismo, de los demás y el entorno, todo sobre una base donde el niño potencie su capacidad imaginativa y creadora. La literatura debe llevarnos *donde nuestros pies no pueden*, a realidades que podemos conocer, que anhelamos alcanzar, pero que las simples palabras, aquellas que no evocan, que no potencian los sentidos, no pueden crear, ni expresar. Los sentimientos más elevados se reflejan en estos textos.

Podemos, por tanto, considerar la literatura como el primer contacto del niño con el código escrito desde una perspectiva lúdica y estética, que se va a basar, en un primer momento, en la capacidad innata de captar información a través de los sentidos, lo que provocará reacciones. Por primera vez, y en los momentos sucesivos, podrá ir conociendo, y reconociendo, el entorno, tomando conciencia de él y, lo que es más importante, conociéndose a sí mismo. Es la capacidad de reconocer aquello que le rodea y que capta a través de los sentidos.

Mucho antes de empezar a leer, incluso a hablar con claridad, el niño puede establecer su primer contacto con la literatura a través del cuento narrado por el adulto. Y en esta narración es la imaginación del niño la que pone rostro a los protagonistas de la historia, colores y formas a los escenarios en los que se desarrolla e, incluso, cuando la historia se da por finalizada, si lo ha atrapado, continúa sumido en la creación con el qué pasará después: ¿volverá Caperucita a casa de la abuelita a recuperar su capa roja, que Antonio Rodríguez Almodóvar (2004), en su revisión de la obra, hizo que el personaje dejase atrás?

Para que la LI cumpla su objetivo, debe librarse del lastre de su instrumentalización. No podemos pretender que a través de un cuento concebido, por ejemplo, como un manual de las buenas maneras en la escuela, el niño se emocione, se entusiasme. Él espera que nuestras palabras le lleven a conocer realidades lejanas, a descubrir el mundo. Para lograr el gozo estético, la LI debe respetar sus funciones fundamentales y así conseguir el interés de nuestro joven receptor.

Beatriz Hoster, en el material inédito creado para la asignatura *El hecho literario y la literatura infantil* (del plan de estudios correspondiente al Grado de Ed. Infantil), enumera las funciones fundamentales que debe presentar la LI:

- Suscitar percepciones: construye escenas de gran potencia sensitiva, visual, y sonora que nos ayudan a detenernos en la observación del mundo que nos rodea.
- Provoca emociones: el texto y la ilustración no nos dejan impassibles. Su lectura nos genera tristeza, alegría, ternura, excitación...
- Los personajes ayudan al autoconocimiento: transmiten modelos de relación con los demás y con uno mismo (relacionarlos con la experiencia interior).
- Ayuda a forjar el lenguaje: palabras precisas, similitudes y oposiciones semánti-

cas, metáforas, construcciones sintácticas inusuales... son recursos expresivos que intensifican las posibilidades comunicativas.

- Humor: transgresión de normas, temas escatológicos, contradicciones...
- Reelaboración literaria: versiones y parodias de obras, temas, personajes y motivos.
- Riqueza temática: conflictos humanos, reflejos de la familia, realidad, valores.

Por supuesto, no todas tienen que aparecer en cada una de las obras de la LI, pero sí es cierto que, en mayor o menor medida, algunas de ellas se vuelven fundamentales según de qué obra se trate. Como ya es habitual (pero también relativamente reciente), los estudiosos de esta materia se distancian de las definiciones que, nos recuerda Cerrillo, se recogían aún en la segunda mitad del siglo pasado. En este caso, retoma las palabras de Martain: *El libro infantil nutre la mente con el sentido y el conocimiento de las virtudes naturales, del honor y de la piedad, de la dignidad del hombre y del espíritu de la grandeza y de la dignidad y del destino humano, del entreverarse del bien con el mal, de la "caritas humani generis"* (Cerrillo y Sánchez, 2006, p. 68).

Esta visión instrumentalizada quedó atrás hace tiempo. Actualmente se apuesta por la formación de un lector competente desde la primera infancia, a partir del contacto directo con el cuento, haciéndolo suyo, considerándolo accesible, al tiempo que se le ofrece al niño un producto elaborado, que no por sencillo debe ser "simplón".

En nuestra experiencia, nos vamos a centrar principalmente en el análisis de la percepción de estímulos a través de los sentidos por parte de los niños de Ed. Infantil, concretamente 5 años, a partir de la observación de la lámina, y el intercambio oral guiado por el adulto. La interpretación de la imagen consigue introducirlos en la narración y atraparlos en la historia. Por tanto, es fundamental la conjugación de un buen texto con un trabajo específico de la ilustración inicial y la posterior lectura intencionada, capaz de transmitir y ayudar al niño a identificar, por sí mismo, los elementos fundamentales por los que está constituido el cuento. El adulto debe actuar como guía, conduciendo la observación y la interacción verbal en torno a los elementos significativos de la ilustración. Pero en ningún caso debe suplir el papel del

niño en descifrar lo que hay tras la imagen o el texto. El niño está capacitado para hacerlo por sí mismo con la ayuda del mediador: las “palabras evocadoras” actúan como el interruptor que enciende el pensamiento, lo activan a partir del estímulo de la imagen y ayudan al niño a establecer la relación causa-efecto entre lo que ve y las sensaciones que provocan en él. De esta forma, va construyendo su propia visión del mundo, en sus relaciones con el entorno, con sus semejantes, y consigo mismo. Va adquiriendo el hábito de reconocer sus propias reacciones relacionándolas con los estímulos que las provocan.

Los niños, en su período de iniciación a la lectura, tienen la capacidad de sentir desde que nacen, como nos recuerda Teresa Durán:

*Un niño, al nacer, tiene la misma capacidad sentimental que un adulto. No nos referimos a la misma capacidad de raciocinio, ni a la lógica, que requieren un largo aprendizaje. Pero sí posee la misma intensidad emotiva, la misma intensidad de amor, de odio, de dolor, de justicia... “Siente”, con la misma intensidad que un adulto, los pocos sentimientos para los que está dotado el ser humano—¡suerte que son pocos!—, pero no ha desarrollado la misma capacidad para expresarlos (Durán, 2002, p. 27).*

Y esta capacidad comienza materializarse a través de lo que perciben por los sentidos:

*Al principio, entran en juego las sensaciones, que nos llegan por la percepción sensorial: frío, caliente, blando, duro, claro, oscuro, grande, pequeño, etc. A continuación, estas sensaciones se organizan en sentimientos, que giran alrededor de dos polos: el positivo y el negativo. De este modo entramos en contacto con los conceptos de bueno y malo, bonito y feo, justo e injusto, valiente y cobarde, amor y odio, etc. Y, finalmente, este sencillo sistema binario se ramifica en percepciones que están, de algún modo, por encima del bien y del mal. En este momento podemos hablar de sensibilidad, exquisitez, de refinamiento (Durán, 2002, p. 33).*

En la LI impresa, el álbum ilustrado se ha convertido en el principal canal para ponerla en contacto al niño con esta: la conjugación de imágenes cargadas de significación, junto con el texto, cuando aparece, consigue crear un vínculo con el lector difícilmente alcanzable con otros formatos, ya que logra activar todos los sentidos a partir de las evocaciones que produce su visión. Trae a la memoria del lector, a través de los colores, las imágenes, su disposición e incluso la tipografía y temas tratados, realidades conocidas o no, que lo comunican con su entorno y con

sí mismo. *El álbum ilustrado es un producto estético, artístico y, a menudo, didáctico: narra historias o nos transmite emociones, pero también construye un material ideal para formar lectores competentes capaces de enfrentarse a obras complejas* (Hoster y Gómez, 2013, p. 66).

En la experiencia de referencia se ha utilizado el álbum *Sopa de calabaza* (Cooper, 1998), porque como indica T. Durán, consideramos que este formato presenta “*una capacidad de comunicación que emana y fluye coherentemente entre la imagen y el texto (...) de una tal especial manera que de ella surge una recepción lectora singular, generalmente no aplicable a otros libros, otros textos, otras imágenes*” (Durán, 2008, p. 2).

A continuación, procedemos a explicar, en primer lugar, el método de trabajo utilizado, para posteriormente exponer, paso a paso, el desarrollo del mismo en el aula.

## 2. Metodología

La experiencia objeto de estudio se ha realizado en el Colegio San José (SSCC) de Sevilla, con niños de 5 años, en un aula de E.I de 28 alumnos, repartidos en seis grupos de trabajo cooperativo, método de trabajo explicado del siguiente modo por Johnson and Johnson (1994):

*El aprendizaje cooperativo necesita de la participación directa de todos y cada uno de los estudiantes, que trabajan juntos para lograr metas comunes. Se busca el beneficio de uno mismo a la par que el del grupo. Podemos definirlo como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás* (Johnson y Johnson, 1994, p. 5).

Esta definición que realizan Johnson y Johnson, sirve de complemento a la explicación metodológica que nos ofrecía Kagan:

*The methods of cooperative learning have certain elements in common that distinguish them from traditional instructional formats, such as the división of the whole class into small teams of students who are made positively interdependent by the systematic application of principles of reward and/or task structure* (Kagan, 1985, p. 67).

El esquema básico de desarrollo de esta actividad es el siguiente:

- a) **Presentación del mediador y toma de contacto con el grupo.**
- b) **Rutina de pensamiento *see, think, wonder*, en español conocida por su traducción *veo, pienso, me pregunto*, a partir de la exposición de la primera lámina del cuento.**

*Thinking routines are simple patterns of thinking that can be used over and over again and folded easily into learning in the subject areas. They have a public nature, so that they make thinking visible, and students quickly get used to them* (Ritchhart , citado por Perkins, 2003, p. 3).

Se caracterizan por ser dinámicas sencillas, de pocos pasos y aplicables en muchas situaciones del aula. Generan implicación y permiten la participación de la totalidad del alumnado. Se pueden desarrollar en grupo o de forma individual, y buscan y alcanzan pensamientos de alto de nivel, con profundas reflexiones, que despiertan la curiosidad del niño y la necesidad de aprender. En resumen, buscan preparar el pensamiento para un aprendizaje más provechoso en cualquier área.

- c) **Narración del cuento por parte del mediador y proyección para que sea seguido por los alumnos, que observan las láminas que conforman las ilustraciones del cuento mientras que la historia avanza.**
- d) **Folio giratorio.**

Es un tipo de estructura cooperativa en la que se reúnen componentes de reflexión personal, activación de esquemas y conocimientos previos. En ella se desarrolla una parte oral y/o escrita, que puede estar estructurada o ser espontánea. En esta experiencia, y porque los alumnos son de 5 años de E.I, la escritura la sustituimos por dibujos. Se desarrollan también las habilidades sociales dado que los alumnos necesitan llegar a acuerdos: qué van a plasmar en el papel, con qué colores, etc. En resumen, el folio giratorio invita a la participación intensa de los alumnos que hablan sobre los materiales que están creando, corrigen entre ellos, reflexionan sobre su aprendizaje, y se evalúan.

- e) **Exposición de los dibujos realizados (grupo).**

En este último paso, se recoge la respuesta de los niños que han participado a

partir de los dibujos de grupo: se exponen tras haber finalizado el folio giratorio, y cada grupo va explicando a la clase sus interpretaciones, tanto generales (aquellas a las que han llegado tras los comentarios y reflexiones que han surgido espontáneamente durante el desarrollo de la actividad), como particulares (en este caso, las reflexiones que los niños efectúan están más ligadas a su propia experiencia y a aquello que ha producido de forma individual en cada uno de ellos todo el proceso llevado a cabo a través del cuento).

### **3. Experiencia realizada con los alumnos de E. I de 5 años (Colegio San José SS.CC., Sevilla), a partir del cuento *Sopa de Calabaza*, de Helen Cooper**

a) La mediadora se presenta como una contadora de cuentos, que viene a hacer lo que a ella más le gusta: “contar un cuento”. Pero necesita que, antes de contar el cuento, los niños le ayuden a averiguar qué es lo que está viendo. Es en este momento en el que se proyecta la lámina (Figura 1) y se comienza con la primera tarea: rutina de pensamiento.

La rutina de pensamiento apoya sus bases en poner al alumno en disposición de aprender. Partiendo de la observación, se genera una reflexión y, por último, una/s pregunta/s que obtienen respuesta a través de la adquisición de los nuevos conocimientos. En nuestro caso, la rutina consistió en observación de la lámina, reflexión que verbalizan (qué les sugiere), y por último qué ocurre en la historia (narración). Los alumnos, a través de la observación y descripción de lo que ven, van recibiendo estímulos a través de los sentidos y se sitúan en el interior de la historia. Así surge la necesidad de conocer qué ocurre después.

Con una pregunta objetiva las reflexiones de los oyentes comienzan a manifestarse verbalmente de forma espontánea. En ningún momento el adulto debe caer en la subjetividad, sus aportaciones deben ser mínimas, para que sean los alumnos los que realicen sus indicaciones con la menor influencia posible por parte del que los dirige. (En alumnos de más edad, no es necesario efectuar esta primera pregunta; bastaría invitarlos a describir lo que ven).

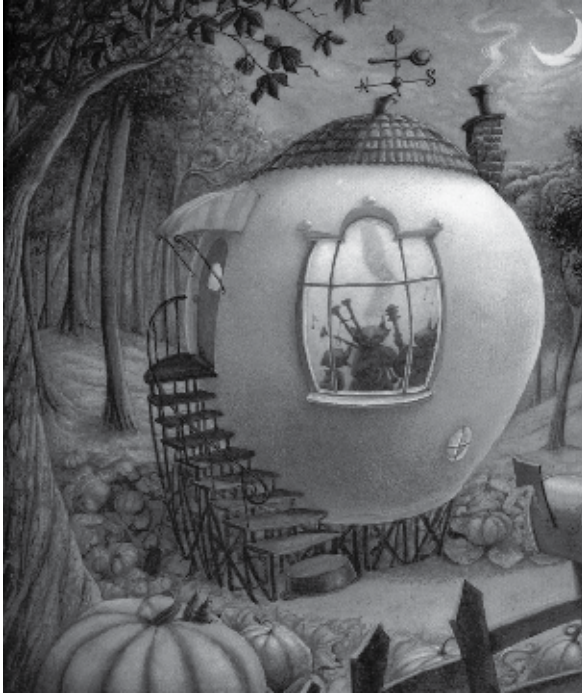


Figura 1. Primera ilustración del álbum ilustrado *Sopa de calabaza*, Helen Cooper.

A continuación se expone en líneas generales el transcurso de la experiencia llevada a cabo.

a. 1) *Primer paso de la rutina de pensamiento: SEE.*

Mediadora: *Veo una escalera.*

Se debe partir de una descripción objetiva. A partir de aquí, recogemos las observaciones más comunes de los alumnos: veo...una casa, una chimenea, la luna, luz (en la casa), una veleta, una puerta, una ventana, un bosque, una valla, una calabazas, unos árboles, una escalera, humo, personajes dentro de la casa, una guitarra, veo una ventana pequeña, veo una puerta, veo un toldo, veo un buzón, veo una valla.

## a.2) Segundo paso de la rutina de pensamiento: THINK.

Mediadora: ¿Qué puede haber detrás?

Nace la necesidad de conocer. El mediador introduce la reflexión con: *pienso que la luna está porque... es de noche*. Esto provoca la sucesión de respuestas generadas desde la percepción de la imagen. En la siguiente tabla (Tabla 1), se recogen las respuestas que más se repiten, y las clasificamos según las características que presentan:

<b>El niño identifica y describe</b>	<b>El niño identifica e infiere</b>	<b>El niño identifica, infiere y justifica</b>
-pienso que es de noche porque el cielo está oscuro;	-pienso que hay calabazas porque les gustan mucho a los personajes;	-pienso que dentro de la casa están felices porque están calentitos, tienen comida que está rica y suena música;
-pienso que es un bosque porque hay muchos árboles;	-pienso que hace frío fuera de la casa porque está oscuro;	-pienso que no está su mamá, porque es de noche y no están dormidos.
-pienso que hay música porque tienen instrumentos;	-pienso que hay una escalera porque tienen que subir a su casa;	
-pienso que es invierno porque hay nubes;	-pienso que sale humo porque dentro de la casa hay un fuego y están calentitos;	
-pienso que están cocinando porque hay humo;	-pienso que hay música porque oigo la canción;	
-pienso que hay música porque veo la canción;	-pienso que son amigos, porque están juntos;	
-pienso que hay comida porque huele con el humo y la música;		

Tabla 1. Clasificación de las reflexiones realizadas por los niños en el segundo paso de la rutina de pensamiento.

Se observa cómo las reflexiones de los niños a partir de la visualización de la primera lámina, encuentran su origen en las percepciones generadas a partir de la imagen.

a.3) Tercer paso: WONDER.

Ponente: ¿Por qué está ocurriendo esto?

Como recogen Hoster y Gómez, *reconocer el tipo de relación que se establece entre la ilustración y el texto en un álbum solo supone un primer paso en el proceso de lectura, pero descubrir el porqué es fundamental para llegar a construir una interpretación más profunda* (Hoster y Gómez, 2013, p. 67).

¿Por qué hay una luna? ¿Por qué hay música? ¿Por qué hay luz dentro de la casa? ¿Por qué hay una escalera? ¿Por qué sale música? Del “pienso” al “por qué” los niños pasan solos, la propia reflexión los hace avanzar. La suposición de lo que ocurre provoca que el niño ya no solo se conforme con su reflexión, quiere saber la razón por la que está ocurriendo todo lo observado y percibido, lo que nos sitúa en el momento perfecto para contar la historia, ese momento en que ya no somos nosotros los que demandamos su atención, sino que son ellos los que exigen continuar y saber más. Nos internamos en un método de lectura que ayuda a comprender las percepciones.

Hemos subido juntos la escalera y necesitamos abrir la puerta. ¿Abrimos para saber qué está ocurriendo y entramos al calorcito de la cabaña? ...*En medio del bosque hay una vieja cabaña blanca, y un jardín con calabazas. Huele a rica sopa...* (Cooper, 1998, p. 3)

- b) La experiencia en la lectura del cuento se hace así íntima: los alumnos sienten que son ellos los que están desentrañando el secreto. El narrador del cuento se convierte en una voz, en un focalizador del discurso que, a través de la narración, sitúa en total comunión al niño, la imagen y el texto.
- d) Terminada la exposición del cuento, se realiza la estructura cooperativa del folio giratorio. Se pide a los alumnos que saquen un único papel por grupo y un único lápiz. A partir de este momento, cada alumno del grupo dispone de un tiempo determinado (en nuestro caso de 3 a 5 minutos) para dibujar lo que él quiera del cuento, por turnos y en un mismo papel cada grupo. Una vez que la profesora da

una palmada, el folio pasa al siguiente alumno del grupo, y de esta forma, todos dibujan y participan. Al terminar la primera ronda, realizamos una segunda para colorear los dibujos.

- e) Finalmente, se exponen los dibujos en la pizarra, y cada grupo cuenta al resto de la clase qué ha pintado y por qué (a continuación, se recogen algunas de las impresiones expresadas por los niños y observamos los dibujos realizados en grupo cooperativo).

Resumimos las manifestaciones más comunes: el pato es el personaje que más les gusta y se identifican con él porque a veces ellos también se enfadan; reconocen la conducta de querer hacer lo que uno desea por encima de los demás; también reconocen que a veces no dejan a otros hacer lo que ellos desean o que no comparten (se refieren a hermanos y compañeros); han sentido pena cuando el gato lloraba y miedo en el bosque; la casa la describen como bonita y alegre, sienten tranquilidad y felicidad; algunos cuentan que les encanta la sopa que les hace su madre; sienten felicidad cuando los amigos se reencuentran.

Los dibujos que se recogen son los siguientes (Figuras 2, 3, 4, 5, 6, 7):

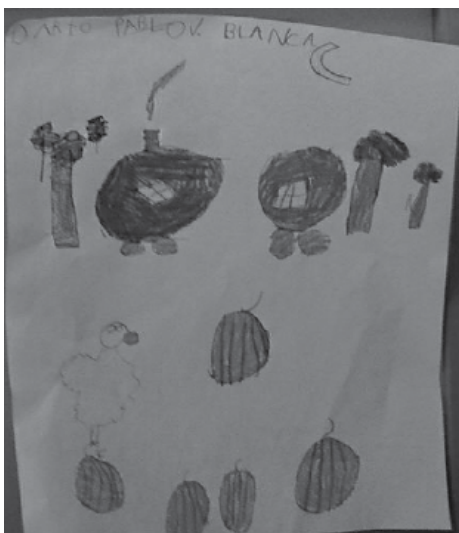


Figura 2. Dibujo del grupo de trabajo número 1



Figura 3. Dibujo del grupo de trabajo número 2



Figura 4. Dibujo del grupo de trabajo número

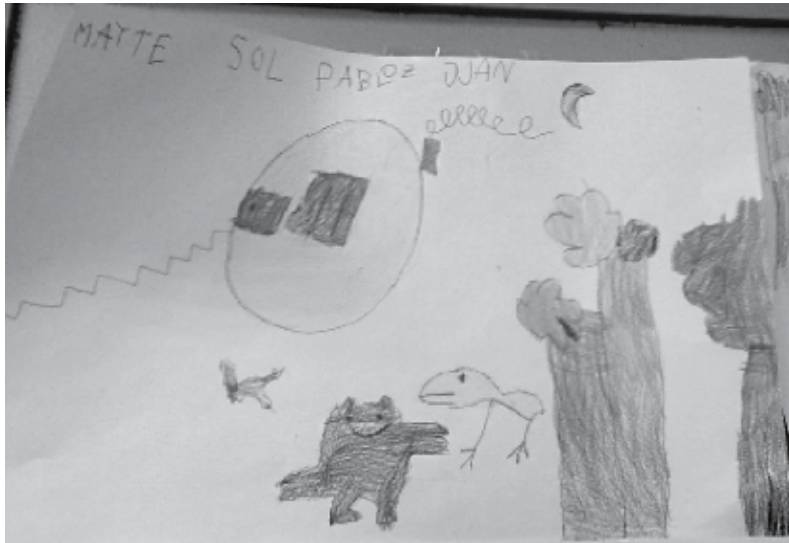


Figura 5. Dibujo del grupo de trabajo número 4

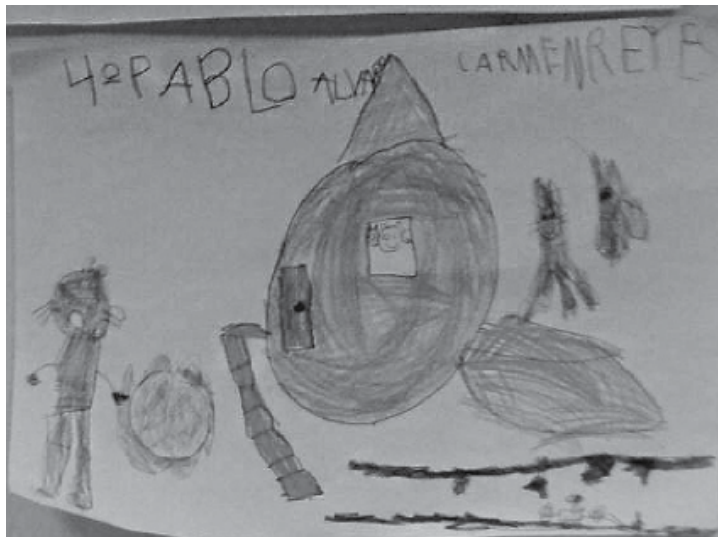


Figura 6. Dibujo del grupo de trabajo número 5

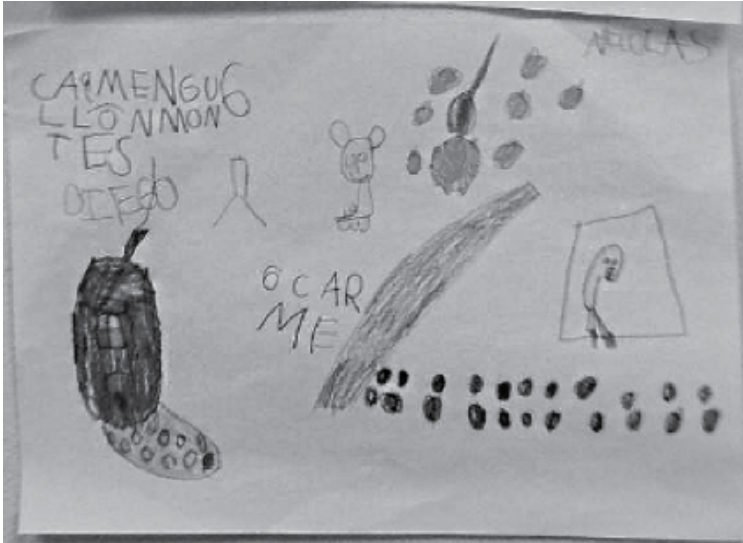


Figura 7. Dibujo del grupo de trabajo número 6

En los dibujos realizados a partir de la estructura de trabajo cooperativo, destacan:

- la presencia de los personajes (protagonistas de la historia)
- los colores del cuento (el niño refleja en sus dibujos los que, según sus percepciones, predominan en la ilustración)
- los árboles (que representan al bosque) y las calabazas (que aparecen de forma recurrente)
- la casa como elemento de cohesión de la historia, donde los tres amigos viven, y donde comienza y termina su aventura (es el elemento central de todos los dibujos; junto a la casa, la escalera, que hemos utilizado para subir, abrir la puerta y entrar en la historia)
- la luna (representada en 4 de los 6 dibujos, y a pesar de que solo aparece en la lámina inicial, y no en el resto del cuento; probablemente, debido al trabajo que de focalización de la atención que se ha realizado sobre esta imagen)

#### 4. Conclusión

Al finalizar la experiencia de trabajo, y tras el análisis de los datos recabados, podemos concluir que, la conjunción de estructuras de trabajo cooperativo junto con el formato de álbum ilustrado, mejora la comprensión de textos orales por parte de los niños. Este hecho se evidencia en los datos recogidos a partir de los dibujos que han realizado en grupos cooperativos. Estos dibujos, a través de su análisis, transmiten las percepciones recibidas por los niños, que atendiendo al álbum trabajado, vemos que son coincidentes con el mismo.

Se observa que a partir de la primera lámina, y sin conocimiento previo de la historia que se les va a contar, los niños reflexionan y exponen ideas que están en relación directa con lo que ocurre posteriormente en la narración, y lo reflejan en las especulaciones que realizan en voz alta durante la rutina de pensamiento (see, think, wonder). Se despierta así la necesidad de avanzar en la historia: quieren saber qué hay después, cuál es la explicación de que esa imagen se presente con esos elementos, colores y forma. Se estimula en ellos la motivación a la lectura y el interés por lo escrito.

Las estrategias de trabajo propuestas y llevadas a cabo generan un clima perfecto para la narración del cuento: ellos, los niños, son los que necesitan escuchar y saber. Se ha preparado al niño, y se le ha ayudado a encontrar motivación para adquirir nuevos conocimiento. Se ha despertado su curiosidad, y sus sentidos están alerta. El mediador desaparece para ellos: su atención se encuentra centrada en la imagen y la narración.

Y cómo el niño observa, piensa y reflexiona se recoge, no solo en lo expresado oralmente, sino a partir de lo dibujado y la coherencia que mantiene con el cuento.

Afirmamos, a partir de la experiencia realizada y expuesta, que esta técnica nos permite trabajar la capacidad de percepción en los niños para el conocimiento del mundo a través de la propia literatura, así como la relación con el entorno y con ellos mismos. Y, por supuesto, para su goce y disfrute, principal función de la LI.

Proponemos, como línea añadida de investigación, otro posible objetivo a alcanzar a través de esta fórmula de trabajo para la animación a la lectura: la aplicación sistemática de estas estrategias en el aula, con un control previo del nivel de comprensión oral del alumnado, y otro posterior tras las intervenciones

sistemáticas por parte del mediador. De esta forma, podríamos medir la eficacia real de esta técnica de acercamiento al cuento, y de motivación a la lectura, con la finalidad de mejorar la competencia en comprensión oral.

## 5. Bibliografía

### 5.1. Referencias

- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2006). *Literatura con mayúsculas*. *Revista Ocnos*, 2, 7-21.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, 22, 2-19.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Salamanca: Anaya.
- Durán, T. (2008). Aprendiendo de los álbumes. En *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.48-64). Braga: Universidade do Minho.
- Hoster, B. y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. *Red Visual*, 19, 65-76.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1994). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós SAICE.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En: P. Cerrillo y J. García Padrino. *Literatura infantil y su didáctica*. (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Kagan, S. (1985). Dimensions of cooperative Classroom Structures. En R. Hertz-Lazarowitz, S. Kagan, S. Sharan, R. Slavin y C. Webb (Eds.) *Learning to cooperate. Cooperating to learn* (pp. 67-96). New York: Springer.
- Perkins, D. (2003). Making thinking visible. *Project Zero*. Recuperado el 04/11/2016 de <[http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible\\_DP.pdf](http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/MakingThinkingVisible_DP.pdf)>.
- Rodríguez, A. (2004). *La verdadera historia de Caperucita*. Sevilla: Kalandraca Ediciones Andalucía.

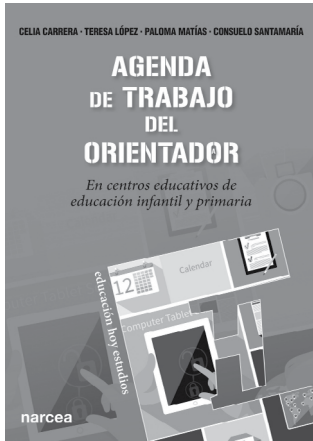
### 5.2. Texto literario

Cooper, H. (1998). *Sopa de calabaza*. Barcelona: Juventud.

Rodríguez, A. (2004). *La verdadera historia de Caperucita*. Sevilla: Kalandraca Ediciones Andalucía.

# RESEÑAS





### **Agenda de trabajo del orientador en centros educativos de educación infantil y primaria**

Carrera Álvarez, C, López López, T, Matías Benayas, P y Santamaría Repiso, C (2016). Madrid: Narcea, S. A de ediciones. 213 páginas.

Libro escrito por unas autoras con amplia formación y experiencia como psicólogas y pedagogas, así como una dilatada experiencia en la orientación educativa, reflejo de esto en el documento elaborado.

En la presentación que realizan las autoras, se encargan de clarificar qué finalidades son las que se enmarcan en la elaboración de este libro, ofreciendo los principios básicos que guían su trabajo, o lo que ellas definen como estilo educativo. Varios son los principios a los que hacen referencia y que se consideran como importantes para reflejar en

esta reseña: 1. Fijar metas realistas (los objetivos están sujetos a los condicionantes contextuales de cada centro), 2. Tomar conciencia del papel del orientador, saber que no es dar consejos o soluciones diciendo lo que hay que hacer, sino colaborar en la construcción de soluciones compartidas (el orientador no es un “mago” sino un agente más que trata de responder a los retos educativos), 3. Asumir que nuestra tarea no es rastrear las discapacidades o etiquetar a los alumnos (nuestra mirada ha de dirigirse a la identificación de dificultades para poder ayudarle), por último el número 4. Dedicar tiempo a la formación permanente y al debate con otros profesionales de la orientación que desempeñen nuestra misma función (enriquecer nuestros conocimientos, apoyarnos en la toma de decisiones, etc.). Y precisamente, esto es lo primordial del libro, la fundamentación en principios tan necesarios para la práctica educativa y que desde la implantación y conocimiento del mismo, hacen que la educación mejore cada día.

El comienzo del libro empieza con una justificación de la orientación educativa en las etapas de Infantil y Primaria, así como sus ámbitos de intervención y funciones, ya que el libro hace referencia al trabajo en estas etapas. Posteriormente se establece un cronograma de distribución de actuaciones o tareas mes a mes durante un curso escolar.

Lo más novedoso de este libro es que pretende ser un documento de ayuda y contenedor de herramientas necesarias en la práctica de la orientación educativa. En los capítulos 3, 4 y 5 (correspondiendo este último a los anexos) se nos exponen diferentes actuaciones que contienen consideraciones previas, el procedimiento de la acción, documentos en los que apoyarse (anexos) y claves para realizar una buena práctica. Con esta estructura fácil de leer y consultar, hace que la actividad del/la orientador/a tenga mayor estructuración y clarificación en la designación y ejecución de sus tareas, ya sea con respecto a la realización evaluaciones psicopedagógicas, entrevistas, evaluaciones de planes de trabajo, asesoramiento a la familia, planes específicos, protocolos, etc. documentos actuales y que conforman un buen punto de partida para orientadores noveles e incluso para los que tienen una larga trayectoria que quieran conocer otras perspectivas y modos de trabajo.

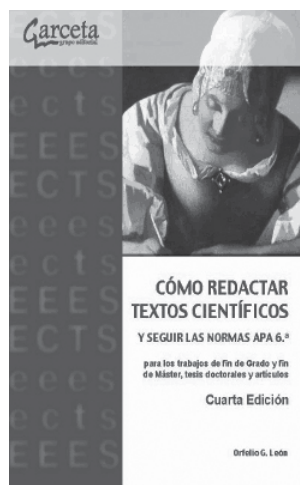
Tal y como las autoras comentan, las actuaciones que han sido seleccionadas son las comunes al ejercicio profesional del/la orientador/a educativo y que facilitan la elaboración y el trabajo del Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Muy recomendable para trabajar en el ámbito de la orientación educativa, con materiales de gran utilidad y con una buena presentación.

Se recomienda utilizar los documen-

tos y las acciones/tareas de este libro de manera conjunta con la normativa legal vigente de cada comunidad autónoma.

MARÍA DOLORES NIETO GÓMEZ



### **Cómo redactar textos científicos y seguir las normas APA 6ª edición**

Orfelio G. León (2016). Madrid: Garceta, grupo editorial. 187 págs.

En este libro se muestra de forma clara y sencilla la manera de escribir y organizar un informe científico según el formato APA 6ª edición. Se ajusta a la necesidad de encontrar pautas para generar una escritura acorde a las exigencias impuestas por la comunidad científica. Propone que cuando se redacten documentos publicables, hay que saber

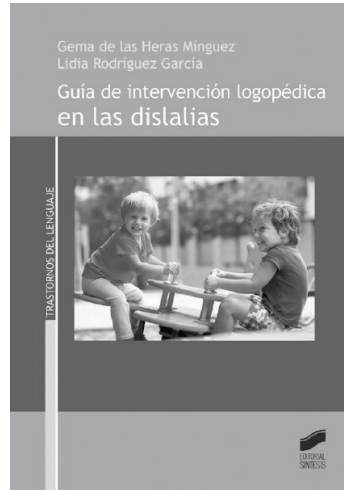
combinar el lenguaje de expertos con un formato entendible por todos los lectores interesados.

El libro está compuesto en un cincuenta por ciento por los consejos recogidos por personas doctas en materia de legibilidad general y otro cincuenta por ciento por la experiencia de leer y corregir trabajos de alumnos y colegas del autor. Es un claro ejemplo de teoría y práctica, donde, sólo con saber la teoría no serviría si no hay apoyo de la escritura. Es una invitación a escribir, a reescribir y a corregir porque solo así es como realmente se aprende.

Abarca desde cómo se construye el formato del texto, hasta la limpieza del mismo para evitar errores o ambigüedades. Es un ejemplar ameno en su lectura al explicarlo todo a través de ejercicios y ejemplos y el visionado resulta cómodo para el lector, al presentar el contenido en tablas comparativas donde organiza lo correcto y lo incorrecto en la escritura.

Centrados en las disciplinas de Psicología y Educación, recoge todas las técnicas de redacción de escritos científicos, muy útiles para los trabajos de fin de Grado, fin de Máster, tesis doctorales y artículos. Los consejos y pautas que ofrece este libro son muy recomendable porque facilita que el trabajo se entregue correctamente desde el primer momento.

CRISTINA CARO OLIVARES



### **Guía de intervención logopédica en las dislalias**

Gema de las Heras Mínguez y Lidia Rodríguez García (2016). Madrid: Síntesis. Editorial Síntesis. 256 págs.

Esta guía trata de abordar la intervención logopédica de las dislalias desde un enfoque ecológico, por la importancia que se le otorga tanto a la persona que recibe el tratamiento como a la familia y entorno de la misma. Esta obra va dirigida a estudiantes y profesionales del ámbito de la logopedia y educación que pretendan prevenir, evaluar y llevar a cabo tratamiento con personas que presentan dificultades de articulación de origen funcional.

Las autoras exponen que la principal aportación de la guía es invitar al estu-

dante o al profesional de la logopedia a que se cuestione otras formas de hacer práctica logopédica, donde el protagonista es siempre la persona susceptible de tratamiento, junto con su familia y el inseparable entorno donde se producen las interacciones comunicativas. Además esta guía pretende ser un material de apoyo para la reflexión y la práctica del logopeda, así como ofrecer materiales al profesional y a la familia. Los materiales que se presentan tendrán que ser adaptados y personalizados para que sean coherentes con los objetivos de cada intervención planteada.

La obra se compone de cinco capítulos, comenzando por un recorrido conceptual del habla infantil y las dislalias, continuando por la evaluación logopédica centrada en la persona y, por último, la intervención logopédica centrada en la persona y su familia. Al finalizar cada uno de los temas las autoras nos ofrecen un resumen con los puntos principales a destacar en cada uno de los capítulos y unas preguntas de autoevaluación, con el objetivo de facilitar el estudio de los conceptos y procedimientos claves en la intervención logopédica.

Comienza el manual con un capítulo introductorio del habla infantil donde realizan una aclaración de los conceptos básicos de este ámbito (logopeda, modelo ecológico, conciencia fonológica), así como resalta la importancia de que el logopeda sepa distinguir el desarrollo fo-

nológico típico de las alteraciones en los procesos fonológicos. Un segundo capítulo va dirigido a la conceptualización de la dislalia donde se proponen realizar un recorrido histórico- conceptual del estudio de las alteraciones del habla en las últimas cuatro décadas. El tercer capítulo aborda la evaluación logopédica que debe iniciarse con toda la información que podamos recopilar de la familia y su entorno, a través de la entrevista, observación e instrumentos clínicos o escolares. Debe ser una tarea compleja que requiere un gran compromiso por parte del logopeda. A lo largo del capítulo se define, se concreta qué y para qué evaluar, cómo hacerlo y cómo realizar el informe para comunicar los resultados. Para realizar una evaluación del habla, se hace hincapié en las competencias profesionales, comunicativas y clínicas del logopeda, que serán la base de la elaboración, diseño y desarrollo del proceso de evaluación logopédica del habla. A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, se realizará la propuesta de intervención adecuada a cada caso. Este es el objetivo del cuarto capítulo del libro, donde se realiza un recorrido por las bases psicopedagógicas que sustentan la intervención logopédica desde el enfoque ecológico, otorgando gran importancia a la reflexión del logopeda como pilar fundamental en el proceso. Constructivismo, andamiaje, inclusión educativa y aprendizaje significativo, en-

tre otros, son algunos de los conceptos que detallan y que un logopeda debe conocer. Un segundo apartado de este capítulo se lo dedican al rol profesional del logopeda destacando sus competencias de desarrollo personal, principios éticos, formas de actuar en intervenciones individuales y grupales. Un tercer apartado va destinado al por qué se ha de elaborar un programa que guíe la intervención logopédica, así como las pautas para su elaboración presentando algunas propuestas de actividades y recursos para intervenir en los trastornos del habla.

Y, por último, en un quinto capítulo, y bajo un enfoque ecológico, no podía faltar la guía para trabajar con las familias. Abarca la importancia de la colaboración entre la familia y profesionales, al mismo tiempo que ofrece recursos de intervención.

Desde mi punto de vista, esta guía responde a un material completo que puede contribuir a la mejora del trabajo que los logopedas puedan realizar con niños con trastornos de habla desde su detección, evaluación hasta la elaboración de la propuesta de intervención que deba llevarse en cada caso.

GEMA BLANCO MONTÁÑEZ



**Aumn@s con déficit auditivo. Un nuevo método de enseñanza-aprendizaje. 144 pp.**

Gema Cañizares (2016). Madrid: Narcea. 144 págs.

Desde una perspectiva inclusiva, los maestros demandan las estrategias necesarias para favorecer el acceso de los niños sordos a todas las actividades de interacción, así como propuestas de intervención que faciliten las tareas que requieren de competencia lingüística en comprensión lectora, aportando los recursos necesarios para compensar las dificultades de aprendizaje que presentan los niños sordos.

Este libro pretende aportar recursos prácticos para desarrollar su labor docente mediante propuestas de aprendizaje adaptadas a los niños con pérdidas

auditivas. Se ha dividido en tres partes. La primera parte consta de tres capítulos. En el primero se incluyen conocimientos teóricos acerca de la discapacidad auditiva, las funciones perceptivas a las que afecta, y los tipos de déficits auditivos y su origen. En el segundo capítulo se pretende profundizar en el conocimiento de las personas sordas como comunidad con entidad propia, abordando contenidos relacionados con las diferencias entre persona sorda e hipoacúsica y las señas de identidad representativas de esta comunidad como la lengua de signos, las costumbres y estrategias para la comunicación, tradiciones e intereses culturales y situaciones cotidianas. Es aquí donde la autora detalla los diferentes puntos de vista o corrientes que subdividen a la comunidad sorda en dos subcolectivos: el colectivo de personas Sordas constituido por los sordos e hipoacúsicos usuarias de lengua de signos, y el colectivo de personas sordas oralistas con uso exclusivo de la lengua oral o los bilingües que utilizan tanto la oral como los signos para comunicarse. El tercer capítulo lo dedica a destacar la lengua de signos como principal seña de identidad, realizando un recorrido por su historia, conceptualización y estructura.

En una segunda parte se trata la sordera en el ámbito escolar, desde un enfoque de educación inclusiva. A lo largo del capítulo la autora nos ofrece las características principales del niño sordo en el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo-lingüístico, las necesidades educativas que presenta en el ámbito escolar y la respuesta que debe ofrecer-

se desde la escuela con las pertinentes adaptaciones del currículo escolar a las características del alumnado del centro.

Por último, en la tercera parte se presenta, desde un enfoque práctico, una propuesta de estrategias de enseñanza aprendizaje, así como un repertorio de actividades tipo para reforzar la comprensión lectora en alumnos sordos. Teniendo en cuenta la importancia de contar con una adecuada competencia lectora, la intervención va dirigida a mejorar la doble ruta de acceso al léxico, así como la fonología, recordando que es una de las principales carencias de los niños sordos. El niño sordo accede a la lectura mecánica al igual que otros niños, pero el problema se presenta en la fase de lectura comprensiva, así como en el proceso de la información que realizan. Por este motivo se propone a lo largo del capítulo la necesidad de hacer uso de un sistema aumentativo de comunicación, además de llevar a cabo la adaptación de textos que se irán reduciendo en la medida que el niño sordo vaya adquiriendo competencia lectora. Se ofrece un programa para el refuerzo de la comprensión lectora y habilidades metacognitivas al objeto de proporcionar a estos niños, técnicas prácticas y estrategias de aprendizaje para entender lo que leen mediante los textos de uso habitual escolar y una secuencia didáctica de dificultad progresiva, así como, estimular habilidades de metacompreensión lectora a través de actividades sencillas de preparación a la lectura.

Sin duda, este libro resulta ser un interesante manual de consulta para profe-

sores y maestros con déficit auditivo que pretenden utilizar las estrategias necesarias para el fomento de la lectura del niño sordo. Consideramos la lectura de este libro accesible y con vocabulario adecuado a las familias, aunque desde mi punto de vista no está destinado a los niños con déficit auditivo en su totalidad como indica en el título, pues no recoge como destinatarios de la intervención a los niños que se benefician del implante coclear.

GEMA BLANCO MONTÁÑEZ



### **Atención a la diversidad en el aula de educación infantil**

Fernández Batanero, J.M. (Coord.) (2015). Ediciones Paraninfo. 283pp.

La Educación Infantil es un periodo básico y crucial en el que la diversidad constituye una constante en las aulas, y

desde la escuela debemos estar preparados para dar respuesta a las necesidades educativas que presenten todos los niños y niñas.

Este manual, enmarcado en el contexto pedagógico de la diversidad y de la escuela inclusiva, pretende ser de gran utilidad para los estudiantes de magisterio del grado de educación infantil, así como para los profesionales que día tras día se encuentran en el reto de dar respuesta a la diversidad en las aulas de educación infantil.

Esta obra está dividida en dos partes. La primera dedicada a aspectos generales y la segunda a las necesidades educativas y donde el lector podrá identificar una aproximación general a esa necesidad, su tratamiento, evaluación y metodología que debe seguirse en el proceso de inclusión del niño o niña.

Desde los principios que se asientan en nuestro Sistema Educativo, y como se refleja en el capítulo primero de la primera parte, se considera una escuela que dé respuesta a todos los alumnos, abierta a la diversidad. Esta respuesta no debe considerarse como una medida extraordinaria sino como una realidad evidente en las aulas. La diversidad es una característica presente en todos los grupos y, desde el capítulo segundo, se pretende desarrollar una visión general de algunas de las estrategias para dar respuesta a la diversidad de necesidades que encontramos en ellas. Se

ofrecen medidas ordinarias que deben ser la pauta general, y específicas o excepcionales a las que debemos recurrir cuando la respuesta educativa de calidad que se demande así lo requiera. En el capítulo tercero se detallan las fuentes que originan la diversidad en las aulas de educación infantil. Se trata de edades en plena expansión de desarrollo donde se presentan diferencias importantes con un origen personal de la fuente de la diversidad: intereses y motivaciones; capacidades para aprender y posibilidades; estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de desarrollo y aprendizajes previos. Por otro lado y con origen social, fuentes socioculturales y económicas; marginación social y minorías étnicas o culturales. El capítulo 4 se realiza un recorrido desde el diagnóstico a la evaluación de necesidades educativas. Así mismo, se presentan las técnicas e instrumentos en la evaluación de necesidades de educación infantil y se concluye con la información referente a la elaboración del informe psicopedagógico. Finaliza la primera parte dedicada a aspectos generales con el capítulo quinto dedicado a la vinculación de las TIC en el desarrollo curricular en la etapa de educación infantil. El desarrollo de procesos de aprendizaje inclusivos mediados por las TIC cobra una gran relevancia en la sociedad actual.

En la segunda parte se detallan, en cada uno de los capítulos, las necesidades educativas más frecuentes en edu-

cación infantil con el objetivo de que nuestros estudiantes tengan a mano la delimitación conceptual, las necesidades educativas, una propuesta de evaluación, así como la metodología que debe seguirse para garantizar la inclusión del niño en el aula de educación infantil. Realiza un recorrido iniciado por las principales alteraciones que pueden presentar los niños de educación infantil en el lenguaje oral, seguido por los casos de diversidad derivadas de limitación auditiva, visual, cognitiva, motriz, hiperactividad y espectro autista.

El grupo de autores pretenden que el lector de esta obra tome conciencia de la importancia que tiene el dominio del lenguaje oral, como instrumento que permita a los niños realizar aprendizajes satisfactorios tanto en el ámbito escolar como en el social. Del mismo modo, han pretendido realizar una aproximación general de los aspectos más importantes de cada una de las necesidades más frecuentes en educación infantil, con el objetivo de que conozcan la forma de abordarlas desde el principio de inclusión educativa.

GEMA BLANCO MONTAÑEZ



**La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.** Cobos, Cristóbal. (2016). Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate. ISBN: 978-9974-741-10-2. 183 págs.

A Cristóbal Cobos (Santiago de Chile, 1976), profesor e investigador asociado en el Instituto de Internet de Oxford, se le otorga el mérito de ser una de las primeras voces que introdujo en las publicaciones en lengua española el concepto de la web 2.0. En su libro, escrito con Hugo Pardo, *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* nos presentaba los pro y contra de una nueva evolución de la web, más social y participativa, y sus consecuencias para el ámbito educativo: aplicaciones que facilitan la producción individual y los contenidos creados por los

usuarios, la apertura de los contenidos didácticos, el fomento del trabajo colaborativo y el aprovechamiento de la inteligencia colectiva, las posibilidades que brindan el uso de los dispositivos móviles para la formación o los avances de web semántica. Todo ello encuadrado en un marco teórico y apoyado con un despliegue bibliográfico tan abrumador como sugerente, “marca de la casa”.

Con un nuevo título, *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (2011), en colaboración con John Moravec, nos invitaba esta vez a valorar y reapropiarnos de un conjunto de prácticas, entornos y competencias presentes en los aprendizajes informales de nuestros jóvenes y que, sin embargo, permanecen “invisibles” para los sistemas formales de educación (centros escolares, universidades), reivindicando un ideal de educación que “demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a su vez resulte inclusiva”.

En el libro que aquí reseñamos, *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento* (2016), Cobos prosigue en su empeño por agitar algunos de nuestros presupuestos docentes más anquilosados. El desafío nos es menor, pues se trata de reavivar el clásico “atrévete a pensar”, ahora desde una versión más actualizada: la pregunta

por el sentido del cambio educativo en estos tiempos tecnológicos. Sobre el despliegue de cartografía apenas esbozada, educación, tecnología y conocimiento desdibujan sus límites de conceptualización tradicionales, se tornan problemáticos y exigen ser revaluados desde una posición crítica (y quizás algo escéptica) que presume haber dejado atrás el fin de la “edad de la inocencia” tecnoutópica.

Como nos recuerda en su iluminador prólogo Neil Selwyn, este escepticismo crítico que manifiesta Cobos sobre el papel de las TIC en la mejora de la enseñanza representa, ante todo, un gesto de resistencia hacia el desánimo y una llamada a la acción. De hecho, el profesor chileno comienza con una introducción cuyo título es una plena declaración de intenciones: “Más prohumano que antimáquina”. En estas primeras páginas, el autor procura construir un lugar de discurso tan alejado de aquellos que ofrecen la tecnología como solución y respuesta a todos nuestros males (incluidos los educativos), como de aquellos que anuncian el advenimiento del apocalipsis más inmediato. Se trata, pues, de ofrecer un diagnóstico sereno (quizás una parada en el camino), que nos permita otear el horizonte y explorar nuevos rumbos.

La “ruta de navegación” propuesta por Cobos se expande en cuatro direcciones posibles. En el capítulo I, “La

inteligencia artificial y desobediencia tecnológicas”, nos presenta los avances producidos en la construcción de máquinas “que aprenden” y el reto que supone para los futuro modos de enseñanza. El camino se orienta aquí hacia de búsqueda, y posterior incorporación en los procesos formativos, de aquellas habilidades y competencias humanas no susceptibles de ser computarizadas (tales como la creatividad, la innovación o la metacognición), así como la valoración de las competencias no cognitivas en el aprendizaje. Además se destaca la importancia de incorporar al currículo el conocimiento y uso de los lenguajes de programación (tal como ya lo han hecho países como el Reino Unido), con un doble objetivo: abandonar el papel de consumidores pasivos de tecnología y reapropiarnos del código informático para explorar otros usos posibles, “desarticulando los actuales niveles de dependencia tecnológica” (21). Entre sus recomendaciones, nos alienta a reconocer las propuestas derivadas de la “cultura maker” o la “actitud lab” (<http://actitudlab.com/>) en lo que implica de aprendizaje exploratorio, intergeneracional y lúdico orientado a resolver problemas y diseñar nuevos proyectos basados en la tecnología.

En el capítulo 2, “La triangulación entre contenido, contenedor y contexto”, nos previene de la insuficiencia de la tecnología como motor del cambio

educativo (algo ya insistentemente remarcado por la investigación educativa), para reubicarla en un complejo ecosistema de factores sociocognitivos y culturales donde adquiere sentido. En el mundo de la sobreabundancia de contenidos y de la rica proliferación de medios, Cobos enfatiza la extraordinaria labor que pueden desempeñar los educadores en la creación de ambientes de aprendizaje cuyas condiciones favorezcan tanto la emergencia de nuevas competencias, como la incorporación de los “aprendizajes indivisibles”. Así mismo, resalta la necesidad de capacitar a actuales y futuros docentes para que desarrollen criterios educativos que sustenten su selección de prácticas y tecnologías basados en investigaciones empíricas y no en criterios de mercado o modas. Este capítulo concluye con una reflexión sobre la “ciudadanía digital”, adentrándose en el debate sobre la formación necesaria en el uso ético y seguro de las TIC.

Con la denuncia de las asimetrías en los discursos pro-globalización y con la invitación a fomentar una visión más inclusiva de la diversidad, se inicia el capítulo 3, “Multialfabetismos para nuevos ecosistemas de creación y colaboración”. Aquí la figura que sirve como referencia para la reflexión es el *knowmad*, neologismo acuñado por Moravec para designar un nuevo trabajador del siglo XXI, nómada del conocimiento,

versátil, con gran capacidad para la innovación, la creatividad y el trabajo colaborativo en entornos ricos en medios e hiperconectados. Para que los centros educativos contribuyan a formar de este nuevo perfil emergente, Cobos propone incorporar nuevas pedagogías que fomenten el autoaprendizaje, los microaprendizajes o los modos de aprendizajes informales. Además pone en el foco de nuestra atención en el modelo de economía colaborativa donde la relación de distribución tradicional uno-a-muchos se trasmuta en muchos-a-muchos, resaltando aspectos críticos en la creación conjunta de conocimiento.

Estos tres capítulos anteriores funcionan, a nuestro modo de ver, como una gran obertura que da paso a un último capítulo, cuya referencia al título del libro, aclara su relevancia: “Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente”. Aquí Cristóbal Cobos plantea la necesidad urgente de contar con nuevos instrumentos, procedimientos y criterios de evaluación si queremos realmente dar cuenta de la riqueza de competencias, perfiles y entornos de aprendizaje que están surgiendo. Aunque trata sucintamente instrumentos de evaluación como las rúbricas o se adentra de puntillas en el espinoso tema de las analíticas de aprendizaje, su propuesta se centra en explorar “siete vectores claves” para valorar expe-

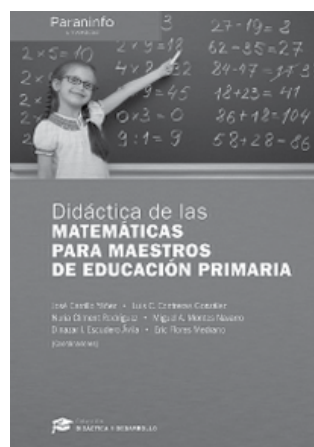
riencias de aprendizajes enriquecidas con tecnologías: “En vez de valorar lo que mides, mejor mide lo que valoras”, “Reconocer, valorar y promover un mosaico de habilidades no cognitivas extracurriculares”, “Más que el tiempo en clases, lo que cuenta es cómo aplicas lo aprendido”, “Crear nuevos mecanismos de reconocimiento social de saberes y destrezas”, “No todo lo que cuenta es contable ni todo lo que es contable cuenta”, “El error como una buena solución: retroalimentación positiva y reforzamiento,” y “Transitar del equipamiento 1:1 hacia una enseñanza (más) individualizada”.

Como conclusión al libro, Cobos nos declara la complejidad de llevar a cabo esa “innovación pendiente”, pues el reto radica en evaluar “lo incommensurable pero no por ello menos relevante”, centrado en ocho cualidades críticas: capacidad de crear conocimiento, sentido de la ciudadanía digital, mentalidad global, capacidad de aprender de manera flexible, instinto de autoexploración, habilidad para el aprendizaje colaborativo, multialfabetismo y capacidad para desempeñarse como un artesano digital.

Al finalizar la lectura de La innovación pendiente nos queda la sensación de estar ante una obra que interpe-la más ofrecer respuestas. Cobos nos lanza al campo abierto, aunque por sus páginas hallamos numerosos anclajes,

en incluso, alguna que otra propuesta localmente definida, sobre todo en lo referente a generar nuevos criterios e instrumentos de evaluación. Los propios mecanismos de cohesión del texto, el urdimbre de los temas que aparecen, se diluyen y vuelve a surgir en cambios de perspectivas, o esa sugerente bibliografía anteriormente aludida, contribuyen a mostrarnos la complejidad de un territorio en constante expansión y metamorfosis, el de la relación entre tecnología e innovación educativas.

FRANCISCO PÉREZ FERNÁNDEZ



**Didáctica de las matemáticas para maestros de educación Primaria**  
Carrillo, J., Contreras, L.C., Climent, N., Montes, M.A., Escudero, D. y Flores, E. (coord.) (2016). Madrid: Ed. Paraninfo, 372 pp.

Como su propia contraportada dice, este libro está destinado a los diferentes agentes involucrados en la educación matemática en Primaria: futuros maestros que se aproximan a las matemáticas en términos de su enseñanza y aprendizaje; maestros en activo, quienes encontrarán en este libro un apoyo a la planificación de sus clases y en el análisis de las mismas; y formadores de maestros, que dispondrán de una guía para el diseño y la reflexión sobre el contenido de la formación inicial.

Los autores de cada capítulo son reconocidos investigadores en la didáctica de las matemáticas tanto en España como en foros internacionales, lo que redundará en la calidad del texto final. Por otro lado, el hecho de que todos ellos sean formadores de maestros de universidades distribuidas por España y América, le concede al texto el enfoque plural y, a la vez, consensuado, necesario para reflejar las distintas sensibilidades aunadas en un único texto. Ayuda, pues, a tener una visión clara de la postura de la más actual didáctica de las matemáticas tanto desde el punto de vista de la investigación como del día a día de las aulas.

El maestro debe dominar los conocimientos que son objeto de la enseñanza-aprendizaje en educación primaria, pero no solo eso: no es un alumno aventajado al terminar esta etapa, sino un especialista en dicho conociemien-

to y en la forma de propiciar entornos de aprendizaje. Partiendo de la postura de que el conocimiento matemático del maestro es, necesariamente, especializado y, por tanto, diferente del que tiene un ingeniero o un contable, plantean la importancia que tiene tanto el correspondiente al contenido matemático como al de la didáctica asociada a él, incluyendo este último teorías de enseñanza-aprendizaje y estándares curriculares. Este conocimiento le permitirá diseñar actividades que generen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes,

Se desgranar los 13 capítulos que forman este nuevo manual comenzando por el número, su representación, características y operaciones, distinguiendo entre naturales, enteros y racionales. Continúan contextualizando este en problemas aritméticos de enunciado verbal (PAEV), probabilidad y estadística. El capítulo dedicado a las magnitudes y la proporcionalidad, conecta la parte ya descrita centrada en el número con la referente a las formas, su situación espacial y sus relaciones, es decir, con los capítulos concernientes a la geometría. El libro se redondea, y gana más en calidad, si cabe, con los capítulos transversales dedicados a la forma de hacer matemáticas y a la resolución de problemas, que en el currículum español no ha dejado de ser el eje vertebrador en esta disciplina a pesar

de los diferentes cambios en la ley de educación de los últimos tiempos.

En todos los capítulos se abordan los contenidos matemáticos correspondientes y sus conexiones, entrelazados con su enseñanza y aprendizaje, considerando estrategias y recursos didácticos (incluyendo materiales estructurados y no estructurados). Son muy frecuentes, además, las reflexiones sobre actividades matemáticas y sobre actividades sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. El último capítulo del libro plantea las perspectivas de análisis de las prácticas de enseñanza, medio en el que finalmente deben confluir y ponerse en práctica los conocimientos construidos, lo que se sitúa en la nueva línea didáctica propuesta por investigadores de prestigiosas universidades: no nos debemos centrar exclusivamente en el conocimiento y las concepciones, sino llegar a él partiendo de la práctica y las tareas de enseñanza.

Podemos decir que tanto la estructura del libro como el tratamiento desde el conocimiento especializado del profesor de los contenidos, aportan una nueva visión distinguiéndolo de otros manuales sobre didáctica de las matemáticas para maestros. Muy recomendable tanto como libro de referencia para los alumnos del grado de Educación Primaria como para profesores en ejercicio y formadores de maestros.

M<sup>a</sup> MAR LIÑÁN GARCÍA Y VÍCTOR BARRERA  
CASTARNADO





## **Colaboradores de este número**



### **Manuel Aguilar Villagrán**

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz. Soy Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación y docente de la asignatura Dificultades de Aprendizaje. Miembro del grupo de investigación HUM-634. Mi línea de investigación principal se centra en el desarrollo de las habilidades matemáticas tempranas y sus dificultades. Sobre este tema he publicado artículos sobre resolución de problemas aritméticos, desarrollo del sentido numérico y pruebas de evaluación matemática temprana. Participo en Proyectos de Innovación Educativa Universitaria.

### **Nuria Andreu Ato**

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia y experta en intervención logopédica por la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (Universidad de Alcalá). De 2003 a 2010 desarrolló la labor de pedagoga en centros de Psicopedagogía, realizando evaluación, diagnóstico e intervención en niños con dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Actualmente es profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad CEU Cardenal Herrera y Vicedecana de las titulaciones de grado en Educación Infantil y Educación Primaria en la sede de la Universidad en Elche. Ha presentado comunicaciones

en diversos congresos como: *Análisis de programas informáticos dirigidos a parálíticos cerebrales*, *El ordenador en el aula de integración: deficiencias motoras*, *La formación del voluntariado: una ventana cerrada a la pedagogía*, *Análisis de la influencia del ámbito emocional en el aprendizaje mediante la aplicación de las TIC en alumnos con y sin dificultades en la escritura* y *Las TIC como herramientas para la inclusión*, entre otras. En la actualidad también participa en el Grupo de Investigación en Dificultades de Aprendizaje y Competencias (IDAC).

### **Javier Bermejo Fernández-Nieto**

Doctorando en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid (2012-actualidad), institución en la que realizó la Licenciatura en Pedagogía (2011) y el Máster en Estudios Avanzados en Pedagogía (2012). Ha sido Becario de Colaboración (MEC) y Colaborador Honorífico en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Sus principales líneas de investigación se centran en la Teoría y Filosofía de la Educación. Actualmente compagina su actividad investigadora con la consultoría, siendo Responsable de Proyectos en consultora IT.

### **Milagros Casado Corraliza**

Docente de educación primaria en la especialidad de Educación Física.

Titulada con un Máster Oficial en Neuropsicología y Educación. En su práctica diaria aplica los principios de la neuropsicología al ámbito educativo en el aula. Líneas de investigación: educación primaria, resolución de conflictos, convivencia escolar y funciones ejecutivas. Todo este interés persigue que puedan optimizarse los procesos de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Almudena Cotán Fernández.**

Licenciada en Pedagogía, Doctora en línea de Atención a la Diversidad, con Máster en Dirección, Evaluación y Calidad en Instituciones de Formación y con dos expertos en E-learning: diseño de contenidos y Participación desde una perspectiva de género, cuento con una amplia experiencia de más 10 años como docentes en diversos ámbitos: escuelas infantiles, universidad, clases particulares y extraescolares así como tutora online y diseñadora de contenidos. Actualmente, imparto docencia como profesora adjunta en la Universidad Isabel I donde soy el responsable de contenidos y docencia de la asignatura “Contextos de la intervención educativa” en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, “Didáctica y Currículo en Educación Infantil”, tutora de diversos trabajos Fin de Grado y Fin de Máster así como editora y revisora de contenidos. Mis inquietudes investigadoras se centran en las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican

en las instituciones de Educación Superior y cómo el uso de las TIC incide en el aprendizaje de estos estudiantes.

### **María Gloria García Blay**

Diplomada en Filología Hispánica y licenciada en Filología Clásica por la Universitat de València, y máster en Periodismo por la Universidad CEU Cardenal Herrera. Ha trabajado como docente de enseñanza secundaria, impartiendo las asignaturas de Lengua, Valenciano, Latín y Griego. Durante los años de docencia ha participado en cursos de formación del profesorado relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como en seminarios referidos a la convivencia en el aula. Actualmente trabaja como profesora en la Universidad CEU Cardenal Herrera, en las titulaciones de Grado en Educación, impartiendo Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha presentado comunicaciones en diversos congresos relacionadas con la enseñanza de la ortografía y con el fomento de la lectura en Educación Primaria. En 2015 dirigió un proyecto de innovación acerca de la utilización de la metodología CLIL para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, por el que recibió una mención honorífica en los X Premios Ángel Herrera en la categoría de Innovación y Mejora de la Docencia. Además, es coautora del libro “Manual de morfosintaxis: la oración simple”.

### **Luisa M<sup>a</sup> García Salas**

Doctora en Psicología por la Universidad de Cádiz (2015), Licenciada en Psicología por la Universidad de Málaga (1990) y Diplomada en Magisterio (especialidad Ciencias) por la Universidad de Cádiz (1987). Soy profesora del Centro de Magisterio “Virgen de Europa” (Centro Adscrito a la Universidad de Cádiz) de La Línea de la Concepción desde hace más de 25 años. Durante estos años, he ejercido como docente en diversas asignaturas, además de realizar tareas de gestión. Actualmente soy coordinadora del Departamento de Psicología. Asimismo, he participado en cursos y congresos de las áreas de Psicología y Educación. Mi interés investigador está relacionado con el desarrollo de la cognición numérica y las dificultades de aprendizaje de las matemáticas.

### **Irene Hoster Cabo**

Licenciada en bellas Artes y diseñadora artística en Homa-Maho, S.L., empresa sevillana de Servicio para la Educación Preeescolar e Infantil, especializada en el equipamiento y adecuación integral de centros. Dedicada a la venta y asesoramiento sobre material didáctico, lúdico y mobiliario específico. Correo electrónico: info@homa-maho.com; www.homa-maho.com

### **Verónica López Fernández**

Doctora en Psicología (Universidad de León), Máster Oficial en Neurociencia y Neuropsicología Cognitiva y del Comportamiento (Universidad de Granada), Estudios Avanzados y Suficiencia investigadora en Psicología Evolutiva y del Ciclo Vital, (Universidad de León) y Licenciada en Psicología (Universidad de Salamanca). Profesora e investigadora en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Líneas de investigación: neurociencia y educación.

### **Rocío López-García-Torres**

Licenciada en Psicología y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Empezó la aventura educativa en el Departamento de Orientación Educativa y Psicopedagógica de un colegio. Posteriormente se inició en la docencia en la Escuela de Magisterio adscrita a la Universidad de Granada. Y actualmente, desde el año 2010, es profesora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad CEU Cardenal Herrera, donde imparte clases en los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, así como en algunos posgrados. Entre sus líneas de investigación actuales destaca su interés por las manifestaciones de la ficción infantil, los valores de la educación, la coeducación y las cuestiones de género, así como su repercusión en contextos académicos y culturales. Resultado de

ello son los diversos artículos publicados en revistas científicas, las contribuciones a congresos de ámbito nacional e internacional y los capítulos de libros en los que aparece como autora.

### **M<sup>a</sup> Fuensanta Martínez Ortiz**

Alumna de doctorado en Educación de la Universidad de Murcia, cuya línea de investigación se titula: “Concepciones docentes sobre buenas prácticas de enseñanza en la Universidad”. Licenciada en Pedagogía (2012), con un Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (2013). Autora de dos investigaciones realizadas en colaboración durante los años de formación académica como alumna interna del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y que fueron presentadas y defendidas en las IV Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. He colaborado, mediante una beca de colaboración, en el proyecto “Estudio de prácticas ejemplares de enseñanza y de sus aplicaciones formativas”, constituyendo éste el inicio de mi Tesis de Licenciatura, “Profesores y calidad de la enseñanza en el aula”, presentada y defendida en 2013 con una calificación de Cum Laude. Posteriormente, como doctoranda he participado en actividades formativas

para la actividad investigadora, así como también en Congresos Internacionales y Jornadas Doctorales, presentando comunicación y en algunos casos defendiéndola.

### **Inmaculada Mena-Bernal Rosales**

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla. Desde el curso 2013-2014 hasta la actualidad ejerce como Profesora Agregada en el Centro de Estudios Superiores Cardenal Espínola CEU, en los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil, en el área de Filología, impartiendo las asignaturas de Literatura Española, Lengua Española, Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y Literatura Infantil. Colabora en creación de materiales y corrección de tareas con el Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Traducción. Actualmente cursa un máster universitario a través del ISTRAD (UIMP), en el que trabaja en la traducción del álbum ilustrado, analizando los resultados de traducción en la lengua meta. Sus principales líneas de investigación se centran en la Literatura Infantil y Juvenil y la Didáctica de la Lengua Española.

### **José Miguel Nieto Cano**

Profesor Titular de la Universidad de Murcia en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Doctor en

Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) desde 1993. Dentro de su trayectoria docente, ha participado en varios Proyectos de Innovación Educativa en la Universidad de Murcia; ha coordinado un Seminario Permanente de Innovación en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar; y ha participado en múltiples y diversos eventos formativos (Cursos, Seminarios Internacionales y Nacionales, Jornadas, Talleres, Congresos Interuniversitarios, Reuniones Científicas y Congresos Internacionales). En relación a su trayectoria investigadora, ha participado en proyectos de investigación como miembro del equipo de investigación y ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Y con respecto a la gestión académica, ha desarrollado diferentes cargos como el de Coordinador del Programa de Doctorado “Investigación y Desarrollo para la Mejora de la Educación”, Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Facultad de Educación), de la Universidad de Murcia y Vicedecano de Calidad e Innovación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

### **María Plaza Carmona**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Castilla -La Mancha), Máster Oficial en

Envejecimiento Saludable y Calidad de Vida (Universidad de León), Máster en Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, (Universidad de Castilla-La Mancha) y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Castilla-La Mancha). Investigadora en la Cátedra de Envejecimiento en todas las edades de la Universidad de León. Autora y coautora de diversas publicaciones. Líneas de investigación: envejecimiento, educación, actividad física y salud.

### **Elia Saneleuterio**

Doctora en Literatura Española, licenciada en Filología Hispánica, maestra en Educación Infantil y máster en Investigación en Didácticas Específicas, especialidad de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha trabajado en todos los niveles educativos y ha impartido docencia en diversas universidades desde 2008. Actualmente, es profesora de Magisterio en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València, donde se encarga, entre otras, de asignaturas sobre enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, campo en el que ha desarrollado varios estudios, publicados en revistas científicas o comunicados en congresos internacionales. Es autora de monografías como *Evolución de las corrientes y estilos literarios. Propuestas didácticas para la adquisición de destrezas crítico-literarias* (2015) o *Versos per gaudir*.

*Seqüències didàctiques per al primer aprenentatge de la llengua i la literatura* (2013), así como de otros estudios sobre poesía contemporánea, publicados en editoriales como Anthropos o EAE. Acerca de la enseñanza de la ortografía dirigió un proyecto de innovación que recibió el Premio Ángel Herrera a la mejor labor pedagógica. Entre sus líneas de investigación actuales destaca su interés por las manifestaciones de la ficción infantil, los valores de la educación lingüística y literaria, así como su aprendizaje en contextos académicos y culturales.

### **Mónica Vallejo Ruiz**

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Universidad de Granada desde 2005. Su trayectoria docente e investigadora se ha desarrollado en torno a las siguientes líneas de investigación: planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación de la investigación educativa, tesis doctorales y educación superior. Como resultado de esta andadura, ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas (indexadas en las bases de datos internacionales), capítulos de libros y aportaciones a congresos nacionales e internacionales. Asimismo, ha desarrollado diferentes cargos de gestión académica, entre los que se podría destacar los de Secretaria

y Directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia.

### **Daiana Yamila Rigo**

Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. Máster en Psicología de la Educación, Universidad de Murcia, España. Licenciada en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, en el año 2006. Profesora de grado y postgrado. Ha realizado y realiza tarea de investigación y docencia en relación a CONICET, AECI, FONCYT, SECyT-UNRC. Colaboradora en diversos proyectos de investigación orientados a la mejora educativa. Directora de Trabajos Finales. Sus trabajos de investigación refieren al campo de las inteligencias múltiples, la educación, diseño instructivo, compromiso y evaluación. Autora de artículos para libros y revistas sobre temas de su especialidad.

*Esta revista se terminó de imprimir  
el día 2 de diciembre de 2016,  
en Imprenta Sand, S.L.*



