

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO IV - Nº 16 - DICIEMBRE 2019

Aproximación a la Dislexia. Orientaciones para docentes y familias

Creatividad en el desarrollo instrumental. Técnica, capacidad expresiva, comprensión musical y personalidad artística.

La lectura como garantía de conocimiento. Un acercamiento a la pluma de Javier Sierra

Pérdida de capital cultural y etiquetaje en el ámbito escolar. Caracterización y estudio de caso en zonas rurales

La importancia de la cultura musical de carácter folclórico. Propuesta para Educación Secundaria

La disposición a comunicarse. Estudio de los factores decisivos en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras



marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo
ISSN 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2018. Marpadal Interactive Media S.L.

CURSOS HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES 2020
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS



10
DÍAS

¡ENVIAMOS TU
CERTIFICADO
EN 10 DÍAS!

¡Completa tu baremo y consigue **tu plaza!**

100% ONLINE
Y EVALUACIÓN TIPO TEST

VALIDEZ GARANTIZADA
ADAPTADOS A TODAS LAS COM. AUTÓNOMAS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE

Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995

admin@campuseducacion.com

www.campuseducacion.com



COLABORA:
Campuseducación.com
formación on-line



Sumario

Dirección
 Justo García Ródenas

Dirección Pedagógica y Coordinación
 María José Román Muela

Equipo de Redacción
 María José Román Muela
 Ángel Villodre López
 Sandra Pérez Benítez
 María José González Lozano
 Javier Nieves Simarro

Artículos de (por orden de aparición)

- Elisabet García Giner
- Anabel López Botía
- Jésica González Molina
- Mercedes Sánchez Lucena
- Juan Jesús Sánchez Ortega
- Ignacio Monserrat Máiquez
- Mercedes Monserrat Máiquez
- Antonio Jesús Amores Valencia
- Inés González González
- Gabriela Hernández Gómez
- Gabriela Guía Cereceda

Edita
 Marpadal Interactive Media S.L.
 C/ Ejército 23, bajo
 C.P. 02002 ALBACETE
 Telf.: 967 66 99 55
publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación
 Fco. Moreno Sánchez-Agüillla
Diseñador Gráfico Colegiado Nº 606 por el Colegio Oficial de Diseñador Gráfico de Cataluña
 Antonio Castillo Jiménez
Diseñador Gráfico y Multimedia

Equipo Técnico
 María José González Lozano
 Pablo Romero Yébana
 Miguel Sánchez Mendoza
 Ángel Villodre López

Imprime
 Cano Artes Gráficas S.L.
 Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete
 967 24 62 66
 D.L. AB 199-2016
 ISSN. 2445-365X

Campus Educación
 C/ Ejército 23, Bajo
 C.P. 02002 ALBACETE
 Telf.: 967 60 73 49
 Fax: 967 26 69 95
www.campuseducacion.com

NOTA: Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Lectoescritura en Educación Infantil.

5

Estudio de los procesos de su aplicación práctica.

Aproximación a la Dislexia.

9

Orientaciones para docentes y familias.

Gamificación en Educación Primaria.

15

Beneficios de su práctica en el aula.

Creatividad en el desarrollo instrumental.

19

Técnica, capacidad expresiva, comprensión musical y personalidad artística.

La lectura como garantía de conocimiento.

27

Un acercamiento a la pluma de Javier Sierra.

Pérdida de capital cultural y etiquetaje en el ámbito escolar.

33

Caracterización y estudio de caso en zonas rurales.

Las Nuevas Tecnologías como factor de motivación.

39

Posibilidades y pautas para la Educación Secundaria.

La importancia de la cultura musical de carácter folclórico.

45

Propuesta para Educación Secundaria.

Enseñar Historia en Secundaria.

51

Las Unidades de Construcción de Aprendizaje como estrategia.

56

La disposición a comunicarse.

Estudio de los factores decisivos en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.





Editorial

En educación suele ser habitual que los cambios que abundan sean aquellos que vienen impuestos desde arriba, los que son formulados por los mal llamados *especialistas* que llevan décadas sin sentir el vibrar de la escuela y se formaron bajo leyes que hoy consideramos curiosamente erróneas.

Otras veces, las reformas vienen verticalmente a modo de salvación para los centros escolares, cuando en realidad suponen otro sometimiento más por parte del profesorado y todos los agentes involucrados en el proceso formativo. Desgraciadamente, los cambios horizontales que se generan en las aulas son más escasos y, si abundan, la mayoría no suelen tener la calidad que se esperaba de ellos.

Se suele confundir que algo sea bueno por el simple hecho de ser nuevo, cuando en realidad no ha de estar ligado de esa manera. En el terreno educativo innovar significa crear cosas nuevas para mejorar todos como conjunto, comenzando por contextos pequeños hasta llegar a explanadas gigantescas (lo que se conoce como *renovación*). Y es bajo esta idea con la que se podría potenciar la utilidad de la figura del asesor educativo, el cual, junto con todos los profesores e incluso los alumnos, puede conseguir que esas buenas ideas locales terminen por extenderse hasta consolidarse como una especie de revolución científica de la época moderna.

Toda esta propuesta de renovación debiera partir de un punto muy concreto: el aula. Desde las aulas puede alimentarse el pensamiento ecológico y poder abordar posteriormente aspectos más amplios. El asesor educativo debe implicarse de lleno en un proceso de cambio y mejora en la escuela, en todas las escuelas, promoviendo ese pensamiento ecológico que haga a los profesionales esforzarse por mejorar su práctica y así el panorama de sus clases. Quizás este pensamiento no se extienda, o quizás sí, pero al menos cada uno se habrá esmerado en dar lo mejor de sí, dando los primeros pasos de un camino repleto de idas y venidas.

Aprovechamos estas líneas para desearos unas **Felices Fiestas y una buena entrada de año.**

El Equipo de **Campus Educación**
Revista Digital Docente

Lectoescritura en Educación Infantil

Estudio de los procesos de su aplicación práctica

Realizamos un acercamiento hacia las diferentes metodologías empleadas en la enseñanza de la lectoescritura en la etapa de Educación Infantil, procurando considerar este aprendizaje con la importancia que merece.

Palabras clave: Lectoescritura; Educación Infantil; Expresión oral; Expresión escrita; Metodología; Constructivismo.

Abstract: We'll take an approach to the different methodologies used in learning both reading and writing skills in Early childhood education, trying to consider it with the importance it deserves.

Key words: Literacy; Early childhood education; Oral expression, Written expression, Methodology, Constructivism.



Uno de los principales problemas de la educación es el fracaso de muchos alumnos en los conocimientos relativos a la comprensión lectora, y parece que todavía existen centros que no ponen medidas contundentes para evitarlo.

Aprender a leer y escribir no es una tarea fácil para los alumnos, y este aprendizaje requiere, por parte del personal docente, una actuación eficaz, basada en el rigor de los métodos empleados, ya que se trata de una base muy importante que funcionará como pilar principal para muchos otros aprendizajes.

Por ello, hay que cuidar la enseñanza de los procesos empleados en la lectoescritura, siendo imprescindible valorar cuál es la metodología más adecuada para iniciar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

La lectoescritura en Educación Infantil

Hoy día sabemos que enseñar a leer y escribir es imprescindible, considerándose un conocimiento básico para los futuros aprendizajes académicos, pero no siempre fue así. Hubo un tiempo que se consideró que primariamente era necesario aprender a leer para, después, saber escribir.



ELISABET GARCÍA GINER

- Graduada en Magisterio de Educación Infantil
- Técnico Superior en Educación Infantil
- Lorca (Murcia)

Aunque los conocimientos y procesos que se desarrollan cuando se lee y se escribe no son los mismos, la lectura y la escritura son habilidades que se suceden como mecanismos interconectados, por eso no es necesario mantenerlos separados en su instrucción, y se considera a ambas destrezas como una sola actividad, llamada lectoescritura.

La **lectoescritura** se caracteriza, según Montealegre y Forero (2006), por la **utilización de signos auxiliares que permiten en la memoria de la persona restablecer alguna imagen, concepto o frase**. Esta utilización de dominios es suficiente para transcribir de forma estructurada, clara y coherente las propias ideas.

Cuando al niño le entra curiosidad por comprender el lenguaje escrito, su contexto influye notablemente en el proceso de este aprendizaje; es decir, influye la visión del mundo que le rodea, la cultura que lo envuelve, las interacciones con los demás, la situación social y escolar... y todo lo que determina la estructura mental de la persona que aprende, a la que se va a incorporar la nueva información, en este caso la derivada del aprendizaje lector y escritor.

Es por ello fundamental permitir al niño que se acerque él mismo hacia la lectura, fomentando el auto-



descubrimiento, el interés y la motivación, que serán los predecesores del disfrute hacia esta actividad.

Asimismo, el acercamiento a la lectoescritura favorece el comienzo de un proceso de participación activa en la propia cultura.

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura

Para abordar la lectoescritura deben tenerse en cuenta varios factores, como el proceso de adquisición del lenguaje en el individuo y la relación que existe entre los procesos del habla y el desarrollo de la lectura y la escritura, respetando cada uno de los ritmos propios de aprendizaje y evitar, con ello, posibles frustraciones.

Lo fundamental de la enseñanza de la lectoescritura es que el alumno comprenda el contenido de cualquier texto escrito al que se enfrente en el mismo nivel que lo pueda comprender de manera oral. En este sentido, se fundamenta la idea de trabajar los dos ámbitos a la vez, tanto la comprensión lectora como la comprensión de la lengua oral, lo cual implica una serie de procesos específicos tales como el aprendizaje de vocabulario o el uso de inferencias.

En las escuelas se suele observar, gracias a las evaluaciones indivi-

dualizadas en base a los métodos convencionales normalmente utilizados con los alumnos, que éstos suelen mostrar dificultades de comprensión lectora y de composición escrita (Martínez, 2011), sobre todo en las etapas de la educación básica.

No obstante, en alumnos de niveles superiores, como el universitario, también se observan dificultades semejantes para la composición de textos académicos, por lo que varias hipótesis intentan explicar el origen de ésta problemática. Una de ellas es señalar que el alumno está "mal formado", refiriéndose a que en los ciclos anteriores no logró las habilidades propias para la lectura y la escritura y, por tanto, arrastra esas carencias en niveles educativos superiores.

Metodología constructivista

Existen evidencias que demuestran que los niños de tres años pueden llegar a entender fácilmente una narración simbólica de estructura sencilla (Montealegre y Forero, 2016), mientras que niños de cinco años comprenden narraciones mucho más complejas.

Poco a poco, se va desarrollando en los niños la capacidad de utilizar **simbolismos** mediante el gesto, el garabato y el juego, a través de la re-

presentación simbólica de cosas en las actividades lúdicas cotidianas, siendo ahí donde se construyen las bases cognitivas necesarias para la asimilación del lenguaje escrito.

El niño no almacena conocimientos, sino que los construye mediante la interacción con los objetos circundantes (Piaget, 1961), por lo que suele ser más aconsejable una **metodología con rasgos constructivistas**.

La metodología de corte constructivista se basa en una serie de supuestos, entre los que destacan (Quintero, 2017):

- No existe el error en sí mismo, sino que los fallos son considerados como fases, pasos que aproximan un poco más al modelo correcto.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura se entiende como la capacidad de saber leer y escribir textos para finalidades diferentes.
- La lectoescritura se basa en la interpretación y la producción, no en descifrar códigos.

Esta metodología suele comenzar por el **tratamiento del nombre propio**, al igual que con el conocimiento del nombre de los compañeros de clase. También se suelen trabajar las **palabras significativas** de cada unidad didáctica, otorgando un matiz globalizado a todo el proceso.

Propuesta didáctica para la expresión escrita

Según Cassany (1990) se pueden distinguir cuatro **enfoques metodológicos** básicos en la enseñanza de los procesos de la expresión escrita: el apoyado en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el que plantea un trabajo más holístico de la comunicación; el que hace hincapié en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; y, por último, el que se centra en el contenido de los



textos para usar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita. Estos enfoques son, respectivamente: **Enfoque basado en la gramática; Enfoque basado en las funciones; Enfoque basado en el proceso; Enfoque basado en el contenido.**

• Enfoque basado en la gramática

Este enfoque se centra en la **enseñanza de la expresión en lengua materna, y luego se ajusta para la enseñanza de la escritura en la segunda lengua**. Lo fundamental es que para aprender a escribir hay que dominar la gramática, ya que el núcleo de la enseñanza lo establecen precisamente los conocimientos gramaticales de la lengua.

• Enfoque basado en las funciones

Comienza en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y, específicamente, en la metodología comunicativa. Sigue un método funcional, pues lo más importante es **enseñar una lengua para usarla y comunicarse**.

En cuanto a la lengua escrita, la metodología se centra en el estudio de textos, desarrollada por la lingüística.

• Enfoque basado en el proceso

En este enfoque lo importante no es enseñar solo cómo debe ser la visión final de un escrito, sino **mostrar y aprender las estrategias que hay durante el proceso de creación y redacción**. Lo importante en este enfoque es enseñar el conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades para saber trabajar con las ideas y las palabras.

• Enfoque basado en el contenido

Las características fundamentales de este enfoque son:

- Se le da **importancia** a lo que dice el texto, **al contenido y no a la forma**. Interesan si las ideas son claras, si son originales, si están ordenadas, etc.
- Se escribe sobre algún tema académico, donde las fuentes de escritura son libros, apuntes, artículos, etc.
- Se distinguen dos secuencias en los ejercicios llevados a cabo en clase. Una primera fase de lectura y comprensión de un tema (tratando al final la elaboración propia de ideas), y una segunda fase que consiste en la producción de un texto escrito.

Mejora de la expresión oral

Baralo (2000) afirma que la **expresión oral** implica la interacción en un contexto compartido y en una situación donde se intercambian los significados, no teniendo sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y sin la interpretación de lo que se ha escuchado.

Por ello, la expresión oral debe entenderse junto a la comprensión oral, entendiendo que **la comunicación es un proceso de lectura y escritura que debe continuamente expresarse e interpretarse**.

Lo primero es averiguar y entender las dificultades de nuestros alumnos sobre las características del código oral frente al escrito, y así poder diseñar actividades didácticas más eficaces y fundamentadas. Investigar e interesarse por los cambios que puede ir sufriendo la expresión oral debido a los hábitos sociales y, así, saber actuar en consecuencia.

Según comenta López (1983), utilizar **el diálogo** como estrategia didáctica es una muy buena forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en todos los niveles educativos, pues no hay nada más obvio que saber que a hablar se aprende hablando. Además, cuando los alumnos comparten opiniones o dialogan sobre algún aspecto se facilita que se manifiesten diversos conocimientos que enriquecen a todo el grupo clase.

Estrategias para el desarrollo de la expresión oral

Principalmente, las técnicas usadas en el aula para desarrollar la expresión oral deberían estar condicionadas por la competencia comunicativa de los hablantes que han de recibirlas, por lo que lo más conveniente es tener en cuenta el nivel que ha alcanzado el alumnado



para usar con él unas u otras estrategias.

Tal y como expone Reyzábal (1993), la lengua oral, al igual que cualquier aprendizaje, se sirve de unas **estrategias que ayudarán al individuo a alcanzar la competencia comunicativa**, destacando:

- **Estrategias de autoafirmación:** Son las que se apoyan en la manifestación de opiniones, la defensa de los derechos, el uso de argumentos para justificar comportamientos, etc.
- **Estrategias de regulación:** Se materializan con la colaboración entre los demás, dando instrucciones o guiando la propia actividad.
- **Estrategias de relación temporal:** Relatar experiencias del pasado, indicar acciones presentes, secuenciar actos y vaticinar acontecimientos.
- **Estrategias de descripción espacial:** Las que se valen de descripciones tanto de lugares como de situaciones o ubicaciones.
- **Estrategias de argumentación:** Explicación de conceptos, relacionando causa y efecto, comparando,



deduciendo, realizando hipótesis...

- **Estrategias de proyección:** Se relacionan con el reconocimiento de los sentimientos y la diferenciación con los de los otros.
- **Estrategias de simulación:** Imaginar consecuencias, formular condicionales, relatar necesidades y consecuencias.
- **Estrategias de creación:** Elaborar propuestas nuevas, innovar, elaborar conclusiones personales...

En definitiva, el trabajo sobre el lenguaje, ya sea oral o escrito, es una la-

bor que desde la escuela puede y debe abordarse desde muchas perspectivas.

Técnicas como la entrevista, el debate o la conversación suponen la creación de ambientes propicios al desarrollo del lenguaje a otros niveles que tal vez de forma natural o espontánea no podrían alcanzarse.

Deben generarse continuamente oportunidades en los alumnos para facilitar su expresión y el diálogo, además de trabajar el interés hacia la lectura. Todo esto podrá facilitarse mediante las técnicas mencionadas, el trabajo en equipo y la motivación constante.

Cómo citar:

García Giner, E (2019, diciembre). Lectoescritura en Educación Infantil. Estudio de los procesos de su aplicación práctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº16, p. 5-8. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

Referencias Bibliográficas

- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrja de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de: https://www.nebrja.com/revista-lingistica/files/articulosPDF/8_Baralo1.pdf
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- López, A. (2000). El espacio de la escritura frente al espacio de la oralidad. *Oralia*, 3, 7-20.
- Luca, M. O. P. (1983). *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, A. (2011). Aprendizaje reflexivo y formación permanente. Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Recuperado de: http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf
- Montalegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta colombiana de psicología*, (1), 25-40.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de cultura Económica.
- Quintero, D. (2017). Métodos de lectoescritura. Recuperado de: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2017/03/lectoescritura.pdf>
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

Aproximación a la Dislexia

Orientaciones para docentes y familias

Realizamos un recorrido general sobre la conceptualización de la dislexia como dificultad específica que requiere apoyo educativo, aproximándonos a este trastorno y tratando de proporcionar orientaciones a profesionales y familias.

Palabras clave: Dislexia; ACNEAE; Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; Educación Especial; Apoyo Educativo; Orientación Educativa.

Abstract: On this paper we'll take an approximation on conceptualizing dyslexia as a specific learning disability which demands educational support, approaching this disorder and trying to provide counsel to both professionals and families.

Key words: Dyslexia; ACNEAE; Special needs students; Special education; Educational support; School counseling.



Existen muchas definiciones sobre “Dislexia”, una de las reconocidas como principales discapacidades de aprendizaje.

La dislexia es un problema persistente en el lenguaje escrito que, consiste en una dificultad grave en el reconocimiento de palabras. Se caracteriza por un rendimiento en lectura bajo, mientras que no hay problemas en el resto de habilidades, que son normales e incluso superiores en algunos casos (Serrano y Defior, 2004, p.14).

Aunque podemos decir que existe una amplia gama de mitos alrededor de ella, también es una necesi-

dad educativa sobre la que se suele manifestar una sólida conformidad debido, principalmente, a la acelerada evolución que se ha experimentado en el campo de la educación especial en los últimos años.

Aproximación al concepto

La definición que aporta la **Asociación Internacional de Dislexia** es muy completa. Ésta la define como una **dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras**



y por problemas de ortografía y decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, y se trata de un problema persistente y específico, ya que el sujeto presenta un coeficiente intelectual normal, dentro de la media (IDA, 2002).

El CIE-10 (la décima revisión de la *Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental* realizada por la Organización Mundial de la Salud) incluye las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura en los problemas específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, los cuales incluyen varios grupos que se caracterizan por déficits específicos del aprendizaje y que tienen su origen en alteraciones de los procesos cognitivos debidas a disfunciones neurobiológicas. No obstante, pueden presentarse de forma conjunta otros trastornos tales como trastornos específicos del desarrollo del habla y del lenguaje o trastornos por déficit de atención.

Por su parte, el DSM-V (*El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*) describe la dislexia en una **subcategoría de los trastornos del neurodesarrollo llamada “trastorno específico del aprendizaje”**. Dentro de esta categoría, se deben especificar todas las capacidades donde el niño tiene dificultades, ya sea la lectura, la expresión escrita, la aritmética o el razonamiento matemático.





Desde ASANDIS (*Asociación Andaluza de Dislexia*) se considera que **la dislexia pertenece al grupo de las dificultades específicas de aprendizaje** (DEA) definidas como “el desorden en uno o más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje”. Cabe matizar que, generalmente, aquellos que padecen dislexia poseen un desarrollo cognitivo normal o incluso alto, aunque esta dificultad suele ser calificada en muchas ocasiones como un factor de abandono escolar.

En la actualidad se puede afirmar que la dislexia no es un problema motor o de lateralidad, ni tampoco visual, puesto que los niños con esta dificultad poseen únicamente problemas para repetir estímulos gráficos, sin manifestar dificultades cuando se encuentran relacionados con sonidos lingüísticos (CNIIE-MECD, 2012).

Tratamiento de la dislexia en niños

El tratamiento que cada alumno con dislexia pueda necesitar es siempre único y exclusivo, pues **no se pueden detectar dos casos exactamente iguales**, de modo que las adaptaciones educativas

deben ser personalizadas para cada una de las necesidades detectadas.

La persona disléxica es disléxica las 24 horas del día, los 365 días del año. Así, la tarea a realizar debe iniciarse a partir de esta idea y luego concretar los objetivos específicos que nos marquemos de forma realista y coherente (Alvarado et al., 2007)

A través de un **programa de intervención personalizada** que coincida con sus necesidades individuales es posible iniciar un tratamiento focalizado hacia los síntomas disléxicos, favoreciendo así un aprendizaje más ajustado y satisfactorio. El objetivo, entonces, es evaluar correctamente la respuesta del alumno disléxico ante distintos estímulos para desarrollar una instrucción o intervención acorde a sus respuestas. Algunas de las adaptaciones que podemos realizar para el alumno disléxico aluden a estrategias metodológicas y de actividad, la organización de espacios y tiempos, los recursos-materiales o los agrupamientos, al igual que adaptaciones en torno a los métodos evaluativos, adaptaciones en la evaluación (Martínez y Hernández, 2016).

Por ejemplo, una de las técnicas

más utilizadas con alumnos disléxicos es el llamado **sobreaprendizaje de Thompson**, que consiste en volver a iniciar de nuevo el aprendizaje de la lectoescritura, pero esta vez de una forma diferente, totalmente adaptada a las características y rito de aprendizaje del sujeto (ASANDIS, 2016).

A grandes rasgos, podemos determinar en tres momentos o situaciones las diferentes estrategias para el tratamiento de la dislexia. De acuerdo con ASANDIS (2016), encontramos **estrategias antes, durante y después de la lectura**.

Respecto a las estrategias realizadas antes de la lectura, los alumnos deben observar el texto de modo general, analizando los dibujos o ilustraciones que lo acompañan, la estructura y composición, su extensión, los epígrafes, el título... todo ello para favorecer la estimulación de conocimientos previos. Entre las estrategias durante la lectura encontramos la estructuración de las ideas del texto, estableciendo las principales y secundarias, para poseer una mejor comprensión de la lectura, a la vez que se realiza una relectura para confirmar y afianzar las ideas ya detectadas con anterioridad. Finalmente, en las estrategias después de la lectura destacan la elaboración de resúmenes, confeccionar mapas conceptuales o redactar conclusiones.

Además de estas estrategias ubicadas temporalmente entre el momento de la lectura, también suelen aplicarse otras de carácter mucho más general, prestando más atención a los **aspectos multisensoriales** mediante programas fonológicos, en los cuales se deben asociar los sonidos con sus símbolos correspondientes. De igual forma, pueden emplearse **métodos más psicolingüísticos** a través de la recepción y asociación tanto auditiva como visual, la expresión verbal y el cierre gramatical. También existen **técnicas psicomotrices** para trabajar las perturbaciones de lateralidad, la orientación espacio-temporal y el esquema corporal, así como los aspectos perceptivos.



Aun así, se viene debatiendo desde hace años sobre cuál sería el enfoque instruccional más adecuado para satisfacer las necesidades del sujeto disléxico:

Un estudio de meta-análisis llevado a cabo por Swanson (1999) que tenía como objetivo ofrecer una síntesis sobre la investigación realizada en el campo de la intervención sobre las DEA demuestra que la instrucción directa en pequeños grupos y sesiones estructuradas mejora el reconocimiento de palabras cuando el programa incluye tareas de segmentación de palabras en unidades más pequeñas, secuenciación sistemática de estas tareas y retroalimentación inmediata por parte de la persona que interviene sobre el rendimiento de los niños en cada tarea. En definitiva, el enfoque más apropiado parece ser el que incluye una instrucción directa, explícita y sistemática (estructurada), secuencial y acumulativa (Defior, De Andrés, Cuetos, Díaz-Caneja, Fernández-Zúñiga, Gallego et. Al, 2012).

Pese a que puedan llevarse a cabo programas de intervención que ayuden a los alumnos disléxicos a solventar muchas de sus dificultades de lectoescritura, este trastorno es algo duradero en el tiempo y ni la instrucción específica recibida puede hacer desaparecer por completo sus problemas.

De acuerdo con lo citado por los autores referidos anteriormente, se ha de establecer una intervención constante a largo plazo, para poder

alcanzar los objetivos de precisión lectora y mejora de la fluidez, o progresar eficazmente. Para ello, se ha de compaginar lecturas repetidas con la aceleración de lectura de las mismas.

En algunos estudios podemos ver cómo se pueden poner en práctica diferentes modelos, como el **Modelo de Respuesta a la Intervención** (MECD, 2012). Desde este modelo se establecen distintos niveles que van incrementando la intensidad.

El **primer nivel** va destinado a la enseñanza general de la lectura, sometiendo a los estudiantes a unas evaluaciones periódicas; para aquellos en los que se detectan dificultades se procede a realizar un seguimiento constante a través de más evaluaciones para poder determinar su evolución.

En el **segundo nivel** se realiza una intervención de 20-40 minutos con aquellos que no hayan logrado los progresos esperados, mediante la formación de pequeños grupos de 3 a 5 alumnos. Esta intervención se centra en: conciencia fonémica, procesamiento fonológico, fluidez, vocabulario y comprensión. Si durante este nivel se detecta que algún sujeto da muestras de características que puedan relacionarse con la dislexia, éste recibiría la evaluación ajustada para un posible diagnóstico de este trastorno.

Si los alumnos no reflejan un progreso adecuado con la intervención proporcionada, en el **tercer nivel** se le realizará una intervención de mayor intensidad y duración (de 40 a 60 minutos diarios). Para ello, la evaluación se llevaría a cabo en un período más corto, es decir, cada semana o cada dos semanas.

Sea cual sea la intervención escogida, todos los autores y fuentes que se consulten coinciden en que ésta debe realizarse lo más tempranamente posible ya que la detección precoz (5-7 años) ha demostrado mejorar los pronósticos, en contraposición a aquellos que han sido intervenidos en edades más avanzadas.

Según Navarro y Cruz (2009), para llevar una intervención de forma correcta con alumnado disléxico hay que emprender adaptaciones metodológicas que no afecten a los objetivos del aprendizaje y siempre teniendo en cuenta las necesidades individuales de cada alumno.

Por su parte, Hernández (2012) propone apoyarse en el uso de las nuevas tecnologías como fórmula para el éxito de las intervenciones, beneficiéndonos de las ventajas que los medios digitales pueden brindarnos a la hora de diseñar intervenciones.

Orientaciones para profesores y familias

Los adultos del entorno del alumno disléxico juegan un papel fundamental en el desarrollo de este trastorno ya que si fijan la atención en sus dificultades, tachándolo de estúpido o vago, o por el contrario se le tiende a sobreproteger, subestimando sus capacidades reales, **pueden hacer que esta dificultad llegue a convertirse en un verdadero problema mucho mayor**. Y es que, debido al entorno en el que se desenvuelva el alumno y cómo éste influya positiva o negativamente en él, se pueden originar, además de los problemas derivados de la



propia dislexia, otros tales como depresión, ansiedad o baja autoestima.

Muchas veces, gran parte del problema reside en que los adultos que rodean al alumno disléxico suelen pesar, de forma errónea, que el trastorno simplemente es algo pasajero. De esta forma, queda condicionada la forma en que se relacionan con él e, incluso, en cómo lo tratan.

Para empezar a ayudar a las personas disléxicas hay que tener presente, en todo momento, que la dislexia no tiene cura, pues es un trastorno y no una enfermedad (Varo, 2013).

Para evitar casos como estos, lo principal es que las personas adultas que se relacionan con la persona disléxica posean los **conocimientos mínimos acerca del trastorno y unas orientaciones básicas sobre cómo actuar frente a él**, pues una simple o mala palabra, o una corrección fuera de tono, pueden causarle un gran daño.

Los profesores, por ejemplo, de-

ben mostrarse comprensivos y **reforzar positivamente las conductas deseables** de sus alumnos, siendo pacientes y respetando los ritmos de aprendizaje de cada uno. Algunas recomendaciones para los docentes pueden ser valorar las tareas por su contenido más que por su aspecto, u otorgarles responsabilidades en las funciones cotidianas del aula.

También es importante evitar las **correcciones** en público con el objetivo de no avergonzar al alumno, puesto que esto le puede causar frustración. Pero, si las correcciones se realizan correctamente, éstas deben ir **encaminadas al refuerzo de los conocimientos y a que el alumno pueda aprender y corregir sus errores gracias a ellas**, sabiendo que no suponen un castigo ni una sensación de fracaso.

En lo que respecta a los padres, ellos también representan un papel fundamental en la evolución de sus hijos, ya que debe existir un feedback entre la familia y la escuela, pues solo de este modo el alumno podrá salir adelante a nivel educativo.

El 70% de los jóvenes que sufren dislexia presentan una baja motivación y niveles muy pobres en autoestima, por lo que se puede hablar de la existencia de una serie de condicionantes psicológicos y emocionales que provocan ansiedad, frustración e incluso bloqueos de todo tipo. La presencia de estos factores se incrementa conforme la persona disléxica empieza a ser consciente de sus dificultades, a la vez que se generan sentimientos de culpa o vergüenza.

Como hemos apuntado, el contexto que envuelve a esta situación es determinante, puesto que las reacciones y actitudes negativas del entorno hacia su dificultad llevan como consecuencia implícita la fijación del problema. Es por ello que consideramos necesario que los adultos conozcan las orientaciones y pautas necesarias de los especialistas para actuar de forma correcta ante estas dificultades, ya que desempeñan un papel fundamental de cara a la rehabilitación en este tipo de trastornos.

Referencias Bibliográficas

- Alba, M., Garrido, C., Guillén, J., Lorente, I., Miranda, P., Montoro, A. et al. (2008). *Actualización en dislexia del desarrollo. Guía para orientadores y profesores de primaria*. Murcia: Compobell, S.L.
- Alvarado, H., Damians, M. A., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy*, 16-17.
- ASANDIS (2010). *Guía general sobre dislexia*. Andalucía: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2002). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Barcelona: Masson.
- CNIIE-MECD (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Defior, S., De Andrés, C., Cueto, F., Díaz-Caneja, P., Fernández-Zúñiga, A., Gallego, C. et al. (2012). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Hernández, L. A. (2012): "Aportaciones para la confección de un modelo de escuela inclusiva" en Navarro, J., Fernández, M. T.; Soto, F.J. y Tortosa F. (Coords) *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Hernández, L.A. y Martínez, C. (2016). *Servicio de Atención a la Diversidad y Servicio de Programas Educativos. Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Navarro, J.L. y Cruz, J.L. (2009): "Criterios y pautas de actuación ante la dislexia" en Seminario Provincial de Trastornos del Lenguaje formado por profesores de educación especial, miembros de EOEP y del CPR de Fraga con el apoyo de profesorado de universidad y miembros de la Asociación Aragonesa de Dislexia.
- Serrano, F., y Defior, S. (2004). Dislexia en España: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (2), pp.13-34.
- Varo, N. (2013). La dislexia, un trastorno desconocido. Lo peor que le puede pasar a un disléxico es no saberlo. *Didactia*, 1, 70- 79.

Cómo citar:

López Botía, A (2019, diciembre). Aproximación a la Dislexia. Orientaciones para docentes y familias. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº16, p. 9-12. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>



VENTA DE
TEMARIOS
DE OPOSICIÓN

temarios.campuseducacion.com

5%
descuento

ed

Compra tu
temario para
Oposiciones
con un **5%**
de descuento

Más información:
967 607 349

Suscríbete a nuestro Boletín

Y recibe en tu correo todas las novedades que se produzcan en el **Blog Campuseducacion.com**

- Actualidad Educativa
- Oposiciones y Convocatorias
- Bolsas de Interinos
- Artículos Revista Digital Docente
- Recursos Educativos



<https://www.campuseducacion.com/blog/suscripcion>

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@campuseducacion.com

Más Información en:
www.campuseducacion.com



Gamificación en Educación Primaria

Beneficios de su práctica en el aula

El aprendizaje gamificado es un gran aliado para conseguir la motivación de los alumnos en Educación Primaria. Por ello, nos dedicaremos a exponer el concepto, objetivos y beneficios de la gamificación, así como los recursos y herramientas que pueden emplearse para llevar esta técnica al aula.

Palabras clave: Gamificación; Motivación; Educación Primaria.

Abstract: *Gamification based learning is a great ally to convey students' motivation in Primary Education. On this paper we'll explain this concept, its objectives and benefits, as the resources and tools that can be used to implement gamification in the classroom.*

Key words: Gamificación; Motivación; Primary Education.



Probablemente todos hemos escuchado hablar de la gamificación en el aula como metodología activa, pero ¿conocemos el significado de este concepto? ¿Es aconsejable o no su uso para el alumnado? ¿Los docentes están formados para llevarlo a la práctica?

El objeto de estudio del presente artículo es la novedosa metodología conocida como gamificación, palabra que procede del anglicismo gamification, es decir, asociado con el juego (game). Se trata de un término relativamente moderno en el ámbito educativo, pues sus comienzos radican en el mundo laboral-empresarial, extendiéndose

posteriormente a la educación.

Existen varias definiciones sobre este concepto, pero todas coinciden en el uso del juego en entornos no necesariamente lúdicos.

¿Qué es la gamificación?

Podemos considerar la gamificación desde el punto de vista de Ramírez (2014), quien nos dice que es la aplicación de estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos.



JESSICA GONZÁLEZ MOLINA

- Graduada en Educación Primaria
- Mención en Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje
- Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria
- Murcia

En esta definición destacaríamos el hecho de ser una “estrategia” y del componente motivacional para que las personas modifiquen su comportamiento.

Por otra parte, Kapp (2012) expone que es la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, motivar, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas.

Es decir, lo que verdaderamente busca esta técnica es la adición de los juegos para atraer al alumno y conseguir de esta manera que lleve a cabo ciertas acciones de manera mucho más favorable (González, 2014).

Se podrían destacar una amplia amalgama de beneficios y aspectos positivos de la aplicación de la gamificación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La fundamentación principal y en donde reside gran parte de su poder es que posibilita que el acto formativo, o el proceso meramente educativo quede disuelto frente a la idea de estar desarrollándose un acto puramente lúdico. De esta forma, el aprendizaje se sumerge en el juego y los discentes quedan motivados por otro ambiente distinto, que-



Fig. 1. Gamificación y elementos (extraído de theflippedclassroom.es)

dando exentos del miedo al fracaso o a cometer errores.

La gamificación se dirige a solucionar problemas como la dispersión, la inactividad, la no comprensión o la sensación de dificultad mediante el acto de implicar al alumno (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

Objetivos de la gamificación

Siempre suele aparecer relacionado el concepto de “motivación” cuando hablamos de aprendizaje, y es que en el terreno educativo ha existido siempre una necesidad de unir el aprendizaje con la motivación del que aprende, ya que así el proceso será mucho más exitoso. Siendo esto así, podemos considerar que la técnica de gamificar los aprendizajes es una de las mejores vías que existen para conseguir este anhelo de conseguir aprendizajes desde la motivación.

Además de saber la manera en la que se puede motivar a los estudiantes, resulta necesario conocer qué les motiva. En este sentido, García y Doménech (1997) diferencian dos tipos de estudiantes. Los

que tienen una motivación intrínseca, es decir, los que buscan mejorar el desarrollo de sus capacidades por interés propio, mostrando actitudes como la curiosidad, el interés por ampliar sus conocimientos, deseo de conocer nuevos conceptos; y lo que tienen una motivación extrínseca, dicho de otro modo, los que muestran a los demás sus conocimientos competenciales para adquirir mensajes positivos como recompensas, notas, aceptación de familias, entre otros.

Autores como Prensky (2001) resaltan la importancia que poseen los juegos como medio para lograr lo que tanto se persigue en la actualidad, es decir, la adquisición de aprendizajes significativos, así como la posibilidad de que los alumnos adquieran destrezas para realizar tareas en contextos reales, favoreciendo el incremento de habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones.

Puede verse la gamificación como una técnica envuelta en un doble objetivo: el compromiso con la consecución del objetivo que proviene del propio juego que desarrolla para superar la tarea, y la

motivación hacia el desencadenamiento de un aprendizaje significativo.

Beneficios de aplicar la gamificación en el aula

Gracias a la gamificación es posible (Escribano 2016):

- Proporcionar una fuerte motivación al estudiante
- Mejorar las capacidades generales de los alumnos
- Aprender nuevas habilidades y destrezas y saber aplicarlas a distintos contextos
- Conjugar el entretenimiento con el aprendizaje
- Lograr la inmersión y el compromiso de los alumnos
- Favorecer el trabajo basado en la resolución de problemas
- Desarrollar habilidades motrices
- Mejorar las capacidades cognitivas
- Combinar diferentes medios, metodologías y formatos de aprendizaje

- Desarrollar la autoconfianza
- Aumentar las habilidades de colaboración
- Mejorar los niveles de empatía y su capacidad de toma de decisiones.

Recursos para gamificar el aula

Son consideradas prácticas de gamificación todas aquellas intervenciones en las que se desarrollan ambientes de juego para llevar a cabo actividades y consolidar en el alumnado una serie de conocimientos (Casado, 2016).

Con el transcurso de los últimos años, ha ido creciendo la aparición de numerosas herramientas con características propias de contextos lúdicos y, por tanto, útiles para ser usadas al gamificar el aula.

A continuación, se exponen una serie de herramientas de gamificación para utilizar en clase:

- **Kahoot!**: se trata de una herramienta que permite crear juegos de preguntas y respuestas de forma muy intuitiva.
- **Edmodo**: es una especie de red social con fines educativos, y ofrece la posibilidad de asignar insignias a los estudiantes creando retos y ejercicios.
- **ClassDojo**: entorno online multiplataforma donde existe la posibilidad de crear diferentes aulas, en las que se pueden gestionar diferentes tareas.
- **Plickers**: recursos que consiste en la realización de preguntas interactivas por parte del docente que los alumnos responderán levantando diferentes tarjetas con códigos. El profesor escaneando la clase con un dispositivo móvil puede comprobar qué ha respondido cada alumno.
- **Socrative**: herramienta para crear cuestionarios tipo test o de respuesta corta, dando la



opción de incluir imágenes en las preguntas.

- **Genially**: multi-herramienta que permite crear presentaciones, infografías, pósteres, catálogos de forma sencilla.
- **Trivinet**: recurso que permite crear un juego tipo Trivial colaborativo totalmente personalizado.
- **Toovari**: se trata de un entorno de aprendizaje basado en problemas (ABP) que contiene recursos de Ciencias e Inglés, y donde la gamificación tiene un gran peso, pues incluye rankings, seguimiento personalizado, insignias y logros.

¿Cómo se gamifica el aprendizaje?

Para entender esta técnica es preciso poner énfasis en aquellos componentes considerados como “clave” para gamificar el aula. A la hora de gamificar un proceso de aprendizaje nos valemos de distintos elementos que otorguen más “ambiente lúdico” a la experiencia, como son los rankings, los premios, el uso de tarjetas o los sistemas de insignias. Es decir, todos aquellos elementos que habitualmente aparecen en los juegos convencionales.

No todas las experiencias permiten el uso de todos los elementos

que se van a describir, pero sí es recomendable la inclusión de algunos de los que siguen para que la experiencia sea más exitosa:

- **Puntos**: se acumulan puntos tras el éxito al realizar tareas, conseguir metas, acabar actividades...
- **Insignias**: las “placas” son el reconocimiento público de logro, muestran los logros más grandes, y suelen darse cuando se completa algo, por ejemplo, al finalizar una unidad.
- **Niveles**: al personalizar la intervención didáctica y, por ende, el proceso de enseñanza del alumnado, podemos hacer que el alumnado ascienda progresivamente de nivel.
- **Retos**: los retos, o misiones, son utilizados para mostrar al alumnado la finalidad del juego y que puedan experimentar el sentimiento de superación.
- **Grupos**: el proceso de aprendizaje gamificado deberá realizarse por grupos, para otorgar más sensación de competición o colaboración a la experiencia lúdica.
- **Bonus**: en el trabajo diario de clase se podrán ganar una serie de “bonus”, como puede ser un día libre de tareas en clase, tiempo extra para finalizar un

trabajo, ser el encargado de la semana, etc.

Aspectos pedagógicos de la gamificación

Además del hecho de gamificar una tarea debemos detenernos en lo que se esconde detrás de ese proceso para comprobar su valor pedagógico ya que, dependiendo de esto, se obtendrá el éxito o fracaso de la propia actividad gamificada (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

Es por esto por lo que resulta necesario aplicar criterios pedagógicos en cuanto a la elección de los elementos que serán utilizados para el juego, al igual que realizar un análisis exhaustivo de la funcionalidad que la puesta en práctica de sus recursos y herramientas tengan.

Cabe resaltar, además, el componente emocional que se esconde tras la gamificación, pues de estos factores puede depender en gran medida el éxito o fracaso de las propuestas gamificadas. Foncubierta y Rodríguez (2014) destacan como factores afectivos que se estimulan con la gamificación los siguientes:

- Curiosidad y aprendizaje experiencial:** estar expectantes a lo que pueda suceder nos lleva

a mantener la atención hasta obtener conocimientos, todo ello a través de la resolución de enigmas o la participación de simulaciones, entre otros.

- Dependencia positiva:** a través de retos y desafíos creamos aprendizaje mediante experiencias significativas y cooperativas.
- Protección de la autoimagen y motivación:** la creación de un avatar para proteger nuestra propia imagen fortalece la autoestima del alumnado.
- Sentido de competencia:** los rankings hacen que el alumnado sea consciente del progreso de su aprendizaje y tenga ese afán de superarse continuamente.
- Autonomía:** la creación de estructura de control y progresos, las insignias fomentan la confianza en sí mismo y la autonomía.
- Tolerancia al error:** el feedback inmediato conduce a errores, por lo que es importante hacer ver a los discentes que el error forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no tienen que tener miedo a equivocarse, sino que se le deben mostrar contraejemplos que los llevan a la respuesta adecuada.

Referencias Bibliográficas

- Escribano, F. (2016). Beneficios de incorporar la gamificación al aula [Mensaje en un blog]. Blog Lateralia. Recuperado de: <https://lateralia.es/beneficios-de-incorporar-la-gamificacion-al-aula/>
- Casado, M. (2016). *La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González, C.S. (2014). Estrategias de Gamificación aplicadas a la Educación y a la Salud. *Simposio Internacional de Video Juegos y Educación*. Universidad de la Laguna.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. London: McGraw Hill.
- Ramírez, J.L. (2014). *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid: SC Libro.

Formación docente en metodologías activas

Ante los cambios que está experimentando la sociedad actual, también se hacen necesarios realizar cambios en los centros educativos, sobre todo en la forma de enseñar, es decir, la metodología, la cual debe adaptarse a la diversidad del alumnado y a la diversidad social. El rol del alumno y el maestro ha cambiado. Ha llegado el momento en el que no sólo debe aprender el estudiante, sino que debe haber una formación constante para adaptarse mejor a los cambios en metodologías innovadoras para el profesorado. Por ello, esta formación ya no es una opción, es una necesidad. Una necesidad para poder asegurar el aprendizaje competencial, contribuir al bienestar, tanto emocional como personal de alumnos y docentes, y trabajar a favor de los principios de la educación, equidad, igualdad, y la no discriminación.

Es necesario contribuir a la formación de un nuevo paradigma, y es con esta mirada con la que los docentes deben responder a las necesidades que les presente su alumnado, debiendo contribuir a que se involucren en su propio aprendizaje.

Cómo citar:

González Molina, J (2019, diciembre). Gamificación en Educación Primaria. Beneficios de su práctica en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°16, p. 15-18. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>



Creatividad en el desarrollo instrumental

Técnica, capacidad expresiva, compresión musical y personalidad artística

Con este artículo proponemos acercarnos al conocimiento de dos aspectos que consideramos esenciales en la actividad musical: la creatividad en la interpretación y su importancia en la formación de los instrumentistas. Sabemos que, para llevar a cabo una interpretación, los intérpretes deben poseer una serie de habilidades y conocimientos, adquiridos durante su formación, que les permiten transformar en sonido el legado que los compositores dejaron por escrito. Pero en el proceso de realización de esta mutación no se debería considerar al intérprete un simple reproductor, sino elevarlo al nivel del artista creador, un ser libre para vivenciar, recrear y hacer significativas las manifestaciones gráficas, a menudo imprecisas, de otro individuo, en este caso el compositor.

Palabras clave: Interpretación musical; Intérprete; Composición musical; Compositor; Estructura musical; Comprensión musical; Improvisación; Personalidad artística.

Abstract: With this paper we aim to learn about two aspects that we consider essential in music: creativity in interpretation and its importance on the performer's training. We already know that, in order to perform, players must master certain skills and knowledge, acquired during their training, that enables them to transform into sounds the legacy that composers left written. On this process, the performer must not be considered a simple player, but should be elevated to the level of a creator artist, a free being to life, recreate and make significative the graphic manifestations, often imprecise, of another individual, in this case the composer.

Key words: Musical interpretation; Player; Musical composition; Composer; Musical form; Musical understanding; Improvisation; Artistic personality.

No existe ninguna duda sobre la **supremacía de la creatividad musical** en disciplinas como la composición o la improvisación, pero poco se habla del **proceso creativo en la interpretación musical** en el marco de la tradición musical culta, en contraposición a otras tradiciones musicales en las que el hecho interpretativo y creativo caminan de la mano (Música Jazz, Flamenco, música popular, etc.).

El intérprete es un creador. Debe ser capaz, desde su interior, de procesar la creación de la interpretación. Eso no quiere decir que deba cambiar la obra del compositor, pero para poder transmitirla en su totalidad, tiene que procesarla en su interior: recrearla. (Frega y Vaughan, 1980, p. 50)



MERCEDES SÁNCHEZ
LUCENA

- Titulación Superior de Composición e Instrumentación
- Titulación Superior de Dirección de Coros
- Titulación Superior de Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento
- Máster en Patrimonio Musical
- Docente en el Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla
- Catedrática de Improvisación y Acompañamiento en el Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla" y "Compositora"
- Dos Hermanas (Sevilla)



Resulta evidente la imprecisión que muestra la notación musical de una partitura en relación a la complejidad del resultado que podemos apreciar tras cualquier interpretación que se origine a partir de ese texto. Y esta imprecisión afecta principalmente al elemento sonoro, representado tradicionalmente por la **altura, timbre, duración e intensidad**, sin olvidar las connotaciones propias de cada estilo compositivo y la particularidad que pueda presentar cada obra (Higueras, 2008). Si bien en épocas más recientes ha habido un interés por parte del compositor de fijar con sumo detalle aspectos de la interpretación, no ha ocurrido así siempre, sobre todo si nos situamos en contextos anteriores al siglo XVIII, lo que pone de relevancia la **libertad creativa que en determinados parámetros puede tener el intérprete y que condicionan la expresión y el fraseo de una interpretación**.

Sin embargo, la idea de la creatividad aplicada a la interpretación ha supuesto un discurso que ha generado discrepancias a lo largo de la historia de la música, pero sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Mientras que unos pedagogos han defendido la aportación de la individualidad del intérprete, otros han considerado que éste se ha de limitar a tocar lo que está escrito generando una interpretación escrupulosamente fiel.

Por nuestra parte, desde aquí, nos unimos a la **importancia del desarrollo de la creatividad para dar vida a las interpretaciones, así como la necesidad de tomar conciencia de ello en las prácticas educativas**. Como el lenguaje que es la música, el aprender a comunicar creativamente con ella se hace esencial en la formación del intérprete, pues su papel trasciende a la propia partitura.

El proceso interpretativo

La interpretación tiene como fina-



lidad la expresión o comunicación de las emociones subyacentes a una obra musical pero procesadas por el propio intérprete, lo que generará versiones individuales de la misma. Este **proceso interpretativo**, al igual que la ordenación sobre la conducta creativa que describe Fregia (2009), se podría materializar en **4 estadíos**:

1. Precreativo: el intérprete adquiere la técnica necesaria a la vez que va desarrollando la comprensión del sentido musical.

2. Combinatorio: el intérprete usa la técnica y conocimientos adquiridos en diferentes formas en función de la obra a interpretar.

3. Desarrollo: a la interpretación se le añade el sentido intuitivo, la personalidad artística, para establecer ciertas relaciones y descubrir las posibilidades expresivas que devienen de cada forma de desplegar las ideas musicales.

4. Sinergético: la creatividad del intérprete entra en verdadera sinergia con los requerimientos de la sociedad de cada época, criterios y principios estéticos, reforzándose unos a otros, creándose la verdadera acción expresiva y comunicativa.

Como final de este proceso, el resultado es sometido a una evaluación en lo referente tanto a la propia materialización de la música escrita como de la creatividad con la que la

procesa el intérprete, lo cual establecerá su grado de genialidad.

Abordado desde la vivencia práctica del que se enfrenta al aprendizaje de una obra musical y de una manera casi anecdótica, López (2006) nos describe el proceso de la siguiente manera:

Al principio el intérprete lee despacio la partitura; estudia nota a nota la digitación debida; analiza las diversas frases y las ensambla. Mientras realiza esta labor de ojo de la obra, su interpretación es tanteante y premiosa, carente de soltura y libertad interna. A fuerza de ensayos, las formas se perfilan a través de la fronda de las notas, cobran cuerpo, se articulan unas con otras. Al configurar de este modo la obra, el intérprete gana una creciente libertad. Ya no está preso en la partitura. Ésta va pasando a un segundo plano a medida que las formas se hacen presentes. El intérprete sigue poniendo en juego todos sus medios técnicos: conocimientos musicales, agilidad mental, fuerza muscular..., pero todos ellos se vuelven transparentes, se convierten en *vías abiertas a la expresión musical*. Con ello, el intérprete se halla *inmediatamente presente a la obra*, pero de forma *indirecta*, en el seno expresivo de unos medios que ahora ejercen una función *mediacional*, no *mediatizadora*. En este momento, el intérprete *configura* la obra en cuanto se deja configurar por ella. Es una experiencia *reversible*, de doble dirección. El intérprete se encuentra en su elemento, en su hogar espiritual, cuando convierte la obra en su impulso interior,

se deja llevar por su ritmo y llenar de sus armonías. No pierde, con ello, su personalidad; la incrementa y afirma. Al deslizarse aladamente por las avenidas de la obra, siente que la obra se identifica prodigiosamente con él, es re-creada por él y le es, sin embargo, trascendente. Por eso admite interpretaciones diversas, que se contrastan y complementan.

Y es tras este proceso cuando la obra cobra una nueva posición, dimensionada por el sentimiento y la inteligencia.

El intérprete se mueve ya con absoluta libertad [...] Podríamos decir que la domina. La domina porque se deja dominar por ella [...] En este nivel de creatividad nadie domina a nadie. [...] Cuando se vive creativamente, no interesa dominar y poseer, sino enriquecerse mutuamente (López, 2006).

Tanto desde la perspectiva teórica como práctica se puede advertir que **el intérprete se mueve entre dos acciones: la reproductiva y la creativa**. No nos cabe duda de que el intérprete es el creador de una interpretación, a través de la que proyecta su individualidad y que le hace distinto a otros. Es la creatividad la que genera diversas versiones de una obra, no sólo entre intérpretes diferentes, sino incluso en la misma persona en diferentes momentos y escenarios. Además, en ocasiones, esas recreaciones instrumentales mejoran la per-

cepción que pueda tener el propio compositor acerca de su obra. Valga como ejemplo de esto último la frase que exclamó el compositor Edward Grieg tras escuchar su propio Concierto para Piano y Orquesta en La Menor, en la interpretación de la pianista venezolana Teresa Carreño en 1889: “¡Caramba señora! No sabía que mi concierto era tan bonito...” (Correa, 2006).

La comprensión musical: estructura e interpretación

Las obras musicales son la materialización de la expresión de conocimientos, experiencias, estados de ánimo, ilusiones, evocaciones, recreaciones de modelos... impresiones de un compositor al que, probablemente, se mire con tanta lejanía o admiración que se pierda de vista que ha vivido, ha sufrido y ha querido como cualquier otro ser humano.

A pesar de que a lo largo de la tradición musical culta la interpretación del significado musical ha generado diferentes opiniones dependiendo del contexto social en el que se crea y su función en él, dar vida a ese código de signos inertes plasmados en la partitura, que representan el alma del creador, trasciende lo atemporal e implica entender su estructura y manifestarla usando la misma esencia indi-

vidual que lo materializó, pero ahora desde la sensibilidad de otro ser similar: **el intérprete**. Y el proceso se vuelve a repetir. Este “mEDIUM” de la música, en base a sus conocimientos, experiencias, estados de ánimo, ilusiones..., **generará un producto único e irrepetible**, con la particularidad de ser variable en el espacio y el tiempo.

Según algunas investigaciones llevadas a cabo en el campo de la interpretación musical, todos los elementos que conforman la estructura de una obra generan un perfil expresivo en ella, de tal forma que **los intérpretes llegan a coincidir en una expresividad común en lo referente a la forma general de la pieza**. Sin embargo, muestran su individualidad creativa en los detalles más sutiles de esta estructura y su ejecución expresiva. A tal efecto, Rink (2006) manifiesta que, aunque la expresión pueda entenderse como la consecuencia inevitable e irrepetible de la comprensión de la estructura musical, también es un intento consciente y deliberado del intérprete por hacer que sus interpretaciones sean perceptibles.

En base a esto y otras evidencias llevadas a cabo en psicología de la música, **la interpretación requiere una comprensión imaginativa de la estructura de la obra por parte del intérprete**. Es tras este paso cuando se puede formular una estrategia de interpretación, siendo este un acto que implica el uso de su creatividad.

No obstante, no puede obviarse que, para llegar a este punto, se requiere que el intérprete domine intelectualmente el potencial de las ideas musicales y sus posibilidades de desarrollo. **Intelecto y sensibilidad se imbrican necesariamente en la consecución de este producto interpretativo**. Si bien el intelecto establece las opciones.

Es necesario el respaldo de un oído sensible para la toma de las decisiones artísticas que coloquen los elementos



estructurales en su sitio con el énfasis más eficaz (Paynter, 1999).

Consecuentemente, la ampliación de conocimientos en cuanto a materiales y procedimientos organizativos permitirá mejorar la creatividad interpretativa en la persecución de un resultado global y coherente que haga significativo el discurso musical. Pero no descartemos que también puede provocar una pérdida de libertad. **La información cada vez más profunda y sutil podría encorsetar al intérprete en estándares interpretativos o conducirlo a la actitud cómoda y certera de copiar interpretaciones que ya han sido valoradas y aplaudidas, garantizándose una valoración positiva de su producto.** En este sentido, es recomendable conocer y analizar las soluciones que han dado otros intérpretes a sus interpretaciones pero, aún imitando, debemos confiar en nuestra imaginación auditiva abriendo nuestra mente a otras posibles soluciones, siempre sobre la base de un sólido conocimiento, en busca de una interpretación personalizada.

Factores que influyen en una interpretación creativa

La formación de un instrumentista o cantante es un duro camino de superación técnica y psicológica en tal medida que le permite liberarse de cualquier problema material y mental para favorecer la expresión musical. Buscar el equilibrio entre la preparación técnica, psicológica y creativa ha de ser el principio que rija la formación de cualquier aspirante a intérprete desde sus primeros pasos en la educación musical.

Veamos pues, en primer lugar, los **factores que influyen en el desarrollo de la creatividad** en el intérprete desde el campo educativo.

La interpretación es un problema de fondo que concierne la formación completa del individuo, su nivel afectivo, intelectual, cultural, su imaginación creadora, su posibilidad de vibrar física-



camente. No se trata de una cuestión de conocimiento como sola condición [...] Tratar la interpretación en un marco pedagógico consistiría, pues, en procurar al músico una formación amplia y abierta que le permitiese "jugar", "bailar" la música con alegría comunicativa. El músico traduce mediante notas lo que en otros campos se dice con palabras y debe provocar la ilusión de ser la propia música que interpreta: todos los recursos dramáticos de la música pueden revelarse con la única premisa consistente en que el músico sienta emocionalmente y físicamente lo que está tocando, que le de vida por medio de gestos vivos que bailen flexiblemente sobre su instrumento. (Hoppenot, 2002)

Algunos autores manifiestan que una de las necesidades más urgentes de las enseñanzas musicales es dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para enfrentar un campo profesional en constante cambio, de manera que se desarrolle en ellos un interés personal por innovar y explorar sus habilidades creativas en la interpretación musical y en su desempeño profesional en general.

En la tradición clásica se refuerza la perfección técnica y aunque existe un interés por desarrollar en el estudiante sus habilidades creativas en la interpretación musical, éste no se logra hasta que existe un dominio técnico considerable y cierta independencia del estudiante. En la tradición jazzística, la expectativa para el desarrollo creativo

del estudiante va de la mano con el conocimiento teórico y técnico. Este subsistema cultural define en gran medida las concepciones particulares de los profesores, así como sus estrategias didácticas. (González, 2013)

Con frecuencia, y sobre todo en la enseñanza de música reglada, hay que cumplir amplios programas curriculares en poco tiempo, lo que obliga al profesor de instrumento a reducir las actividades de creación o simplemente a desestimarlas. Del mismo modo, el querer mantener o aspirar a ciertos niveles hace que se focalice más en el contenido y en los exámenes que en el proceso de aprendizaje, generando intérpretes obedientes y con escasos criterios para realizar interpretaciones individuales (Paynter, 1999).

González-Moreno (2013) resalta también el papel del estudiante en este proceso, quien debe adquirir competencias y actitudes hacia la constante exploración e innovación:

Se debería preparar al estudiante para "lanzarse al vacío", esto incluso en ambientes más restrictivos para la interpretación musical; que el estudiante tenga la capacidad de imprimir su propio sello en cada interpretación. Incluso, debe haber la intención racional de romper o superar esquemas establecidos. (González-Moreno, 2013).

En la misma línea, Hoppenott manifiesta que hay que transmitirle

al alumno el amor por la música y fomentar el sentido de responsabilidad para, mediante el análisis de las obra, conocer su sentido y contenido emocional.

La **motivación**, entonces, está claro que es un **factor clave en el desarrollo de la creatividad**, por lo que es esencial que el aprendizaje musical esté ligado directamente a la práctica musical para que el interés del estudiante no decaiga al tiempo que va corrigiendo su técnica. La técnica y el conocimiento del lenguaje musical no es el fin sino el medio para conseguir llegar a la interpretación, y “para liberar las facultades superiores del ser humano y su poder creativo” (Deschaussées, 2009).

Ciertamente, **la perfección en la técnica dará al intérprete la seguridad necesaria para dar vuelos a su sensibilidad**. Pero demasiada centralización sobre ella alejará al estudiante del sentido musical. No hay más que echar la vista a otras tradiciones musicales populares donde las habilidades creativas se ven incentivadas al tiempo que se adquieren las habilidades técnicas y conocimientos teóricos.

Una interpretación creativa requiere de una escucha consciente por parte del intérprete que le permita reaccionar ante lo oído o prever lo que quiere oír. Esa escucha no necesita del entendimiento sino

que es puramente afectiva. Cualquier mejora en la interpretación pasará por un aprendizaje de la escucha que, lejos de presuponerse a cualquier músico de forma natural, supone un acto de actividad interna y concentración sobre el que hay que incidir y fomentar desde los inicios en la interpretación musical.

Siendo la vista el más poderoso de nuestros sentidos, el proceso de desarrollo de la escucha activa pasará por relegar al ojo al papel de rápido informador, sin dejarle la posibilidad de que se recree en la partitura y, por tanto, que se imponga a la escucha. La capacidad de realizar una rápida memorización de la partitura y de los gestos técnicos permitirá al intérprete abandonarse a la percepción sonora, no tanto para escuchar el sonido que ha pasado sino para el que está por venir, de tal forma que se pueda influenciar en su trayectoria antes de que salga (Hoppenot, 2002).

Junto a un desarrollo educativo que promueva la interpretación creativa, **el atesoramiento de experiencias de vida hará del intérprete un ser rico y vibrante emocionalmente**, capaz de dar vida a sus interpretaciones y más proclive a transmitir la música en todas sus dimensiones, ampliando su capacidad expresiva o comunicativa. De este modo, un intérprete evolucio-

nará en su manera de comunicar un discurso musical a lo largo de su vida en proporción a sus vivencias, aunque esto siempre ha de estar avalado por un conocimiento profundo de las obras a interpretar.

Es evidente pensar que **la personalidad del intérprete influye de una manera decisiva en su forma de abordar la interpretación**, ya sea liberando todo su arsenal creativo o por el contrario coartándolo. Una personalidad temerosa, pasiva y con déficit de confianza tenderá a no prestar atención a los sentimientos propios, a autocensurarse y a necesitar siempre de modelos interpretativos a los que copiar o la aprobación de sus maestros para resolver cualquier situación. Y de nuevo es en el entorno educativo, ya desde los primeros tanques musicales, cuando **el docente puede generar el clima adecuado para fomentar la confianza en el potencial creativo y por ende, interpretativo**. Es importante que se le propicie el camino para adoptar un pensamiento crítico, insistiendo en el binomio ensayo-error de tal manera que, de una forma dirigida, sea capaz de llegar a conclusiones que le permitan dar soluciones interpretativas desde su propio convencimiento. A tal efecto, resulta realmente necesario incorporar la improvisación a la pedagogía instrumental. Ya no se trata sólo de leer la partitura, sino de jugar con ella, desgranándola y volviendo a crear sobre sus elementos. Ello dará rienda suelta a la libertad de expresión, al tiempo que reforzará sus conocimientos teóricos, la memoria musical y su capacidad creativa, generando un afán de superación que pondrá en valor el deseo de explorar y mejorar en sus productos interpretativos.

El objetivo es generar intérpretes activos que puedan comunicarse con el instrumento con la misma espontaneidad que usan en la comunicación verbal, de manera que entienda que aprender un instru-



mento es aprender a usarlo para hacer música ya sea para crearla como para recrearla.

La música, como un medio natural para expresar emociones, no sólo se nutre de la creatividad del compositor sino que se transmite al oyente modelada por las aportaciones recreativas del intérprete. Esta visión de la interpretación frente a la actividad meramente reproductiva se nutre no sólo de unas adecuadas habilidades técnicas y de lectura sino de una comprensión

profunda de la estructura musical, una escucha consciente y de un desarrollo de la creatividad en los procesos educacionales del intérprete. **Se hace necesario, pues, fomentar en el educando una personalidad que le permita generar una elocuente acción comunicativa**, buscando el profundo sentido emocional de cualquier obra, venciendo los obstáculos y miedos impuestos por las estructuras sociales y académicas e impulsando la motivación. Pero **tan importante es proporcionar las condiciones básicas para**

el proceso creativo, como asegurarse de que el intérprete está involucrado en él. El rendimiento creativo en la interpretación es el resultado de la acción conjunta de aspectos de personalidad, variables cognitivas, y factores ambientales, sin olvidar las experiencias de vida del individuo que conforman su disco duro interno. Ser creativo en música, ya sea como compositor o como intérprete, es tener algo que decir y poseer los recursos necesarios para saber decirlo.

Referencias Bibliográficas

- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano*. Madrid: Alianza.
- Correa, J. P. (2006). Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical. *Revista Anuario del Instituto de Derecho Comparado*, 29, 403-426.
- Deschaussées, M. (2009). *El intérprete y la música*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Frega, A. L. (2009). Creatividad y educación musical. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 9-31
- Frega, A. L. y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: Casa América.
- Higueras, F. (2008). *Interpretación musical y creatividad. Construcción del discurso social a través del pensamiento y la investigación contemporáneos*. (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Hopenott, D. (2002). *El violín interior*. Madrid: Real Musical.
- López, A. (2013). El Poder Formativo de la Música. *Revista española de pedagogía*, 254, 49-57.
- Moreno, P. A. (2013). Creatividad en la interpretación musical: aspectos que facilitan e inhiben su desarrollo en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5, 103-114.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Madrid: Akal.
- Rink, J. (2006). *La interpretación musical*. Madrid: Alianza Música.
- Read, H. (1956). *Education through art*. Londres: Gaber and Faber.
- Ryan, T G. y Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Education* 22, (2), 105-120.

Cómo citar:

Sánchez Lucena, M. (2019, diciembre). Creatividad en el desarrollo instrumental. Técnica, capacidad expresiva, compresión musical y personalidad artística. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº16, p. 19-24. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

¡TU ANUNCIO AQUÍ!

¿Quieres que tu publicidad
llegue a toda la comunidad educativa?

Docentes en activo, Opositores, Profesionales de la Educación, Centros Públicos y Privados, Investigadores y demás usuarios relacionados con el mundo de la Educación.

¡INFÓRMATE!

 967 66 99 55



marketing@marpadal.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



C E N T R O D E E S T U D I O S

PREPARA TUS OPOSICIONES

AL CUERPO DE
PROFESORES Y MAESTROS

OPOSICIONES EDUCACIÓN



HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



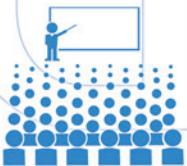
Campuseducacion.com
formación on-line



Consigue Importantes Ventajas
para ti y tus alumnos.

- Cursos Homologados Online para Docentes.
- Másteres Oficiales Universitarios y Estudios de Postgrado.
- Certificados de Autor para artículos publicados en Campus Educación Revista Digital Docente.
- Cursos de Inglés de British Council.

Incrementa tu Cifra de
Negocio con una mayor oferta
formativa que te ayudará a
captar NUEVOS ALUMNOS y
mejorar tu imagen de marca.



¡INFÓRMATE!

967 66 99 55

colaboradores@campuseducacion.com

C/ Ejército, 23 Bajo
02002 ALBACETE



CURSOS GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores
y Maestros con Certificación Digital
100% Online

iRESERVA TU PLAZA!

967 60 73 49

Más Información en: www.campuseducacion.com



Campuseducacion.com
formación on-line

La lectura como garantía de conocimiento

Un acercamiento a la pluma de Javier Sierra

Este trabajo rastrea los envites a los que la lectura hoy día debe hacer frente y cómo ha de luchar por hacerse un hueco en la sociedad, con independencia de la edad a la que nos refiramos. Asimismo, intenta escoger un modelo literario «cercano» (el encarnado por Javier Sierra) para poder usarlo como herramienta que facilite el calado literario que tanto anhelamos en nuestros estudiantes.

Palabras clave: Lectura; Literatura; Novelística; Formación literaria; Javier Sierra.

Abstract: This paper explores the difficulties that reading as an activity must face for a place in society, regardless of the reader's age. Likewise, on this paper we'll aim to pick a "close" literary model based on Javier Sierra's work, to be able to use as a tool to root reading in our students.

Key words: Reading; Literature; Fiction; Literary training; Javier Sierra.



Tanto en líneas generales, como en casos particulares extrapolables a edades infantiles y juveniles, la lectura está atravesando unos momentos de su vida muy adversos. Se vive en una constante vorágine de velocidad, el tiempo nos limita los ratos de ocio y las nuevas tecnologías copan buena parte de los huecos de asuento que la rutina laboral, académica o profesional nos concede. Es por ello que los que amamos la lectura con frecuencia nos sintamos como una rara avis atrapada en un medio ni natural, ni idílico.

La lectura y el conocimiento

Decir que la lectura genera conocimiento resulta algo tan obvio como lo es decir que el conocimiento requiere de lecturas, de cuantas más, mejor. Es, pues, una relación simbiótica similar a la de ese pajarillo que al rinoceronte le purga y mientras éste queda sano, el ave se alimenta. Se necesitan lectura y conocimiento, han de ir de la mano.

Esta exemplificación del mundo animal viene a colación de las veces que olvidamos lo que se debería te-



**JUAN JESÚS SÁNCHEZ
ORTEGA**

- Licenciado en Filología Hispánica
- Graduado en Humanidades
- Doctor en Arte y Humanidades
- Máster de Formación del Profesorado
- Máster en Investigación Literaria y Teatral
- PSI en la Universidad de Almería y profesor de Secundaria en el área de Lengua y Literatura

ner muy arraigado: la lectura es sinónimo de vida y es garante fiel de mundos imaginarios estrambóticos o pintorescos, de seres fantásticos y heroicos, de hazañas solo alcanzables por una persona con poderes supradivinos...

Ahora bien, esta palabrería tan endulzada le puede generar caries al estudiante que se postra ante nosotros en un pupitre; le hemos de advertir que degustar este caramelo le implica un esfuerzo posterior, un cepillado de dientes concienzudo o, lo que es lo mismo, según Martínez (2004) reemplazar una visión meramente pasiva (la de la lectura de antaño) por una lectura que se caracteriza como un proceso sumamente activo de búsqueda y construcción del conocimiento.

Evidentemente, nos estamos refiriendo a un tipo de lectura «eficaz», con un calado posterior en la persona, esto es, con un aprendizaje adquirido de forma inconsciente, pero latente en el individuo. Esta manera de entender el texto es la que como educadores hemos de procurar en nuestras aulas, para así conseguir lectores competentes, que son los que terminan un libro y, acto seguido, demandan más información re-

ferente a lo que han leído; por tanto, acuden a la librería en búsqueda de un nuevo volumen de similar temática o, cuanto menos, introducen búsquedas asociadas en su navegador. Esta es la figura a la que Garrido (1998) llama "auténtico".

Alguien que lee por voluntad propia, porque sabe que leyendo puede encontrar respuestas a sus necesidades de información, de capacitación, de formación, y también por el puro gusto, por el puro placer de leer (Garrido, 1998).

Desde estas líneas queremos aprovechar también para recalcar el **valor de todo tipo de lectura**¹. Es cierto que hay escritos considerados (y justamente) de una categoría superior que otros; así, un clásico tiene para los entendidos en letras una trascendencia suma, mientras que un best-seller puede ser valorado como un tipo de lectura para aquellas personas "que solo leen lo que la sociedad les insta a leer" (de más baja calidad, en resumen).

Dejando a un lado posibles envites literarios, lo que ahora pretendemos es recuperar el estatus que un día tuvo la lectura, primero, entre los más jóvenes, puesto que en ellos está el futuro de las publicaciones del mañana y, seguidamente, de todo nuestro entorno, con independencia de su profesión o lengua con la que se expresen habitualmente. Afirma Lasso (2009) que no solamente es que estemos perdiendo la figura del lector, sino que hay un agravante aún mayor:

La mayoría de ellos [los lectores], inclusive los de educación superior, profesores y estudiantes –en el mejor de los casos– se limitan a consultar sus libros de texto, leen por obligación, o sea, que leen mal, sin comprender cabalmente y, a pesar de su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura. En consecuencia, no conocen una de las principales aportaciones de la lectura: abrir nuevos horizontes (Tiscareno, 2009).

Esa principal aportación (la de fantasear espacios inimaginables)



Javier Sierra en una firma de Libros. Foto: Pedro Cambra, Creative Commons Attribution 2.0 Generic license.

es la tabla de salvación (dejemos por un momento a un lado el conocimiento que aporta) a la que hemos de agarrarnos para que la lectura perviva hoy y resurja cual ave fénix, mañana.

Hemos de ser conscientes que estamos ante un problema muy serio: **no nos alimentamos de lecturas**. Para Salazar y Ponce (1999), los ciudadanos de la era moderna estamos enemistados con los libros. Ahora bien, exculpan, en cierto modo, a nuestros educandos en tanto en cuanto:

Los adultos tampoco leen como se espera de ellos: concluidos sus estudios superiores, quienes pueden hacerlo –salvo exigencias específicas de carácter laboral– con frecuencia abandonan toda iniciativa propia de lectura. No obstante, el prestigio social de la lectura es tal que aquellos que no la practican cargan una suerte de culpa a excusarse permanentemente con un «Me gusta leer, pero no tengo tiempo» (Salazar y Ponce, 1999).

La réplica a la escasez de tiempo para dedicarle un rato a la lectura ha de ser muy contundente: ¡esfuérzate en encontrar un hueco para esta actividad! No se puede querer fomentar una costumbre entre los

más pequeños de nuestra sociedad si los que predicamos dicha palabra no cumplimos con ella. Se debe remar hacia un sentido único pues tenemos medios de sobra para ello. Las nuevas tecnologías, igual que pueden ser causantes de la pérdida por el gusto de la lectura, también pueden ser las que contribuyan al resurgir de la misma; es solo concienciarse de que, por ejemplo, si el libro nos parece muy pesado e incómodo de transportar, lo leamos en *tabletas* o en nuestros *smartphones*. Excusas no puede haber.

Llegados a este punto es cuando hemos de recuperar la vinculación lectura-conocimiento. Según Mendoza (1995), "la lectura ha de concebirse como un proceso activo de construcción de sucesivos estadios de conocimiento susceptibles de ser perfilados y ampliados". Estos estadios son los que van componiendo el raciocinio personal del individuo y los que van cumpliendo su nivel cultural.

Desde que se practica el gusto por la lectura, hace ya muchos siglos, se viene defendiendo que la cultura va siempre con ella de la mano. Así pues, a sabiendas de que con la lectura la persona tiende al aprendizaje, los docentes, en el

1.- Ya en sus Epístolas (s. I a. C.), Plinio el Joven solía decir que «no hay libro tan malo que no tenga algo bueno».

ámbito escolar, hemos de jugar la baza de orientar los escritos que se trabajen en las aulas y en las casas hacia la consecución de unos objetivos concretos. De este modo, cuando el alumno haya terminado el libro, el profesor le pondrá a su disposición unas herramientas con las que el joven descubrirá que lo que ha leído no ha sido en vano. Será un aprendizaje autónomo y personal, pero con el docente como supervisor.

La postura más adecuada para aplicar en nuestras aulas es la que nos convierta en un faro que guía al barco (alumno) cuando esté cerca de la orilla (en los inicios), pero al que pronto lo dejaremos surcar mares en solitario. Este pensamiento es el mismo que defiende Bloom (2000):

A la información tenemos acceso ilimitado, pero ¿dónde encontramos la sabiduría? Si uno es afortunado, tal vez se tope con un maestro que lo ayude, pero al cabo está solo y debe seguir adelante sin más mediaciones. Leer (...) es uno de los mayores placeres que puede proporcionar la soledad, porque, al menos según mi experiencia, es el más saludable desde un punto de vista espiritual (Bloom, 2000).

Si desde críos hemos ido aprendiendo por imitación, con la lectura ha de ocurrir lo mismo. **El lector poco asiduo ha de tener un referente en el que apoyarse**, alguien que le estimule en el diálogo con el texto. Al igual que sucede con los idiomas, esta actividad será más fácil de promover cuanto menor sea la edad de la persona en tanto en cuanto no existe en ella hay un raciocinio muy marcado, ni tampoco la capacidad de rechazo que se tiene en la madurez o adultez.

En la interacción entre lector y

texto, el individuo, con esfuerzo, comprendiendo e interpretando² cada línea y cada párrafo, irá evolucionando y perfilando una integración cada vez más rica en saberes. Esto es, según Mendoza, López y Martos (1996), que “la lectura no solo impulsa la adquisición de conocimientos, sino también de destrezas, actitudes y competencias”.

Un acercamiento a la novelística de Javier Sierra

Anteriormente expusimos que aplaudiríamos cualquier acercamiento a la lectura, independientemente del género en que esta se presentase; pues bien, ahora nos vamos a centrar exclusivamente en el mundo de ficción de la narración, el de la novela. El motivo es sencillísimo: si sabemos que la lectura está atravesando un bache notable, optemos, pues, por el género que más se practica y al que más atención se le concede. De hecho, desde que en 1605 Miguel de Cervantes publicase *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, su amplitud de miras era mucho más amplia y su capacidad para metamorfosearse en diferentes subgéneros no ha hecho nada más que crecer.

Por el mismo motivo que hemos optado por la novela, nos aproximamos a Javier Sierra como autor porque la comunidad lectora que gusta de sus libros es actualmente de las más notorias de los escritores españoles³. Afirma abiertamente que su escritura lo que ambiciona es servir de puente, de pasarela al lector para que junto a ella trascienda a nuevos mundos. Además, por si esto no fuese suficiente, que recibiera el Premio Planeta en el año 2017 con *El fuego invisible*,

nos allana el camino en cuanto a una cercanía mayor con las futuras nuevas generaciones de lectores.

Javier Sierra, con su modo de novelar, lo que busca es generar una chispa en el receptor, despertar una intriga⁴ en él. La literatura es como una especie de juego de palabras que te guía hacia sus redes y te atrapa con fuerza. Será un feedback del que tanto autor como lector salen reforzados. El primero porque sabe que con esta fórmula persuasiva tiene el éxito garantizado, y el segundo porque se ha convertido en actor principal de una escena en la que muchos pasan de manera inadvertida.

Otra característica que debemos reseñar de la pluma de Sierra es que el verdadero afán de su obra es el didáctico, de ahí que tomemos al escritor turolense como un referente que mostrar a nuestros alumnos. Defiende el propio autor que “la buena literatura”, la que se perpetúa con el tiempo, es la que tiene, obligatoriamente, esa intención pedagógica, pensada para ser útil para otras personas.

Propuesta de trabajo en el aula

A propósito de la teoría sobre la obra narrativa de Javier Sierra que acabamos de exponer, aportamos ahora una **propuesta de trabajo en el aula en la que alumnos de 3º de ESO, en una sesión de la materia Lengua Castellana y Literatura puedan descubrir, a partir de diferentes fragmentos, los temas más característicos de nuestro autor**.

La fórmula de análisis textual que llevaremos a cabo sería la siguiente:

- 1) entrega de todos los textos al alumnado (en nuestro caso, esta-

2.- A colación de esta teoría, afirma Colomer (1997) que “la lectura ha de encaminarse fundamentalmente hacia la construcción de una interpretación”. El lector deberá, por tanto, implicarse de lleno en la construcción del sentido del texto y no actuar como si fuese un sujeto pasivo.

3.- Que en las librerías o en las estanterías de las grandes superficies de los centros comerciales aparezcan libros con su nombre y el rótulo de *La cena secreta* (18ª Edición en España y más de 3.000.000 ejemplares vendidos en todo el mundo), *La ruta prohibida* (más de 300.000 ejemplares vendidos), *El maestro del Prado* (la ficción española más vendida en 2013) o *El fuego invisible* (10ª Edición, más de 350.000 ejemplares vendidos), pueden servir de acicate al que dude qué libro ha de leer.

4.- En una entrevista que nuestro escritor concede a Oliva (2017) afirma, de hecho, que estamos con frecuencia equivocados en algunos conceptos básicos, pues “la función suprema de la literatura no es entretenerte, es despertarte”

rán sentados por parejas en clase); 2) lectura de los mismos; 3) análisis destacado de ellos; 3) dirimir qué temática predomina; 4) exposición en voz alta, a modo de debate guiado por el profesor, sobre el tema tratado en cuestión.

A continuación proponemos los textos con los que se podría trabajar:

• El grial

- *El Santo Grial aparece mencionado en el Nuevo Testamento –continuó Luis, mirándola fijamente–. No se lo inventó Chrétien de Troyes. Le recuerdo que los evangelistas lo citan cuando describen el episodio de la Última Cena.*

- ¿Está usted seguro?

El director de orquesta frunció el entrecejo, severo, desconcertado por la seguridad con la que su interlocutora sostenía el envite.

- Sí, claro. Absolutamente –replicó al fin–. Usted ya ha hablado antes del grial en estas clases y en ningún momento ha puesto en duda su existencia.

- Su existencia literaria no, pero otra cosa es su existencia como objeto real, como la copa de Jesús. (Sierra, 2017: 91-92).

• El valor de lo artístico

Tras meses redactando informes sobre cómo conservar la obra maestra del románico, sabía que me encontraba a un paso de poder explicar el deterioro de uno de los conjuntos escultóricos más importantes del mundo. Un monumento que había conmovido a generaciones enteras, recordándoles que después de esta vida nos aguarda otra mejor. Qué importaba que fuera noche de difuntos. En el fondo era una coincidencia de lo más oportuna. Las imágenes que iba a analizar llevaban siglos recibiendo a los peregrinos del Camino de Santiago, la ruta religiosa más antigua y transitada de Europa, reavivando su fe y recordándoles que traspasar aquel umbral simbolizaba el final de su vida pecadora y el inicio de otra, más sublime. De ahí su nombre. Pórtico de la Gloria. Sus más de doscientas figuras eran, pues, auténticos inmortales (Sierra, 2011a: 16).

• La muerte

Y fue así, como rota de dolor, sin tiempo

para aceptar el duro revés que acababa de darle la vida, la propia Beatrice decidió extinguirse horas más tarde.

En su informe, el prior Bandello decía que llegó a tiempo de verla agonizar. Ensangrentada, con las tripas al aire y bañada en una pestilencia insoportable, deliraba de dolor, pidiendo a gritos confesarse y comulgar. Pero, por suerte para nuestro hermano, Beatrice d'Este murió antes de recibir sacramento alguno... (Sierra, 2011b: 21).

• El misterio

- ¿Ha visto lo que sostiene en sus manos?

- ¿Es...? –El fiel militar amagó un gesto de profunda inquietud–. ¿Es lo que imagino, señor?

- Lo es.

Nick Allen frunció los labios como si no diera crédito a lo que veía. Se acercó todo lo que pudo a la pantalla y se fijó mejor.

- Si no me equivoco, señor, ésa es sólo una de las piedras que necesitamos.

Un brillo malévolamente destelló en los ojos del enorme gorila que dirigía los designios del servicio de inteligencia más poderoso del planeta.

- Tiene usted razón, coronel –sonrió–. La buena noticia es que este documento desvela, sin querer, el paradero de la que falta (Sierra, 2011a: 13).

• La influencia de las letras

El abuelo me contó que el padre de aquella

autora fue uno de los editores más importantes de la posguerra. Se llamaba Juan Guzmán y pasó a la pequeña historia de la literatura española como un hombre de negocios inquieto, anglófilo, más amante de Shakespeare que de Cervantes, que descubrió el negocio de la imprenta durante un viaje a Portsmouth en 1932. Tras una larga temporada entre fundiciones y fábricas de tinta fue allí donde decidió anglosajonizar su apellido. Cambió Guzmán por Goodman, que a fin de cuentas significa lo mismo («un hombre bueno»), y regresó a su país empeñado en empezar una nueva vida con las máquinas que acababa de adquirir (Sierra, 2017: 36).

• La religión cristiana y la fe

- ¡Hombre de Dios! Aquellas confusiones de monjas bilocadas con la Virgen no nos perjudicaron. La creciente fe medieval en Nuestra Señora sirvió para enterrar muchos cultos anteriores al cristianismo, especialmente a diosas paganas, y justificó la construcción de catedrales y ermitas por toda Europa. Allá donde peligraba la fe, se «inventaba» una advocación mariana. Sin embargo, no fue hasta un tiempo después que se pudo controlar el fenómeno del desdoblamiento de algunas místicas y se crearon advocaciones de la Virgen a voluntad (Sierra, 2015: 398).

• Lo sobrenatural/espiritual

Nunca he escondido mi interés por los encuentros entre grandes figuras de nuestro pasado y esos «visitantes» surgidos de ninguna parte. Ángeles, espíritus, guías,



daimones, genios o tulpas... Qué más da cómo los llamemos. En realidad se trata de etiquetas que enmascaran una ignorancia absoluta sobre ese «otro lado» del que nos hablan todas las culturas (...).

Alguien de aspecto humano que sin embargo irradiaba algo invisible y poderoso que lo hacía diferente a nosotros. Justo como esos mensajeros sobre los que he escrito en *El ángel perdido* (Sierra, 2013: 19-20).

• Grandes personalidades y civilizaciones de la Historia

El mundo era entonces un lugar hostil, cambiante, un infierno de arenas movedizas en el que quince siglos de cultura y fe amenazaban con derrumbarse bajo la avalancha de nuevas ideas importadas de Oriente. De la noche a la mañana, la Grecia de Platón, el Egipto de Cleopatra o las extravagancias de la China explorada por Marco Polo merecían más aplausos que nuestra propia historia bíblica.

Aquellos fueron días convulsos para la cristiandad. Teníamos un papa simoníaco –un diablo español, coronado bajo el nombre de Alejandro VI, que había comprado con descaro su tiara en el último cónclave–, unos príncipes subyugados por la belleza de lo pagano y una marea de turcos armados hasta los dientes a la espera de una buena oportunidad para in-

vadir el Mediterráneo occidental y convertirnos a todos al islam (Sierra, 2011b: 13).

• La Biblia

- *De los cuatro Evangelios que conoces, sólo el de Lucas da noticia del misterioso embarazo de la estéril y anciana Isabel. ¿La reconoces? Es esa mujer con turbante de ahí. Pues bien, Lucas nos confía su peripecia muy al principio de su libro. Dice que el ángel Gabriel se apareció a Isabel, esposa del sacerdote Zacarías, y le dio la noticia de que estaba preñada del futuro Juan el Bautista. Imagínate la reacción de su marido. ¡Los ángeles habían llamado a su puerta y le habían dado el vástago que la naturaleza les había negado en años de matrimonio...!* (Sierra, 2013: 25).

• Lo paranormal (el ejemplo de la bilocación)

Carlos transcribió aquella historia en su cuaderno y añadió en los márgenes algunas anotaciones. Ese era pasaje del «informe Benavides» que podía ser atribuido a una monja bilocada (de hecho, se mencionaba a una desconocida para Carlos: la madre Luisa de Carrión); pero dejaba abiertas un sinfín de nuevas dudas (...).

Pero es que, aun admitiendo que sor María Jesús de Ágreda se hubiera aparecido a «más de 2.600 leguas de España»,

¿dónde habría aprendido aquella buena mujer a comunicarse con los indios en sus propias lenguas? ¿Era este otro prodigo a sumar al de la bilocación? Por otra parte, ¿no se parecía aquella descripción de Benavides más a una aparición de la Virgen que a algo tan raro como una bilocación? (Sierra, 2015: 191).

Durante el proceso lector se va labrando un diálogo con el texto mediante el cual la persona será capaz de responder a muy diferentes situaciones comunicativas. El individuo que convive asiduamente con la lectura será alguien con grandes dotes de autonomía, respuesta y madurez lingüística, con un conocimiento intrínseco notable y en aumento, así como alguien solvente en la argumentación y en el razonamiento.

Son estas algunas de las propiedades que regala la lectura a quien se aproxima a ella, de ahí que desde estas líneas aprovechamos para volver a reincidir en su importancia. No entiende de edades, ni de lugares para su práctica, sino que ella acoge a todos sin excepción, amén de que le gusta recibir a personas de muy corta edad para no separar sus caminos hasta el fin de los días de la vida humana.

Referencias Bibliográficas

- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Colomer, T. (1997). La Enseñanza y el Aprendizaje de la Comprensión Lectora. Signos. *Teoría y práctica de la educación*, 20, 6-15.
- Fornell, A. (2009). Las Epístolas de Plinio el Joven como fuente para el estudio de las Uillae romanas. *Circe*, 13, 139-155.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer (mejor) en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. México DF: Fundación Mexicana para el Fomento de la Lectura.
- Lasso, R. (2009). *Importancia de la lectura*. Ciudad Juárez: Ed. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Martínez, J. (2004). El valor de la lectura como instrumento de aprendizaje. *Puertas a la lectura*, 17, 88-91.
- Mendoza, A. (1995). *De la Lectura a la Interpretación*. Buenos Aires: A-Z.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Oliva, J. (2017). Javier Sierra: «Quería despertar el fuego lector». *Diario Información*. Recuperado de: <https://www.diarioinformacion.com/cultura/2017/10/17/queria-despertar-fuego-lector/1946999.html>.
- Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblio: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 2, 1-6.
- Sierra, J. (2011a). *El ángel perdido*. Barcelona: Planeta.
- Sierra, J. (2011b). *La cena secreta*. Barcelona: Planeta.
- Sierra, J. (2013). *El maestro del Prado y las pinturas proféticas*. Barcelona: Planeta.
- Sierra, J. (2015). *La dama azul*. Barcelona: Booket.
- Sierra, J. (2017). *El fuego invisible*. Barcelona: Planeta.

Cómo citar:

Sánchez Ortega, J.J. (2019, diciembre). La lectura como garantía de conocimiento: Un acercamiento a la pluma de Javier Sierra. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°16, p. 27-31. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>





marpadal
Interactive Media

Somos una empresa con una larga experiencia en el desarrollo de servicios de formación online del profesorado a través de plataformas virtuales y entornos PLE (Personal Learning Environment).

Además prestamos servicios en diferentes campos relacionados con el diseño gráfico y multimedia, y el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación, integración e implementación en las áreas de educación, formación, innovación y desarrollo.

Como editorial independiente, Marpadal Interactive Media enfoca su actividad a la publicación de libros electrónicos e interactivos y la edición y publicación online de Campus Educación REVISTA DIGITAL DOCENTE, plataforma de divulgación de publicaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación.



CampusEducacion.com
formación on-line



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS



marpadal

Interactive Media

C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 66 99 55 | Fax: 967 26 69 95
comercial@marpadal.com

Más Información en:
www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales



Pérdida de capital cultural y etiquetaje en el ámbito escolar

Caracterización y estudio de caso en zonas rurales

En el presente trabajo se analizan dos manifestaciones de alcance escolar mediante su caracterización en la Enseñanza Secundaria Obligatoria de entornos rurales con riesgo de despoblación: el etiquetaje de alumnos y el fenómeno del desenganche o desapego escolar.

Palabras clave: *Estratificación; Etiquetaje escolar; Desapego escolar; Fracaso escolar; Motivación; Capital cultural; Entornos rurales. Demografía.*

Abstract: *On this paper we'll analyze two traits of schooling reach in compulsory Secondary Education on rural environments with population decline: student labelling and the phenomenon of school disillusionment or detachment.*

Key words: *Stratification; School labelling; School detachment; School failure; Motivation; Cultural capital; Rural environments; Demography.*



Se pretende poner de manifiesto los fenómenos del etiquetaje y el capital cultural, valorarlos o cuantificarlos en situaciones concretas y entender en qué medida puedan estar interrelacionados. Igualmente, recoger las opiniones y diagnóstico de los docentes implicados, así como algunas opiniones del alumnado.

El etiquetaje

El **etiquetaje** es un término que indica la **clasificación de un conjunto de unidades en lotes de actividad o de funcionamiento**. Cuanto-

do se refiere a personas, puede ser peyorativo en la medida en que suele indicar la presencia de prejuicios; en el ámbito escolar, las unidades son alumnos y a los criterios de división se les denomina etiquetas cuando se les presupone subjetivas, clasistas o discriminatorias.

Este término, **en la enseñanza**, suele materializarse, entre otras medidas, mediante el agrupamiento de alumnos de un mismo centro en diferentes cursos según sus capacidades (Carrasco, 2011; Ponferrada, 2009). Esta práctica suele estar amparada por una homogeneización



**IGNACIO MONSERRAT
MÁRQUEZ**

- Ingeniero Agrónomo
- Máster en E.S.O, Bachillerato y F.P.
- Suficiencia Investigadora en Ciencias Forestales
- Pozoblanco (Córdoba)

**MERCEDES MONSERRAT
MÁRQUEZ**

- Licenciada en Filología Hispánica
- Diplomada en Magisterio
- Comisión de Servicio en CEIP
- Córdoba (Córdoba)

de las características del alumnado que posibilita un ritmo óptimo de la docencia (Van Houtte, Demanet y Stevens, 2012), pero los trabajos en este campo muestran efectos indeseados en la experiencia de los estudiantes (Pàmies, 2015).

Para la sociología, esta estrategia teórica de organización interna centrada en la estratificación escolar puede acabar siendo la expresión o la reproducción de las desigualdades sociales de clase (Meier, 1984; Gamoran y Mare, 1989; Mickelson y Everett, 2008); de este modo, las etiquetas o los etiquetadores suelen trasladar al centro la realidad exterior o incluso amplificarla (Gillborn, 2004; Gamoran, 2009).

Independientemente del diagnóstico social, es aceptado que tiene un **impacto en las calificaciones de los chicos tanto en sentido positivo como negativo** (Oakes, 1985) y, por tanto en su nivel de oportunidades. El análisis holístico de estos fenómenos muestra una gran complejidad ya que incluye además del factor de la clase social, la es-



trategia de admisión del centro, la percepción o expectativas del profesorado (Tarabani, 2014), el efecto Pigmalión y otros factores que generan repercusiones de interés en términos de equidad y calidad educativa (Serra, 2001).

El capital cultural

El **capital cultural** es un término entendido como un **conjunto de habilidades o destrezas que posicionan al alumno en ventaja con respecto a sus compañeros en la etapa escolar**.

Es un acervo que se transmite desde la familia y que tiene por desarrollo el gusto por la cultura, la docilidad en el aprendizaje, el respeto por el material y la tendencia a la participación del alumno. Este comportamiento es reforzado por los docentes y es propio de una clase media que entiende la etapa escolar como una herramienta de progreso vital, probablemente la misma clase social que el propio profesorado (Bourdieu, 1997).

La ausencia de capital cultural se manifiesta por una pasividad del alumno y un nulo interés tanto por las materias que se les propone, como por las evoluciones del magisterio. La pérdida de capital cultural manifiesta que las familias, consciente o inconscientemente, piensan que el colegio no es uno de

los puntos de apoyo sobre los que fundamentar el futuro de sus hijos.

El contenido demográfico: Desdoblamiento

El Comité de Regiones es una institución europea con sede en Bruselas donde están representados los 27 miembros de la Unión a través de 350 representantes. Es una cámara consultiva tanto del Parlamento Europeo como de La Comisión y se encarga de asuntos territoriales europeos. La principal preocupación actual del comité es la pérdida de población en grandes espacios de la Unión, señalando los 50 habitantes/km² como un índice que da paso a la preocupación y la inquietud. Como referencia, nuestro país tiene una media de 93 habitantes/km² y Francia de 100 habitantes/km² (INE, 2018; INSEE, 2014), aunque los valores medios ocultan una creciente bipolarización.

Los **efectos perversos del despoblamiento** son sobradamente conocidos (Pinilla et Sáez, 2018), incrementando la desigualdad de oportunidades materiales y el desarraigo, aunque tampoco se deben obviar los problemas materiales o presupuestarios que supone para el estado organizar un conjunto de servicios básicos a la ciudadanía en un contexto que multiplica el coste del servicio.

El estudio se centra en zonas rurales de orientación pecuaria en un territorio entre las comunidades de Andalucía, Extremadura y Castilla la Mancha; concretamente las comarcas de confluencia al norte del valle del Guadalquivir, al sur de Ciudad Real y al sureste de Badajoz. La comarca cordobesa de Los Pedroches tiene una densidad de 13 habitantes/km², la comarca extremeña de La Siberia de 8 habitantes/m² y La Alcudia de Ciudad Real 6 habitantes/m² (INE, 2017; INE, 2018). Las tres zonas conforman un espacio biogeográfico continuo, de interés por su naturaleza interautonómica representante del secano agropecuario de interior.

Es habitual que **en la capital de la comarca se encuentren institutos de enseñanzas medias que escolarizan chicos de los pueblos de alrededor**, donde sólo hay centros de enseñanza primaria o algún instituto, en el caso de localidades medianas, con el primer ciclo de la ESO o con la oferta incompleta.

Las capitales atraen población de su territorio unido al personal funcionario de servicios a la población: hospitales, delegaciones de Hacienda, Seguridad Social, Diputación y los propios centros escolares. A pesar de esto, la cordobesa es la única zona donde el crecimiento vegetativo es positivo, ya que la actividad económica también atrae inmigración cuyo origen mayoritario son países del este europeo. En las comarcas donde este aporte adicional de población no existe, la población desciende alarmantemente y las aulas lo notan con rapidez.

En el siguiente gráfico se observa la evolución de alumnos inscritos en los últimos seis cursos de un centro de enseñanzas medias. El descenso acumulado del 45% de la cifra del 2013, supone que cada curso escolar nuevo este centro de la capital de la comarca de La Alcudia empieza con una clase menos cada año. (Gráfico 1)



Los dos institutos que hay en la localidad cabeza de comarca cuentan con 600 alumnos escolarizados de edad entre 12 y 18 años, lo que supone el 2,5% de la población comarcal. En contraste, la media de esta franja de edad en el total del

Para el alumnado, se han realizado varias acciones. Se ha valorado los índices extraídos del consejo escolar de un curso académico por trimestres en tres institutos y se ha realizado en dos de ellos **bloques de encuestas** al inicio y final del

En los siguientes gráficos vemos el rendimiento académico, la convivencia expresada como las partes acumulados por los alumnos y finalmente la manifestación de los alumnos a la pregunta anónima sobre si se sentían motivados en clase.

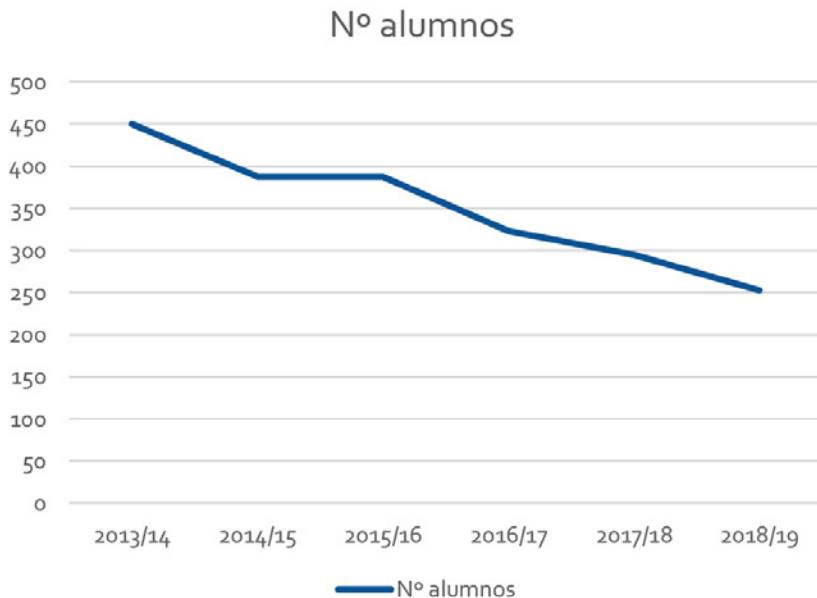


Gráfico 1: Evolución del número de alumnos inscritos en el centro de IES (extraído de Plan de actuación de centro años 13-14-15-16-17-18)

país es de 6,5% (elaboración propia a partir de INE, 2018); es decir, la comarca tiene menos población escolar y está inmersa en un núcleo más envejecido que su país. Un país que en 2018 tuvo un crecimiento vegetativo inferior a cero antes de computar el balance migratorio.

Metodología

Con el objetivo de caracterizar los procesos presentados inicialmente, se ha realizado una cosecha de datos en dos poblaciones distintas con metodologías diferenciadas: alumnos y profesores.

Para los docentes, el análisis se basa en una **metodología cualitativa diseñada mediante entrevistas** en profundidad con equipos directivos, orientadores y profesorado de diversos centros de educación secundaria obligatoria de la zona de estudio. En total se han realizado 12 entrevistas en centros de trabajo tanto públicos como concertados.

curso. Las encuestas eran anónimas y de respuestas abiertas.

Las tendencias provisionales de las encuestas a los alumnos se han contrastado con entrevistas cortas a los chicos de los institutos donde no se han realizado. De este modo, se han hecho extensivas al conjunto de la población de muestreo introduciendo pequeñas modificaciones en algunas variables.

Resultados

Para caracterizar los parámetros propuestos en los objetivos de este trabajo, se han realizado encuestas en un instituto de la provincia de Ciudad Real. Como en otros centros, los alumnos de tercero de ESO acumulan dos años de diferenciación como grupo desde su entrada en el ciclo; conforman la **clase denominada X y la clase Y**. En ausencia de grupos sociales distintos, etnias o nacionalidades, medimos las características de esos dos grupos.

El consejo escolar determina que el rendimiento académico denominado “éxito” corresponde a alumnos que superan todas las asignaturas y de “fracaso” los que suspenden cuatro o más. (Gráfico 2, Resultados)

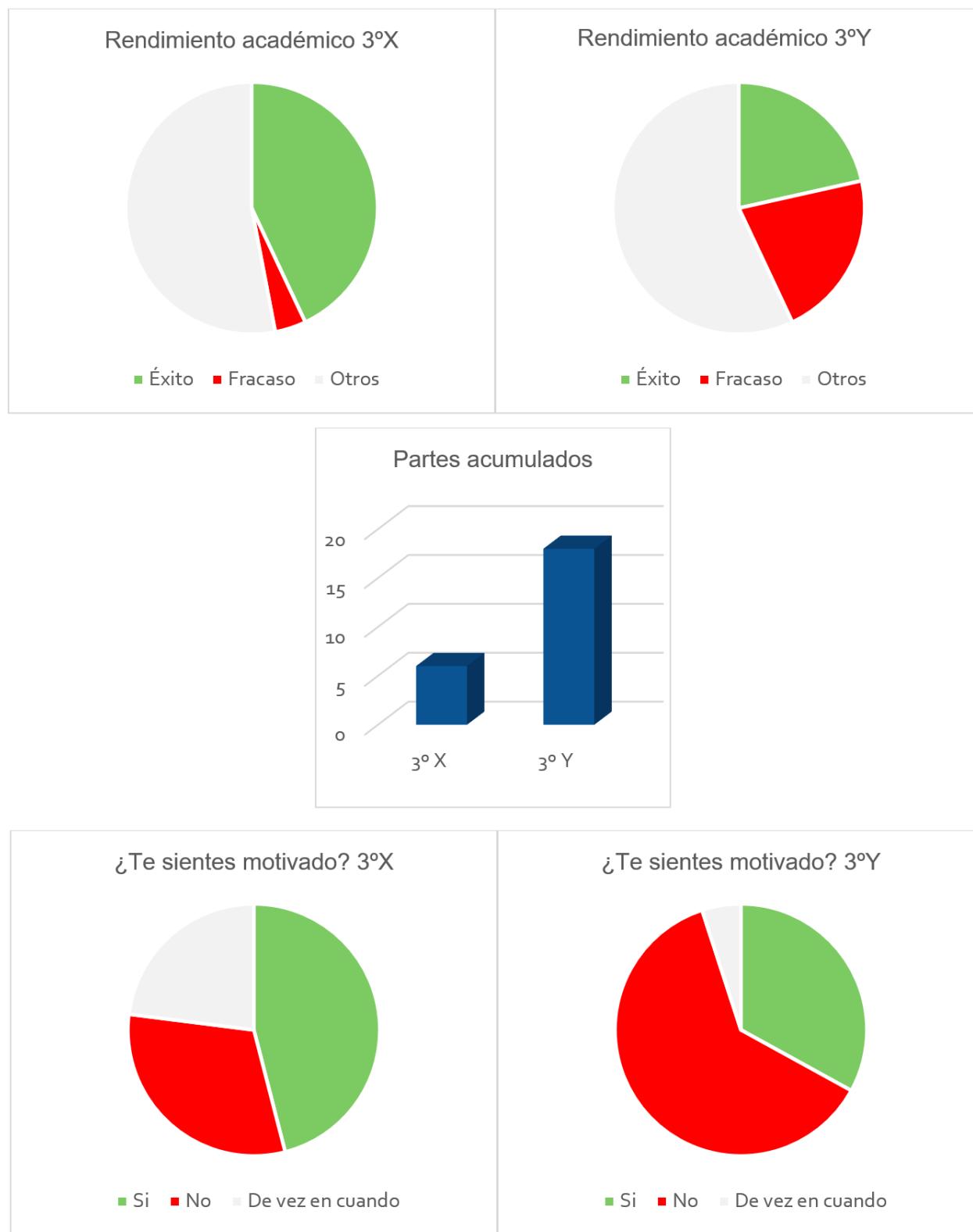
Los resultados indican que el comportamiento de los chicos es bastante distinto. Ofrece datos sólidos como grupo, aunque no debe ser trasladable a individuos concretos; la respuesta sobre motivación es la más explicativa entre las preguntas realizadas sobre “expectativas de los alumnos”, “compañerismo” o “interés por itinerarios en los ciclos superiores”.

La **motivación, o su ausencia, es la única manifestación significativamente distinta** entre 3ºX y 3ºY. Los resultados de la encuesta en 3º de la ESO en la provincia de Córdoba, han manifestado esta misma tendencia pero sin el grado de significancia entre los dos grupos.

Estos resultados se comentaron en las entrevistas al claustro de profesores y las ideas mayoritarias que acompañaban a las explicaciones del fenómeno mostrado en los gráficos anteriores, se pueden resumir en tres focos.

- **Falta de interés.**
- **Déficit familiar.**
- **Neodarwinismo.**

Para el profesorado, estas ideas parten del análisis individual de los chicos y no como grupo, ya que mayoritariamente se entendía que la concentración de malos resultados de 3ºY se debía al azar, la suerte o a cualquier otro motivo sin intencionalidad consciente.

**Gráfico 2:** Resultados

La **falta de interés del alumno**, para la mayoría de docentes, resulta manifiesta por una pasividad que en ocasiones cuestiona la autoridad del docente. Pasividad que incluye no traer sistemáticamente el material adecuado, y por supuesto, no acompañar las explicaciones con lecturas o anotaciones.

La opinión de que los chicos con malos resultados y pasividad también adolecían de déficit familiar o falta de acompañamiento por parte de los tutores quedó patente en las llamadas previas o posteriores a los partes, tutorías, entregas de notas y demás actividades.

Para una parte significativa del profesorado, la teoría de la evolución de las especies postulada por Charles Darwin tiene cabida como marco de explicación sobre el proceso de descarte que sucede durante el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria entre los alumnos. Si bien la falta de interés



y el déficit familiar son los factores subyacentes, los resultados que provocan a lo largo de los cuatro años de duración, es que los chicos que llegan a los estudios postobligatorios son los seleccionados entre los de mayor capital cultural familiar (con superávit familiar que además, conforta el interés del alumno).

Los docentes asumen que los datos de los chicos se adecuan al perfil de “los buenos y los malos” pero entienden que este estatus no realiza una función de retroalimentación, profecía autocumplida (Merton, 1977) o efecto Pigmalión.

El análisis de la naturaleza de los partes de los chicos también fue analizado y se descartan los episodios de peleas, violencia, dominación u hostigamiento entre alumnos. El perfil más significativo se debe a la falta de respeto o agresividad hacia el docente en circuns-

tancias de denuncias de pasividad en clase.

Conclusiones

Una vez finalizada esta pequeña investigación, podemos concluir:

- La disminución de alumnos en los centros escolares de las comarcas de interior sin flujo migratorio compromete seriamente el actual dimensionamiento de los centros.
- La diferencia entre cursos y los indicios del etiquetaje por rendimiento escolar parecen evidentes en el caso analizado ante la ausencia de otros factores de diferenciación. Los datos académicos y de motivación del alumnado apuntan a que la segregación escolar reproduce y consolida situaciones sesgadas, limitando las oportunidades de éxito escolar y por tanto, reduciendo la equidad.

- El fracaso escolar atribuido a la falta de interés del alumnado pone el foco en un posible déficit familiar junto a las expectativas docentes darwinianas sobre el alumnado. La pérdida de capital cultural describe a un colectivo de alumnos con necesidades específicas que precisan una atención diferenciada al igual que el tratamiento previsto para alumnos con déficit específicos de la LOMCE.
- La visión del profesorado sobre el itinerario de la ESO de los alumnos parece acertada pero parcial, ya que el objeto del ordenamiento jurídico que regula la enseñanza obligatoria es justamente proporcionar que los alumnos afectados de desarraigo también titulen. Para esta finalidad, el diagnóstico de los docentes es un buen punto de partida que debe continuarse con el concurso de un equipo orientado a esta problemática.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Beltrán, M. (2001). *Segregación escolar e inmigración en Cataluña. Aproximaciones etnográficas*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Gamoran, A. y Mare, R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of sociology*, 94.
- Gamoran, A. (2009). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*. London: Working Paper.
- Gillborn, D. (2004). Racism, Policy and Contemporary Schooling: current inequities and future possibilities. *Sage Race Relations Abstracts*, 29.
- Meier, A. (1984). *Sociología de la educación*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.
- Merton, R. (1977). *La sociología de la ciencia: investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mickelson, R. y Everett, B. (2008). Neotacking in North Carolina: How High School Courses of Study Reproduce Race and Class-Based Stratification. *Teachers College Record*, 110.
- Oakes, J. (1985). *Keeping Track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale Universite Press.
- Pàmies, J. y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE*, 8, 3.
- Pinilla, V. y Saez, L. (2018). *SSPA. La despoblación rural en España. Génesis y políticas innovadoras*. Zaragoza: Informes CEDDAR.
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Van Houtte, M., Demanet, J. y Stevens, P. (2012). Self-esteem of academic and vocational students: Does within-school tracking sharpen the difference? *Acta Sociologica*, 55.
- <https://www.insee.fr/en/accueil>
- <https://www.ine.es/>

Cómo citar:

Monserrat Máiquez, I. y Monserrat Máiquez, M. (2019, diciembre). Pérdida de capital cultural y etiquetaje en el ámbito escolar. Caracterización y estudio de caso en zonas rurales. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°16, p. 32-37. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>



¿Quieres leer los números anteriores?



Campus Educación Revista Digital Docente pretende ser un proyecto destinado a la expansión y divulgación de publicaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación, constituyendo un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y conocimientos científicos y pedagógicos.

Desde la Página web de la revista tienes acceso a los números anteriores publicados, y desde allí podrás leer y descargar en formato PDF todos los números de nuestra revista.

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

Campus Educación Revista Digital Docente nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

iConviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**
o en el correo publicaciones@campuseducacion.com

Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Las Nuevas Tecnologías como factor de motivación

Posibilidades y pautas para la Educación Secundaria

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han alzado hoy en día como un instrumento de gran influencia en la sociedad actual, y por consiguiente en el campo de la educación. De esta manera, el presente artículo se basa en analizar la influencia de los recursos y herramientas digitales en la educación, concretamente en el aumento de la motivación para los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: *Tecnologías de la Información y la Comunicación; TIC; Motivación; Educación Secundaria Obligatoria.*

Abstract: *Information technologies (IT) have risen up today as a tool of great influence in contemporary society and, therefore, in the field of education. In this way, this paper analyzes the influence of digital resources in education, specifically for increasing motivation on compulsory Secondary Education students.*

Key words: *Information Technologies; IT; Motivation; Compulsory Secondary Education.*



Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) producen un gran impacto sobre la educación, la cual debe evolucionar y saber responder ante las nuevas circunstancias que este cambio trae consigo. De este modo, fomentar y proporcionar el acceso a las nuevas herramientas y recursos digitales a los alumnos se torna una necesidad que pasa, indudablemente, por la formación de los docentes.

La falta de motivación en el alumnado no sólo supone un obstáculo

para el aprendizaje de los conceptos, sino también una dificultad para los docentes en su labor diaria de impartir clases, ya que los estudiantes pierden la atención y generan desorden con frecuencia. En este ambiente de desmotivación las nuevas tecnologías pueden desempeñar un papel fundamental, ya que se pueden considerar como una potente herramienta motivacional (Hernández, 2017).

Así pues, podemos dilucidar que tanto el uso de los medios digitales en pos de la motivación, como



**ANTONIO JESÚS AMORES
VALENCIA**

- Graduado en Ingeniería Mecánica
- Ingeniero Técnico Industrial especialidad Mecánica
- Máster TIC para la Educación y el Aprendizaje Digital
- Máster en Formación del Profesorado
- Casabermeja (Málaga)

la formación del profesorado para el uso de dichos medios son dos aspectos necesarios para implantar nuevas metodologías en el aula.

Posibilidades y retos de las Nuevas Tecnologías

La incorporación de las TIC en la educación contribuyen a la formación de la competencia digital tanto en alumnos como en profesores, además de permitir el desarrollo de habilidades para el procesamiento y uso de la información. Según Aguilera (2012), las TIC han contribuido a mejorar la calidad educativa modificando la manera de buscar, intercambiar y analizar la información, fomentando un entorno personal de aprendizaje enfocado en la personalización del estudiante.

Hay que destacar que cuando se habla de la inclusión de las nuevas tecnologías al ámbito educativo nos estamos refiriendo a algo que va mucho más allá de unas simples herramientas digitales, ya que se habla de una construcción didáctica y un aprendizaje significativo basado en la tecnología.



Así pues, es necesario citar los **beneficios** que, tanto para el alumno como para el profesor, tienen la aplicación de las TIC (Díaz-Barriga, 2013):

- **Motivación e interés:** El alumno se encontrará más motivado si la materia es atractiva y si le permite investigar de una forma sencilla utilizando las herramientas TIC. El docente, utilizando habitualmente medios informáticos, despertará la motivación del alumno y le hará tomar más interés por los contenidos expuestos.
- **Rapidez e inmediatez:** Gracias al uso de las TIC, se puede contar en el aula con un número ilimitado de recursos educativos que nos permiten acceder a todo tipo de contenidos de forma veloz y en tiempo real.
- **Interactividad y comunicación:** El alumno puede interactuar y comunicarse con otros compañeros, enriqueciendo en gran medida su aprendizaje. Además, el diálogo profesor-estudiante también puede prolongarse hasta salir del propio aula.
- **Cooperación y colaboración:** Las TIC posibilitan la realización de experiencias, trabajos o proyectos en común, siendo más fácil trabajar juntos, aprender juntos, e incluso enseñar juntos, si hablamos del papel de los docentes.

que puedan aplicarlas en diferentes situaciones. En contraposición, con la adquisición de habilidades y competencias a través de dicho aprendizaje, en las aulas, las herramientas TIC se utilizan para la búsqueda de información y para la ampliación de contenidos y conocimientos.

Importancia de la motivación en el aprendizaje

El concepto de la motivación engloba y mantiene una holgada tradición en el campo de la psicología cognitiva y dicho interés se ha visto en gran medida reflejado en el ámbito educativo, relacionando este término con el rendimiento académico de los estudiantes.

La motivación se entiende como el proceso que inicia, guía y mantiene una conducta orientada hacia un objetivo. Es un estado que puede conseguir que el aprendizaje perdure si se encuentran entre ambos conexiones lo suficientemente sólidas.

La motivación conlleva el aumento del interés por parte del alumnado, tanto de los contenidos como de los conceptos que se desarrollan en cada una de las materias, satisfaciendo así las necesidades, metas u objetivos que se planteen. Esta fuerza o estado debe estar presente en el docente y en los estudiantes, ya que el primero debe trabajar de una forma activa la exposición de información, el planteamiento de actividades o proyectos, y el segundo debe afrontar todo ello con el mismo ímpetu para conseguir unas determinadas metas.

Sin duda, hay una estrecha relación entre las metas y la motivación estudiantil, pudiéndose afirmar que, en función del objetivo, la motivación puede ser de una forma u otra. Giarrocco (2017) expone cuatro tipos de motivación fácilmente reconocibles durante el proceso educativo:

- **Motivación extrínseca:** Proviene principalmente de las recompensas, es decir, de los incentivos externos, como las calificaciones obtenidas o los premios por el trabajo bien hecho.
- **Motivación intrínseca:** Deriva de las propias tareas, es decir, de dentro del propio alumno, ya que éste realiza su trabajo por el mero hecho de obtener satisfacción personal.
- **Motivación de competencia:** También se origina por las tareas, aunque en este caso los alumnos no sólo aprenden por el placer y la satisfacción, sino que se interesan por los procedimientos aumentando así sus conocimientos.
- **Motivación de logro o rendimiento:** Esta motivación está relacionada con la autovaloración. Se genera en los estudiantes debido a las expectativas que produce ser académicamente superior, frente al resto de compañeros. En resumen, se trata de ser mejor que los otros a través de la competición.

Pautas de intervención en el aula

Ahora bien, si se suma la motivación y el uso de herramientas TIC pueden desarrollarse metodologías

que apuesten por el trabajo activo del alumno, explotando lo mejor de los medios digitales y sirviéndose de la motivación para aumentar el éxito en el aprendizaje.

Es bien sabido que el proceso de aprendizaje es algo muy subjetivo, ya que el alumnado debe mostrar deseos de aprender, ya sea por motivos internos o externos, para que lo aprendido sea más significativo y tenga sentido. Esto no es más que conseguir su motivación para garantizar un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez, Valles, González y Núñez, 2010).

Así, se puede considerar que la organización de las sesiones y la realización de actividades, incluyendo los procedimientos y recursos facilitados por el docente, constituyen las estrategias motivacionales fundamentales, que promueven el aprendizaje significativo. Esto ayuda a conseguir los mejores resultados posibles y alcanzar objetivos tales como el acceso a la información, la adquisición de competencias y habilidades y la formación de actitudes y valores.

Las estrategias motivacionales son consideradas como aquellas que deben potenciar la curiosidad del estudiante hacia los contenidos y tareas a realizar, otorgándoles un

dominio sobre ellas. Además, deben ilustrar al alumnado sobre la importancia del contenido o la tarea en la adquisición de habilidades y competencias. Por último, han de orientar la atención de los alumnos hacia el proceso, buscando y desarrollando todos los pasos que se han dado, desde su idea hasta su valoración y conclusión.

Castellano (2012) apunta que los estudiantes muestran su interés y lo manifiestan mediante las preguntas y dudas que trasladan a los docentes. Sin embargo, ante las respuestas que reciben suelen perder o disminuir notablemente sus motivaciones, de ahí que sea tan importante escuchar a los alumnos y mostrarse receptivos ante sus aportaciones.

Campos (2010) propone la utilización de la retroalimentación (feedback) a través de ejercicios y actividades que incorporen el aprendizaje explícito (discusiones grupales, debates, lecturas, ...) y el aprendizaje implícito (proyectos, juegos, experiencias...), otorgando al docente los indicadores necesarios para la evaluación del aprendizaje de sus alumnos. Bajo estas premisas, el docente debe velar por la coherencia entre sus objetivos y los del estudiante, activar el interés al comienzo de la clase, mantener la curiosidad promoviendo desafíos o retos motivadores, recurrir a ejemplos que se desarrolle en sus propios contextos e impulsar la autonomía, logrando siempre la adquisición de las metas propuestas.

Para generar un buen ambiente de aprendizaje en el aula Galanti (2016) nos aconseja prestar atención a los siguientes aspectos:

- Prestar atención a los refuerzos no verbales, teniendo en cuenta que las miradas, los gestos y las expresiones pueden decir mucho a los alumnos.
- Potenciar las virtudes de los estudiantes y centrarse en el fortalecimiento de sus cualidades, en





lugar de perder tiempo reclamando los aspectos negativos.

- Realizar actividades rutinarias que proporcionen seguridad a los estudiantes.
- Establecer vínculos de confianza entre docente y alumnos.

Actitudes y motivaciones frente a las TIC

Antes de valorar las actitudes que tienen tanto docentes como alumnos frente al uso de las TIC, es importante concretar que existen diferentes teorías y modelos que guardan una profunda y estrecha relación con el constructo motivación, tanto de índole intrínseca como extrínseca. Esto se debe a la utilización de factores explicativos, ya sea de una manera directa o indirecta, de las diferentes motivaciones mencionadas en el campo educativo.

Dada la gran baza que juegan las TIC en el funcionamiento de las aulas, en cuanto a la resolución de problemas y a la conexión que tiene con la motivación, este tema ha sido abordado por múltiples autores, teniendo siempre muy en cuenta en él la formación de docentes (Karsenti y Lira, 2011). De todos estos estudios realizados se puede extraer una serie de pautas

y conclusiones que nos ayuden a aumentar la motivación para utilizar las TIC, como por ejemplo, la oportunidad de hacer las clases más interesantes, la mayor participación estudiantil ante estas herramientas, la mejora de las presentaciones de materiales didácticos, la eliminación de las barreras temporales y espaciales, el intercambio de recursos, archivos y tareas a través de plataformas y, sin duda, la autonomía y facilidad de acceso a la información. Sin embargo, se aprecian algunas problemáticas habituales, como disponer de infraestructuras poco adecuadas o una formación escasa de los docentes.

La actitud hacia las TIC es un constructo que ha sido estudiado por diversos investigadores desde muy diferentes perspectivas, aunque sobre todo se ha trabajado bajo un componente cognitivo, afectivo y actitudinal (Torres, 2011). Sin embargo, el punto de partida es la propia motivación de los docentes, siendo conscientes de la relevancia del papel que juegan como agentes motivadores. Los docentes deben tener una personalidad propia capaz de crear nuevos escenarios en el aula, generando un clima apropiado y así aumentar el interés del alumnado para potenciar al máximo sus capacidades. Todas estas situaciones creadas, son de vital impor-

tancia a la hora de transmitir, ya que alumnado es capaz de adquirir una mayor predisposición si observa una coherencia interna y cierta credibilidad en el docente. A raíz de lo anteriormente mencionado, es necesario indicar una serie de pautas de actuación por parte de los docentes para afrontar las TIC con un espíritu motivador y una buena actitud, a saber (Castellano, 2012):

- aprender de los errores que se comentan;
- realizar actividades educativas que fomenten la motivación por el trabajo;
- fomentar objetivos a corto plazo para lograr la satisfacción de los alumnos;
- comparar y compartir actividades y dudas con otros docentes para superar los problemas que surjan;
- desarrollar una formación actual en TIC;
- planificar una programación innovadora y creativa.

En lo que respecta al alumnado, diversos estudios se han desarrollado para conocer sus niveles de motivación, reflejando el alto grado de interés que presentan los estudiantes ante las TIC (Macías y Manresa, 2013). De esta manera sabemos que los estudiantes que utilizan en su vida cotidiana estas herramientas se siente motivados por aplicar sus conocimientos previos y por aprender cosas nuevas, compartiendo dudas y anhelos con el resto de los compañeros.

Metodologías activas para el fomento de la motivación

La educación actualmente está basada en un aprendizaje tradicional, donde el profesor facilita la información y planifica los contenidos. Por su parte, el alumnado es un receptor pasivo, que no desarrolla habilidades de decisión, aná-

lisis, comunicación, colaboración y seguridad. En esta metodología simplemente se aprende individualmente conceptos que luego no se saben aplicar en la realidad (Naranjo, 2009).

En cambio, el **aprendizaje basado en la resolución de problemas** sitúa al estudiante en un lugar mucho más práctico y real, donde el profesorado plantea un problema abierto, y el alumnado, mediante la búsqueda de información de manera activa, interacciona con los demás, compara, desarrolla estrategias y toma decisiones. De esta manera, se consigue un aprendizaje significativo y motivado, desarrollando las habilidades y competencias que realmente van a necesitar para enfrentarse a la vida real.

También suele ser muy positivo para alcanzar la motivación el hecho de optar por las modalidades de trabajo cooperativo y trabajo colaborativo, aunque en absoluto ambas propuestas consistan en lo mismo (Moreno, 2010).

El aprendizaje colaborativo es la interacción de todos los integrantes para buscar la solución de un problema, por ejemplo, explicar las materias unos a otros aportando su propia información e ideas. Por su parte, el aprendizaje cooperativo

es utilizar el trabajo en equipo para un fin común con una participación igualitaria; si un miembro del equipo flaquea va mal la totalidad del grupo.

No obstante, las ventajas de ambas modalidades suelen ser similares, ya que esta forma de trabajar contribuye a alcanzar las competencias, y a culminar en aprendizajes mucho más profundos.

El docente tiene un rol muy importante en el diseño de los ambientes de aprendizaje, de todo tipo, debiendo considerar los planteamientos de problemas, la capacidad analítica investigativa, el trabajo en equipo, la lectura comprensiva, el manejo de las tecnologías y el tamaño de los grupos, entre otros (Galanti, 2016).

Una de las mejores metodologías que pueden emplearse para motivar a los alumnos mediante el uso de las nuevas tecnologías es el conocido como mobile learning (m-learning), el origina u aprendizaje oblicuo que parte del uso de los medios digitales, flexibilizando el proceso educativo y estimulándolo. Según Burbules (2014), presenta seis rasgos característicos:

- La **portabilidad**, que permite acceder a la enseñanza desde multitud de terminales y dispositivos.

- La **ubicuidad** desde un punto de vista **espacial**, pues se tiene de acceso a la enseñanza en prácticamente cualquier lugar.
- La **interconexión** tecnológica y social.
- La **ubicuidad** en un sentido **práctico**, disponiendo de multitud de contenido para satisfacer grandes necesidades en tan sólo un clic.
- La **ubicuidad** en un sentido **temporal**, permitiendo una comunicación y un aprendizaje asíncronos.
- La **ubicuidad** en el sentido de **redes**, flujos de personas, ideas, etc., dando sentido a este nuevo mundo globalizado.

El gran reto que deben tener en cuenta todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa, es la diversidad de escenarios, contextos y roles que deben implantarse para mejorar el proceso educativo, ya que la generación actual de jóvenes reciben estímulos, establecen relaciones con otras personas, buscan información o actividades de ocio de forma interactiva y ellos mismos demandan emplear estas herramientas en su aprendizaje.

Por desgracia, en la actualidad de los centros educativos la motivación aparece a través de las calificaciones. Los docentes deben tratar de inculcar unas pautas para conseguir despertar el interés y motivación de los estudiantes, tanto en los contenidos desarrollados como en los temas transversales que se puedan llegar a proponer. Sin embargo, la no consecución de las necesidades buscadas por el docente puede producir en los estudiantes trastornos en el comportamiento o en la personalidad tales como desorganización, agresividad, nerviosismo, apatía, desinterés y ansiedad.

En conclusión, se puede afirmar que los alumnos no se encuentran motivados en clase, pero gracias a las TIC se llegaría a conectar con ese



alumnado que ha perdido el interés. Así se profundizaría en la búsqueda de la motivación, abandonando las tareas rutinarias, las clases monótonas basadas en libros de texto y las actividades que no se asemejan a la realidad del alumno. Es por ello que los docentes deben utilizar diferentes metodologías que dejen de lado lo acontecido y pongan en uso aquellas metodologías que generen retos atractivos vinculados con situaciones actuales a través del uso de las herramientas. De este modo, se llegará a despertar el interés y a satisfacer las necesidades e inquietudes de los estudiantes, logrando adquirir las competencias y habilidades necesarias para conseguir un aprendizaje significativo de los conceptos.

Cómo citar:

Amores Valencia, A. J. (2019, diciembre). Las Nuevas Tecnologías como factor de motivación. Posibilidades y pautas para la Educación Secundaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº16, p. 39-44. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (2), 801-811.
- Burbules, N. (2014). Los significados de aprendizaje ubicuo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-7.
- Campos, A. L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción, Revista Digital*, (143), 1-14.
- Castellano, A. (2012). *El profesor, principal agente de la motivación* (Trabajo Final de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño.
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21.
- Elvira, M.A. (2011). Motivación y Neurociencia: Algunas implicaciones educativas. *Acción pedagógica*, (20), 104-109.
- Galanti, A. (2016). Cómo generar ambientes positivos y motivantes en el aula. *Reflexión Académica de Diseño y Comunicación*, 29, 96-99. Recuperado de: <http://bit.ly/2YfNOhk>
- Giarrocco, J. (2017). Motivación y contexto del aula, elementos esenciales en una clase de indumentaria. *Reflexión pedagógica. Escritos en la Facultad*, 136, 90-91.
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347.
- Karsenti, T. y Lira, M. (2011). La importancia de la motivación y las habilidades computacionales de los futuros profesores en el uso de las TIC. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 116-129.
- Macías, L. y Manresa, C. (2013). Mayores y nuevas tecnologías: Motivaciones y dificultades. *Ariadna* (1), 6-11.
- Moreno, J. (2010) La Motivación y su relación con el Fracaso Escolar. *Publicaciones Didácticas*, 4, 18-22.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 153-170.
- Rodríguez, S., Valles, A., González, R. y Núñez, J. C. (2010). *Motivar enseñando. La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Madrid: CCS.
- Torres, G.M. (2011). *Alfabetización Digital y Actitudes hacia las TIC*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

**El sindicato de la
Enseñanza
Pública**



Soy **Docente**
Soy de la **Pública**
Soy de **ANPE**



La importancia de la cultura musical de carácter folclórico

Propuesta para Educación Secundaria

Las metas y propósitos del docente de Música en Secundaria deben intentar solventar los problemas hallados en la práctica educativa, de forma que sus alumnos sean capaces de distinguir distintos estilos dentro de la denominada "música culta", especialmente aquellas obras que configuran el patrimonio histórico musical de una región. Con esta propuesta metodológica, a través de las *Siete Canciones Populares Españolas* de Manuel de Falla, se intenta dar solución a este planteamiento.

Palabras clave: Música; Educación musical; Educación Secundaria Obligatoria; Música culta; Patrimonio musical; Siete canciones populares de España; Manuel de Falla.

Abstract: The goals and motivations of the Music teacher in Secondary Education must try to solve problems found in practice, so that their students would be able to discern among different styles of the so-called "cultured music", especially among those that belong to the cultural heritage of a region. With this methodological proposal, based on "Siete canciones populares españolas" authored by Manuel de Falla, we will try to achieve this goal.

Key words: Music; Musical education; Compulsory Secondary Education; Cultured music; Musical heritage; Siete canciones populares de España; Manuel de Falla.



Obtener el título de bachiller implica, o debería implicar, mucho más que el dominio de ciertos contenidos teórico-prácticos y en el caso de un bachiller de artes esto conllevaría, además, el conocimiento sobre la importancia y valor de la música popular.

El valor de la música popular

La música popular lleva implícita la historia de un pueblo: sus

problemas sociales, intereses, valores, anécdotas, leyendas, etc. Va evolucionando con el devenir social y con las necesidades culturales de cada época, ayudando en multitud de ocasiones al desarrollo de los pueblos (Crivillé i Bargalló, 2004). Además, es algo que se transforma y cambia en función del lugar geográfico en el que se sitúe, por lo que aporta un matiz más de riqueza al existir una gran cantidad de estilos diferentes.



INÉS GONZÁLEZ GONZÁLEZ

- Graduada en Musicología
- Doctorando en Educación
- Profesora de Secundaria en el CPC Azaraque
- Alhama de Murcia (Murcia)

Por tanto, si la música popular ha ido definiendo la identidad de los lugares y sus gentes, no tiene sentido dejar a un lado este importante fenómeno cultural que forma parte de nuestro ser y que contribuye a patrimonializar nuestra música (González, 2011).

Al mismo tiempo, es un tema que puede y debe ser trabajado no sólo desde la materia de música, sino de manera interdisciplinar, ya se trate de historia, literatura o incluso filosofía (González del Campo Román, 2002). Así, y a efectos del trabajo académico, **resultaría muy interesante considerar la posibilidad de tratar el tema desde distintas asignaturas y establecer diálogos interdisciplinarios** entre varias materias.

Realidad docente

La realidad desde la práctica docente nos arroja un hecho constatable como es el escaso conocimiento de la música popular por parte del alumnado. Esta **débil cultura musical de los alumnos** se da tanto a nivel teórico como auditivo; es decir, ante diferentes partituras, los alumnos tienen grandes dificultades para identificar de manera visual y analítica los recursos musicales propios del folclore, como son determinados ritmos secuenciados o algunas armonías, de la misma forma que tampoco saben discernir las com-



posiciones propias de su región.

Es recomendable darle solución al problema planteado porque no se puede o no se debe permitir que los alumnos finalicen sus estudios sin, ni siquiera, distinguir aquella música propia de su tierra. Igualmente, es importante trabajar aquellas obras que han ido configurando el patrimonio histórico-musical de su región.

No obstante, todo esto nos recuerda a una cuestión no menos importante y es la tendencia que se suele observar en el mundo académico de **estudiar y analizar repetidamente** una y otra vez **las mismas obras** de los compositores tradicionalmente denominados “clásicos”, dejando de lado buena parte del repertorio español. Y es que de la misma manera que es recomendable para los alumnos, también es estimulante para el docente trabajar con ellos un repertorio distinto al habitual y ver cómo el grupo responde positivamente cuando la metodología de trabajo y el objeto de estudio son los adecuados.

Siete canciones populares

Puesto que en Educación Secundaria es habitual encontrar déficits por parte de los alumnos en la materia de música (como es la im-

posibilidad de distinguir temas de carácter popular en la música culta) se ha llegado al planteamiento de considerar el estudio de un determinado repertorio musical para solventar dicho problema. Para tal efecto, nos centraremos en el compositor **Manuel de Falla**, en cuya obra pueden localizarse fácilmente temas procedentes de las distintas regiones españolas, como es el caso de las ***Siete Canciones Populares Españolas***. En dicha se pueden identificar desde jotas aragonesas hasta seguidillas murcianas, pasando por asturianas.

La obra mencionada cuenta con la ventaja de que, además de contar con la versión para voz y piano, disponemos de la posterior adaptación para orquesta que realizó uno de sus discípulos más cercanos, Ernesto Halffter. Esta posibilidad añadida **va a permitir a los alumnos trabajar el mismo repertorio con distintas sonoridades**, lo que hace que no se queden únicamente con la línea melódica principal, sino con la armonía que ofrecen todas las voces en conjunto.

Por otro lado, a la luz de los numerosos trabajos en torno a Manuel de Falla, como el de Manzano (1991), en el que se trata la influencia del folclore en la música de carácter nacionalista, hemos podido conocer que sobre algunas de sus

obras existen estudios como el de Narejos (2005) donde se desarrolla el sistema de *Superposiciones tonales*, pero ninguno de estos se ha realizado en la obra *Siete Canciones Populares Españolas*. Esta obra ofrece en pequeño formato todas las ideas concentradas de su estilo compositivo y, sobre todo, en relación con la música española. Este aspecto de las *Superposiciones tonales* deberá tenerse en cuenta a la hora de analizar las piezas de la obra que nos compete.

Sugerencias para la aplicación metodológica

Pueden introducirse novedades en el proceso formativo, las cuales van a permitir que el alumnado adquiera conocimientos, habilidades y capacidades a través de un modelo basado en el aprendizaje. La innovación en este caso es la manera de trabajar determinados contenidos: no se trata, pues, de que el profesor imparta una clase magistral sobre el compositor Manuel de Falla y los alumnos seleccionen la información más importante de éste, o aquellas preguntas que después saldrán en el clásico examen teórico. De lo que se trata es que los alumnos trabajen un determinado repertorio de forma distinta, en este caso desde las fuentes disponibles: **los alumnos deben aprender manejando, estudiando, analizando e interpretando las fuentes**.

Si existe, por ejemplo, la posibilidad de visualizar todas las fotografías del compositor ordenadas por períodos, los alumnos construirán parte de la biografía a través de ellas; si además se puede acceder a algunos de los documentos epistolares del propio Falla, éstos serán otro recurso importante para continuar el acercamiento a la figura del músico.

Por otro lado, si en lugar de analizar las partituras de manera habitual se opta por analizar en qué consiste el sistema armónico de



*Superposiciones Tonales de Manuel de Falla y, posteriormente, éste se aplica a las partituras de *El Paño Moruno* y *Seguidilla Murciana*, el conocimiento para este tipo de música se multiplicará sustancialmente: cuando seguidamente los alumnos escuchen las obras comprenderán el proceso compositivo de las mismas e identificarán aquellos recursos propios de ese repertorio.*

En concreto, para trabajar la figura y obra de Manuel de Falla disponemos del **Archivo de Granada**, una importante fuente de documentación en donde podemos encontrar (Fundación Archivo Manuel de Falla, 2013):

- Partituras y manuscritos musicales.
- Correspondencia con más de 23.000 documentos. Además, existen borradores y copias a carbón de las cartas que Manuel de Falla enviaba a partir del año 1914 (año de composición de las Siete Canciones Populares Españolas).
- Documentación personal, biblioteca y otros manuscritos de Manuel de Falla.



- Fotografías.
- Programas de mano de conciertos en los que se interpretaron obras de Manuel de Falla o en los que él actuó como intérprete.
- Recortes de prensa, española y extranjera, recopilados por Manuel de Falla a lo largo de su vida y relacionados con él y sus obras o con temas de su interés.

El propósito de trabajar la música desde esta perspectiva es que prevé que exista una importante diferencia entre la situación original, la de partida de los estudiantes, con la que se genera gracias al estudio.

El análisis musical, así como el trabajo de este tipo de repertorio y el desarrollo de la metodología, es posible dentro del contexto educativo de la Educación Secundaria con el fin de ir alternando junto con el resto de contenidos curriculares exigidos. En concreto, esta metodología sería mucho más interesante y acertada es si se aplica en Bachiller de Artes escénicas, Música y Danza, cuyo temario incluye contenidos de historia de la música y análisis musical, con una carga lectiva de hasta seis horas semanales.

Teorías relacionadas con la propuesta metodológica

Existen diversos estudios en cuanto al uso y práctica de la música popular en educación; no obstante, la idea aquí planteada tiene aspectos novedosos con respecto a todos ellos, pues actualmente no se dispone de investigaciones sobre cómo ampliar el conocimiento de la música popular de carácter culto.

Lo primero a tener en cuenta en este caso son las **metodologías para la investigación relacionadas con las artes**, incluidas en muchas reflexiones pertenecientes al campo de la musicología (Gómez, Hernández y Pérez, 2006). Por otro lado, y teniendo en cuenta a quién va destinado el proyecto, se intenta **estudiar de qué manera se va a relacionar la música popular con los intereses del alumnado** contemporáneo para que pueda resultar motivador; esta comunicación puede ser el punto más complejo (Méndez, 2016).

Al mismo tiempo, hay que tener una visión del panorama cultural español para seleccionar dentro de él **qué manifestaciones han llegado a adquirir un peso de símbolo regional o nacional**, en lo que a música se refiere; es decir, la música ha ido adquiriendo un poder de identidad importante y es necesario estudiar y profundizar cómo ha llegado a tal punto (Alonso, Arce y Fraile, 2011).

Por su parte, para confeccionar la **metodología del proyecto**, se trabaja la música como instrumento de comunicación y hecho cultural, y se profundiza en la sociología de la música y en la dificultad de separar música culta y popular en la sociedad contemporánea (Hormigos Ruiz, 2008).

En lo referente a la temática, contamos con la suerte de encontrar **una gran cantidad de artículos de investigación sobre Manuel de Fa-**

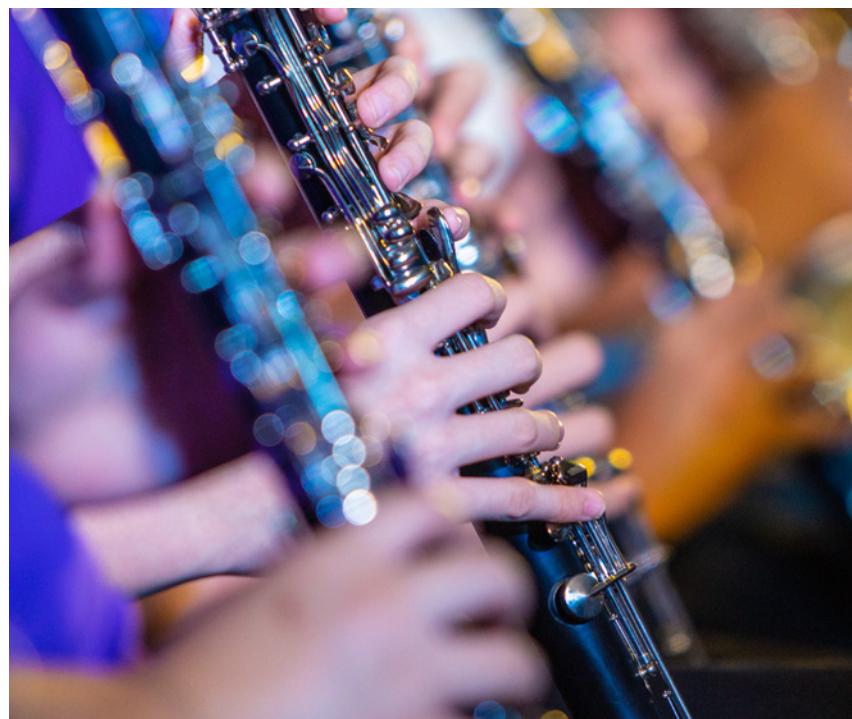
lla, tanto de manera genérica como analítica. Diferentes compositores, musicólogos, etnólogos o doctores en diversas especialidades han profundizado en su estudio arrojando, de esta manera, distintos aportes y conclusiones. Entre estos estudios cabe destacar, como ya adelantamos, la obra de Narejos (2005), cuya tesis dedica un gran espacio al sistema armónico de las *Superposiciones Tonales*.

Trabajo en el aula

Como en cualquier otro campo, para poder implantar un proyecto novedoso debe existir previamente una actitud reflexiva sobre aquellos aspectos que han de mejorarse en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Bajo esta reflexión se establecen, entonces, una serie de objetivos educativos que expresan los logros que se pretenden alcanzar tras la ejecución del proyecto (Silva, 2006).

Como **objetivo central** podemos plantear **ampliar el conocimiento teórico y auditivo de la música popular a través de las Siete Canciones Populares Españolas de Manuel de Falla en el alumnado de Educación Secundaria**. De este objetivo primordial surgirían otros secundarios, tales como:

- Acercar al alumnado a la figura del compositor a través del estudio de su biografía y obra compositiva, concienciándolo sobre la importancia que en trabajos de este tipo tiene el estudio e investigación de fuentes y documentos originales conservados
- Evidenciar, a través de las *Siete Canciones Populares Españolas*, el planteamiento novedoso del idioma sonoro de Manuel de Falla con el estudio de su sistema armónico: las *Superposiciones Tonales*.
- Analizar la versión orquestal de la obra que realiza Ernesto Halffter para trabajar el mismo repertorio con distintas sonoridades y poder



establecer un hilo conductor desde los orígenes de las *Siete Canciones Populares Españolas* hasta la orquestación de las mismas con la nueva timbría de Halffter.

Una vez definidos los objetivos, de acuerdo a ellos se proponen una serie de pautas a seguir para los alumnos, y se presentan las tareas a realizar de manera atractiva para que sean lo más motivadoras posibles. El conocimiento, entonces, se aplicaría a partir de lo trabajado con anterioridad. Todo ello constituirían los distintos métodos adecuados del proyecto para implementar la investigación musical.

Línea de trabajo

En relación a los objetivos previamente marcados, vamos a proponer qué línea de trabajo pueden seguir los alumnos para llegar a alcanzarlos: una manera adecuada para iniciarse será **esbozando un contexto histórico de la situación del compositor en el momento de creación de la obra**.

De forma complementaria, sería interesante que los alumnos, mediante discurso oral y las presentaciones en clase, trabajasen otros contenidos relacionados, como

pueden ser los vínculos personales entre Manuel de Falla, Felipe Pedrell y José Inzenga, por ejemplo.

Tras todo ello sería el momento de comenzar con las **cuestiones armónicas**, procurando que el interés del alumnado se centrase en reflejar los rasgos más definitorios del **sistema armónico**, su **proceso de composición** y creación musical, así como sus **inclinaciones musicales**.

El estudio de este sistema armónico, que en el caso de Falla él mismo denomina con el título de *Superposiciones tonales*, es lo que va a permitir a los alumnos realizar el **análisis de las obras escogidas para comprobar si realmente se aplica en sus piezas**. Esto se puede realizar mediante una escucha atenta de las obras y su posterior análisis armónico, pasando por la comparación con una timbría distinta, en este caso con la adaptación orquestal que Ernesto Halffter comentada anteriormente.

Evaluación del logro

Pero no solo se trata de marcar un trabajo a seguir, sino que tras la realización de cada paso dado y nuevo conocimiento adquirido por

los alumnos debe existir un sistema o prueba de evaluación que permita recoger evidencias de logro de los objetivos, así como poder introducir cualquier modificación necesaria durante su puesta en práctica.

De esta forma, la evaluación puede consistir en:

- presentación por escrito de algún trabajo,
- responder de forma oral a las preguntas planteadas por el profesor,
- intervenir en el debate de clase,
- análisis de partituras,
- realización de cuestionarios y audición de obras.

En cualquier caso, valdría cualquier método de evaluación que permita reducir al máximo la distancia entre la teoría y la práctica musical a la vez que intenta mejorar la calidad de la educación.

No solo los alumnos deben contar con un sistema de evaluación, sino que **el profesor a cargo del proyecto deberá autoevaluarse** tras cada sesión con el fin de poder introducir cualquier modificación que fuera necesaria durante la puesta en práctica, así como reflexionar acerca de la labor que están realizando.

Su sistema de evaluación es, por

tanto, de carácter innovador en un doble sentido: primero porque no basta con un examen teórico para calificar al alumnado y, segundo, porque su finalidad es la de promover la reflexión del profesorado sobre su tarea educativa.

Desde la reflexión

La esencia principal de la línea de trabajo es el hecho de introducir una nueva manera de trabajar un determinado contenido a partir de, sobre todo, **fuentes de investigación primarias**, y con un objetivo muy claramente delimitado, acercando al alumnado a lo que sería un trabajo propio de investigación y convirtiéndose, de esta forma, en protagonista de su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a la viabilidad y desarrollo de una metodología de este tipo es algo totalmente asequible y nada complejo siempre y cuando el docente esté dispuesto a: trabajar junto con el alumno para convertirlo en protagonista de su aprendizaje y no en un ser pasivo dentro de una clase magistral, que solo escucha y acepta información sin contrastarla; realizar un trabajo extra para dominar el contenido teórico que debe enseñar; y asumir con voluntad y motivación una nueva manera de enseñar

y cambiar su estilo docente, que en muchas ocasiones puede ser lo más complicado (García-Retamero, 2010).

Se trata de algo satisfactorio tanto para los docentes como para los alumnos, pues ambas partes pueden verse favorecidas y ampliar su formación. Los alumnos se sienten motivados al estar implicados en su proceso de aprendizaje, el cual será práctico; además, están estudiando un contenido relacionado con el entorno en el que se mueven, permitiendo ampliar la cultura que poseen de su región, lo que se convierte en otro factor positivo.

Es muy importante el hecho de que gracias al desarrollo de este tipo de metodologías **los alumnos comprendan el porqué de su patrimonio musical** y los fenómenos históricos y sociales que lo han ido configurando.

Como se mencionaba líneas atrás, **los docentes también tienen oportunidad de ampliar su formación**, pues es muy probable que durante el desarrollo del proyecto se realicen nuevas aportaciones de la comunidad científica relacionadas con el tema.

Lo más importante de todo ello no es solo adquirir y aportar multitud de nuevos conocimientos teóricos al indagar en la impronta *Fallística* dentro de su lenguaje compositivo a partir de las *Siete canciones populares españolas*, sino ser consciente que se pueden trabajar de esta forma (o similar) nuevos repertorios que van a enriquecer culturalmente al alumno, bien a través de Falla o bien con las obras de otros grandes compositores españoles, y así extrapolar esa metodología para estudiar la música popular de cualquier región hasta establecer un hilo conductor desde la música regional hasta tratar la música a nivel nacional.

Es muy importante, de cara al desempeño docente, diseñar y conocer otra manera de enseñar y transmitir los contenidos justo en



Foto: Manuel de Falla con bastón. Autor: Archivo Manuel de Falla. Fuente: Wikimedia

el contexto actual en el que la sociedad estudiantil necesita de aspectos novedosos para estar motivada; debido a la gran información a la que se puede tener acceso a través de Internet u otras redes, el papel del centro educativo, y en especial el del profesorado, se ve debilitado, por lo que es necesario motivar a los alumnos innovando en el proceso de enseñanza introduciendo así nuevos sistemas de evaluación, contenidos o metodologías.

Cómo citar:

González González, I. (2019, diciembre). La importancia de la cultura musical de carácter folclórico. Propuesta para Educación Secundaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°16, p. 45-50. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

Referencias Bibliográficas

- Alonso, C. (2000). *La canción lírica española en el siglo XIX*. Madrid: ICCMU.
- Alonso, C., Arce, J., y Fraile Prieto, T. (2011). *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España contemporánea*. Madrid: ICCMU.
- Aracil, J., Brocal, A., y Martínez, J. (2011). *Proyectos de innovación en el aula de música. Análisis de nuevas prácticas y nuevas estrategias metodológicas*. (Trabajo de Máster). Universidad de Alicante, Alicante.
- Crivillé i Bargalló, J. (2004). *Historia de la música española, 7: El folklore musical*. Madrid: Alianza Editorial.
- Frías, J. J. (2012). Los trabajos analíticos en torno a la obra de Manuel de Falla (VIII): conclusiones. *Innovación y experiencias educativas*, 5 (56), 1-8.
- Hormigos, J. (2008). *Música y Sociedad*. Madrid: Iberautor.
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación*, (11), 1-7.
- Gómez, C. (2007). *Historia de la música española, 5: siglo XIX*. Madrid: Alianza.
- Gómez, M. C., Hernández, F., y Pérez, H. J. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, J. P. (2011). Posfolklore: Raíces y globalización en la música popular chilena. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (751), 937 – 946.
- González, P. (2002). La Nana y las Siete canciones populares de Manuel de Falla: un doble paradigma. *Revista de Musicología*, 25 (2), 477-512.
- González del Campo, F. (2002). *Estética pragmatista: Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Manzano, M. (1991). *La influencia del folklore musical en la configuración del nacionalismo musical español*. Conferencia en el XXII Curso Manuel de Falla.
- Méndez, A. (2016). *Comunicación musical y cultura popular: una introducción crítica*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Narejos, A. (2011). Esencia sonora, magia sugeridora: Presencias murcianas en la obra y vida de Manuel de Falla. *Discurso de ingreso en la Real Academia de Bellas Artes de Santa María de la Arrixaca*, Murcia.
- Narejos, A. (2005). *La estética musical de Manuel de Falla*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Nomnick, Y. (2003). La formación del lenguaje musical de Manuel de Falla: un balance de la primera etapa creadora del compositor (1896 – 1904). *Revista de Musicología*, 26 (2), 545-583.
- Nomnick, Y. (2004). El influjo de Felipe Pedrell en la obra y el pensamiento de Manuel de Falla. *Revista de Musicología*, 14 (15), 289-300.
- Silva, E. (2006). *Diseño e implementación de proyectos educativos*. Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Tecnologia_Educ/Unidad%205/Diseno_Implementacion_de_Proyectos_Educativos.pdf
- Torres, E. (2004). *Las óperas de Manuel de Falla. Interconexiones entre música, texto y acción dramática*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Valdez, F. (2008). Territorios de la creación musical. Una aproximación al universo interior. *UNAM*, 40 (2), 70-79.
- <http://www.manueldefalla.com/es>

4
NUEVOS
CURSOS
HOMOLOGADOS

110 Horas **4 Créditos ECTS**

 Universidad
Camilo José Cela

Enseñar Historia en Secundaria

Las Unidades de Construcción de Aprendizaje como estrategia

El presente trabajo tiene la finalidad de presentar una estrategia didáctica para abordar los contenidos en la asignatura de Historia con los estudiantes de Secundaria denominada Unidad de Construcción de Aprendizaje. Esta modalidad de trabajo constituye una nueva forma de abordar el planteamiento de la materia, basándose en la reflexión y análisis de los procesos históricos que dan sentido a nuestra realidad actual.

Palabras clave: Estrategias didácticas; Unidad de Construcción de Aprendizaje; UCA; Historia; Educación Secundaria.

Abstract: This paper aims to introduce a didactic strategy to address the contents on the subject of History for Secondary Education, specifically the Learning Construction Unit. This work methodology is a new approach on the subject based on deliberation and analysis of the historical processes that contributed to our present reality.

Key words: Didactic strategies; Learning Construction Unit; LCU; History; Secondary Education.



La enseñanza de la Historia en la educación primaria y secundaria tiene como propósito comprender el presente a través de diversos acontecimientos pasados. Para entender la actual dinámica social, cultural, política y económica de un país es necesario conocer las decisiones históricas que han originado esa realidad, de aquí que el desarrollo del pensamiento histórico constituya parte fundamental del desarrollo integral de los individuos.

En este sentido, la comprensión de las experiencias humanas a lo

largo del tiempo, así como la transformación social que se enseña como parte de los **contenidos** de la asignatura de Historia, tendrán sentido en cuanto se entiendan y relacionen estos sucesos como un antecedente de la situación vigente de la sociedad.

Por esta razón, el Nuevo Modelo Educativo en México (2016) apuesta por una enseñanza de la Historia desde un **sentido formativo**, en donde se pasa de la memorización a la **reflexión, análisis y comprensión** de diversos fenómenos y procesos pasados para dar sentido al



GABRIELA HERNÁNDEZ GÓMEZ

- Licenciada en Educación Secundaria
- Maestría en Ciencias de la Educación y la Comunicación
- Asesora Técnica Pedagógica en la Secretaría de Educación de Veracruz
- México

presente y así concretar acciones que nos permitan vislumbrar un mejor futuro, todo ello a través de una nueva estrategia didáctica denominada **Unidad de Construcción de Aprendizaje (UCA)**, en la cual nos centraremos en los siguientes párrafos.

Antecedentes

En la última década las decisiones gubernamentales en materia educativa en México se han enfocado en proponer la articulación de diversos grados escolares y la modificación del currículo para brindar a los alumnos una educación de calidad, sin embargo, evaluaciones estandarizadas como PLANEA (2017) han mostrado que, pese a los esfuerzos institucionales, los resultados siguen estando por debajo de la media. Por ejemplo, en el curso escolar 2016-2017, el 40% de los alumnos a nivel nacional se encontraron en el **nivel de desempeño II** en comprensión lectora (SEP, 2018).

Fue así como en el ciclo escolar 2018-2019 la **Secretaría de Educación Pública (SEP)** presentó a los maestros el **Nuevo Modelo Educativo** que propone retomar aquello que en los programas anteriores ha dado resultados positivos y transformar aquellas prácticas escolares

que no contribuyen a formar los ciudadanos críticos y creativos que la sociedad demanda.

Una de las asignaturas que mayores cambios ha experimentado ha sido **Historia**, en primer lugar en cuanto a la **dosificación de contenidos**, para abordar menor cantidad de temas en mayor tiempo con el ánimo de profundizar mejor en ellos, y en segundo lugar en cuanto a la **metodología didáctica**. Aunque se sigue conservando el **enfoque formativo** de su enseñanza, se propone el desarrollo de **Unidades de Construcción del Aprendizaje (UCA)** como una nueva forma de desarrollar los contenidos dentro de la materia.

Unidades de Construcción de Aprendizaje

Las UCA, en Historia, son **proyectos de indagación** que retoman diversas fuentes históricas para pasar de la clase **expositiva** a la **reflexiva**. Esta modalidad de trabajo considera un aprendizaje que se desarrollará a través de un **proyecto situado y colaborativo**. Se trata de plantear **cuestionamientos** para que los alumnos investiguen y realicen alguna producción museológica, teatral o periodística a través de un **trabajo ordenado y sistematizado**, para su posterior socialización con el grupo.

Estos proyectos de aprendizaje activo también proponen fortalecer el uso de las tecnologías siendo lo más importante la vinculación alumnos-grupo-profesor y escuela-comunidad. Hablamos de seis millones de alumnos de secundaria en México, con diferentes necesidades y problemas de aprendizaje, de aquí que las UCA constituyan una **modalidad de trabajo flexible y adaptativa** para **diferentes contextos y situaciones** pero con una metodología específica, que explicamos a continuación.

Metodología

Las UCA tienen como propósito principal el **desarrollo del pensamiento histórico** a través de un **proyecto de investigación**, que favorece en los estudiantes el progreso de habilidades tales como: la ubicación espacio-temporal, la contextualización del evento histórico, la comprensión de la muticausalidad, el reconocimiento de los cambios y las permanencias en las sociedades, así como la vinculación entre los ámbitos políticos, sociales y culturales de un proceso histórico.

Con esta metodología de trabajo se propone que se establezcan relaciones entre el presente y el pasado. Para ello será importante una reflexión sobre el impacto de un fenómeno anterior con la época actual a través de la **mediación del**

docente, quien fungirá como **gestor del aprendizaje** y responsable de establecer vínculos entre los contenidos, los materiales educativos y los conocimientos e interpretaciones de los estudiantes, con el fin de poner énfasis en el **cómo estudiar** sin descuidar el **qué estudiar**.

Se ha reconocido que cuando los alumnos profundizan en el estudio de un tema y hacen un trabajo de investigación para obtener explicaciones con su propio razonamiento alcanzan un conocimiento más completo del contenido (Von Stumm, Benedikt, 2011). **Las UCA** parten de esta premisa, pues cada una de ellas constituye un **ejercicio de investigación individual y colectivo** que los estudiantes deben desarrollar de manera sostenida a lo largo de varias semanas del curso.

En la asignatura de Historia, el objetivo que dirigirá las UCA será la profundización en el estudio de alguno de los temas comprendidos en el periodo histórico que se esté abordando a partir del **análisis de fuentes históricas** como pueden ser documentos escritos, imágenes, vestigios, testimonios, obras de arte, entre otros (SEP, 2016). El trabajo se complementa con la reflexión en equipo, el trabajo con mapas y líneas del tiempo y el debate oral. El propósito es que los estudiantes construyan su aprendizaje mediante un **proceso de explotación y reflexión** que realmente les permita apropiarse del conocimiento que irán adquiriendo a lo largo del proceso de investigación.

Para llevar a cabo este trabajo se proponen las siguientes **orientaciones didácticas** que le servirán al docente para planear e implementar la UCA en la asignatura de historia.

Orientaciones didácticas

En primer lugar, se debe **situar al estudiante en el epicentro del proyecto educativo**, lo cual implicará reconocer que la educación habilita



a los estudiantes para la vida en su sentido más amplio, de aquí que lo que aprendan en la escuela tendrá que ser relevante para satisfacer sus desmandas personales y sociales futuras (Perrenoud, Philippe, 2007).

En este sentido, el referente y centro del quehacer educativo es el alumno, siendo imprescindible su disposición, motivación y apertura para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Es por ello importante conocer sus expectativas y sus necesidades de aprendizaje ya que esto facilitará al docente disponer de los medios adecuados para que él mismo construya su conocimiento.

Por otra parte, es fundamental **tener en cuenta los saberes previos del estudiante**, pues todos sus conocimientos y experiencias previas influyen en el nuevo conocimiento nuevo que va a adquirir. Para aprender es preciso conectar lo que ya se sabe con lo que se aprenderá, de tal forma que el nuevo contenido se ancle a los conocimientos previos, pero estos conocimientos previos no serán los mismos para todos los alumnos, aún viniendo de un contexto similar. Saber cuál es el punto de partida de cada estudiante nos permitirá conocer qué es lo que debemos fortalecer para alcanzar el aprendizaje esperado correspondiente.

Ofrecer acompañamiento en el proceso de aprendizaje es otro aspecto a considerar, entendiendo el acompañamiento no solo del docente, sino de todos los agentes implicados en la formación, incluida la familia. El docente funge como un mediador o gestor del aprendizaje pero este acompañamiento se ve fortalecido desde otros ámbitos de la vida del estudiante, como el familiar y el social para que en un ambiente de equidad los alumnos tengan acceso a una educación integral que desarrolle tanto al ámbito académico como el emocional (Heredia, 2016).



Además, el docente debe conocer los intereses de los estudiantes y establecer una relación cercana y de respeto con ellos, teniendo en cuenta sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor su enseñanza contextualizando el contenido curricular, además de contar con la oportunidad de conocer los recursos y materiales a los cuales el estudiante puede acceder para brindarles una educación a la altura de sus demandas (Van Manen, Max, 1998).

Otra consideración importante es buscar que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, es decir, **propiciar el aprendizaje situado**, ya que esto le brindará la oportunidad de relacionar lo que está aprendiendo con su contexto inmediato (Díaz Barriaga, 1995). En el caso de historia, esta cuestión se hace más evidente pues un aprendizaje situado permitirá encontrar el sentido del por qué estudiar procesos históricos como una forma de aprender acerca del presente. Esta flexibilidad de pensamiento, contextualización curricular y estructuración de conocimientos situados dan cabida, a su vez, a un aprendizaje significativo.

Puesto que el aprendizaje no solamente acontece en la escuela también es necesario considerar que el estudiante puede tener acceso a una amplia cantidad de contenidos, gracias fundamentalmente a los recursos tecnológicos

de los que dispone (Perkins, David, 2014). Por ello es necesario que el docente reconozca la existencia y trascendencia de este tipo de **aprendizaje informal** para ayudar al alumno a buscar información confiable, a discriminar textos, a validar teorías, a comparar versiones, entre otras cuestiones no menos importantes para consolidar su aprendizaje, pero también para formarse un pensamiento crítico.

Etapas de la UCA

Del mismo modo que deben tenerse en cuenta las orientaciones didácticas que acabamos de mencionar, es preciso disponer de una secuencia más o menos estructurada para llevar a cabo este tipo de metodología. Desde aquí se proponen ocho pasos.

1) Definir el tema o situación que se va a trabajar

previa revisión del Programa de Estudios.

Se propone plantear una pregunta inicial que permita identificar las nociones que los estudiantes tienen del tema, como por ejemplo *¿Qué implicaciones ha traído en la sociedad actual la Revolución Industrial que comienza en Europa Occidental?* Dicho cuestionamiento será elaborado por el docente con la intención de atraer la atención de los alumnos y que conozcan de manera general el contenido que trabajarán a lo largo del proyecto.

2) Definir los objetivos didácticos



de aprendizaje con la finalidad de que los estudiantes identifiquen el qué, el para qué, y el cómo van a realizar su trabajo de investigación.

Siguiendo con el ejemplo anterior un objetivo podría quedar planteado de la siguiente manera: “*Reconocer las causas y consecuencias de la Revolución Industrial como una forma de comprender el impacto de los avances tecnológicos en la sociedad actual a través de la investigación y análisis de diferentes fuentes de información*”.

3) Describir el producto que se desarrollará como culmen de la investigación.

Para ello el docente deberá presentar a los alumnos el producto que se espera presentar al término de sus respectivas investigaciones, dicho producto puede llevarse a cabo con los recursos tecnológicos que haya en la escuela (en caso de tenerlos), también se pueden proponer producciones artísticas como una obra teatral, un programa radiofónico, una presentación oral u otra que el docente crea pertinente, incluso se pueden sugerir diferentes producciones para cada equipo y así enriquecer aún más el trabajo.

4) Organizar el trabajo y planear la modalidad del mismo.

Para esto es necesario que el docente tenga claro qué actividades se realizarán de forma **individual**, cuáles en **equipo** y cuáles de ma-

nera **grupal**, siempre fomentando la colaboración y la construcción del conocimiento social sin descuidar el desarrollo del pensamiento individual de cada alumno. En esta etapa también se especifican los **horarios** en los que se realizarán las actividades.

5) Usar información a partir de la búsqueda, la selección, la recopilación, el análisis y la síntesis de fuentes históricas.

Esta es la parte culmen de la UCA. Para llevar a cabo esta etapa es importante que el docente brinde a los alumnos fuentes de información confiables o que oriente a los alumnos en la búsqueda de las mismas. Se propone visitar bibliotecas y utilizar recursos tecnológicos para ello. Dentro de las fuentes históricas que se pueden ocupar para investigación se encuentran las **entrevistas, fotografías, mapas, objetos antiguos, pinturas, imágenes...** entre otros. También se pueden proponer visitas a **museos, emplazamientos históricos** o recorridos a lugares emblemáticos de acuerdo a los medios con los que cuenta la escuela y al contexto de la misma.

El tiempo mínimo para este trabajo es de dos semanas para que los estudiantes puedan acceder a la mayor información posible pero además que sean atinados al seleccionar aquella que utilizarán para la realización de su producto. El

docente como **mediador de aprendizaje** dará seguimiento a los alumnos resolviendo dudas, revisando los materiales que están consultando, proponiendo la elaboración de esquemas para organizar la información, entre otras actividades que encauzan el trabajo.

Para llevar a cabo esta etapa se sugiere tomar en cuenta los siguientes pasos:

1. *Búsqueda de información*
2. *Lectura y análisis de información*
3. *Elaboración de preguntas de reflexión*
4. *Elaboración de un esquema con los conceptos claves de la investigación*
5. *Realizar fichas bibliográficas del material utilizado*
- 6) **Elaboración de productos finales.**

Como ya se mencionó, será necesario estipular con los alumnos desde el inicio de la UCA el producto que realizarán, esta producción podrá ser elegida por el docente o en opinión con los alumnos. Se trata de optimizar los recursos con los que cuenta la escuela o la comunidad. Una de las características de las UCA es la **flexibilidad** de trabajo con la que el docente puede organizar a sus estudiantes. En este punto el docente orienta a los alumnos para conseguir materiales, vestuario, artículos de papelería y todo lo necesario para la elaboración de su producto final.

7) Presentación del producto final.

Para que todos los alumnos muestren sus trabajos se estipulará con antelación y colaboración con el grupo **el día y la hora** en que será su presentación final. Se enriquecerá el trabajo con los comentarios de todos y el docente brindará una retroalimentación de lo observado.

8) Reflexión sobre la experiencia y evaluación del proceso.



Puesto que todo el proceso de desarrollo de la UCA implica reflexión y análisis, se sugiere presentar una coevaluación entre pares y una heteroevaluación por parte del docente, en donde además de asignarle un valor numérico a su producción final también se evalúen aspectos cualitativos del trabajo realizado, ya sea mediante rúbricas o listas de cotejo. Se sugeriría también valorar los desafíos, problemas detectados y próximos retos para las siguientes UCA que se ejecuten.

Atreverse a probar nuevas formas de enseñanza requiere valentía por parte de los docentes. Sabemos que las necesidades y demandas de nuestros estudiantes van cambiando a ritmos apresurados y que esto nos exige también ir transformando nuestras prácticas educativas para que la escuela se encuentre al nivel de las exigencias de una sociedad que demanda ciudadanos capaces



de tomar decisiones a favor del bien común.

Ante estos retos, el docente tiene que estar renovando continuamente su quehacer, valorar aquello que ha funcionado y tener el carácter de modificar aquello que necesita modificarse.

Innovar las estrategias de enseñanza de la Historia a través de las

UCA representa un reto cognitivo tanto para el alumno como para el docente, implica cambiar algunos esquemas respecto a los modelos de enseñanza tradicionales para ya no solo buscar hacer las clases más divertidas o entretenidas, sino para más bien comprender con sentido crítico el presente a través del espejo de un pasado que desenmascara lo que hoy somos como nación.

Referencias Bibliográficas

- Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Florezcano, E. (2002). Para qué enseñar y estudiar historia. [Mensaje en un blog]. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>
- Heredia, B. (2016). Apuntes para una definición sobre los estudiantes que queremos formar. *Educación Futura*, 2, 25.
- Lima, L., Bonilla, F. y Arista, V. (2010). La enseñanza de la Historia en la escuela mexicana. *Proyecto Clio*, 36.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez competencias para enseñar. Una invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pratts, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- SEPE (2012). *Herramientas para la evaluación en educación básica*. México: DGDC-SEB.
- Von Stumm, B. (2011). The Hungry Mind: intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 564-588.

Cómo citar:

Hernández Gómez, G. (2019, diciembre). Enseñar Historia en Secundaria. Las Unidades de Construcción de Aprendizaje como estrategia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°16, p. 51-55. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

La disposición a comunicarse

Estudio de los factores decisivos en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras

La disposición a comunicarse es un término que merece una definición y análisis concluyentes, debido al interés que ha suscitado en las últimas décadas por la influencia que ejerce en la adquisición de lenguas extranjeras, junto con otros elementos como la ansiedad y la motivación.

Palabras clave: Disposición a comunicarse; Enseñanza de Segundas Lenguas; Lenguas Extranjeras; Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras; AICLE; Ansiedad; Motivación.

Abstract: *The willingness to communicate is a concept that deserves a conclusive definition and analysis, due to the interest that has sparked in the last decades for the influence it exerts on foreign language acquisition, along other elements such as anxiety and motivation.*

Key words: Willingness to communicate; Second languages teaching; Foreign languages; Content and Language Integrated Learning. Content; CLIC; Anxiety; Motivation.



La disposición a comunicarse (DAC, en inglés Willingness to Communicate, WTC) en Lengua Extranjera (LE) fue definida de manera decisiva por MacIntyre et al. (2001) como el interés por parte del alumno en iniciar comunicación, dada la oportunidad, influenciada por ciertos factores de carácter social como la inclinación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera o el apoyo recibido por el alumno por parte de su entorno más cercano.

Se ha comprobado que la adquisición de una lengua extranjera depende enormemente de la DAC-LE de los alumnos, tal y como una serie de teorías predominantes dentro del campo del aprendizaje de lenguas extranjeras sostienen. Entre ellas, es conveniente destacar la labor de Brown (Menezes y Juan-Garau, 2015), la cual plantea que las habilidades comunicativas son adquiridas principalmente a través de la práctica comunicativa.



GABRIELA GUÍA CERECEDE

- Graduada en Estudios Ingleses
- Máster en Formación del Profesorado (Inglés)
- Docente de inglés en IES Mateo Práxedes Sagasta (Logroño)

Queda claro, pues, que la DAC-LE no es simplemente un requerimiento indispensable dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que debe considerarse como su principal propósito (Menezes y Juan-Garau, 2015).

Estado de la cuestión

De acuerdo con Mystkowska-Wiertelak y Pawlak (2016), el estudio de la DAC-LE de los alumnos ha ganado notoriedad desde 1998, año en el que MacIntyre, Clément, Dörnyei, y Noels establecieron una compleja amalgama de dimensiones del lenguaje de carácter psicológico, lingüístico, educativo y comunicativo. Dicha amalgama ejerce una fuerte influencia en el deseo de un estudiante a la hora de hacer uso de la lengua extranjera que está aprendiendo.

Los anteriormente mencionados investigadores llevaron a cabo un estudio centrado en un grupo de alumnos canadienses de noveno curso (14-15 años de edad) cuya lengua materna era el inglés. Su DAC-LE fue medida en relación a sus cuatro destrezas lingüísticas (writing, comprehension, reading y speaking). Los estudiantes participaban en un programa de inmersión en francés, es decir, estudiaban francés como una segunda lengua en una comunidad anglófona relativamente monolingüe en Canadá.

(MacIntyre et al., 2001). Esta investigación pionera impulsó numerosos estudios basados en estas dimensiones.

No obstante, este concepto fue abordado con anterioridad de una manera menos concluyente. McCroskey y Baer (1985) determinaron que el término original *Willingness to Communicate* fue desarrollado a partir de tres constructos diferentes: *unwillingness to communicate*, *predispositions towards verbal behavior* y *shyness*. Según MacIntyre et al. (2001), el objetivo de estos constructos es el de establecer ciertas regularidades en los patrones comunicativos de situaciones de carácter diverso.

En primer lugar, el constructo *unwillingness to communicate*, el cual fue acuñado por Burgoon (1976), además de sentar las bases para la DAC-LE, también inspiró probablemente a MacIntyre y sus compañeros a la hora de usar el término *willingness* para dar nombre a su propio estudio.

Burgoon definió *unwillingness to communicate* como un constructo comunicativo de carácter global que representa una tendencia crónica hacia la evitación o devolución de la comunicación oral, cuyas líneas de investigación principales son las de la anomia,



el aislamiento, la baja autoestima y la aprensión comunicativa.

En segundo lugar, Mortensen, Arntson y Lustig (1977) propusieron la existencia de una regularidad a lo largo de diversas situaciones dentro de las características globales del discurso oral. Esta regularidad recibió el nombre de *predispositions towards verbal behavior*.

En tercer lugar, McCroskey y Richmond (1982) emplean el término *shyness* para describir la tendencia a ser tímido y a hablar menos.

Por último, McCroskey y Baer (1985) establecieron el concepto de *Willingness to Communicate* como un constructo más específico describiéndolo como la intención de comunicarse, dada la

oportunidad. Este sutil cambio en la definición supuso el punto de inicio de todos los estudios dedicados al amplio abanico de factores que conducen a tal intención (MacIntyre et al., 2001).

Distintas consideraciones

Inicialmente, McCroskey y Richmond (1982) afirmaron que la DAC-LE es una predisposición conductual, presente de manera estable en todas las personas inmersas en la adquisición de una lengua extranjera, pero en grados diversos. Entonces, esta hipótesis explica por qué una persona es capaz de hablar, mientras que otra, en las mismas circunstancias, prefiere evitar todo tipo de interacción. Sin embargo, MacIntyre, Clément, Dörnyei, y Noels (1998) desafilaron dicha hipótesis al proponer que la DAC-LE no solo comprende propiedades conductuales, sino también emocionales. En otras palabras, la DAC-LE se compone de propiedades estables (conductuales) y transitorias (emocionales). Por ello, la DAC-LE no debería ser simplemente descrita como una variable de tipo conductual (MacIntyre et al., 1998).

Así mismo, a la hora de lidar con una lengua extranjera, ciertas diferencias situacionales generadas por las variaciones, tanto en la compe-



tencia lingüística de los alumnos como en las relaciones que éstos establecen con sus compañeros, deben ser tomadas en cuenta (MacIntyre *et al.*, 1998). En este sentido, dos variables situacionales fueron propuestas debido a su rol crucial en la DAC-LE: la competencia lingüística en la lengua extranjera requerida para comunicarse, y el uso, por parte de los alumnos, de dicha lengua para comunicarse dentro o fuera de la clase.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Wood (2016) ofreció un gran ejemplo. Los resultados de su investigación mostraron que **las demandas lingüísticas de una tarea comunicativa pueden afectar substancialmente la DAC-LE de un estudiante a medida que la tarea es desarrollada**. Es más, Wood añadió que los niveles de la DAC-LE de los alumnos aumentan y disminuyen de un momento a otro. Acerca de estas fluctuaciones en la comunicación establecida por los alumnos, el modelo establecido por Kang, el cual está totalmente dedicado a la naturaleza situacional que

tanto caracteriza a la DAC-LE, hace uso de la hipótesis de que los niveles de la DAC-LE en los alumnos fluctúan contantemente durante el proceso comunicativo para testificar que la DAC-LE es una variable situacional y no una predisposición conductual de carácter fijo (Meñezes y Juan-Garau, 2015).

Pirámide conceptual de la DAC-LE

Tomando todo lo anterior en consideración, MacIntyre *et al.* (1998) adaptó la DAC-LE a una situación más realista en relación al uso que los alumnos hacen de la lengua extranjera con el propósito de crear un modelo de **pirámide conceptual** (Figura 1).

En dicho modelo, las diferencias individuales que ejercen una influencia decisiva a la hora de iniciar un intercambio comunicativo haciendo uso de la lengua extranjera son reflejadas. Más en profundidad, Zarrinabadi y Abdi (2011) **describieron los seis niveles que constituyen la pirámide**. Las tres

capas más elevadas están relacionadas con aquellas variables que afectan a la DAC-LE de un alumno en relación a situaciones específicas y puntuales. En cambio, los tres niveles inferiores hacen referencia a aquellas variables que generan un impacto infinitamente más duradero en los niveles de la DAC-LE del alumno, en comparación con las variables representadas en los otros tres niveles anteriores. Por último, la intención de comunicarse con un determinado individuo o grupo de individuos en un momento específico, es decir, la DAC-LE, se localiza en el punto más elevado de la pirámide y el resto del modelo refleja esta intención de iniciar un intercambio comunicativo con las ya mencionadas variables relacionadas con situaciones específicas, equivalentes a los tres primeros niveles, y las variables de tipo más perdurable, correspondientes a los otros tres niveles (MacIntyre *et al.*, 2001).

En conexión con la preferencia por establecer conversaciones con ciertas personas y no con otras,

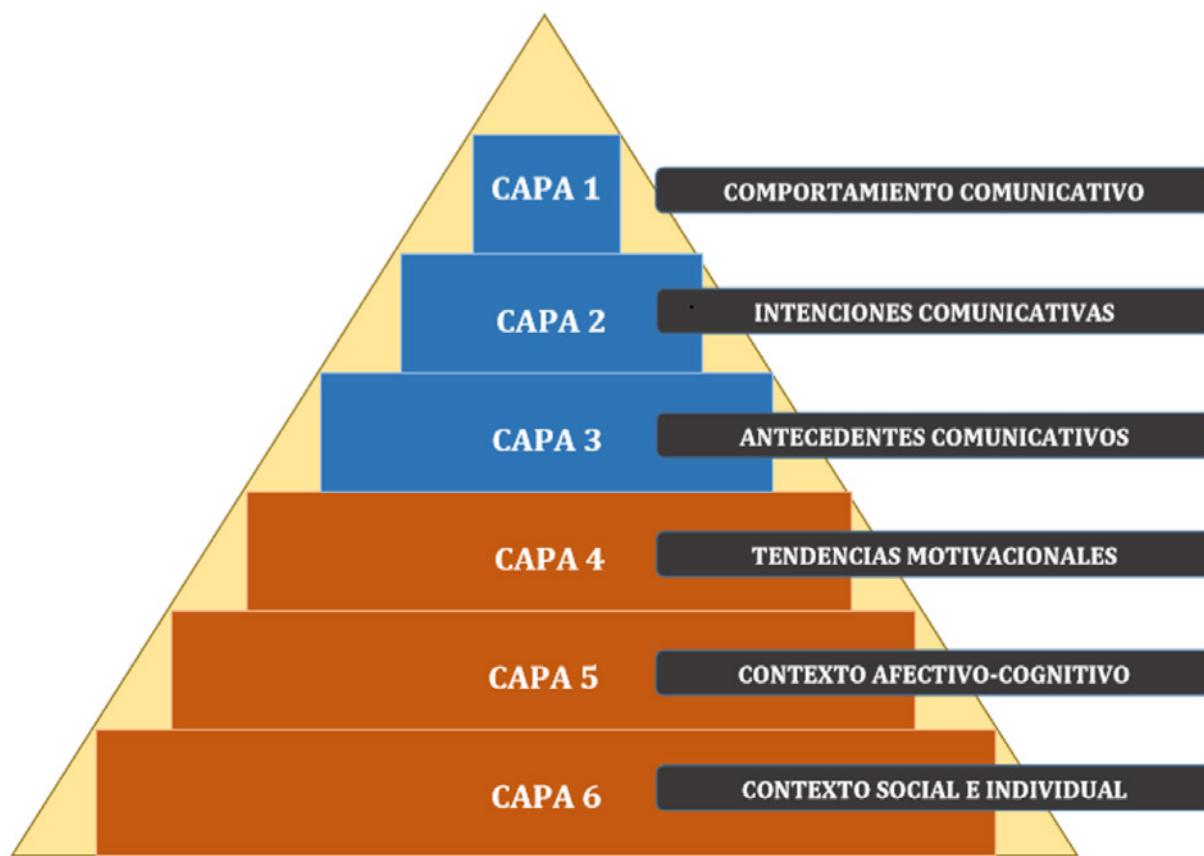


Figura 1. Pirámide conceptual DAC-LE

cabe señalar la asunción de que el deseo por comunicarse con un determinado individuo o grupo de individuos surge principalmente de tres tipos de vínculos: los propósitos de afiliación, los propósitos de control o la combinación de ambos. Según MacIntyre et al. (2001), los propósitos de afiliación aparecen cuando existen personas que resultan atractivas de alguna manera o son encontradas frecuentemente, mientras que los propósitos de control surgen cuando un alumno pretende ejercer una determinada influencia en las opiniones o comportamientos de sus iguales.

Hoy en día, la DAC-LE está considerada como un recurso para alcanzar metas de tipo interpersonal e intercultural (Bergil, 2016) y, al mismo tiempo, se trata de una relevante área de investigación dentro de la adquisición de segundas lenguas (Mehrgan, 2013). No obstante, MacIntyre (1994) intentó aclarar que el término DAC-LE como tal surgió en el campo de investigación de la adquisición de primeras lenguas, pero que sus implicaciones trascienden a los contextos relativos al aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

La motivación como factor determinante

Por otra parte, el concepto de *motivación* es otro factor a tener en cuenta. Posiblemente, el dato más llamativo aportado por las investigaciones dedicadas a la DAC-LE y centradas en estudiantes jóvenes es que, cuando surge la oportunidad, ciertos alumnos escogen participar en el intercambio comunicativo, mientras que otros prefieren permanecer callados debido a diversas variables entre las que destacan las sociales, contextuales y/o personales (Bernales, 2016).

Curiosamente, en numerosos estudios, aquellos estudiantes que prefirieron permanecer en silencio habían estado estudiando la lengua extranjera durante un elevado nú-



mero de años. De ahí que muchos alumnos nunca se convierten en hablantes de la lengua que estudian, a pesar de los años y esfuerzo invertidos en su estudio (MacIntyre, 2007).

De hecho, en relación a esta última línea de pensamiento, se ha podido comprobar que existen estudiantes con una elevada competencia lingüística en su lengua extranjera que se muestran reacios a hablar desde edades muy tempranas y, por el contrario, también es posible encontrar alumnos con una competencia más limitada que interactúan constantemente. Por lo tanto, aunque un determinado estudiante muestre una gran habilidad lingüística en la lengua extranjera de manera general, puede también, al mismo tiempo, mostrarse renuente a la hora de hacer uso de la lengua extranjera de manera oral (Bergil). Por ello, **el hecho de que un alumno demuestre una elevada competencia lingüística en términos generales no es suficiente**. Dicho de una manera más simple y directa, el grado de maestría demostrado por un alumno en su lengua extranjera resulta completamente irrelevante, puesto que, si dicho alumno no muestra una buena disposición para comunicarse, sus intentos a la hora de establecer comunicación siempre serán inferiores a los deseables (Mehrgan, 2013).

Los resultados provistos por este último estudio probaron claramente que la manera de proceder por parte del docente, en dichas situaciones, no ha sido la correcta hasta ahora. Tradicionalmente, el principal objetivo del docente siempre ha sido el desarrollo de la competencia lingüística de sus alumnos en la lengua extranjera, de manera general, sin tener nunca en cuenta las diferentes necesidades que cada alumno pueda presentar.

La ansiedad como elemento a tener en cuenta

Asimismo, siempre que se aborda el complejo tema de la expresión oral haciendo uso de una lengua extranjera por parte de alumnos jóvenes, es necesario no olvidarse del papel crucial de la *ansiedad*, debido a la enorme influencia que este factor puede ejercer en el discurso oral de un determinado alumno.

El término *foreign language anxiety* se define como la **tensión y aprensión que los alumnos aprendiendo una lengua extranjera experimentan en ciertas situaciones, frecuentemente en las propias clases** (Pihko, 2007).

Sin embargo, pueden establecerse diferentes grados de ansiedad. Los estudiantes pueden sentir dicha aprensión todo el tiempo en

clase, desarrollando cualquier tipo de actividad. Por el contrario, puede sentir aversión a alguna tarea de manera más específica, típicamente aquellas tareas que requieren el uso oral de la lengua extranjera (Pihko, 2007).

El problema principal es que este tipo de ansiedad no suele ser fácilmente detectable, aunque el docente puede guiarse a través de ciertas manifestaciones relacionadas con síntomas típicos de estados de nerviosismo como: abandonos pasivos del acto comunicativo; movimientos compulsivos con pelo, pies o papeles; risas nerviosas; comportamientos bromistas, etc.

Aunque se ha intentado establecer una serie de conclusiones sobre esta tendencia a evitar el uso oral de la lengua extranjera que se está aprendiendo, es extremadamente difícil proveer una explicación clara. Posiblemente, la razón por la cual los investigadores no pueden, a día de hoy, establecer ciertas conclusiones es la compleja naturaleza que caracteriza la DAC-LE de los alumnos, puesto que integra una serie de dimensiones del lenguaje de tipo psicológico, lingüístico, educativo y comunicativo que tradicionalmente se han investigado por separado (Pawlak y Mystkowska-Wiertelak, 2015). Por tanto, con el propósito de formular conclusiones más precisas, sería necesario prestar una mayor atención a todos y cada uno de los factores que ejercen algún tipo de influencia, tanto en el interés por parte del alumno el uso de una lengua extranjera de manera oral como en el rechazo de ésta.

No obstante, queda claro, pues, que los términos *DAC-LE, ansiedad y motivación* están intrínsecamente interrelacionadas, puesto que, tal y como las investigaciones relativas al campo de la adquisición de segundas lenguas subrayan, la actuación oral haciendo uso de la lengua extranjera del alumno mejora cuando la motivación aumenta y



la ansiedad desciende (MacIntyre, 2007) y como resultado obvio de esta combinación, la DAC-LE del alumno también se incrementa. Por ello, es esencial que el docente cree un ambiente en el que el alumno se sienta relajado y así, se vea capaz y seguro a la hora de participar en conversaciones reales dentro del propio aula (Kang, 2005). Es más, una atmósfera como la que acaba de ser descrita contribuirá consecuentemente a la adquisición exitosa de la lengua extranjera por parte del estudiante. En efecto, los esfuerzos pedagógicos deben estar enfocados a la tremadamente laboriosa tarea de conseguir que el papel del docente en el aula sea más efectivo, ya que es la persona a cargo de crear este entorno de calma y confianza, además de contribuir a la motivación del alumnado.

Aplicación docente

Con vistas a la aplicación de todas estas ideas a la práctica docente, cabe destacar la importancia de los programas basados en el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE; en inglés *Content and Language Integrated Learning*, CLIL). A pesar del hecho de que en la actualidad AICLE goza de una enorme popularidad en toda Europa, Norteamérica y Australia, sus orígenes deben ser situados en Canadá, a través de una serie de programas de inmersión en lengua francesa implementados

en la década de los años sesenta. Sin embargo, el acrónimo CLIL fue acuñado por primera vez en Europa en 1994, momento en el cual fue definido como cualquier contexto educativo en el que una lengua adicional es usada como medio tanto de enseñanza como de aprendizaje. Cabe destacar que dicha lengua adicional no suele tratarse de la primera lengua de los alumnos participantes. Por otra parte, para que un contexto pueda ser considerado AICLE, este entorno debe presentar un doble foco de atención, es decir, debe centrarse en la adquisición tanto de contenidos lingüísticos como no lingüísticos. No obstante, uno de los dos siempre es más predominante que el otro (Marsh, 2002).

En este ámbito, los estudios llevados a cabo por Menezes y Juan-Garau (2015) con alumnos participantes en programas AICLE deben ser señalados. Dichos estudios indicaron que **el dominio de la lengua extranjera de estos alumnos estaba tan estrechamente unido a su DAC-LE que los estudiantes que presentaban los niveles más elevados de la DAC-LE demostraron un mayor dominio de la lengua extranjera, tanto en la asignatura de inglés fuera del programa de AICLE, como en las asignaturas impartidas a través de la lengua extranjera dependientes de dicho programa**. Por ende, esta última investigación, entre otros estudios

de naturaleza similar, defienden la asunción de que **ciertos programas AICLE por una parte, incrementan substancialmente la DAC-LE de los alumnos de manera general y por otra, estos programas no solo incrementan esta variable, sino que dicha variable se mantiene de manera estable en todos los contextos educativos y no solo dentro de los programas AICLE** (Menezes y Juan-Garau, 2015).

En cuanto a las razones detrás de esta enorme mejora, deben situarse las prácticas pedagógicas tan representativas de los programas AICLE, entre las que podemos destacar el desarrollo de las clases a través de tareas comunicativas y/o trabajos en grupo y una marcada indiferencia hacia la corrección del error de manera explícita. Como resultado de la implementación de estas prácticas, es posible crear

unos entornos educativos en los que los alumnos están dispuestos a usar la lengua extranjera y consecuentemente, se verán más competentes y seguros para adquirir nuevas lenguas extranjeras (Menezes y Juan-Garau, 2015).

En este sentido, teniendo en cuenta todo lo expuesto en este artículo en relación a AICLE, puede afirmarse con bastante certeza que esta corriente es una alternativa viable que podría cumplir el objetivo propuesto. En la actualidad, los programas AICLE se encuentran en pleno auge en España, ya que están considerados como una de las opciones más eficientes en vistas a incrementar la tradicionalmente pobre competencia lingüística que representa, en términos generales, a los estudiantes españoles. De hecho, incluso aunque la labor docente en la enseñanza del inglés

como primera lengua extranjera sea extremadamente buena, la mayor parte de los objetivos lingüísticos no son alcanzados debido a la falta de tiempo. En la clase de inglés tradicional, la exposición a la lengua es limitada y normalmente, distribuida en pequeñas dosis (Muñoz, 2008). No obstante, diversos estudios han demostrado que **no existe una relación lineal entre el número de horas de instrucción de la asignatura de inglés como primera lengua extranjera que recibe el alumno y el dominio de la lengua inglesa que éste muestra** (Eurydice, 2005).

Por tanto, incrementar el número de horas solo resultaría contraproducente. En cambio, AICLE aumenta la exposición a la lengua sin expandir el ya sobrecargado horario escolar.

Referencias Bibliográficas

- Bergil, A.S. (2016). The Influence of Willingness to Communicate on Overall Speaking Skills among EFL Learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 177 – 187.
- Bernales, C. (2015). Towards a comprehensive concept of Willingness to Communicate: Learners' predicted and self-reported participation in the foreign language classroom. *System* 56, 1-12.
- Burgoon, J.K. (1976). The Unwillingness-To-Communicate Scale: Development and Validation. *Communication Monographs*, 13.
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro* 21, 57-70.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching* 5, 1.
- MacIntyre, P.D. (2007). *Willingness to communicate in a second language: Individual decision making in a social context. Part of the celebration for the establishment of the LinguaMón-UOC Multilingualism Chair*. Universitat Oberta de Catalunya and LinguaMón: Casa de les Llengües.
- MacIntyre, P.D., Baker, S.C., Clément R., y Conrod, S. (2001). Willingness to Communicate, Social Support, and Language-Learning Orientations of Immersion Students. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 369-388.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82.
- Mafsoon, P., and Amiri, M. (135). Willingness to Communicate in the Second Language Acquisition: A Case Study on Iranian 2-Year Old Kids. *Journal of Studies in Learning and Teaching English* 1, 135-160.
- Mehrgan, K. (2013). Willingness to Communicate in Second Language Acquisition: A Case Study from a Socio-Affective Perspective. *Journal of Comparative Literature and Culture (JCLC)* 2, 172-175.
- Menezes, E., y Juan-Garau, M. (2015). English Learners' Willingness to Communicate and Achievement in CLIL and Formal Instruction Contexts. Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments, *Educational Linguistics 23*, 221-236.
- Mystkowska-Wiertelak, A., y Pawlak, M. (2016). Designing a Tool for Measuring the Interrelationships between L2 WTC, Confidence, Beliefs, Motivation, and Context. *Classroom-Oriented Research, Second Language Learning and Teaching*, 19-37.
- Pawlak, M., y Mystkowska-Wiertelak, A. (2015). Investigating the dynamic nature of L2 willingness to communicate. *System* 50, 1-92.
- Pihko, M.K. (2007): "Foreign language anxiety in content and language integrated learning (CLIL) and in traditional foreign language classes" en S. Tella (Ed.) *From brawn to brain: Strong signals in foreign language education*. University of Helsinki: Helsinki, pp. 129-142.
- Wood, D. (2016). Willingness to communicate and second language speech fluency: An idiodynamic investigation. *System* 60, 11-28.
- Zarrinabadi, N. Abdi, R. (2011). Willingness to Communicate and Language Learning Orientations in Iranian EFL Context. *International Education Studies* 4, 206-214.

Cómo citar:

Guía Cereceda, G. (2019, diciembre). La disposición a comunicarse. Estudio de los factores decisivos en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº16, p. 56-61. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/16/>

CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES 2020
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

Dirigidos a Funcionarios Docentes de Cualquier Etapa,
Nivel y Especialidad Educativa, Opositores y
Profesionales de la Educación y la Formación

110 horas, períodos de 20 días,
11 créditos tradicionales o 4 ECTS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

¡NOVEDAD!
-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MÁS CURSOS



Campuseducacion.com
formación on-line



ENTIDAD COLABORADORA
**Universidad
Camilo José Cela**



**CURSOS
HOMOLOGADOS PARA
OPOSICIONES**

*¡Nos importa
tu formación!*



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campus Educación

Guía del Opositor: Fases del Proceso Selectivo a la Función Pública Docente

¿Cómo son las oposiciones a Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria? ¿Cuántas pruebas son? ¿Es necesario realizar cursos de formación permanente? ¿El baremo de méritos es igual en todas las Comunidades Autónomas?

Donde CampusEducación.com te presenta nuestra "Guía del opositor", un documento con toda la información que necesitas para conocer el sistema de acceso a la Función Pública Docente y sus requisitos, las pruebas en las distintas Comunidades Autónomas así como los medios a través de los cuales puedes ayudarte a mejorar la máxima nota. Consulta nuestra Guía y preparate para ejercer tu profesión como docente en nuestro Sistema Educativo.

¿En qué consiste el proceso de concurso de oposición de educación? ¿Cuántas pruebas son? ¿Cuándo convocan?... Cuánto tiempo se convoca?

Con el fin de solventar algunas dudas del futuro opositor en esta ocasión veremos cómo son las oposiciones a Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria, Técnicos, Profesores de Escuelas Infantiles y Selectivas, Profesores de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Diseño... Para ello seguiremos las directrices establecidas en el REAL por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y admisión de nuevas oposiciones establecidas en el 22 de febrero de 2006, que establece que las oposiciones a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, regula el régimen tributario de ingresos que se refiere la legislación tributaria de competencia de la citada ley.

¿Cómo son las oposiciones de maestros y profesores? Procedimientos

El sistema de ingreso en la Pública Docente es mediante

4

Formación en competencia digital

Con el fin de dar respuesta a este cambio metodológico, campuseduca.com ofrece materiales didácticos adaptados a la realidad educativa del alumnado. En este sentido, presenta el curso de

cómo citar: LÓPEZ GARCÍA, M. SOL: *Las mejores herramientas para potenciar la adquisición de competencias del alumnado*. Campus Educación. Revista Digital Educativa N.º 1, ISSN: 2002-D.L. Ab 199-2016. Mayo 2016. Pág. 4

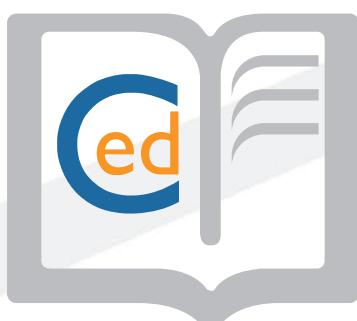
Campus Educación Revista Digital Docente

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

Campus Educación Revista Digital Docente es una plataforma de divulgación abierta a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y sus conocimientos científicos y pedagógicos. Por ello, si eres docente, investigador, maestro o profesor, te invitamos a participar en este proyecto contribuyendo con tus publicaciones a la mejora de la calidad educativa. Además, obtendrás la certificación de tu artículos para cómputo en el baremo como mérito en Concurso General de Traslados, Oposiciones y Bolsa de Trabajo.

iConviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono 967 66 99 55 o en el correo publicaciones@campuseducacion.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

Campus Educación Revista Digital Docente es una plataforma de divulgación abierta a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y sus conocimientos científicos y pedagógicos. Por ello, si eres docente, investigador, maestro o profesor, te invitamos a participar en este proyecto contribuyendo con tus publicaciones a la mejora de la calidad educativa. Además, obtendrás la certificación de tu artículos para cómputo en el baremo como mérito en Concurso General de Traslados, Oposiciones y Bolsa de Trabajo.

iConviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono 967 66 99 55 o en el correo publicaciones@campuseducacion.com



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



**La forma más sencilla de
PUBLICAR TUS ARTÍCULOS**

