

Depósito Legal: NA-3220/2010

ISSN: 2172-4202



FUNDACIÓN
ARISTA

REVISTA ARISTA DIGITAL

NÚMERO 54, MARZO 2015
FUNDACIÓN ARISTA



ÍNDICE

1. La violencia en nuestras aulas (Autor: Eva María Machado Pérez)..... 3
2. La formación del profesorado (Autor: Eva María Machado Pérez)... 8
3. La escuela rural: ventajas y desventajas. (Autora: Ainhoa Mutuberria Estanga).....13
4. La educación temprana. Periodos sensitivos (Autora: Ainhoa Mutuberria Estanga)..... 20
5. La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO (Autora: Francisco Morón Moreno).....29



LA VIOLENCIA EN NUESTRAS AULAS



AUTOR: Eva María Machado Pérez

CENTRO TRABAJO: SPE A-7

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Hoy en día nuestras aulas han cambiado respecto a las aulas que pudieron tener generaciones pasadas. Y sí, una de las cosas que han cambiado y que vengo observando en mi práctica docente es que hay más violencia en nuestras escuelas y sobretodo, que cada vez es más común en alumnos de niveles de primaria.

Entendemos por violencia escolar la acción u omisión intencionadamente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres, personal subalterno) y que se produce dentro de los espacios físicos que le son propios a esta (instalaciones escolares), bien en otros espacios directamente relacionados con lo escolar (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades" extraescolares).

Un de los tipos de violencias a las que hago referencia es la "violencia autoinflingida", la cual se refiere a las autolesiones e incluso los suicidios. El impresionante caso de Amanda Todd, que salió en los periódicos hace ya más de dos años fue algo que me impactó sobremanera. Se trataba de una adolescente que sufrió un acoso sistemático de un pederasta, el cual (no se sabe aún muy bien

Contenido

Introducción
Características de las víctimas de bullying
Consecuencias del bullying
Bibliografía

como) por más que la joven de 13 años cambiaba de colegio una y otra vez, este lograba siempre enviarle unas imágenes comprometidas de ella a sus compañeros de clase, los cuales la acosaban provocándole una depresión tras otra (en la bibliografía dejo el vídeo muy triste sobre en el que la joven canadiense se despedía de su familia).

CARACTERÍSTICAS DE LAS VÍCTIMAS DE BULLYING

Las víctimas de violencia escolar y aquellas que son víctimas de violencia de género tienen mucho en común. Por tanto, a la hora de solucionar este problema, hemos de tomar medidas contra el agresor (implacables en el caso de la violencia de género y a mi juicio evitar medidas represivas en el caso de niños y jóvenes pues no es la solución) pero sobre todo hay que tener en cuenta a las víctimas. Para entender cómo son las víctimas de lo que se conoce con el nombre de bullying, voy a proceder a un pequeño análisis de las mismas. Algunas características comunes a muchas de ellas son:

1. Tienen muy poca confianza en sí misma y no parece poder defenderse sola. Personalidad insegura.
2. Baja autoestima (causa y consecuencia del acoso escolar). Alto nivel de ansiedad. Débiles.
3. Sumisos. Introversos. Tímidos. .
4. Con dificultades de relación y de habilidades sociales. Casi no tiene amigos y generalmente está solo.
5. Inmaduro para su edad.
6. La indefensión aprendida. Algunos chicos/as parecen entrar en una espiral de victimización después de sufrir uno o dos episodios de agresión por parte de otros. Seguramente su incapacidad para afrentar un problema poco serio. Les lastimó la autoestima y empezaron a considerarse víctimas antes de serlo.
7. Comienza teniendo trastornos psicológicos y trata de escaparse de la agresión. Protegiéndose con enfermedades imaginarias o somatizadas. Lo que puede derivar posteriormente en trastornos psiquiátricos como hemos visto.

Por todo esto, el equipo directivo debe organizar charlas y talleres, los cuales pueden ser organizados indistintamente por profesores o padres. Sería ideal la implicación de estos últimos. En estas reuniones hay que tratar de fomentar en definitiva la autoestima de la persona agredida para que se anime a denunciar esa situación y con ello acabe su "calvario".

Las víctimas que nos encontramos suelen ser de dos tipos:



- Activa y provocativa: suelen ser alumnos que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma irritante a su alrededor. Esto le sirve al agresor como forma de excusar su comportamiento.

- Pasiva: la más frecuente. Son inseguros. Se muestran callados ante la agresión. Lo que es interpretado por el agresor como desprecio. Al no responder al ataque ni al insulto.

Pero, ¿qué sucede realmente cuando se dan las agresiones? Siempre está solo el agresor o agresores y la víctima. La realidad es que la agresión y el acoso generalmente se da con espectadores, con chicos alrededor porque para los agresores tener público es muy importante. El agresor quiere que la gente vea lo que está haciendo y que tiene poder sobre su víctima. Esto ocurre generalmente porque el agresor desea tener reputación de ser rudo o fuerte o porque cree que eso le hará ser más popular. Aquí es vital la mano de los maestros. El equipo directivo debe organizar el claustro para que todos y cada uno de los profesores condenen igualmente a agresores como a cómplices, porque no podemos permitir que los alumnos asistan a situaciones de abuso como si de una película se tratase.

CONSECUENCIAS DEL BULLYING

El acoso escolar lleva consigo una serie de consecuencias, no sólo para la víctima (aunque sí las que pueden ser más devastadoras), sino también para el agresor y para los espectadores del fenómeno (niños y jóvenes en proceso de crecimiento y desarrollo). Como educadores no podemos permitirlo pues además de consecuencias académicas, también las hay personales. Serían las siguientes:

Para la víctima:

- Fracaso y dificultades escolares.
- Alto nivel de ansiedad. Sobre todo. Anticipatoria. Fobia escolar.....
- Déficit de autoestima.
- Cuadros depresivos.
- Intentos de suicidio.
- Autoimagen negativa.
- Baja expectativa de logro.



· Indefensión aprendida (fenómeno descrito por Seligman que conduce a un estado de “desesperanza”. El sujeto aprende que no puede controlar los sucesos de su entorno mediante sus respuestas. Por lo que deja incluso de emitirlas.)

Para el agresor:

- Aprendizaje de la forma de obtener sus objetivos.
- Antesala de la conducta delictiva.
- Reconocimiento social y estatus dentro del grupo.
- Generalización de sus conductas a otros ámbitos (por ejemplo, en el entorno laboral, vida en pareja.....)

Para los espectadores:

- Deficiente aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas.
- Exposición. Observación y refuerzo de modelos inadecuados de actuación.
- Falta de sensibilidad ante el sufrimiento de los otros (se produce una desensibilización por la frecuencia de los abusos).



BIBLIOGRAFÍA

- Vídeo de Amanda Todd: <http://www.youtube.com/watch?v=NaVoR51D1sU>
- www.isabelmendez.com
- <http://www.alpura.com/salud/vida-saludable/item/34-qu%C3%A9-es-el-bullying>
- http://www.savethechildren.es/acoso-escolar/home.php?qclid=CIPo1YrivLsCFY_MtAodDi0A_g



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO



AUTOR: Eva María Machado Pérez

CENTRO TRABAJO: SPE- A7

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Con el ánimo de mejorar en lo relativo al día a día en el aula, nace la necesidad de mejorar las habilidades de los profesores y con ello el concepto de formación del profesorado.

En primer lugar, donde un docente empieza a formarse es en su propio lugar de trabajo y se convierte de hecho, en el espacio donde se produce la formación permanente del mismo. Esta formación permanente busca dar respuestas a las dudas y necesidades que van surgiendo como consecuencia de la práctica diaria. Bajo mi punto de vista, a diferencia de otras profesiones, cuando eres un buen profesor siempre tienes dudas en tu trabajo ya sean relativas a la metodología, actividades planteadas, control del grupo, etc.

La formación permanente del profesorado de la que venimos hablando, supone un elemento fundamental para mejorar el sistema educativo. Es necesario desde la administración dar salida a las diferentes dudas que se derivan del día a día, fomentando cursos en base a las necesidades del profesorado. La formación tiene que cubrir los aspectos tanto teóricos como prácticos, dando lugar a la reflexión y a la experimentación.

Contenido

Introducción

Tipos de formación

¿Cuál es el fin de nuestra formación?

Bibliografía

TIPOS DE FORMACIÓN

Dos modelos bastante comunes de formación permanente del profesorado son los grupos de trabajo y los seminarios de equipos docentes. Además de un tiempo a esta parte han cobrado gran relevancia de cara a la puntuación del baremo de oposiciones. Algunos de sus objetivos según el Servicio de Formación del Profesorado de la Generalitat Valenciana son:

- Promover el diseño, análisis, elaboración, experimentación y valoración de propuestas didácticas y materiales curriculares.
- Avanzar en la convicción de que el desarrollo profesional se produce por el intercambio reflexivo de prácticas, conocimientos y vivencias.
- Difundir y presentar los materiales y experiencias del profesorado y facilitar su posible publicación.

En el preámbulo de la ORDEN 65/2012, de 26 de octubre, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas [2012/10009] encontramos que se da una gran importancia a proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos con independencia del sexo y del nivel educativo. Para ello habla de las funciones del profesorado entre las que menciona la formación permanente, considerándola tanto un derecho como una obligación.

En realidad no es así, ya que a los profesores nos parece más bien una obligación que un derecho, pues se nos está exigiendo cualificaciones difíciles de lograr en espacios de tiempo breves. Esto no supone para muchos profesores la expulsión directa de la bolsa de interinos, pero si retroceder puestos, lo que unido a la disminución de plazas implica dejar de ejercer. A efectos prácticos quedas fuera si no te formas, por eso se convierte en una completa exigencia, una obligación. Por otro lado no lo vemos como un derecho, nunca lo fue. En el caso de la Comunidad Valenciana la administración no da las facilidades necesarias para que llevemos a cabo esa formación. Por ejemplo los cursos de inglés no ofrecen ni el 10% de las plazas que demandan los profesores. También conviene señalar que esos cursos son a todas luces ineficaces porque no resuelven las necesidades del profesorado ni te ayudan en modo alguno a mejorar tu nivel de inglés. En el caso concreto del idioma, todo profesor con la determinación necesaria para formarse adecuadamente acaba haciéndolo por su cuenta y riesgo. Es decir, invierte de su bolsillo para hacer los cursos pertinentes o viajes al extranjero llevando a cabo la imprescindible inmersión lingüística para el aprendizaje del idioma.

Por tanto en esa parte del preámbulo en la que se habla de la “responsabilidad de la Administración y de los propios centros educativos” en la formación del profesorado, lamentablemente, los responsables de ello están lejos de poder cumplirlo. La situación para los profesores es actualmente muy complicada



pues la mayoría tenemos mucho interés en seguir aprendiendo y mejorar pero no todos disponemos de los recursos económicos para llevarlo a cabo.

¿CUÁL ES EL FIN DE NUESTRA FORMACIÓN?

El Decreto 231/1997, regula la creación, estructura y funcionamiento de la red de centros de formación, innovación y recursos para el profesorado. Este decreto tiene la intención de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no abordándolo sólo desde la perspectiva de la formación inicial, pues el profesorado en activo también necesita contar con los medios para dar respuesta adecuada a las demandas de una sociedad en continuo cambio. Para ello se intenta establecer la mayor cantidad y variedad de oportunidades de desarrollo profesional posible, tratando de planificar, diversificar y contextualizar esas iniciativas.

Como tantos expertos recalcan, el fin último de la formación del profesorado es, con todo, la mejora de la calidad educativa y la consiguiente repercusión en el proceso de aprendizaje del alumnado. Según la nueva ley LOMCE, *“la formación del profesorado ha de estar orientada a la mejora de la enseñanza integral y los resultados académicos del alumnado, centrándose en aquellas competencias profesionales que tienen incidencia directa en el éxito escolar, la búsqueda de la excelencia, el desarrollo de todas las potencialidades y la equidad educativa”*.

Este objetivo no lo comparto en su totalidad, ya que pareciéndome tanto de vital importancia una formación de los profesores que contribuya a la mejora de la enseñanza como el desarrollo de las potencialidades del alumno, no creo tan adecuado el buscar la excelencia como un valor fundamental. Aspectos como la equidad educativa no son perseguidos bajo ningún concepto en la nueva ley de educación, la cual va contra la cohesión de la sociedad.

Otros objetivos que persigue la formación del profesorado según la **ORDEN 65/2012** son:

- Actualización individual científica y metodológica del profesorado en consonancia con los avances en investigación educativa
- Capacitación para aplicar mejoras en el currículum o en la práctica docente
- Desarrollo de nuevas estrategias educativas en los centros
- Intercambio de información y experiencias entre el profesorado además de con expertos o profesionales
- Mejora de la competencia profesional.



La presente orden hace que por primera vez los centros educativos asuman un protagonismo mayor, detectando las necesidades y proponiendo las acciones formativas del profesorado para la mejora continua de su proyecto educativo, participando activamente en el diseño de sus planes formativos y asumiendo nuevos retos como parte de su autonomía. Bajo esta concepción se plantea que el profesorado no ha de ser un mero receptor de las propuestas formativas que le vengan de los diferentes órganos gestores y coordinadores. A través de la investigación y de la innovación ha de diseñar e incorporar cambios en la práctica educativa, evaluando su propia intervención para permitirle extraer conclusiones y adoptar las medidas oportunas en favor de una mayor eficiencia y la obtención de mejores resultados.

Por estos motivos, según la ley, todos los agentes educativos deben asumir su papel en el nuevo modelo de formación permanente del profesorado:

1. Los equipos directivos de los centros les compete el detectar, en el claustro del profesorado, las necesidades de formación tanto a nivel de centro como a nivel individual.
2. A la administración, en sus distintos órganos, le compete recoger y contrastar las demandas con las deficiencias detectadas, establecer las líneas de actuación, planificar las actividades, facilitar el asesoramiento necesario, velar por el correcto desarrollo y evaluar su implementación e impacto en los resultados.
3. Al profesorado colaborar en la propuesta de actividades de formación, participar en ellas, evaluar el desarrollo de las mismas y trasladar los conocimientos y competencias adquiridos al aula.



BIBLIOGRAFÍA

- ORDEN 65/2012, de 26 de octubre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo
- Decreto 231/1997, regula la creación, estructura y funcionamiento de la red de centros de formación, innovación y recursos para el profesorado.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- ORDEN 65/2012

LA ESCUELA RURAL: VENTAJAS Y DESVENTAJAS



AUTOR: [Ainhoa Mutuberria Estanga.]

CENTRO TRABAJO: [Escuela Pública Julián Gayarre.]

ISSN: 2172-4202

1. INTRODUCCIÓN

La escuela rural es una realidad que está presente en nuestra comunidad. Se caracteriza por ser una escuela pequeña, integrada en una sociedad con poca población, donde el número del alumnado es inferior al resto de escuelas. Muchas de estas escuelas están en declive gracias a la poca aportación que hacen las administraciones. Pero no podemos dejarlas de lado, ya que son imprescindibles en la sociedad rural.

La enseñanza en las escuelas del medio rural, presentan unas características diferentes a las de las escuelas urbanas. Hablamos de aulas con pocos alumnos y en las que normalmente existen niños y niñas de diferentes edades dentro de una misma clase.

Roser Boix Tomás la define como: "*La escuela rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura*

Contenido

1. Introducción
2. Ventajas
3. Desventajas
4. Conclusiones
5. Bibliografía

rurales y que se caracteriza por tener una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógica didáctica multidimensional'

En Navarra se encuentran un número superior a 70 escuelas rurales distribuidas en 11 zonas por lo que el abanico es muy amplio. Por todo ello, a continuación veremos las ventajas y desventajas que tiene la escuela rural.



2. VENTAJAS DE LA ESCUELA RURAL

Se considera que las ventajas que la escuela rural tiene con respecto a la escuela urbana son muchas y muy diversas. Como por ejemplo:

- Amplias relaciones sociales e intensas. Relación más estrecha entre el alumnado, profesorado y familias.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje tiende a ser personalizado.
- Más facilidad a la hora de gestionar nuestros recursos.
- Favorece la experimentación educativa.
- Desarrolla una pedagogía activa.
- Facilita la participación activa del alumnado, en contacto directo con la realidad.
- La escuela rural se dota de maestros "integrales". Maestros con una visión global de la educación y de los problemas de la escuela.
- Tiene alumnos de diferentes edades en la misma aula. Se borran las fronteras artificiales entre los diferentes grupos de edad. Estos agrupamientos dan opción a la formación de grupos de trabajo heterogéneos y diversos, permitiendo crear grupos de trabajo flexible y acostumbándolos a trabajar con compañeros diferentes donde cada uno aporte algo distinto.
- Los maestros pueden impartir una enseñanza individualidad.
- Metodología colaborativa entre el alumnado. Muchas veces los mayores ejercen de maestros de los alumnos más pequeños, haciéndoles sentirse responsables y con más autoestima.

Estas ventajas describen muy bien la escuela rural, aunque no son las únicas. Seguro que si realizáramos un estudio más detallado del tema y entrevistáramos a muchos más profesores que hayan experimentado la enseñanza en este contexto, la lista de ventajas de la escuela rural sería mucho más extensa.

3. DESVENTAJAS DE LA ESCUELA RURAL

Al ser la relación tan estrecha se suelen confundir los problemas locales con los escolares, la relación con la administración educativa es menor, el



esfuerzo en la gestión es enorme (las mismas cosas para todos los centros, sean grandes o pequeñas).

El tamaño también es un factor a tener en cuenta en nuestra caracterización. Cuando hablamos de tamaño nos referimos al número de agrupaciones del alumnado y en consecuencia, a la cantidad de aulas existentes en nuestras escuelas, esto es, hablamos de ratios. Este parámetro no se ha estado definido en los últimos años y las agrupaciones del alumnado han variado de un centro a otro. La demanda de una definición clara de ratios para nuestras escuelas ha sido una reivindicación histórica que año tras año ha conocido variaciones significativas.

En el Pacto de Calidad de la Enseñanza firmado el curso 2006/2007 por parte del Departamento de Educación y algunos sindicatos aparece por primera vez de modo explícito la definición y concreción de ratios para nuestras escuelas.

Así quedan definidas las cifras que nos posibilitan crear grupos de alumnos. Las ratios para la escolarización en estas escuelas rurales serán las siguientes:

- a) Educación Infantil: Unidades con los 3 niveles agrupados: máximo 14 alumnos. Unidades con dos niveles agrupados (3 y 4 años o 4 y 5 años); 16 alumnos.
- b) Primaria: Unidades con alumnado de un mismo ciclo: 16 alumnos. Unidades con tres cursos de Primaria: 14 alumnos.

Se puede comprobar que no se contemplan las escuelas unitarias (educación infantil y primaria juntas) ni tampoco otros tipos de agrupamientos comunes en nuestros centros.

A pesar de la cantidad de ventajas que tiene la escuela rural, no se deben olvidar las limitaciones e inconvenientes que se pueden encontrar:

- c) Alumnos de varios niveles en una misma aula, incluso de dos etapas diferentes (infantil y primaria) lo que va a dificultar en gran medida nuestra labor diaria como educadores.
- d) Al tener poco alumnado dificulta la práctica de aquellos juegos o actividades que requieren un grupo numeroso de alumnos. Es especialmente en las áreas de música y sobre todo en educación física.



En esta área en particular hay que añadir las grandes diferencias a nivel de desarrollo físico y psicomotor que hay entre los alumnos.

- e) El currículo establecido no se dirige a las particularidad que presenta la escuela rural, por lo que, presenta una escasez de material curricular. El diseño y desarrollo curricular requiere más trabajo. Hay que realizar diferentes programas en función de las características de los alumnos y la variedad de niveles que tenemos en clase.
- f) En muchos de los casos el material e instalaciones son insuficiente. Las instalaciones son antiguas y la escasez de material, para música y educación física concretamente, limita la realización de la actividad y en consecuencia a no impartir contenido básico del currículo.
- g) Escasa formación inicial sobre el trabajo en una escuela rural del profesorado. En la mayor parte de estas, el personal es joven e inexperto, siendo este tipo de escuelas su primer destino.
- h) La formación para el profesorado es escasa. A pesar de las necesidades, se programan pocas actividades de formación.
- i) Inestabilidad y falta de continuidad del profesorado.
- j) Pocos incentivos económicos y de reducción horaria por trabajar en estas escuelas.
- k) Los gastos y riesgos de las itinerancias están cubiertas de manera insuficientes.

Estas ventajas y desventajas son parte del día a día que podemos encontrar en la escuela rural. Conforman una realidad tan atractiva como inquietante y cuyo buen funcionamiento depende en gran medida de la buena disposición del maestro.

4. CONCLUSIONES

La escuela rural suele ser la única institución educativa en el pueblo, por lo que su papel es de gran importancia por la vida social y cultural de los pueblos, siendo casi el único espacio social público existente.

Es necesario es evitar el desarraigo y la despoblación de los pueblos, ya que eso acarrea la desaparición de las escuelas. Siempre se ha dicho que “un pueblo sin escuela es un pueblo muerto”. Por ello, se debe defender la existencia de las escuelas en los pueblos por muy pequeñas que sean ya que con ello se evita la marcha de los jóvenes a concentraciones de mayor población y que poco a poco se vayan desligando de sus pueblos.

Mediante la colaboración de todas las escuelas rurales de Navarra se han ido concentrándose en unas jornadas de puertas abiertas donde se han ido uniendo para darles identidad a las mismas y ver las diferentes metodologías que se trabajan en cada una de ellas. Ya que todas son diferentes y todas trabajan distintos proyectos y realidades. Es importante ver que cada escuela tiene su distinción y que son importantes para cada pueblo. Lo que se quiere conseguir mediante estas jornadas de puertas abiertas es darles ese empujón que necesitan entre ellas y no dejar que los jóvenes tengan que trasladarse diariamente a centros escolares comarcales y con ello el desarraigo y la despoblación de las zonas rurales apostando por la continuidad de las pequeñas escuelas, de este modo también, se intenta paliar la falta de recursos humanos y materiales con el propósito de mejorar la calidad educativa.

Hay que decir también que la legislación misma traslada la escuela rural como unas escuelas incompletas de un modo desigual en relación a la escuela urbana, otorgándole además escasos recursos materiales y humanos. Al centrarnos en los recursos humanos, debemos hacerlo en su profesorado, ya que éste, suele ser joven e inexperto, siendo la escuela rural normalmente su primer destino, lo que significa un gran hándicap por su falta de experiencia profesional y desconocimiento de la cultura rural.

Las plantillas de maestro rurales no suelen disponer de una gran estabilidad, lo que supone un perjuicio para el alumnado. Por ello, consideramos que para mejorar la docencia en las escuelas rurales, debe haber una plantilla más estable de maestros y maestras con una adecuada formación inicial y permanente.



Se considera que la escuela rural debe ser el motor cultural y social de la localidad, por ello el maestro debe ofrecer una educación enraizada en la realidad rural, con un enfoque pedagógico más coherente, abierto, realista y significativa con el medio rural y natural. Esto implica que comprenda los valores y necesidades de su comunidad para elevar la calidad de la escuela, pudiendo conseguirlo al dejar que la comunidad entre en la escuela, potenciando la participación de las familias y vecinos, entendemos que la escuela rural debe adaptar el currículo y los libros de textos, contenidos, métodos y modelo de organización a las necesidades reales de su contexto, esto no significa dejar de alcanzar los objetivos marcados sino dar una educación más real, significativa y enraizada con el medio rurales.



5. BIBLIOGRAFIA

1. Anónimo. (2008). Documento recogido por las escuelas rurales de Navarra en el curso 2008/2009. Extraído el 15 de enero desde <http://issuu.com/malerrekakoordinaketa/docs/landaeremukoeskolakescuelasrurales>.
2. Boix Tomás, R. (2004). La escuela rural: Funcionamiento y Necesidades. Barcelona. Praxis.
3. García E. (2008). La escuela rural: ¿cierre o reorganización? Una comparación entre España y Grecia. Revista electrónica Efdportes.com. 13 (199). Extraído de: <http://www.efdeportes.com/efd199/la-escuela-rural-cierre-reorganización>. (Consultado el 26 de enero).
4. Pacto de Mejora de Calidad en la enseñanza pública 2007-2011, 18 de junio de 2007. Pamplona.
5. Santamaría, R. (2012). Tu escuela, clave para el medio rural en cambio. Revista digital escolarural.net. Extraído el día 29 de enero de <http://escolarural.net/tu-escuela-clave-para-el-medio>



LA EDUCACION TEMPRANA. PERIODOS SENSITIVOS.



AUTOR: [Ainhoa Mutuberría Estanga.]

CENTRO TRABAJO: [Escuela Pública Julián Gayarre.]

ISSN: 2172-4202

1. INTRODUCCIÓN

Muchos de nosotros creemos que cuanto antes se les empiece a estimular mejor pero ¿por qué creemos eso? Todo apunta que existe una educación temprana donde el niño o niña va adquiriendo conocimientos mucho antes de lo que nos creemos y que no solamente aprenden todo en la escuela. Estimular al niño o a la niña es dar una base de conocimiento y potenciar esos periodos sensitivos. Por todo ello, ¿qué es la Educación Temprana?

Contenido

1. Introducción
2. Educación Temprana
3. Iniciadores
4. Periodos Sensitivos
5. Diferentes términos
6. Habilidades motrices
7. Justificación de la educación motriz en la edad temprana
8. Finalidad / Conclusión
9. Webgrafía



2. EDUCACION TEMPRANA

Conjunto de estímulos, cuidados y atenciones que podemos brindar a un niño durante su primera infancia para que desarrolle de forma óptima todo su potencial. Llegar a tiempo desde el principio para sacar el mayor partido posible a nuestros niños. Estimular adecuadamente el cerebro del niño desde los primeros años de vida creando un ambiente rico en estímulos.

Estimular positivamente es educar las posibilidades del niño.

La educación Temprana consiste en potenciar **los periodos sensitivos**. Se basa en estimular adecuadamente cada periodo sensitivo. Una visión integral de la persona desde su infancia. Una educación que ayude a la mejora total de la persona.

La educación infantil constituye la etapa de mayor importancia dentro del proceso educativo porque, se asientan las bases fundamentales para el desenvolvimiento equilibrado de la Personalidad Humana.

3. INICIADORES

- **MARIA MONTESSOSI:** Asentó las bases de la educación temprana durante el primer tercio del siglo XX. Sus exhaustivas y revolucionarias investigaciones sobre educación demostraron que los seis años de vida son una etapa fundamental para la educación del niño y que los sentidos juegan un papel esencial para todo el proceso del aprendizaje.
- **GLENN DOMAN:** Fisioterapeuta americano, que apostó por adecuar con enorme éxito los principios de la Educación Temprana a las necesidades de los niños discapacitados para ocuparse después de los niños sin discapacidades.
- **SUZUKI:** música japonés, que elaboró el famoso método musical a través del cual cualquier niños puede aprender a tocar un instrumento desde los tres años.



- **RACHEL COHEN:** inspectora del ministerio de educación francés, quien difundió, con sus libros, la idea de que no era necesario esperar a los seis años de edad para iniciar a los niños en el aprendizaje de la lectura.

4. LOS PERIODOS SENSITIVOS

Son espacios de tiempo en los que predomina un determinado tipo de acciones. Son fases de vida durante el crecimiento, propicias para ejercer una función directamente conectada con el desarrollo humano.

Por ello, son importantes las primeras experiencias que tiene en estos periodos porque establecen las bases para:

- El desarrollo individual
- La comunicación interpersonal.
- El asentamiento de hábitos de comportamiento.

Además de estas tres bases la **familia** es el núcleo educativo esencial en las primeras etapas. La capacidad intelectual de un niño no depende sólo de la herencia de sus padres, sino también, de los estímulos que le ofrezcamos por esos educar tempranamente.

Otros de los factores que influyen en la educación temprana son:

- Plasticidad del sistema nervioso
- Estímulo de la actividad mental (conexiones neuronales).
- Capacidad innata de aprender y a desarrollarse.
- Interacción con las personas.
- Calidad del medio ambiente.

Es una fase de vida durante el crecimiento propicia para el aprendizaje de diferentes aspectos. Momentos óptimos que favorecen el aprendizaje en el crecimiento. En el siguiente cuadro aparecen unos de tantos aprendizajes óptimos que pueden darse:

| EDAD | APRENDIZAJES OPTIMOS | ACTIVIDADES | COMPETENCIAS |
|-------------|-----------------------------|--|--|
| 0 - ... | Tener vínculos afectivos | Contacto personales | Seguridad afectiva |
| 0-2 | Estabilidad motora –andar | Ponerse diferentes juguetes alrededor como balones, pelotas...y jugar con él/ella. | Motora, mundo físico |
| 1 -... | Aprender a hablar | Repetir, cantar canciones... | Lingüística, comunicativa, lenguaje oral |
| 1- ... | Ser ordenado | Trabajar la rutina de que cada juego que saque recogerlo antes de sacar otro. | Autonomía, social |
| 2-3 | Control de esfínteres | Trabajarlo día a día, yendo al baño cada rato con naturalidad | Autonomía |
| 4 | Leer | Contar cuentos, dejar libros a su alcance... | Lectora |
| 5 | Aprender a escribir | Empezar con su nombre y las de su familia | Escrita |



5. DIFERENTES TERMINOS

- **ESTIMULACION TEMPRANA:** Todo acto, palabra, objeto que despierta interés en el niño y lo predispone a alguna acción. Centrada en la etapa 0-6 años, no solamente en los primeros tres años. Implica todo el desarrollo multilateral y armónico de los niños, más allá de la estimulación sensorial, afectiva y motriz. (todo lo que configura al ser humano).
- **ESTIMULACIÓN PRECOZ:** Estimular al niño, pero teniendo en cuenta los periodos críticos o sensitivos sin adelantar indiscriminadamente la estimulación.
- **ATENCIÓN TEMPRANA:** Intervenciones, al niño, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinar o transdisciplinar.
- **INTERVENCIÓN TEMPRANA:** La noción de atención temprana e implica la colaboración con la familia y su orientación. Pautar series de medidas. Aumentar las oportunidades del niño. Están centrados en ayudar a las familias.

6. HABILIDADES MOTRICES

Es importante conocer las habilidades motrices para poderlos potenciar en una educación temprana.

- **HABILIDADES MOTRICES DE 0 A 1 AÑO:**
 - Interacción con el medio mediante los reflejos incondicionados y condicionados
 - Etapa del arrastre y del uso alternado de los dos lados del cuerpo
 - Los movimientos son imprecisos y toscos.



- Aparición del gateo
- Comienzo del llamado esquema corporal
- **HABILIDADES MOTRICES DE 1 A 2 AÑOS:**
- Aparece la marcha y el lanzamiento
- Son capaces de atrapar objetos que están fijos
- Se incorporan habilidades primarias que permitirán la ejecución de movimientos cada vez más complejos.
- Marcha en una sola dirección, con movimientos coordinados de brazos y piernas
- Manipulan los objetos antes de lanzarlos al frente y en dirección hacia abajo.
- Se observan los primeros intentos de carrera y saltos.

1. **HABILIDADES MOTRICES DE 2 A 3 AÑOS:**

- Primeras manifestaciones de la carrera y el salto
- Alternan el caminar con la carrera y caminan por encima de bancos o muros a pequeña altura del piso.
- Lanzan y ruedan pelotas pequeñas con una y dos manos.
- Saltan con ambas piernas, con mayor despegue de los pies del suelo, incluso saltan por encima de pequeños objetos.
- Suben y bajan trepando obstáculos a poca altura sin apoyarse con todo el cuerpo.

La edad de los 2 a los 7 años es el período sensitivo para la adquisición de los patrones motores fundamentales.



7. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN MOTRIZ EN LA EDAD TEMPRANA

- Más alegres
- Más resistentes a la enfermedad
- Más equilibrio emocional
- Mayor autoestima
- Más capacidad para concentrarse en la tareas de aprendizaje
- Más capacidades para relacionarse con los demás
- Facilita la adquisición de hábitos
- Cimiento virtudes
- Los patrones básicos tiene su momento privilegiado hasta los 7 años.
- Son el fundamento de la competencia motriz posterior.
- La organización de los movimientos integrados en estos patrones y la estimulación sensorial, son elementos imprescindibles para el proceso de la organización neurológica.
- El desarrollo motor está en la raíz del desarrollo intelectual del niño.
- La conciencia que tengamos del mundo que nos rodea depende en gran parte de la conciencia del tiempo y del espacio.
- En la educación motriz, los conceptos de tiempo y espacio se experimentan y se unifican en el movimiento.
- Una completa educación del movimiento, influye positivamente en los aprendizajes escolares (lectura, escritura, plástica...). Ya que son aprendizajes perceptivo-motores.



8. FINALIDAD / CONCLUSIÓN

La conclusión es conseguir desde edades muy tempranas estimular la organización funcional de las neuronas, de modo que se formen nuevos circuitos neuronales, que permitan la asimilación de aprendizajes cada vez más complejos. Esto hace que el niño o niña está más preparado para futuros aprendizajes.



9. WEBGRAFÍA

- ✓ <http://www.exponet.es/edufam/3etemp.html>
- ✓ <http://www.guiainfantil.com/1148/la-estimulacion-temprana.html>
- ✓ <http://www.exponet.es/edufam/2psensi.htm>
- ✓ www.imeemexico.com/periodossensitivos.html
- ✓ <http://www.efdeportes.com/efd175/educacion-infantil-las-habilidades-motrices-basicas.htm>
- ✓ <http://www.oas.org/udse/dit/cap1.htm>



LA IMPORTANCIA DE HACER BUENAS PREGUNTAS A NUESTROS ALUMNOS DE LA ESO



AUTOR: Francisco Morón Moreno

CENTRO TRABAJO: IESO "Pedro de Atarrabia" (Villava)

ISSN: 2172-4202

INTRODUCCIÓN

Entre los muchos recursos o herramientas educativas con que contamos los docentes para mejorar las habilidades cognitivas de nuestros alumnos se encuentra la destreza o habilidad para formular buenas preguntas.

Aun cuando en los últimos años el uso de esta herramienta educativa se ha ido descuidando en el proceso formativo de los futuros profesores, me parece interesante el señalar aquí la gran importancia de las preguntas y el diálogo que de este modo se suscita entre el docente y sus alumnos como uno de los medios más eficaces para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que todo el mundo supone que hacer preguntas es algo sencillo y que, por lo tanto, esta habilidad no necesita de un entrenamiento especial, hoy en día muchos especialistas en Psicología del Aprendizaje nos recuerdan la importancia de saber formular preguntas de calidad. Es decir, no solo las que exigen del alumno una respuesta

Contenido

Introducción

1-¿Por qué hacer buenas preguntas en el aula? Diversas razones a favor de su uso en el aula.

2- Hacia una clasificación de las preguntas.

3- ¿Cómo hacer buenas preguntas en el aula?

Bibliografía

meramente memorística sino aquellas cuestiones estimulantes que inciden en los niveles superiores de la dimensión cognitiva del ser humano, tales como el análisis, la síntesis y la capacidad crítica.

A lo largo de este artículo, intentaré desglosar algunas de las ideas más importantes que diferentes autores han reflexionado acerca de esta actividad tan típicamente humana como es la de preguntarnos acerca de los fenómenos que nos interpelan cotidianamente. Y, por supuesto, su correspondiente aplicación en el aula.



1- ¿POR QUÉ HACER BUENAS PREGUNTAS EN EL AULA? DIVERSAS RAZONES A FAVOR DE SU USO EN EL AULA.

Entre la comunidad educativa recorre la sensación, muchas veces amarga, de que nuestros alumnos no son capaces de comprender, procesar, analizar y asimilar adecuadamente toda la ingente información a la que tienen acceso. Y todos somos conscientes que si queremos que nuestros adolescentes y jóvenes vayan adquiriendo poco a poco las competencias necesarias para convertirse en ciudadanos activos, tenemos que acudir a una serie de metodologías activas que vayan sustituyendo poco a poco a las metodologías más memorísticas o pasivas.

Según Olga María Alegre de la Rosa (Catedrática de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de la Laguna) y Luis Miguel Villar Angulo (Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla) interrogar en vez de explicar supone un salto cualitativo en nuestra práctica docente. Y esto lo demuestran en numerosas investigaciones llegando a las siguientes conclusiones:

- Alejan al alumno de la verdad absoluta
- Movilizan al alumno hacia nuevas interpretaciones, es decir, lo interpelan
- Se despierta en el alumno su capacidad de asombro
- Prepara la mente del estudiante para la apertura hacia lo nuevo
- Activa la curiosidad y la creatividad del alumno
- Predispone al aprendizaje del estudiante

Si acudimos al espíritu del DECRETO FORAL 25/2007, de 19 de Marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra, y al del DECRETO FORAL 49/2008, de 12 de Mayo, por el que se establecen la estructura y el currículo de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Foral de Navarra, tanto la consecución de sus respectivos objetivos y, para el caso de la ESO, la adquisición de las correspondientes competencias básicas, nos obligan a replantearnos en profundidad nuestro trabajo en el aula.

Recordemos la introducción que el Decreto Foral hace sobre las competencias básicas: *“La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación*



de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber incorporado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de su vida”.

Es evidente que en nuestra metodología vamos desterrando poco a poco algunos verbos tales como recitar, explicar, memorizar, exponer, estudiar, etc... Y, por el contrario, vamos incorporando de manera exponencial estrategias y herramientas educativas con las que poder conjugar otros verbos tales como comunicar, discutir, interrogar, estimular, interpelar, dialogar, reconstruir y un largo etcétera. Por este motivo, estoy convencido que la habilidad para diseñar y formular buenas preguntas en el aula es una técnica muy adecuada para poner en marcha este giro copernicano en nuestra visión y acción educativa.

El profesor riojano, aunque afincado en Almería, Enrique Martínez-Salanova Sánchez afirma que una buena pregunta mueve cognitivamente al sujeto interpelado, de tal manera que éste intenta dar una respuesta adecuada que esté en concordancia con sus saberes, sus conocimientos adquiridos, sus referencias culturales y sus esquemas mentales. En definitiva, una cuestión formulada en tiempo y forma moviliza de manera activa todas sus posibilidades.

Además, el diálogo que se suscita entre el profesor y sus alumnos alrededor de una pregunta estimulante indica nuevos caminos de reflexión, descubre un abanico de nuevas posibilidades y permite la búsqueda de nuevos saberes y modos de actuar.

Según la profesora Luisa Aguilar León, el uso de la capacidad de interrogación supone no solo una mera conversación entre personas sino que también implica la aparición de un diálogo disciplinado que, por supuesto, debe atenerse a diversas reglas y procedimientos de indagación. Algunas de las características de este proceso de indagación son los siguientes:

- El cuestionar a los alumnos tiene como objetivo, en último término, el producir en el alumno una opinión personal o un juicio objetivado.
- El proceso interrogativo se caracteriza por poseer un sentido direccional hacia la construcción de argumentos sólidos gracias a una lógica de progreso en el conocimiento de los estudiantes.
- El cuestionamiento conlleva una estructura dialógica muy compleja ya que no se trata de una mera discusión de ideas u opiniones. La indagación se caracteriza por tener unas reglas lógicas de procedimiento.



- Finalmente, la interrogación es un aprendizaje conjunto en el que se muestra el valor de la experiencia compartida, en el que cada uno de los actores aporta algo al aprendizaje de los otros y obtiene, por lo tanto, una ganancia de la experiencia de los otros.

Algunos ejemplos históricos que nos ilustran acerca de la importancia de usar una metodología interrogatoria en lugar del simple recitar lo podemos encontrar en los siguientes personajes:

- Sócrates (470-399 a. C.) tenía en la mayéutica su método filosófico de investigación y búsqueda de la verdad. Por medio de las preguntas, el gran maestro podía averiguar si la reflexión del estudiante era una apariencia engañosa o un fruto verdadero. El filósofo aprendía de las personas con las que conversaba utilizando el “truco” de hacer preguntas dando a entender a su interlocutor que no sabía nada del tema en cuestión. De este modo, animaba a una verdadera reflexión partiendo de los conocimientos previos de sus alumnos.
- Albert Einstein (1879-1955) recordaba que en su pequeña escuela le obligaban a aprender conocimientos de memoria y sin reflexión alguna, y que no le permitían hacer preguntas al profesor. Esto le llevó a desinteresarse por sus estudios y no ser un alumno brillante.
- El premio Nobel de Física Isaac Rabi (1898-1988) en muchas ocasiones recordaba que su madre le preguntaba siempre en cuanto llegaba del colegio: *¿hiciste una buena pregunta hoy en la clase?* De este modo, el niño se sentía estimulado a preguntar cada día a su profesor.

El filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense John Dewey (1859-1952), uno de los fundadores de la filosofía y pedagogía progresista, afirmaba en sus planteamientos que la curiosidad, entendida como una actitud exploratoria, es la base que origina el pensamiento. Inicialmente, la curiosidad se muestra como un instinto o pulsión natural en los niños. Con el paso del tiempo y su progresiva participación en las relaciones sociales, el alumno se vale del lenguaje interrogativo, es decir, de la formulación de preguntas para satisfacer su curiosidad innata. De este modo, la pregunta oral viene a ser como las manos con las que el pensamiento explora el mundo que le rodea.

Otra figura histórica que nos puede iluminar en esta reflexión es la del psicólogo norteamericano Carl Rogers (1902-1987), quien junto a Abraham Maslow (1908-1970) fueron los fundadores de la Psicología Humanista. Creador de la terapia psicológica centrada en la persona, su teoría de la personalidad se basa en el uso de la empatía para lograr el proceso de comunicación entre el terapeuta y el paciente. A través del uso de preguntas y de la escucha empática se intenta promover un ambiente libre de amenazas donde el cliente pueda expresarse libremente. De este modo, podrá conocerse



mejor, logrará disminuir notablemente su ansiedad y tratar de manera objetiva aquellas situaciones que le acomplejan.

También resulta interesante destacar que la formulación de un problema es a menudo mucho más importante que su solución, ya que ésta puede ser cuestión de habilidades matemáticas o experimentales. El profesor no debería estar tan atento al resultado de las respuestas sino más bien al proceso cognitivo que se genera en sus alumnos, ya que el mirar los problemas desde un ángulo nuevo requiere de altas dosis de imaginación. Este puede ser un cauce inmejorable para la adquisición de la competencia de aprender a aprender.

Por lo tanto, todas estas reflexiones previas nos llevan a las preguntas clave ¿Para qué sirven las preguntas? ¿Qué finalidad tienen? En última instancia, el docente pregunta no sólo para activar la búsqueda de respuestas sino para enseñar a preguntar, de modo que el estudiante aprenda a autoestimularse, es decir, aprenda a aprender y con ello a desarrollar su conocimiento.

El profesor o facilitador puede hacer preguntas con propósitos diferentes a lo largo de la clase, guiándose por los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo, se dice que las preguntas son de sondeo cuando se quiere conocer el nivel de dominio previo que los estudiantes tienen de un tema o de un concepto. De este modo, el docente planteará una serie de preguntas iniciales con diferente nivel de profundidad para calibrar hasta dónde llegan sus ideas previas acerca de un tema propuesto.

Con frecuencia, resulta interesante formular preguntas que tienen como finalidad reafirmar conceptos. Esto resulta particularmente útil cuando algunos ejemplos o comentarios de los estudiantes hacen pensar al profesor que un concepto o razonamiento no ha quedado claro, o que se está relacionando de manera incorrecta con los conocimientos previos. Este tipo de preguntas se denominan probatorias.

Todos conocemos aquellas preguntas que sirven para centrar la atención del alumno sobre un tema en particular o sobre algún aspecto en concreto. Elegidas con cuidado, pueden también servir para suscitar la curiosidad e interés del alumno y motivarles a participar en una discusión o realizar una exploración a fondo.

Otro tipo de preguntas son las de redirección, cuya finalidad es conseguir que muchos alumnos se impliquen en una discusión o que participen en una actividad de aprendizaje. Como las preguntas probatorias, las de redirección tienen lugar cuando un alumno ha respondido a una pregunta anterior.

También existen preguntas cuya finalidad es eleva la conciencia de los alumnos sobre el proceso en el que están implicados. En ellas se presta menos



atención al contenido que al proceso de investigación en que los alumnos están inmersos. Son las denominadas preguntas sobre el proceso.

En conclusión, un profesor puede emplear las preguntas para conseguir un gran número de finalidades instructivas, como por ejemplo para conocer sus ideas previas, para motivar, para reafirmar conceptos, para centrar la atención, para indagar sobre el nivel de comprensión de un concepto, para incrementar la participación del alumno, para variar el nivel cognitivo en que se debe considerar el tema, para reflexionar sobre el proceso, etc.

Obviamente, la claridad de las preguntas y el tono emocional empleado por el docente cuando pregunta contribuye a su eficacia como ayuda en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Además, un profesor con mucha habilidad para hacer preguntas es capaz de usar varias clases de cuestiones y hacerlas servir para diversas funciones.

2- HACIA UNA CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS.

Existen varios sistemas clasificatorios de las preguntas: convergentes/divergentes, alto y bajo nivel cognitivo, abiertas/cerradas, las basadas en la clasificación de Benjamin Bloom, etc, Todas estas clasificaciones se basan en gran medida en las funciones cognitivas de las preguntas. Es decir, diferentes clases de preguntas llevan a los alumnos a procesar la información en un cada vez más complejo nivel intelectual.

A lo largo de este segundo apartado de mi artículo me gustaría centrarme en la clasificación de las preguntas que tienen como base la Taxonomía de Dominios del Aprendizaje formulada en 1949 por el psicólogo y pedagogo norteamericano Benjamín Bloom (1913-1999).

La idea de establecer un sistema de clasificación de habilidades cognitivas surgió en una de las reuniones que tuvieron lugar en la Convención nacional de la Asociación Norteamericana de Psicología, celebrada en la ciudad de Boston en 1948. Entre otros objetivos, se buscaba un marco teórico que pudiera usarse para facilitar la comunicación entre los examinadores universitarios, promoviendo el intercambio de materiales de evaluación. En definitiva, se investigó acerca del tipo de preguntas que deberían aparecer en los exámenes, tanto escritos como orales.

Esta línea investigativa estuvo liderada por el ya citado Bloom, por aquel entonces Doctor en Educación de la Universidad de Chicago, el cual formuló su famosa Taxonomía de Dominios de Aprendizaje, también conocida con estos otros nombres: Taxonomía de Bloom, clasificación de los objetivos de la



educación o también la clasificación de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según este famoso pedagogo, en todo ser humano se pueden identificar tres Dominios de Actividades Educativas, que son la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión psicomotora. Por lo que respecta a la dimensión cognitiva, las operaciones mentales pueden clasificarse en 6 niveles de complejidad creciente, por lo que el desempeño de cada nivel presupone el dominio por parte del alumno del nivel precedente. Estos seis niveles de complejidad son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Por lo tanto, la taxonomía de Bloom es jerárquica ya que asume que el camino hacia el aprendizaje de niveles cognitivos superiores depende de la adquisición del conocimiento y de las habilidades propias de los niveles inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo en general, promoviendo una metodología educativa con un horizonte holístico.

La taxonomía de Benjamín Bloom ha sido ampliamente revisada y reutilizada por numerosos autores, entre ellos por el pedagogo norteamericano Norris Sanders (1924-2005), el cual en 1966 publicó su famoso libro titulado *Classroom questions. What kinds?* el cual fue todo un éxito de ventas en su época. El estudio de Sanders tuvo como objetivo construir y usar preguntas dirigidas a lograr los diferentes objetivos cognitivos planteados por Bloom. En este libro Norris Sanders hace una consideración sistemática de las preguntas que inducen al estudiante a usar su razonamiento hasta sus niveles más altos y no sólo a recordar la información.

Norris Sanders resulta muy esclarecedor acerca de la cuestión que nos ocupa en este artículo. Por eso, me gustaría transcribir uno de los párrafos en inglés que aparece en uno de sus numerosos artículos publicados por la Universidad de Wisconsin, titulado "A second look at classroom questions": *"A few teachers find that they are intuitively good questioners, but a multitude of research studies shows that the majority of teachers offers a relatively narrow range of questions. The beauty of the taxonomy is that it not only provides a framework with which to measure the variety of questions but it also suggests what should be done to broaden the intellectual offerings"*. Traducido al castellano quedaría del siguiente modo: sólo unos pocos profesores creen de manera intuitiva que ellos son buenos formuladores de preguntas, pero una multitud de investigaciones científicas muestran que la mayoría de los profesores ofrecen tan solo una estrecha gama de cuestiones. La belleza de la taxonomía reside en que no solo nos provee de un marco con el cual poder medir la variedad de las preguntas sino que también sugiere aquellas que deberían hacerse para poder ensanchar las ofertas intelectuales.



He aquí la clasificación que hizo Sanders de las preguntas, siguiendo el esquema de la Taxonomía de Bloom:

1. Preguntas **memorísticas**, que tienen que ver con el primer nivel cognitivo denominado CONOCIMIENTO. Estas preguntas exigen que los alumnos reconozcan o recuerden de manera clara la información recibida. La dificultad de formular buenas preguntas memorísticas reside en concretar la información a memorizar por parte del alumno. Estas preguntas sientan las bases sobre los que se podrán alcanzar niveles cognitivos más elevados.
2. Preguntas de **traslación** o **traducción**, relacionadas también con el primer nivel cognitivo. Estas cuestiones demandan del alumno el transformar la información en una forma o lenguaje simbólico diferente, siendo capaz de expresarla de una manera totalmente nueva sin cambiar su esencia. Estas preguntas no requieren que los alumnos descubran relaciones intrincadas o aspectos sutiles sino que se trata de identificar de manera correcta la comunicación original y trasladarla a otra nueva forma de mensaje.
3. Preguntas de **interpretación**, en relación con el segundo nivel de conocimiento conocido como COMPRENSIÓN. Estas preguntas solicitan del alumno el que descubra las diferentes relaciones que existen entre hechos, generalizaciones, definiciones, valores y habilidades. Estas preguntas deben explicitar de manera muy clara todos los pasos que el alumno debe realizar, suministrándole toda la información acerca de las herramientas necesarias, tales como criterios de comparación o datos estadísticos. De este modo, el alumno no necesita tomar decisiones acerca de las bases sobre las que establecer las diversas relaciones, aunque sí demostrar que entiende perfectamente toda la información recibida.
4. Preguntas de **aplicación**, conectadas con el tercer nivel cognitivo denominado APLICACIÓN. Estas preguntas demandan de los alumnos resolver problemas que requieren identificar los asuntos problemáticos así como la selección y el empleo de generalizaciones y habilidades. De este modo, los alumnos practican la transferencia de información, aplicándola a nuevas situaciones.
5. Preguntas de **análisis**, en conexión con el cuarto nivel cognitivo llamado ANÁLISIS. Estas preguntas requieren soluciones de problemas a la vista de un consciente conocimiento de las partes y del proceso de razonamiento. De este modo, al descomponer en partes toda la información recibida, los alumnos son obligados a reflexionar de manera global acerca del proceso de razonamiento lógico.



6. Preguntas de **síntesis** o **creación**, íntimamente conectadas con el quinto nivel cognitivo conocido como SÍNTESIS. Estas preguntas estimulan a producir un pensamiento original e imaginativo, comenzando con el planteamiento de un problema que ofrece una variedad de posibles soluciones. De este modo, al alumno se le abren varias respuestas satisfactorias.
7. Preguntas de **capacidad crítica**, que van relacionadas con el sexto y último nivel cognitivo denominado EVALUACIÓN. Estas preguntas solicitan del alumno que realice juicios de valor u opiniones de acuerdo con unas normas elegidas por él. Estas preguntas requieren de los alumnos la comprensión de las diferencias entre valores, hechos y opiniones personales.

Sanders llega a la conclusión de que aproximadamente el 80% de las preguntas hechas en la clase se incluyen entre las categorías memorística y de traslación, quedando muy por debajo las preguntas relacionadas con los niveles cognitivos más elevados.

3- ¿CÓMO HACER BUENAS PREGUNTAS EN EL AULA?

No existen reglas infalibles, aplicables a todas las situaciones, que nos indiquen de manera clara cómo formular bien una pregunta sin temor a equivocarnos. Dicho esto, también es cierto que hay condiciones generales que favorecen la producción de buenos resultados mientras que otras dificultan sus logros.

Más que hacer una gran cantidad de preguntas durante nuestras clases, lo más importante es la calidad y pertinencia de las cuestiones que el profesor haga. Éstas deben relacionarse directamente con los objetivos de aprendizaje que previamente se hayan establecido, por lo que en la programación de aula el docente debe de elaborar qué es lo que conviene preguntar y cómo hacerlo.

También es muy común que los docentes principiantes tengan dificultad para obtener respuestas de todas las preguntas que realizan. Puede ser que esta dificultad esté asociada con cierta impaciencia que les impide dar un tiempo suficiente para que los estudiantes reflexionen de manera adecuada. Por eso, es muy importante que después de plantear una pregunta se haga una breve pausa mientras se observa las diferentes claves no verbales (gestos) que indican que alguien desea responder.

En ocasiones puede ocurrir que un educador atienda preferentemente a aquellos estudiantes más activos del grupo y que tenga menos contacto con la otra parte del grupo, aquella menos implicada en el proceso de aprendizaje.



Este riesgo puede disminuirse si el profesor dirige las preguntas a todo el grupo de manera indistinta, redireccionándolas de manera posterior siempre y cuando sea necesario.

Siguiendo a Philip L. Groisser, el cual publicó en 1964 su libro “Como usar el delicado arte de hacer preguntas”, siete son los lineamientos básicos que se deben tener en cuenta a la hora de hacer las preguntas en el aula:

- Las preguntas tienen que ser claras, significativas, breves, naturales y provocadoras del pensamiento.
- Estas preguntas deben describir con precisión los puntos específicos a los que los estudiantes han de responder, usando preferentemente preguntas breves en vez de largas.
- Las preguntas significativas deben haber sido planeadas y secuenciadas previamente según unos objetivos de aprendizaje muy claros.
- Las preguntas deben ser elaboradas en un lenguaje lo más natural posible y que se adecúen al nivel de la clase. Si los estudiantes no entienden la pregunta, no pueden responder como se desea.
- Las preguntas deben ser distribuidas en forma amplia entre los estudiantes en lugar de ser dirigidas de manera especial a quienes normalmente responden. Esto mantiene a la mayoría de los alumnos atentos y les da todos la oportunidad de responder y, por tanto, de obtener retroalimentación.
- Estas preguntas deben hacerse en un tono de conversación normal en vez de en un tono serio que connote examinación por parte del profesor.
- Finalmente, resulta conveniente esperar unos segundos para que los estudiantes ordenen sus ideas y reflexionen antes de responder, en lugar de hacerlo impulsivamente sólo por satisfacer al profesor.



BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR LEÓN, LUISA. El arte de preguntar. Editorial Síntesis. Madrid, 1997.
- BLOOM, BENJAMIN, et al. Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Traducción de Marcelo Pérez Rivas; prólogo del profesor Antonio F. Saloniá. Agencia para el Desarrollo Internacional. Buenos Aires, 1971.
- ESTÉVEZ, ENRIQUE. “Nuevas ideas sobre el aprendizaje”, en revista Educación 2001, año II, núm. 17, octubre 1996, pp. 38-41.
- GOOD, THOMAS L. y BROPHY, JERE. Psicología educativa contemporánea. Editorial McGraw-Hill. México, 1996.
- GROISSER, PHILIP L. How to use the fine art of questioning. Teachers practical press. New York, 1964.
- LINDA, ELDER y RICHARD, PAUL. El arte de formular preguntas esenciales. Foundation for Critical Thinking. 2002.
- MARTÍNEZ BELTRÁN, JOSÉ MARÍA, et al. La mediación en el proceso de aprendizaje. Editorial Bruño. Madrid, 1994.
- PRIETO SÁNCHEZ, MARÍA DOLORES. Programa para la mejora de la inteligencia. Teoría, práctica y evaluación. Editorial Síntesis. Madrid, 1993.
- SANDERS, NORRIS M. Classroom questions: what kinds? Editorial Harper & Row. New York, 1966.
- SANDERS, NORRIS M. Las preguntas en el salón de clases. Editorial Diana. México, 1986.
- VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL y ALEGRE DE LA ROSA, OLGA MARÍA. Manual para la excelencia de la enseñanza superior. Editorial Mc Graw-Hill. Madrid, 2004.
- <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0052hacerpreguntas.htm> (artículo publicado en el blog del profesor Enrique Martínez-Salanova Sánchez y extraído el 10 de Marzo de 2015)

