

Número 49

Diciembre 2011

Índice de Contenido:

¡UNA CARTA UN TANTO MÁGICA!

Begoña Galbis Peralvo / Rocío Cansino Díaz

LOS MIEDOS EN LA INFANCIA

Ana Isabel Cámara Castro

LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrés Carlos Sánchez Llull

LA NOCIÓN DE MORFEMA EN EL INGLÉS

María del Carmen Rubio Osuna

EL TRASTORNO CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN EL GÉNERO FEMENINO

María Dolores Castellano Cañas

INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN EL MÓDULO DE FORMACIÓN DE CENTROS DE TRABAJO EN EL CICLO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

María José Martínez Triguero

¡UNA CARTA UN TANTO MÁGICA!

Begoña Galbis Peralvo
Rocío Cansino Díaz

Cuando te propones iniciar un proyecto o secuencia didáctica con tus alumnos y alumnas, has de tener en cuenta dos aspectos primordiales: las ideas previas que poseen éstos con respecto a la temática a trabajar y, por supuesto, la motivación que pueda despertar en ellos.

Tal y como establecía Ovidio Decroly, existen dos tipos de intereses en nuestros discentes: intereses innatos y provocados o sugeridos. Cuando nos propusimos trabajar esta secuencia didáctica, tuvimos algo muy claro: se trataba de un interés innato, nuestros pequeños y pequeñas iban a estar totalmente motivados e ilusionados, pues, ¿qué niña o niño no se motiva cuando se propone escribirle una carta a sus *Majestades los Reyes Magos de Oriente*? Todo surgió a partir de un comentario muy "típico" al que nosotros decidimos sacar el máximo provecho posible...

Seño, mira lo que le voy a pedir a los Reyes – me dijo Pablo, uno de nuestros alumnos, en la asamblea, al tiempo que me mostraba y detallaba toda la información relacionada con el juguete que tanta ilusión le hacía tener.

Era el momento idóneo, la situación perfecta, para hacerlo reflexionar sobre su propio comentario: *¿Se lo vas a pedir a los Reyes? ¿Y cómo lo vas a hacer? ¿Qué necesitamos hacer para que los Reyes Magos sepan qué queremos cada uno?* (lanzamos esa pregunta al grupo-clase).

Mientras íbamos debatiendo sobre el tema, como siempre, vamos tomando nota de cada una de las opiniones, pues suelen hacer comentarios y reflexiones muy interesantes. Al final, como era de esperar, llegamos a la conclusión de que necesitábamos escribirles una carta para que no se olvidaran de los regalos de cada uno de nosotros.

Sin embargo, teníamos muchas dudas sobre cómo empezarla, pues, entre otras cosas, nunca nos habíamos planteado escribir una carta formal. Es por ello que decidimos (tras un pequeño debate en la asamblea) recurrir a la ayuda de las familias. Para ello, entre todos elaboramos un pequeño escrito en el que solicitábamos su ayuda para que nos aportaran distintos tipos de cartas. De esta manera, analizándolas, podríamos esclarecer las dudas que habían surgido.

Fue entonces cuando empezó el auténtico proyecto. ¿Qué es una carta? ¿Qué tipos de cartas existen? ¿Qué diferencias hay entre ellas? ¿De qué partes se compone una carta?

Y es que, tras analizar cómo se iba desarrollando la temática en el aula, en una reunión de nivel, pensamos que no debíamos limitarnos a trabajar únicamente la carta a los Reyes Magos, sino que podíamos ampliar la propuesta y trabajar previamente los tipos de carta e incluso otros textos significativos de esta época como lo son las felicitaciones navideñas.

De esta manera, durante toda una semana estuvimos estableciendo clasificaciones de las cartas que cada discente aportaba, atendiendo a su estructura, a si eran manuscritas o impresas...

Del mismo modo, vimos necesario el hecho de tratar el cambio tan significativo que ha sufrido la carta, pues ha sido, casi en su totalidad, reemplazada por otros medios más instantáneos como los correos electrónicos, los mensajes de móvil..., aprovechando el rincón informático del que disponemos en el aula.

Sin embargo, esto se trabajó de una manera verdaderamente significativa. Una de las familias del grupo-clase contactó con nosotros porque había un abuelo que había trabajado toda su vida de cartero, así que... ¿qué mejor que recibir a un auténtico cartero en clase para que nos explicara detalladamente en qué consistía su trabajo y cómo había evolucionado? Realmente fue una clase enriquecedora – tanto para los discentes como para nosotras, las maestras – pues nos trajo fotografías y nos aportó muchísima información al respecto. Nos trajo, además, sobres de diferentes colores y tamaños: pequeños, medianos, grandes, gigantes, alargados... Incluso nos enseñó un sobre muy raro y algo blandito de color amarillo, que nos explicó que servía para poder enviar las cosas más delicadas, y que llegaran a su destino sin romperse. Debátimos qué podríamos guardar en cada sobre, e hicimos pruebas con los diferentes tamaños: vimos que una goma de borrar o un sacapuntas cabían en el sobre pequeño, lo que no ocurría con un lápiz, para el que necesitábamos el sobre grande. Comprobamos que un folio cabía en todos menos en el pequeño, pero que teníamos que doblarlo más o menos veces, según el tamaño del sobre. Marina se percató de que todos eran rectangulares, y llegamos a la conclusión de que podría ser debido a que también lo eran los folios y las tarjetas que queríamos escribir. Reflexionamos sobre cuál sería el sobre más adecuado para la carta a los Reyes Magos y concluimos que el alargado era el mejor, aunque casi todos los demás (menos el pequeño), podrían servir. Nuestro visitante cartero, además, nos dio unas claras directrices sobre qué hacer una vez que tuviésemos nuestras cartas escritas para que éstas llegaran a su destino.

Paralelamente a las experiencias realizadas en torno a la carta, también íbamos trabajando diversas propuestas acerca de la Navidad, pues, en este contexto concreto, la carta y la Navidad iban de la mano.

¿Y cómo trabajar la Navidad en Educación Infantil? Como siempre, debemos crear un ambiente adecuado, tal y como afirman los autores más relevantes que han asentado las bases de nuestra especialidad. Por ello, decidimos que, al igual que nuestros niños y niñas iban adornando sus casas junto a sus familias, íbamos a decorar nuestra clase contando con la misma ayuda. Así, decidimos entre todos planificar el taller de Navidad, en el que elaborar todo tipo de ornamentos para que nuestra clase quedara completamente acorde con la época que celebrábamos.

Desarrollamos ese taller en horario lectivo, en una mañana, uniéndonos las dos clases del mismo nivel (4 años) en una de ellas. Distribuimos las mesas de manera que el alumnado pudiera sentarse y trabajar cómodamente contando, por supuesto, con la colaboración de las familias, que se encargaron de ir colocando todos los adornos que elaboramos en el taller. Fue verdaderamente emocionante ver cómo las madres y padres se implicaban al cien por cien y colgaban todas las creaciones que sus propios hijos e hijas iban confeccionando con nuestra ayuda.

Ya nuestra clase estaba preparada para festejar la fiesta que, sin duda alguna, causa el mayor deleite para los más pequeños del hogar y, por supuesto, del centro educativo. Nuestros niños y niñas estaban muy motivados ante la propuesta. La Navidad se acercaba, era inminente su llegada, y todos y todas estábamos muy nerviosas por ello – nosotras, las docentes, incluidas. Es la *magia* de trabajar en Infantil. ¡Es puro contagio emocional!

Con este espíritu navideño y con la sensibilidad a flor de piel, nos propusimos ayudar a aquellos que más lo necesitan que, sin duda alguna, debería ser el objetivo de toda persona llegada esta fecha. Así, con la educación en valores por bandera, *las señas* contactamos con una fundación encargada de ayudar a aquellos que menos tienen para organizar desde nuestro cole toda una campaña de recogida de juguetes para aquellos niños y niñas que no tienen la suerte de contar con estos mágicos días en sus hogares. Era nuestra misión, pues, llevar esta magia, esta emoción, esta ilusión – que a ningún menor debe faltar – a todos los hogares más desfavorecidos y, además, contando con la ayuda de nuestros niños y niñas. Nuestro amigo, el cartero, nos había contado que la Oficina de Correos no solo se encarga de llevar cartas a distintos domicilios, sino que también podemos enviar paquetes, grandes o pequeños, a distintos lugares del mundo, así que ya sabíamos qué teníamos que hacer. Con tal fin, establecimos el plazo de una semana para ir trayendo al centro todos aquellos juguetes y cuentos que ya no quisiéramos tener en casa. Eso sí, con una condición, no debían estar estropeados. No se trataba de deshacernos de un juguete roto, se trataba de darle un juguete a un niño o niña que no tenía nuestra suerte. Durante toda la semana fuimos clasificando los juguetes en el aula de recursos por zonas. Los carteles (de los distintos tipos de juguetes) los habían hecho nuestros propios alumnos y alumnas. Fue un trabajo en equipo, fue un trabajo altamente satisfactorio.

Ahora sí, había llegado el momento de centrarnos en nuestros deseos y ver qué queríamos pedir a nuestros *Queridos Reyes Magos*. Sin embargo, aún quedaba algo pendiente, bastante importante de trabajar en las aulas en estas fechas, la elección del juguete. ¿Por qué una niña no puede pedir a los Reyes Magos una colección de coches?, ¿por qué un niño no puede pedir un juego de confeccionar abalorios?, ¿quién establece qué es de niño y qué de niña? Evidentemente, nuestra sociedad. Sin embargo, sabemos que toda sociedad está en continuo cambio, evolución, por lo que... ¿No ha llegado el momento de intentar cambiar esto?, ¿por qué no permitir que nuestros niños y niñas jueguen con aquello que verdaderamente les satisfaga?, ¿por qué poner límites? Llegó, por tanto, el momento de tener presente esa *Igualdad efectiva entre hombres y mujeres* que establece nuestra normativa vigente. Era el momento, un momento más del curso, de abrirle las puertas del aula a la Coeducación.

Así, analizamos, a partir de distintos folletos publicitarios que los propios discentes trajeron de casa, cuáles eran los juguetes propios de niños y cuáles de niñas, según ellos y ellas. Evidentemente, tenían que dar una razón, no valía clasificarlos sin explicar un criterio. Debíamos llevarlos a un conflicto en el que plantearse si verdaderamente existían juguetes de cada sexo o es lo que marcaba la publicidad de los diferentes anuncios. Fue una actividad muy interesante, una actividad que duró varios días, pues también implicaba el visionado de distintos anuncios televisivos y su reflexión posterior, además de la escritura de todos aquellos juguetes considerados de niñas y niños (listado). Al final, llegamos a la conclusión de que todos y todas nos divertíamos mucho con todos los juguetes de clase, independientemente de que la sociedad determinara que fueran de niños o de niñas. Ahora sí, teníamos absoluta libertad para decidir qué queríamos escribir en nuestra carta. Por desgracia, sabemos que luego, en casa, esa carta podría cambiar mucho a partir de la influencia de los adultos, aún bastante *poco coeducativos*.

La escritura de la carta a sus Majestades los Reyes Magos de Oriente se realizó en el rincón de las letras. Primero, en gran grupo, recordamos lo que nuestro amigo cartero nos había contado sobre cómo empezar las cartas: en primer lugar, la fecha; segundo, un saludo a la persona que nos dirigimos y, por último, cuando la terminemos, nos despediremos y firmaremos. Con la fecha, no tuvimos problema, pues ya la habíamos trabajado a lo largo de este curso y del anterior; para el saludo, fue casi unánime la voz que decidió que debía ser *Queridos Reyes Magos*; y para la despedida, convenimos en que lo más apropiado sería dar las gracias y firmar con nuestro nombre, que ya todos sabíamos escribir. Algunos, apuntaron, iban a poner también el apellido *para que los Reyes no se confundieran con ningún otro*.

A continuación, nos pusimos a redactar el texto, ¡lo más importante! Al ser algo muy personal, no se hizo en ningún tipo de agrupamiento. Se trabajó de manera individual, pues cada uno y cada una pedirían y, por tanto, escribirían algo diferente. Cada uno la escribió a su manera, pensando en las letras que creían escuchar de los juguetes que querían pedir. Por supuesto, esta carta no necesitaba ser transcrita por nosotros (como habíamos hecho otras veces), puesto que los Reyes Magos nos conocen tan bien, que saben lo que cada uno quiere decir. Y tampoco necesitaba sobre ni sello, porque nos habían dicho que los Reyes Magos vendrían al cole a recogerlas personalmente el último día, así que se la entregaríamos en persona.

Así pues, ya teníamos nuestra carta preparada. Para que nos quedara más bonita, la enrollamos y anudamos con una guirnalda navideña, ¡impresionante trabajo!

De otro lado, ya había finalizado la decoración de nuestra clase para el último día, día en el que se celebra la llegada de la Navidad cantándoles un villancico, recitándoles una poesía o haciendo una obra teatral a las familias. Aún teníamos pendiente el último ensayo de nuestra actuación, así como la elaboración de las tarjetas navideñas que queríamos entregarles a las familias con nuestros mayores deseos, todo ello sin olvidar que también teníamos que elaborar una invitación para el gran día.

Pero Alba nos dijo algo que nos hizo cambiar de opinión sobre el modo de elaborar las tarjetas: *Seño, ¿me puedes dar un sobre para mandarle un dibujo a Claudia?* ¡Qué buena idea! ¿Por qué no le mandamos una felicitación a un amigo o amiga de la clase? La idea les entusiasmó. De este modo, para asegurarnos de que todos recibirían una tarjeta, introdujimos todos los nombres de la clase en una bolsa, y cada uno fue sacando un nombre (¡no se podía decir!), al que le tendrían que enviar la felicitación navideña. Conforme lo iban sacando, nosotros íbamos apuntándolo en una lista, para que no hubiera equivocaciones.

Para elaborar la tarjeta navideña, pensamos que lo mejor era dejar total libertad a los discentes para que crearan su propia obra artística. Les dejamos libertad de creación y, al mismo tiempo, libertad de materiales, como ya es costumbre en nuestra clase. Así que podían dibujar lo que más les gustara de la Navidad, y decorarlo con la técnica plástica que ellas y ellos mismos decidieran. Eso sí, la estructura de la tarjeta, ya trabajada en el aula, debían respetarla. En la portada iría el dibujo y, ya dentro, deberían escribir un mensaje de paz, o un deseo para su amigo o amiga.

Una vez terminada la tarjeta, debíamos rellenar el sobre tal y como habíamos aprendido: por delante, el nombre y la dirección, y, por detrás, nuestro nombre completo y dirección. Como ya habíamos escrito mucho con el lápiz, pensamos que sería una buena idea, escribir estos datos a ordenador, por lo que nos dirigimos por parejas a este rincón, y copiamos – para que no faltara ni una letra – los datos mencionados. Luego, los imprimimos en unas tarjetas adhesivas que habíamos comprado para tal fin, y ¡a pegarlas en el sobre!

Pero nos faltaba algo. Manolo, el cartero, había insistido en la importancia de colocar algo en el sobre... *¡Un sello!* – gritaron los más avisados. Efectivamente, nos faltaba pegar el sello. Ahora sí, ya estábamos listos para echarla al buzón. Afortunadamente, muy cerca del cole había uno, así que, provistos de las pertinentes autorizaciones, hacia allí nos dirigimos, con la maestra de apoyo y dos maestros de Primaria que se ofrecieron a ayudarnos con la fila. Fue una salida corta, ¡pero muy fructífera! No podéis imaginar los gritos de familiares y niños el primer día de clase de Enero, diciéndonos con qué ilusión recibieron la felicitación de su compañero o compañera de clase.

Pero aún teníamos preparada otra sorpresa. Habíamos escrito a las familias, pidiéndoles que nos mandaran una dirección de e-mail (si no tenían ninguna personal, alguna a la que pudieran acceder, a ser posible, con sus hijos). Queríamos trabajar con ellos este nuevo formato de carta, hoy en día casi imprescindible y, desde luego, aún más frecuente que las tradicionales. Así, una vez recibidos los correos electrónicos de los familiares, utilizamos un sencillo programa que nos permitía mandar e-mails navideños, con un dibujo adjunto y así lo hicimos. Escribimos individualmente *¡FELICIDADES, FAMILIA!*, y se lo enviamos, comprobando que las direcciones no tenían nada que ver con las de las cartas, y que había una letra muy rara, la arroba, que no conocíamos.

Ahora sí, llegó el momento de unir las dos clases para hacer el último ensayo de nuestra actuación. Habíamos elegido un villancico, Navidad de Paz, cantado por Miliki. Pensamos que, al tener niños y niñas en ambas clases que no asistían a clase de religión, era un villancico que trataba los aspectos más tradicionales y culturales de la Navidad, sin llegar a tratar aspectos religiosos de la misma. Así, una vez trabajada la letra en clase, buscadas en el diccionario las palabras desconocidas, y trabajado el ritmo, llegó el momento de ensayar todos y todas juntas, con la disposición espacial que repetiríamos el día de nuestra actuación, todo ello, junto a los gestos que acompañarían a cada verso de nuestra canción:

*Llega la Navidad, con sabor de mazapán,
de turrón, de mieles y de pan.
Vamos a celebrar, la familia en el hogar,
¡nuestra Nochebuena una vez más!
Con nueces, peladillas y un poquito de champán,
cantando una canción que diga con mucha humildad,
que aquí los cuatro años piden a la humanidad...
¡Que reine la Paz!*

Ya estábamos casi, casi listos para el gran día. Faltaba aún preparar las invitaciones que haríamos llegar a cada hogar para que asistieran a nuestra gran fiesta de Navidad. Lo primero que debíamos hacer era elegir el motivo de la invitación, el dibujo que ésta llevaría. Para elegirlo, decidimos hacer una votación. En primer lugar, anotamos en la pizarra los distintos dibujos que los niños y niñas del aula consideraban más acertados para la invitación. A partir de dicho listado, se le otorgó a cada idea un color. Luego, en un mural, hicimos una gráfica de barras, trabajando así la votación y posterior elección del dibujo. La barra más alta sería la vencedora. Así, cada niño y niña del grupo tuvo que coger un gomet del color que perteneciera a su elección y colocarlo en el diagrama de barras. Por ejemplo, si un alumno o alumna se decantaba por un árbol de Navidad, debía coger el gomet triangular verde que correspondía a ese motivo y situarlo en el diagrama.

Cuando ya todos los discentes habían votado, lo hicimos nosotras, las maestras, que también formamos parte del grupo social del aula. Lo hicimos en último lugar para no interferir en la decisión del alumnado. Finalmente, hicimos un recuento para ver qué motivo había sido el más votado.

Una vez elegido el árbol navideño (fue el vencedor), dibujamos entre todos el árbol (uno hizo la estructura, otro las bolas, otro la estrella, los regalos... así hasta contribuir todos y todas a la elaboración de la invitación). Por supuesto, otros discentes se encargaron de escribir la invitación, que quedó realmente preciosa. ¡Ninguna familia se resistiría a no asistir al evento después de recibir tal invitación en casa!

Y así fue como llegó el gran día. Todos nuestros niños y niñas iban ataviados con disfraces relacionados con la Navidad: pastores y pastoras, Reyes Magos, ovejas, árboles de Navidad, muñecos de nieve, bolas del árbol... ¡algunos de ellos de lo más divertidos! Lo primero que hicimos fue prepararnos en el aula elegida para cantarles el villancico a las familias. Nos unimos las dos clases de 4 años, tal y como habíamos ensayado, y, una vez preparados, dimos entrada a las familias, que estaban muy ilusionadas por ver la actuación de sus hijos e hijas, por supuesto, completamente ataviadas con cámaras de fotos, cámaras de video y dispositivos móviles.

Luego, una vez se habían marchado las familias, cogimos nuestras cartas para ir a visitar a los Reyes Magos de Oriente, que nos esperaban en el Salón de Usos Múltiples del centro. Cada uno de nuestros niños y niñas tuvo la oportunidad de darle la carta a uno de los tres Reyes Magos, que le hizo entrega de un regalito, como anticipo al gran día de Reyes. En ocasiones, en Infantil, surgen momentos en los que las docentes no tenemos palabras para describir situaciones realmente emotivas, realmente mágicas. Ésta, sin duda alguna, es una de ellas.

Una vez que todos los pequeños habían hablado con *sus Majestades*, nos unimos en una gran fiesta, en el amplio pasillo de nuestro centro, para hacer nuestro desayuno navideño. Las familias colaboradoras, siempre dispuestas, habían acudido al centro y, mientras estábamos con los Reyes Magos, habían colocado las mesas del aula en el pasillo y las habían llenado de productos navideños: mantecados, figuritas de mazapán, turrónes de sabores diversos, bolitas de chocolate... Eso sí, sin olvidar incluir algunos sándwiches y bizcochos, pues a muchos de los niños y niñas aún no les gustan estos manjares navideños.

Y así fue, una vez más, como celebramos la Navidad con nuestros niños y niñas antes de despedirnos de ellos hasta el mes de enero. Fue una fiesta preciosa, emotiva y divertida. Fue un proyecto en el que todos y todas nos implicamos – familias, maestros y maestras y discentes – para que todo saliera increíblemente bien, aunque lo que realmente importaba era el proceso, como siempre. Fue un proyecto en el que todos aprendimos. Había conceptos nuevos que nuestros niños y niñas descubrieron, como la estructura de la carta, o algunos términos que aparecían en el villancico. Sin embargo, no podía ser de otro modo, fue un proyecto impregnado totalmente de valores, de ese espíritu navideño que comentábamos con anterioridad. Un proyecto en el que todos nos implicamos, que vivimos, que disfrutamos, que saboreamos, que nos hizo, en realidad, compartir con los demás nuestras posesiones y, consecuentemente, un proyecto que, año tras año, nos convierte a niños y adultos, a pequeños y mayores, en mejores personas.

Begoña Galbis Peralvo
Rocío Cansino Díaz

LOS MIEDOS EN LA INFANCIA

Ana Isabel Cámara Castro

Los miedos infantiles no son fáciles de explicar y las situaciones en las que aparecen son innumerables. Con demasiada frecuencia el tema preocupa a los padres al ver la angustia del niño y no encontrar una solución eficaz y rápida, puesto que se presentan incluso en los niños más protegidos, mantenidos fuera de amenazas y peligros. Preocupaciones éstas que giran en torno a preguntas como: ¿qué es el miedo? ¿a qué se deben esos miedos? ¿qué se recomienda en esos casos? ¿es un problema grave? ¿es algo pasajero? ¿necesita tratamiento psicológico?...

Realmente, en la consulta psicológica encontramos muchos niños con miedos. Estos pueden ser normales o transitorios; o estar relacionados con situaciones emocionales a nivel personal o familiar, o pueden ser manifestaciones de trastornos a nivel emocional. Según las investigaciones psicológicas, cuando se aborda este tema tenemos que referirnos a tres conceptos que están íntimamente ligados y que tienden a asimilarse y que no es fácil distinguir el límite entre uno y otro: miedo (normal), fobia (miedo clínico) y ansiedad (como un trastorno).

“El miedo normal”

En primer lugar hay que tener en cuenta que el miedo es una respuesta normal y natural ante amenazas reales o imaginarias. Son reacciones que los niños expresan ante cambios bruscos, ruidos inesperados, temor a separarse de las figuras protectoras,...

Incluso podemos considerar que los miedos infantiles tienen elementos beneficiosos para su supervivencia ya que preparan al organismo para reaccionar ante una situación vivida como peligrosa.

La mayoría de las respuestas del niño consisten en llorar, gritar y agitarse intensamente con lo que llaman nuestra atención y él soluciona el conflicto.

Por ejemplo, si una noche está acostado y de repente se enciende una luz intensa, como la de unos fuegos artificiales, gritará, llorará y posiblemente saldrá corriendo en busca de sus padres. Si hubiera sido un fuego de verdad esa reacción le podría salvar la vida.

Ahora bien, su utilidad no siempre nos tranquiliza. Nuestro problema se incrementa cuando no se calma a los pocos minutos o cuando no se acostumbra a determinados estímulos que son habituales.

Hemos dicho que los miedos son naturales y universales. Pero esto no quiere decir que no cambien, que no evolucionen y que no se puedan superar. Se debe fomentar la prevención y superación de los miedos, así como el comportamiento prudente ante situaciones peligrosas. El niño no debe tener miedo a las escaleras, pero sí ser prudente al bajarlas.

Es muy importante saber cómo hemos de actuar para tratar dichos miedos y situaciones. Como recomendaciones generales ante la aparición de miedos, podríamos destacar las siguientes: mantener una actitud de serenidad y diálogo, nunca reírse de ellos, ni ridiculizarlos, ni amenazarlos, ni asustarlos más para que obedezcan. Es necesario transmitirles tranquilidad, seguridad, y ayudarles a superar sus miedos con mucho cariño y comprensión.

Es una opinión ampliamente compartida que los miedos son algo universal y que tienen un valor de supervivencia, “biológicamente enraizado, filogenéticamente justificable y psicológicamente útil” (Pelechano, 1981 en Jiménez, M. 1997). Se piensa, por tanto, que muchos miedos son prácticamente universales, instintivos e innatos, tales como el miedo a los ruidos fuertes, el miedo a caerse o a la hiperestimulación. Suelen ser bastante frecuentes:

- El miedo a la noche, a la oscuridad y las tormentas.
- El miedo a las pesadillas.
- El miedo a los monstruos y otros seres imaginarios.
- El miedo a los animales.
- El miedo a lo desconocido.
- Los miedos personales y en sociedad.

De esta manera podemos decir que el miedo es considerado como un fenómeno psicológico normal para el ser humano y especialmente en los niños. A este respecto se considera que los miedos son un componente del desarrollo normal del niño, que les proporciona medios de adaptación variados vitales:

- Se trata de un fenómeno evolutivo hasta el punto que la presencia de miedo debería considerarse como una parte integral del desarrollo psicológico normal. Lo anómalo sería su ausencia. El miedo tiene la finalidad de señalar la presencia de un peligro.
- La mayoría de los miedos suelen ser transitorios: aparecen en niños de edad similar y, por lo general. No suelen interferir con el funcionamiento psicológico cotidiano. Estos miedos parecen estar en estrecha interdependencia con los cambios evolutivos y desaparecen al poco tiempo.
- Las experiencias, vivencias y emociones aparejadas con los “miedos evolutivos” permiten al ser humano generar y consolidar medios y recursos encaminados a resolver de modo satisfactorio situaciones estresantes.

- La dimensión cognitiva se presenta con una especial relevancia. Los miedos son reacciones ante una serie de estímulos, unos externos y otros generados por la misma persona, que son autocalificados como amenazadores o emparejados con estímulos percibidos como peligrosos.

De una forma general, los miedos suelen aparecer en niños de edad comprendida entre los 3 y los 6 años de edad. El niño todavía no entiende el mundo que lo rodea y tampoco es capaz de separar lo real de lo imaginario. En los primeros años de vida, el niño conoce la existencia de personajes a través de los cuentos, películas, etc., y a la vez pasa a inventar compañeros y personajes, e incluso situaciones imaginarias.

Jiménez (1997), analizó la frecuencia global de los miedos que se espera que presente la población de niños en general y manifiesta que, aunque la evidencia no es definitiva, los miedos no son los mismos en las distintas edades. Puede que la experiencia subjetiva sea la misma o similar, pero lo que provoca el miedo es muy distinto de una edad a otra:

- El miedo de un recién nacido a la pérdida repentina de apoyo o a un excesivo o inesperado estímulo sensorial, parece ser una reacción refleja, que se manifiesta a través del llanto, una respuesta adaptativa que sirve para alertar a la madre ante un potencial peligro que acecha al bebé.
- A los seis meses el niño comienza a manifestar miedos ante estímulos nuevos, y se ha llegado a ver que los niños que desarrollan mucho miedo a la novedad, después siguen siendo muy temerosos en su primera infancia. Por esta edad surgen muchos otros miedos, a las máscaras, a las alturas, a los perros, etc., miedos que tienden a aumentar hasta los 18-24 meses.
- A los nueve meses parece ser que la separación de la madre durante mucho tiempo o quedarse solo en un lugar desconocido es el miedo principal, alcanzando su fase aguda al final de los 2 años.
- Alrededor de los 2-4 años, cuando comienza el entrenamiento en el control de esfínteres, no es extraño el miedo a los inodoros en muchos niños. Aparecen los temores ante los animales, aunque pueden persistir por encima de esta edad. Los perros suele ser el tema principal del miedo de los 3 años, mientras el miedo a la oscuridad lo es para los 4 años.
- A los seis años el miedo a la escuela, a la oscuridad, a las catástrofes a los seres imaginarios (brujas, fantasmas, entre otros), pueden convertirse en los temas centrales.
- Entre los 6-9 años pueden aparecer temores, ya más reales, al daño físico o al ridículo por la ausencia de habilidades escolares y deportivas.
- Los niños de 9-12 años pueden experimentar miedo a la posibilidad de catástrofes, incendios, accidentes; temor a contraer enfermedades graves; y miedos más significativos emocionalmente, como temor a conflictos graves entre los padres, pobre rendimiento escolar, o en ambiente de violencia intrafamiliar, el miedo a que le peguen.
- Alrededor de los 12 años, incluso ya de adultos, hay un descenso de los miedos a acontecimientos naturales y surge un grupo de miedos centrados en la sexualidad, embarazo, aborto, suicidio, entre otros.

En resumen, la evidencia clínica y experimental demuestra claramente que la fuente y el contenido de los miedos cambia con la edad. Comienzan a estabilizarse alrededor de los 6 años para después sobre los 9 años volver a experimentar un aumento transitorio.

Según algunos investigadores, los miedos aparecen y desaparecen, y a veces sin darnos cuenta de ello. Y cambian a la medida que el niño va creciendo. Los niños empiezan a tener miedo a las personas extrañas, a objetos raros, a los ruidos fuertes, a la oscuridad, y luego empezarán a tener miedo a la muerte, a los monstruos, a los ladrones, etc. Muchos de estos miedos se ven inducidos por el ambiente externo como las películas, los cuentos, las historias de los amiguitos, y otros están fundados en experiencias negativas en casa o fuera de ella, y de hecho pueden servir a los padres como alarma para identificar situaciones de algún maltrato o abuso a su hijo.

Uno de los miedos más habituales en los niños pequeños es la angustiada separación de sus padres, el miedo al abandono. Cuando su mamá lo deja en una guardería o con otra persona y se marcha, el bebé o el niño no sabe cuánto debe esperar para volver a verla. Y ahí aparece el miedo a la pérdida definitiva ya que el niño no tiene la capacidad de medir el tiempo. Pero a medida que el niño madura va conociendo con más profundidad la realidad, y así superará sus miedos. Y no se puede acabar con todos sus miedos porque estos también les permiten entender el mundo y sentirse más seguros en su habilidad para luchar contra el miedo.

“La fobia”

Una fobia es una manera elegante de nombrar un temor. Sin embargo, una fobia no es cualquier temor. Una fobia es diferente, porque es un temor extremadamente intenso frente a una situación o algo determinado. Es también un tipo de temor que no desaparece. Un niño que sufre una fobia sentirá temor de algo cada vez que vea o experimente eso. No sentirá ese temor sólo una o dos veces. Los niños que padecen fobias suelen evitar la situación o aquello que los atemoriza.

En ocasiones, cuando un niño padece una fobia y se ve obligado a enfrentarse con aquello que le produce temor, puede ponerse muy nervioso y sufrir un ataque de pánico.

Los ataques de pánico pueden resultar muy atemorizantes y hacer que una persona tiemble, transpire y respire más rápido de lo normal. Algunas personas que sufren ataques de pánico pueden llegar a tener dolores de pecho, estar mareados o sentir que su corazón está latiendo demasiado fuerte y no pueden respirar.

Un ataque de pánico puede llevar a un niño a pensar que algo terrible va a suceder, que no va a poder escapar o que va a perder el control. Algunos niños que sufren ataques de pánico afirman que mientras lo padecen sienten que no pueden pensar con claridad o que se están "volviendo locos".

Los ataques de pánico no duran demasiado. Sin embargo, el que lo está sufriendo siente que dura mucho más. En ocasiones, aun cuando un niño sabe que su fobia no tiene sentido, no puede evitar que la mente y el cuerpo reaccionen y sobrevenga el ataque de pánico.

Existen varios tipos de fobias. La más común es la **fobia social**. Una fobia social puede hacer que alguien tenga miedo de sentirse incómodo frente a otras personas.

Un niño que sufre una fobia social podría sentir temor de hablar con un maestro o entrenador, o tener miedo de caminar frente a sus compañeros de clase cuando necesita ir al baño.

La **agorafobia** es otro tipo de fobia. Una persona que padece agorafobia temerá sufrir un ataque de pánico si se encuentra en un lugar del que es difícil o incómodo salir. El temor al pánico es tan intenso que suelen evitar aquellas situaciones (como multitudes, carreteras o una tienda llena de gente) donde podrían sufrir un ataque de pánico.

También podemos hablar de la claustrofobia. La claustrofobia es el temor de encontrarse en un espacio cerrado, como un ascensor, un túnel o un avión.

Existen tantas fobias como objetos y situaciones. La **aracnofobia** es el temor a las arañas, mientras que la **ablutofobia** es el temor a lavarse, o a tomar un baño o una ducha.

Como primera medida, los niños que padecen fobias suelen visitar a su médico. En muchos casos, el médico sugerirá que el niño consulte a un psicólogo, psiquiatra o terapeuta. Si alguno de estos especialistas diagnostica que el niño padece una fobia, podrá ayudarlo.

Algunos niños deberán tomar alguna medicación que los ayude a manejar mejor sus fobias. En ocasiones, un niño puede aprender de qué otro modo manejar su fobia. Esto podría incluir ejercicios de relajación que lo ayuden a sentirse más en control. Una de las maneras de manejar una fobia es enfrentarla.

Dependiendo del niño y de qué tan severa sea la fobia, el tratamiento puede durar semanas, meses o aún más tiempo. Mientras tanto, es importante recordar que las fobias pueden tratarse y que los niños pueden aprender a manejarlas para sentirse más en control de sus vidas.

"La ansiedad"

Al igual que los adultos, los niños pueden también sufrir de ansiedad. De hecho, la ansiedad en niños se debe esperar en momentos específicos durante el desarrollo y está en esos casos mirado como normal (por ejemplo, el primer día de escuela). Algunos niños pueden también sufrir de timidez excesiva y pueden luchar para ajustarse a nuevas situaciones.

Pueden todavía no tener la habilidad de vocalizar sus sensaciones, ni la capacidad para manejarlas, siéndoles más difícil hacer frente a sus miedos y ansiedades.

La mayoría de los niños tienen miedos de breve duración, y crecen rápidamente fuera de ellos mientras que aprenden con la experiencia que no hay peligro verdadero en las cosas que temen. Por ejemplo, un niño aprenderá que no hay monstruos debajo de la cama o que cuando la mamá se va para el trabajo, ella volverá al final del día. Esto se mira como parte rutinaria del desarrollo. Pero algunos niños son más ansiosos que otros y pueden necesitar reaseguro o ayuda adicional de un profesional, especialmente si se sospecha un desorden de ansiedad. La ansiedad se convierte en un problema si comienza a afectar a la rutina diaria de su niño o si está causando a su niño agitación significativa.

¿Cuándo es normal en el niño la ansiedad? Es normal que todos los niños experimenten ciertas ansiedades en las etapas de desarrollo.

Entre 7 y 11 meses, los jóvenes se sentirán a menudo ansiosos alrededor de caras desconocidas. Entre 7 meses y los 3 años, la mayoría de los niños experimentan ansiedad cuando están separados de sus cuidadores.

Los niños jóvenes pueden tener miedos de breve duración, tales como miedo de la oscuridad, las tormentas, animales, o 'monstruos', y ellos desarrollan a menudo fobias temporales después de malas experiencias particulares. Un niño puede temer a los perros después de ser mordido por uno.

Cuando comienzan a ir a la escuela, están sujetos a preocupaciones tales como presiones académicas y sociales, y a otras ansiedades que se presentan como resultado de desarrollar un sentido independiente de uno mismo. Las ansiedades tales como éstas son normales y se deben resolver en un cierto plazo.

El reconocimiento y diagnóstico de desordenes de ansiedad en el niño puede ser difícil puesto que los síntomas de la ansiedad en niños son a menudo diferentes a éstos que observamos en adultos. Por otra parte, los niños de diversas edades y temperamentos pueden exhibir diversos síntomas.

Algunos tratamientos efectivos para los trastornos de ansiedad incluyen medicamentos, formas específicas de psicoterapia (conocidas como terapia conductual y terapia cognitiva conductual), terapia familiar o una combinación de varias. El tratamiento de terapia cognitiva conductual comprometa al joven en un aprendizaje para manejar sus miedos, modificando la forma en que él o ella piensa y se comporta, y practicando así nuevos comportamientos.

Por último, los padres y personas encargadas de estos niños y jóvenes con trastornos, deben aprender a ser comprensivos y pacientes. Con frecuencia planes específicos pueden ser desarrollados y el niño o adolescente debe ser involucrado en el proceso de tomar decisiones cuando sea posible.

En resumen, los miedos son reacciones emocionales adaptativas ante estímulos o situaciones que entrañan un peligro real o, en virtud de esa dimensión cognitiva, son reacciones normales que pueden producirse entre estímulos contruidos por los niños, bien porque sean directamente amenazantes o porque están asociados a ciertos estímulos amenazadores. El miedo avisa a la persona que la situación puede ser física o psicológicamente peligrosa.

Por lo general podemos encontrarnos con "miedos normales" aunque, es importante diferenciar cuando se trata de miedo normal, fobia o ansiedad, y tratarlo de la manera más adecuada.

Bibliografía:

- PALACIOS, J. Y OTROS: "Psicología Evolutiva". Madrid. Alianza Editorial. 1984.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. Y COLL, C.: "Desarrollo psicológico y educación". Vol. I y II. Alianza Psicología. Madrid. 1990.
- GERVILLA CASTILLO, A.: "Didáctica básica de la Educación Infantil". Ediciones Lincea. Madrid. 2006.
- GALLEGO, J.L.: "educación Infantil" Ediciones Aljibe. Málaga. 1994.
- PELECHANO, 1981 en Jiménez, M. 1997

Referencias web:

- www.cnice.mecd.es/ Página web estatal portadora de numerosos recursos, noticias de interés, artículos de pedagogos, psicólogos, doctores...sobre educación.
- www.infantil.profes.net/. Con variedad de recursos, noticias, propuestas didácticas, concursos, foro, artículos de interés...
- www.infantil.profes.net/. Con variedad de recursos, noticias, propuestas didácticas, concursos, foro, artículos de interés.

Ana Isabel Cámara Castro

LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Andrés Carlos Sánchez Llull



Empezaremos por un enfoque más teórico de la motivación para luego darle uno más práctico enfocado a los aspectos más relevantes de las áreas instrumentales como lengua y matemáticas concluyendo este enfoque con la especialidad de Educación Física.

INTRODUCCIÓN

En términos generales se puede afirmar que la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general. Pero el marco teórico explicativo de cómo se produce la motivación, cuáles son las variables determinantes, cómo se puede mejorar desde la práctica docente, etc., son cuestiones no resueltas, y en parte las respuestas dependerán del enfoque psicológico que adoptemos. Además, como afirma Núñez (1996) la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar, de ahí que uno de los mayores retos de los investigadores sea el tratar de precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que etiquetamos como motivación.

De ahí que para el desarrollo del siguiente artículo hagamos una recopilación de factores, que influyen más directamente en el transcurso de la etapa de Educación Primaria, independientemente de la teoría utilizada.

Empezaremos por un enfoque más teórico de la motivación para luego darle uno más práctico enfocado a los aspectos más relevantes de las áreas instrumentales como lengua y matemáticas concluyendo este enfoque con la especialidad de Educación Física.

¿QUÉ ES LA MOTIVACIÓN?

Tradicionalmente se hablaba de motivación como aquel proceso que explica el porqué de la acción humana. Las razones que determinan una acción no son sólo motivacionales, hay otras causas: lo que sabemos hacer, lo que nos dejan hacer, lo que nos obligan a hacer son también causas y orígenes de nuestro comportamiento.

Pongamos un ejemplo: ¿Cuáles son las razones que explican las acciones que se llevan a cabo a la hora de preparar un examen? Nuestro interés en .el área, el tiempo disponible, los medios bibliográficos con los que contamos, nuestros conocimientos y destrezas adquiridas, las normas del profesor, el tipo de evaluación impuesta por éste, etc. Pues bien, prácticamente sólo la primera es propiamente motivacional.

Aunque es cierto que querer es poder, con tan solo querer no se desarrolla una acción. Hay dos razones personales que pueden justificar ciertas actividades: la situación concreta, dónde se realiza la acción; o lo que es lo mismo las condiciones físicas y sociales del entorno concreto. Ya que órdenes, restricciones y los hábitos de otras personas, pueden estar en el origen de nuestro comportamiento.

También contamos con razones personales que explican por qué se realizan las acciones, la motivación. Debemos saber que ésta no sólo procede de estímulos externos sino que determinaciones personales como las creencias, conocimientos y valores resultados de nuestra propia experiencia, nos motivan a realizar o no una acción. Pero no basta con creer y conocer, sino que hay que saber utilizar esos saberes para que en conjunción con nuestras habilidades y destrezas lleguen a un final exitoso de la acción.

La Real Academia en su tercera acepción del término motivación dice: "ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia". Aunque añadiría a esta definición dos aspectos implícitos en ella, que sería conveniente resaltar algo más:

- El primero es la necesidad de enfatizarlo como un proceso psicológico que determina la planificación y la actuación del sujeto.
- El segundo es que sólo se puede aplicar con propiedad y gusto el concepto de motivación cuando nos referimos a comportamiento humano que tiene un grado de voluntariedad, el que se dirige hacia un propósito personal más o menos internalizado.

En lo que llamamos proceso psicológico, hablamos de algo dinámico más que de un estado estático. Influyen en este proceso motivacional todos aquellos factores cognitivos y afectivos que influyen en la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado.

Por otra parte, podemos considerar que este dinamismo motivacional dentro del sujeto está regulado y graduado por tres dimensiones o coordenadas:

- APROXIMACIÓN - EVITACIÓN: Estudiar la motivación no es sólo estudiar nuestros deseos o gustos apetecibles, sino también aquellos que queremos evitar.
- AUTORREGULADA (intrínseca) - REGULADA EXTERNAMENTE (extrínseca): Una acción puede surgir de intereses o necesidades personales de cada individuo o puede estar más o menos graduada por los dictados de la situación en la que nos encontramos.
- PROFUNDO (implícito) - SUPERFICIAL (auto-atribuido): Según se trate de un proceso de una tendencia general básica, no consciente o de un planteamiento consciente con un interés concreto.

Estas dimensiones son meros criterios, su función es simplemente clarificar. De ahí que nos propongamos dar una clasificación de los tipos de motivación en función de donde provenga el estímulo motivador.

TIPOS DE MOTIVACIÓN.

La Motivación Intrínseca o Autorregulada

Una acción está intrínsecamente motivada, cuando lo que interesa, es la actividad, que es un fin en sí misma, no un medio para otras metas. El interés se centra entonces en lo novedoso o revelador de la tarea. Son actividades que se llevan a cabo en ausencia de contingencia externa aparente, es decir, sin ninguna recompensa que la regule claramente

En cualquier caso, cuando una acción se encuentra regulada intrínsecamente, ésta se fundamenta principalmente en tres sentimientos y características (Deci y Ryan, 1991):

- DE AUTODETERMINACIÓN: Sentirse el origen de lo que me gusta. Tener la sensación de que el control de las acciones dependen de uno mismo
- DE COMPETENCIA: Sentirse capaz de realizar una actividad, creerse con las habilidades necesarias, lo básico para buscar superar retos asumibles.
- SATISFACCIÓN DE HACER ALGO PROPIO Y FAMILIAR: Quien no se encuentra a gusto y cómodo cuando hace lo que quiere.

La Motivación Extrínseca

No hay duda de que la mayoría de nuestras acciones, las realizamos en virtud de rutinas que hemos aprendido a lo largo de nuestra vida, y es cierto que en ese aprendizaje han ocupado un lugar regulador esencial, ciertas características de los estímulos ambientales que estaban presentes en cada situación. Y es cuando la finalidad de la acción, la meta, el propósito, tiene que ver con una contingencia externa, con una promesa de un beneficio tangible y exterior, se suele hablar de motivación extrínseca.

Muy brevemente vamos a referirnos a los principales conceptos que la psicología ha usado para referirse a estos aspectos ambientales que regulan nuestra acción:

- **IMPULSO:** Todos los distintos agentes internos permanentes responsables de la fuerza u orientación de una acción.
- **REFUERZO:** Cualquier aspecto del entorno, que se presente al sujeto durante o después de una secuencia de acciones, y que modifica la probabilidad de aparición posterior. Existen dos tipos de refuerzo, positivo o recompensa si ese objeto o contingencia consigue, aumentar la probabilidad de que ocurra la acción y negativo o castigo si la disminuye.
- **INCENTIVO:** Hace referencia a cualquier objeto o contingencia exterior a la que se le atribuye un determinado valor y que, en esa medida, da energía a una conducta que se inicia.

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN EN PRIMARIA.

Una vez visto que es la motivación y sus tipos en los puntos anteriores, es el momento de conocer que factores, son los causantes de motivar al alumno, a la hora de realizar una tarea, y que además le resulte placentera a la vez que didáctica. Estos factores se podrían clasificar en dos grupos: Factores Físicos y Factores Psicológicos, haciendo mención especial a aquellos que sean más importantes dentro del aula.

Entre los Factores Físicos nos encontramos aquellos factores que hacen referencia al aspecto material de la motivación resultando ser más propios de una motivación extrínseca o externa y entre los que destacamos factores como:

- La decoración, que influirá en la motivación a través de posters y carteles enfocados hacia los intereses de los alumnos. Por ejemplo en el primer ciclo de Educación Primaria, carteles con las letras del abecedario con personajes de TV como Pocoyó...
- Forma y distribución del aula, el hecho de distribuir las mesas en grupos, con forma de U... dará pie a una serie de actividades o situaciones espontáneas que podremos aprovechar en pro de una motivación hacia la tarea a realizar.
- Las actividades planteadas son el factor esencial para el buen ritmo de la clase. Para ello se deben plantear unas actividades o tareas que despierten la curiosidad de los alumnos siendo a la vez unos retos superables y tareas realistas y contextualizadas donde vean la utilidad de lo que aprenden.
- Los materiales al igual que la decoración parten de los gustos e intereses del alumno. Pero no debemos estancarnos, también debemos enseñarles materiales nuevos y que no hayan visto antes de modo que el mero hecho de que aparezcan en un momento determinado proporcionará una motivación extra.
- Las recompensas no deben ser para promover la competición (Se debe promover una competición sana, sin rencores). Si la competición, se lleva hasta el extremo de considerar, que lo importante de la misma es conseguir que los demás pierdan, perjudicaremos el efecto motivador de la actividad y lo más importante, el aprendizaje.

Por otro lado, nos encontramos ante los Factores Psicológicos, que seguramente existan muchísimos más de los que nombraré en este apartado. Estos factores actúan de manera disimulada, pero bastante efectiva e incluso sean los más adecuados a la hora de motivar a los alumnos.

El psicólogo estadounidense Abraham Maslow diseñó una jerarquía motivacional en cinco niveles que, según él, explicaban la determinación del comportamiento humano. Este orden de necesidades, sería el siguiente:

(1) **FISIOLÓGICAS.** Son necesidades de primer nivel y se refieren a la supervivencia, involucra: aire, agua, alimento, vivienda, vestido, etc. Estas necesidades constituyen la primera prioridad del individuo y se encuentran relacionadas con su supervivencia,

(2) **SEGURIDAD.** Se relaciona con la tendencia a la conservación, frente a situaciones de peligro, incluye el deseo de seguridad, estabilidad y ausencia de dolor. Con su satisfacción se busca la creación y mantenimiento de un estado de orden y seguridad

(3) **SOCIALES.** El hombre tiene la necesidad de relacionarse de agruparse formal o informalmente, de sentirse uno mismo requerido. Dentro de estas necesidades tenemos la de comunicarse con otras personas, la de establecer amistad con ellas, la de manifestar y recibir afecto, la de vivir en comunidad, la de pertenecer a un grupo y sentirse aceptado dentro de él, entre otras

(4) **ESTIMA.** Este grupo radica en la necesidad de toda persona de sentirse apreciado y competente, tener prestigio y destacar dentro de su grupo social, de igual manera se incluyen la autovaloración y el respeto a sí mismo

(5) **AUTORREALIZACIÓN.** En este nivel el ser humano requiere trascender, dejar huella, realizar su propia obra, desarrollar su talento al máximo. Consiste en desarrollar al máximo el potencial de cada uno.

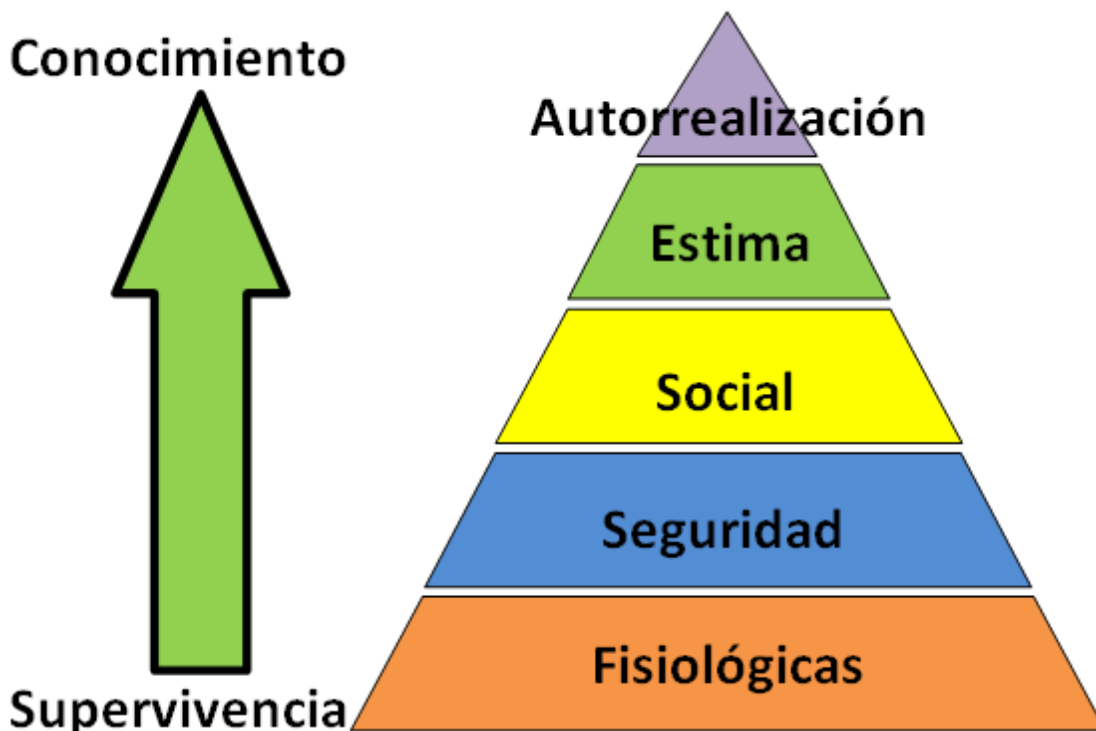


Fig. 1. Pirámide de Maslow

Pero dentro de aula debemos destacar los siguientes:

- Los Alumnos. Donde el miedo al fracaso, la timidez, experiencias previas tanto con la tarea como con el Maestro, son factores que repercutirán tanto positiva como negativamente.

El papel que juegan los iguales también es muy importante, no sólo porque favorecen el aprendizaje de destrezas sociales o la autonomía e independencia respecto del adulto, sino porque ofrecen un contexto rico en interacciones en donde el sujeto recibe gran cantidad de información procedente de sus compañeros que le servirá de referencia para desarrollar, mantener o modificar su autoconcepto tanto en su dimensión académica como social. Por ejemplo, la valoración que el sujeto hace de su propia competencia académica (autoeficacia), está en función de los resultados escolares que obtiene y del resultado del proceso de compararse con sus compañeros, lo que determinará sus expectativas de logro y su motivación

- El Maestro. Su papel es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El maestro es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso está recibiendo mensajes positivos para su autoestima.

LA MOTIVACIÓN Y LA LECTURA.

Actualmente se considera a un buen lector a aquel que es capaz de comprender los textos que lee o pretende leer. Mejor que aquel sólo los hace orales, sin entender el significado o la intención del mismo. Dicho significado nace del texto pero no se deduce exclusivamente de él, sino que las experiencias previas, del lector, sus creencias, imposiciones sociales... también aportan al significado final atribuido por el sujeto. Esto implica que un mismo texto, leído por dos personas diferentes pueden coincidir una parte del significado pero estar en desacuerdo en las demás.

Dicho esto, podríamos deducir que, en función, de cómo perciba la lectura dicho lector, dependerá si llegará a ser un buen lector o un simple orador de textos. Para ser un buen lector se debe percibir la lectura como algo deseable tanto como fin último, placer por leer, ocio... o como medio de obtener otro fin, como por un ejemplo de ello, es la obtención de conocimientos y sabiduría.

Son motivos que de una manera u otra, hacen que el alumno lea, por el mero hecho de leer y será mejor lector que aquel que sólo lo hace por una recompensa externa, como aprobar un examen, no sentirse que lee peor que sus compañeros... ya que con estos motivos, en el momento que no exista esa recompensa, el alumno dejarán de leer. Aunque al principio sea la única forma de conseguir que algunos alumnos lean, pero no debe ser la estrategia a seguir siempre. Para ello debemos recordarles a los alumnos una frase con la que un compañero de profesión alentaba a sus alumnos a leer:

"El que lee sabe, El que no lee no sabe"

Como podemos comprobar estas motivaciones parten más de la autoestima o de un plano más interno de la persona donde su bienestar pasa por el saber leer de una manera adecuada, sin necesidad de un "regalo" o recompensa externa (aunque volvemos a recordar que puede ser la toma de contacto con la lectura en sus comienzos).

Es por ello que reflexionar sobre la motivación en la lectura en la escuela, nos permite, entre otras cosas, percibir que el problema de lectura entre los jóvenes, no sólo en la cantidad de lectura, es la forma de percibirla, y por ende, la calidad de esa lectura. Así el poder disfrutar de la lectura, aprender con ella a ser crítico y a pensar requiere una lectura basada en el placer por leer, por el mero hecho de leer.

La competencia lectora, sobre todo en el primer ciclo, aunque existe durante toda la etapa de Primaria, es una de las variables más utilizadas para clasificar a los alumnos de una clase, en "buenos" o "malos" estudiantes. Pero la autopercepción de competencia lectora, no es algo que sea totalmente subjetivo, sino que son las señales de entorno que pueden aparecer de manera explícita e implícita, como comentarios de los compañeros y maestros, expresiones, risas mientras uno lee...

Los propios alumnos se evalúan su competencia lectora por medio de la comparación con sus compañeros, sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje, ni ver como leían al principio y como leen ahora, viéndose en ventaja o desventaja en relación a ellos. Esto provoca que cuando un alumno se siente poco competente o inferior a sus compañeros y con pocas expectativas de éxito, es de esperar que deje la lectura para ocasiones donde no tenga más remedio que leer. Así no permite terminar el proceso de aprendizaje lector y llegar a ser un buen lector como vimos al principio del punto. Aunque su progresión fuese muy buena, pero más lenta que el resto de compañeros, esa autopercepción puede llegar a ser perjudicial. Aquí entra la figura del maestro como motivador externo que debe ver esa progresión y animarle a continuar por el buen camino y no pierda el interés por la lectura.

De hecho, la percepción de escasa competencia es una de las razones que explicaría por qué la motivación por la lectura decrece a lo largo de la escuela primaria. (Solé, 2010)

Tras esta breve reflexión, ¿Cómo podemos motivar a nuestros alumnos para la lectura? ¿Qué pautas debemos seguir? Bien, como se desprende de todo lo anterior, la respuesta depende del individuo, pero si es cierto, que existen una serie de determinantes comunes por donde poder empezar a trazar un camino.

- Biblioteca. Ésta debe ser el eje central de la lectura. Apoyados en planes y programas de las competencias educativas, bibliotecas públicas... Nuestra biblioteca de centro debe ser un punto de reunión con la cultura a través de los libros. Pero para llegar a ese punto debemos contar con una biblioteca de aula que sirva de nexo de unión con la de centro y que gestionada por los propios alumnos provoque un gusto e interés por la lectura.
- Actitud del Docente. El maestro debe funcionar como agente motivador externo. Siendo ejemplo a seguir, de un adulto competente en nuestra sociedad que utiliza la lectura como medio para conseguirlo. Para ello debe leer con y ante los alumnos para que comprueben que es verdad aquello que representa la figura del maestro.
- Permitir variedad de textos. A la hora de leer en clase se deben permitir diferentes tipos de textos elegidos por los alumnos. Con esto conseguimos dos cosas, conocer de primera mano los tipos de textos y las temáticas que les gustan a nuestros alumnos,

pudiendo acercarnos más a la hora de proponer actividades y que el tiempo de lectura sea más motivante e interesante, pudiendo utilizar a cada alumno para enseñar a los demás qué está leyendo y porqué le gusta este tipo de textos.

- Se explica y valora el proceso de la lectura. Debemos hacer entender a los alumnos que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje según sus circunstancias y que todos podemos ser buenos lectores si le dedicamos el tiempo necesario. También que la lectura no es sólo para el ocio, sino que también se utiliza como medio para un fin distinto al de leer, como por ejemplo para poder comunicarse con diferentes personas, que no se encuentran cerca de nosotros, a través de cartas en papel o electrónicas.
- La literatura en el área de lengua. Si enseñamos la literatura como una recopilación de datos y fechas que deben estudiar, provocaremos un rechazo hacia el área. En cambio, si lo enfocamos como una lectura diferente en función de la época en que se escribe, proponiendo el mismo argumento en distintas épocas, veremos cómo son capaces de crear y leer sus propias historias, fomentando así la creatividad y el gusto por el área.
- Actividades lúdicas. La propuesta de actividades como una gymkana donde las pruebas además de actividad física impliquen una lectura comprensiva (adivinanza), o una creación de un texto para orientar a un compañero, el caso es que impliquen leer para su consecución, generará una motivación por leer, para llevar a buen término las pruebas que se puedan presentar.

LA MOTIVACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La capacidad del hombre para la resolución de problemas, se considera una actividad de gran importancia en la enseñanza; esta caracteriza a una de las conductas más inteligentes del hombre y que más utilidad práctica tiene, ya que la vida misma obliga a resolver problemas continuamente.

En el ámbito escolar, existe una creencia generalizada, que dice que los ejercicios/problemas de los libros de texto han de ser resueltos con los métodos presentados por el libro en ese apartado.

A este respecto George Polya (1995), considera que el maestro tiene en sus manos la llave del éxito. Ya que, si es capaz de estimular en los alumnos la curiosidad, podrá despertar, en ellos, el gusto por el pensamiento independiente; pero si por el contrario dedica el tiempo a ejercitarlos en operaciones rutinarias, matará el interés.

Así debemos tener en cuenta que, un problema es una situación en la que el individuo o grupo necesita resolver, y no cuenta con un modo mecánico o directo para ello, produciéndole un bloqueo. Supone un reto, que debe estar adecuado al nivel de formación y planteando actividades que inciten a la investigación y el descubrimiento de la situación planteada, si no deja de ser un problema para ser un ejercicio mecánico y rutinario.

Hasta la fecha son muchos los docentes e investigadores que se han dedicado a buscar, respuestas a las dificultades de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos. La misma significa para muchos un placer y para otros una tragedia, pero lo cierto es que el ser humano no siempre puede evitar el enfrentamiento con ellos, por lo que es necesario desarrollar habilidades para resolverlos de una manera exitosa.

Esto implica completar dos fases, la primera es Aprender a Pensar, de manera que cuando nos encontremos ante un problema, seamos capaces de pararnos a ver con cuáles datos contamos y cuáles necesitamos, para empezar a trazar el camino. La segunda fase es Pensar para Aprender una vez que contamos con los datos necesarios debemos buscar la forma de usarlos para lograr la resolución del problema, como buscar problemas similares donde usar las mismas estrategias, releer el problema para comprobar que no se nos escapa ningún dato o expresión relevante... Y todo ello desde un plano práctico y de realidad que permite acercar esos conocimientos a los intereses de los alumnos.

Por esta razón, en la actualidad, la resolución de problemas se ha convertido en el eje vertebrador de la educación en general y de la enseñanza matemática en particular, por lo que es necesario contar con una educación que ponga en primer lugar la capacidad de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento lógico y práctico. A partir de estas ideas centrales debe ser determinado el contenido de la enseñanza.

Hablar de competencia en resolución de problemas, es hablar de un dominio en las fases que comprende el resolver un problema tanto matemático, como un problema de la vida cotidiana. Las siguientes fases, no son excluyentes de las vistas anteriormente, sino que son aquellas que le dan una estructura.

- Fase 1. Comprensión del Problema. Implica entender tanto el texto, como la situación que plantea y diferenciar los tipos de información.
- Fase 2. Concepción de un Plan. Es el momento de planificar las acciones para llegar a la resolución.
- Fase 3. Ejecución. Puesta en práctica de las acciones planificadas.

- Fase 4. Visión Retrospectiva. Un problema no termina cuando se ha hallado la solución, sino cuando quien lo resuelve siente que no puede aprender más de esa situación.

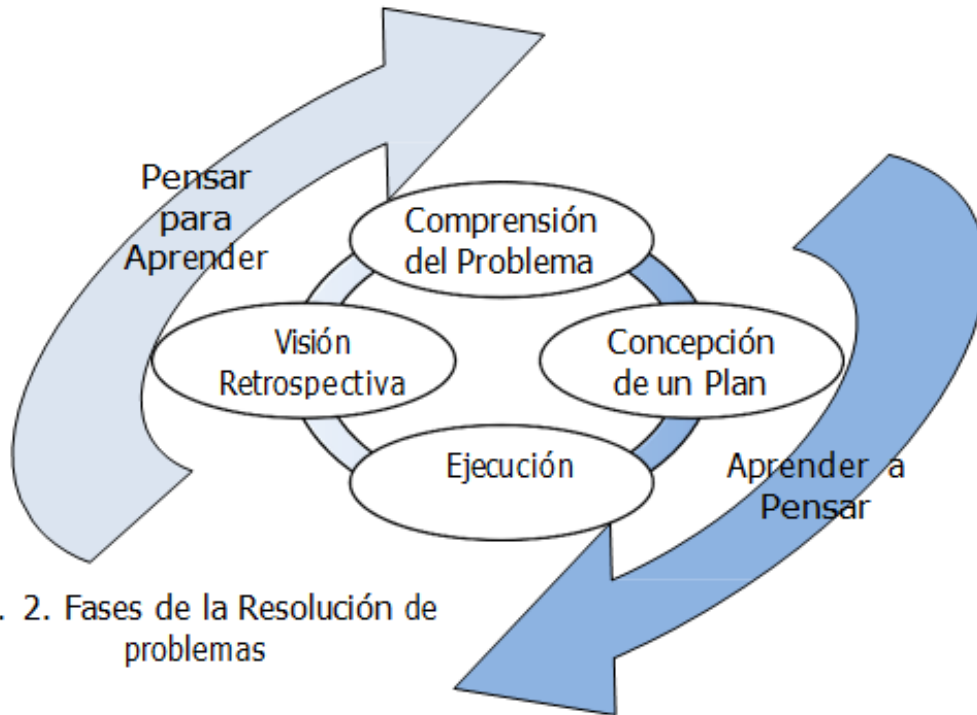


Fig. 2. Fases de la Resolución de problemas

Existen varias razones que pueden ser utilizadas por el profesor en su estrategia para la motivación de sus alumnos, como: el papel de la solución de problemas matemáticos en situaciones de la vida, el papel que ha desempeñado la resolución de problemas en el propio desarrollo de la historia de la matemática como ciencia y la función desarrolladora de los problemas y su contribución al desarrollo intelectual del escolar y específicamente sobre la formación de su pensamiento.

Las motivaciones en este campo son llamadas motivaciones extra matemáticas, para que resulten verdaderamente interesantes los problemas deben estar actualizados, ajustarse estrictamente a la realidad y ser asequibles para los alumnos, sin perder de vista que las dificultades que se incluyan deben aumentar cada vez.

Por este motivo veamos las diferentes formas de presentar y estructurar las tareas y su posterior desarrollo en la escuela:

1. Captar la atención y la curiosidad por el contenido. A través de enunciados donde los protagonistas sean sus personajes favoritos, y/o que aparentemente supongan un reto "imposible" o fuera de sus posibilidades, para luego darle una mayor importancia al hecho de conseguir resolver el enigma. Como ejemplo de ello son los problemas de lógica o razonamiento deductivo.
2. Mostrar la relevancia de los contenidos más significativos de la actividad de aprendizaje. Con esto pretendemos llegar a todos los alumnos independientemente del nivel, ya que explicando la intención con la que se propone el problema y lo que se quiere desarrollar, ayudaremos a una mejor comprensión y predisposición para llevar a buen término el problema.
3. Conseguir mantener el mayor nivel de interés por el contenido de la actividad y Facilitar la experiencia del aprendizaje. Para este fin debemos ir aumentando la dificultad de manera individual proponiendo retos cada vez más desafiantes pero a la vez asequibles. Pero cuando el problema sea de una dificultad demasiado elevada, no es conveniente quitarlo, ya que estaríamos infravalorando a nuestros alumnos y cabría la posibilidad de una desmotivación por falta de competencia. En este caso lo adecuado es darles pistas sobre el camino más adaptado a su nivel, de manera que logren resolverlo, logrando un aumento de su autoestima y confianza en su competencia.
4. Fomentar máximo nivel de autonomía y autodeterminación y dar el máximo nivel de actuación al alumno. Comenzaremos por proponerle que elaboren problemas a partir de los que tienen en el libro, que serán resueltos por sus compañeros de clase e incluso, si existe una buena colaboración con los demás maestros del ciclo, serán resueltos por otras clases. Progresivamente les

iremos dando libertad para crear sus propios problemas. Otra forma es proponer a los alumnos que resuelvan los problemas de varias formas diferentes, de modo que se valorará aquella solución que sea más práctica y creativa.

5. Desarrollar tareas que supongan un desafío razonable y organizar la interacción entre los alumnos (grupos cooperativos en la medida de lo posible). La realización de problemas en grupos además de ayudar en el desarrollo de sus habilidades sociales, les permitirá realizar problemas de mayor dificultad. Suscitando también unas actividades a modo de concurso que provocarán una motivación extra, a la vez que diversión. Recordemos que aprender no está reñido con divertirse, se puede aprender jugando.
6. Organizar la interacción entre docentes y alumnos. Antes de la tarea será conveniente orientar al estudiante más hacia el proceso que hacia el resultado y durante la actividad, alentar la planificación en metas realistas, valorar el esfuerzo y la tolerancia frente al fracaso. Al finalizar la tarea, informar sobre el resultado considerando el progreso (logros y fallos) así como la conciencia sobre lo que se ha aprendido. Siempre desde un tono de positividad y no de reproche, por lo que debemos hacer más hincapié en lo logros más que en los fallos.
7. Cómo evaluar los problemas. Se recomienda que los alumnos consideren la propia evaluación como una oportunidad de aprendizaje evitando la comparación con los demás y alentando la comparación consigo mismo.

LA MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En la clase de Educación Física, la motivación es lo más importante, puesto que sin motivación no se podían conseguir los objetivos, ni tampoco otro factor importante en la educación: Aprender jugando y divertirse aprendiendo.

La motivación no sólo viene dada por un solo factor en ella entra también las instalaciones disponibles, la disposición del maestro con la clase, los ejercicios realizados, el material empleado, etc. Brevemente comentaremos, cómo influyen estos factores en la motivación.

- **INSTALACIONES:** Si las instalaciones son atractivas para los alumnos su motivación a la hora de la clase será mejor que si las instalaciones no le llaman la atención. Las instalaciones que motivan más a los niños son aquellas en las que habitualmente no realizan las actividades y/o suscitan un cambio en la rutina.
- **DISPOSICIÓN DEL MAESTRO:** Si la disposición del Maestro de Educación Física es adecuada, es decir, es una disposición positiva ante la clase que va a dar, la misma se verá ayudada en tanto que le transmita a los alumnos esa buena disposición. En cambio si no es positiva y se dedica a castigar sin la realización de la misma a algunos alumnos más inquietos, ésta se verá perjudicada ya que los alumnos irán progresivamente rechazando el área, no consiguiendo así uno de los objetivos primordiales de la Educación Física: APRENDER mientras te DIVIERTES.
- **MATERIAL EMPLEADO:** El material es otra de las partes importantes para la motivación en la clase de educación física. Los materiales llamativos pero a la vez sencillos que se puedan crear en casa y sobre todo si lo han hecho los propios alumnos en casa o en la clase de manualidades, son los que motivan en mayor medida. Aunque los materiales convencionales también son motivantes pero de manera algo menor. En definitiva la variedad y novedad de materiales es lo que prima a la hora de motivar
- **EJERCICIOS:** Los ejercicios dinámicos son los preferidos por los alumnos aunque no sean unos ejercicios demasiado sofisticados. La competición es un arma bastante poderosa y con un doble filo, a la hora de la motivación (toda competición debe tener un premio final para que sea efectiva).
- **LOS ALUMNOS:** Este es quizás el más importante de todos los factores pero el más difícil de manejar. Aunque no sea un factor en sí mismo depende de la predisposición de los mismos para que influyan positivamente los factores antes expuestos.

Aunque los niños suelen ir motivados a la clase de Educación Física. Estos factores se van a acrecentar a medida que los alumnos van creciendo.

Bibliografía

- BACETE, F Y DOMÉNECH, F (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. Universidad Jaume I de Castellón.
- COVINGTON (2000). La Voluntad de Aprender. Guía para la Motivación en el Aula, Alianza Editorial.
- DREW, W., OLDS, A. Y OLDS, H. JR. (1992). Cómo Motivar a sus Alumnos. ED. CEAC.
- ECHENIQUE, I. (2007). Matemáticas, Resolución de Problemas. Departamento de Educación de Navarra.
- HUERTAS (1997). Motivación: Querer Aprender. Ed. AIQUE. Buenos Aires.
- NUÑEZ, J.C. y GONZALEZ-PUMARIEGA, S. (1996). Motivación y Aprendizaje Escolar. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas, pp. 53-72.
- POLYA, G (1995). Cómo Plantear y Resolver Problemas. Trillas. México.
- SOLÉ, I (2010). Motivación y Lectura. Revista Aula de Innovación Educativa. Núm. 179 (pág. 56-59)

Andrés Carlos Sánchez Llull

LA NOCIÓN DE MORFEMA EN EL INGLÉS

María del Carmen Rubio Osuna

Después de la obra maestra de Saussure: Curso de Lingüística General (1916), la teoría lingüística tradicional tomó una nueva dirección en el siglo XX que cambiaría la concepción preconcebida que hasta entonces se tenía de la lingüística. De hecho, el Estructuralismo fue la escuela lingüística más importante y la base de la lingüística actual, ya que posteriormente otras escuelas como el Generativismo y el Cognitivismo fueron creadas a partir de estos cimientos lingüísticos. Algunos de los autores más importantes del Estructuralismo son Lyons, Bloomfield, Hockett y Bauer.

Lyons mencionó que los gramáticos del periodo clásico apenas tuvieron conciencia del análisis de las palabras en elementos más pequeños. Incluso a veces en las teorías gramaticales actuales podemos detectar algunas dudas entre los conceptos de morfema y palabra. Fue Lyons en 1968 el que descubrió al comprobar la segmentabilidad de las palabras y la posición distribucional de los morfemas que "el morfema no era exactamente un segmento de la palabra".

Por otra parte, los estudiosos han definido el morfema en términos basados en la teoría de Saussure, es decir, en términos de sustancia y forma: "la unidad mínima significativa del análisis gramatical; la unidad mínima gramatical con forma y significado". Sin embargo, es posible apreciar que esta definición común implica la afirmación de que cada morfema tiene un significado identificable y esto no es totalmente cierto debido a las siguientes razones:

- Algunos morfemas tienen un significado transparente por ejemplo en inglés "pre-" tiene el significado de "before" o "antes" en español; mientras que otros morfemas como como "-fer" en "trans-fer", "de-fer", "con-fer" ("trasferir", "aplazar", "conceder") no tienen un significado claro o que se pueda deducir a simple vista. De este modo, la característica esencial de un morfema no es su significado propiamente dicho, sino el hecho de que seamos capaces de reconocerlo.
- El significado de "-s" en "read-s" ("lee", tercera persona del singular del presente de indicativo), no es el mismo que el del morfema "-er", ya que el primero sirve para marcar una relación sintáctica.

Por esta razón el morfema necesita una definición estructural y formal. "Es el signo mínimo indivisible en otras unidades de su rango, formado por fonemas en secuencia lineal, con significado, representadas generalmente por alomorfos en distribución complementaria". Teniendo estos aspectos en consideración, el morfema es un elemento de forma, arbitrariamente relacionado con su realización substancial en el nivel fonológico o ortográfico del lenguaje. Así, los morfemas son unidades abstractas, mientras que la realización ortográfica o fonética de un morfema cuando sus componentes son segmentables recibe el nombre de morfo.

Para aclarar las dudas entre palabra y morfema, puedo añadir que los morfemas y lexemas son entidades abstractas encontradas en el léxico, mientras que los morfos y la formación de palabras son las entidades físicas que podemos encontrar por medio de la escritura o del habla.

En el siglo pasado, los estudiosos analizaron la dicotomía saussuriana entre sustancia y forma y muchos de ellos acordaron que no existe una relación exacta entre estas dos caras del signo lingüístico. El principal problema encontrado en la lingüística era la correspondencia creada por

Saussure entre morfema y morfo debido a las siguientes razones expuestas que contradicen esta equivalencia exacta entre los dos elementos:

1. Un único morfema puede tener diferentes representaciones fonológicas: alomorfos. Pondré como ejemplo el caso de los plurales en inglés:
 - después de segmentos sonoros con otros sibilantes: /z/, dogs (perros)
 - después de consonantes sordas excepto los sibilantes: /s/, cats (gatos)
 - después de los sibilantes (s,z): /iz/, boxes (cajas)
2. La misma forma (fonológica u ortográfica) puede ser usada para representar diferentes morfemas. Existen dos casos para esto:
 - Los homófonos: poseen la misma forma fonológica para representar diferentes morfemas. En inglés escrito se usa una forma ortográfica diferente para representar cada morfema y distinguir de esta forma la palabra. Ejemplos: sight, site, cite (vista, obra, cita).
 - El sincretismo: la misma forma ortográfica es usada para representar diferentes morfemas. Por ejemplo el pasado y participio pasado de algunos verbos irregulares en inglés. Ejemplo: put, put, put.

3. Un único morfo puede representar diferentes morfemas al mismo tiempo: morfo "Portmanteau". Ejemplo: la "-s" en inglés puede representar varias cosas a la vez como: presente, singular, tercera persona, plural en otros casos, etc.
4. Existen casos en los que los morfemas están presentes pero no existe una manifestación fonética dada: "alomorfos cero" o "morfemas cero". Podemos ver ejemplos de esto a través de palabras como: sheep o hit (oveja/s o golpear).
5. También podemos encontrar la situación opuesta, es decir, cuando existe un material fonológico que parece no pertenecer a ningún morfema. Ejemplos: child-r-en , sens-u-al (niños y sensual). En estos casos tanto la "r" como la "u" no parecen formar parte de ningún tipo de morfema.
6. Otro caso que podemos encontrar es que la representación de un fonema no tenga una parte segmentable, es decir, que los morfemas no estén presentes por medio de los morfos (unidades formales) sino que son procesos o instrucciones para reemplazar un elemento por otro: alomorfos reemplazables o morfos reemplazables. Por ejemplo: foot-feet (pie, pies), mouse-mice (ratón-ratones), man-men (hombre-hombres), take-took (tomar en infinitivo y pasado).
7. Finalmente existen casos en los que los alomorfos de un morfema no están fonéticamente relacionados. Este es un caso de "suppletion". Ejemplos: good- better (bueno-mejor), bad- worse (malo-peor), go-went (ir en infinitivo y pasado).

Debido a estos inconvenientes es imposible definir el morfema en términos saussurianos, puesto que realmente no existe una correspondencia exacta entre morfema y morfo, lo que indica una falta de precisión en cuando a la teoría lingüística establecida por Saussure.

Antes de acabar este tema me gustaría crear una clasificación de los morfemas, dependiendo de varios factores que deben ser tenidos en cuenta:

- La libertad que tienen en cuanto a aparecer aislados: un morfo libre es un morfo que puede aparecer aislado, por ejemplo: "the", "cat" ("el", "gato"). En cambio un morfo limitado solamente puede aparecer como forma de una palabra en conjunción con al menos otro morfo más. Por ejemplo: "dent-al" (dental).
- Las distintas funciones: ya que pueden ser morfemas de inflexión, resultado de las diferentes formas de palabras en el mismo lexema (caso, persona, número...) o los morfemas derivacionales, es decir, casos en los que aparecen nuevos lexemas pertenecientes a la palabra. Ejemplo de este último caso es el prefijo "-un" usado para crear adjetivos negativos.
- La distinción formal entre morfemas que mantienen su forma y aquellos morfemas que cambian, es decir, los morfemas que mantienen su forma se caracterizan por ser de tipo inflexivos; mientras que los morfemas derivativos pueden ser de ambos tipos ya que pueden mantener o cambiar su forma.

A continuación citaré distintos tipos de definiciones dependiendo de las distintas operaciones que pueden aparecer:

- Root (raíz): la parte de la palabra que permanece cuando todos los afijos de inflexión y derivación han sido quitados. Ejemplo: blender > blend, dental > dent (batidora y dental).
- Stem: es aquella parte de la palabra que permanece cuando todos los afijos de inflexión han sido quitados. Ejemplo: touches > touch, governments > government.
- Base: es cualquier forma a la que los afijos de cualquier tipo pueden ser añadidos. Ejemplo: touchable > un-touchable.
- Afijo: es un morfema que sólo puede aparecer unido a otro u otros morfemas tales como la raíz, el "stem" o la base. Dependiendo de la posición en la que el afijo aparezca existen tres tipos:
 - 1) los prefijos van unidos antes de la base. Ejemplo: un-believable (inolvidable).
 - 2) los sufijos van unidos al final de la base. Ejemplo: believ-able (creible).
 - 2) los infijos van unidos al interior de la base. Ejemplo: electrol-ly-te (electrolito)

Finalmente me gustaría comentar el diferente grado de modificación formal en lo que concierne la forma de la base. Existen distintos tipos:

- Los morfemas reemplazables : hay un reemplazo de vocales o consonantes. Es el caso de: belief-believe (creencia-creer), hot-heat (caliente-calor).

- Superfijos (superfixes): el ejemplo más claro es el cambio de acento en las palabras, ya que en inglés existen casos en los que dependiendo del lugar en el que una palabra lleve el acento, la palabra tendrá un significado específico. Ejemplo: /ˈɪmpɔrt/ - /ɪmˈpɔrt/ En el primer caso el acento está en la primera sílaba, la palabra es un sustantivo o nombre que significa "importación". Sin embargo en el segundo caso, el acento está situado en la segunda sílaba, lo cual hace que la palabra sea un verbo con el significado de "importar".
- Cero afijos (zero affixation): es el grado posible más bajo de modificación formal en lo que se refiere a la base, en otras palabras, la ausencia de modificación. Esto se puede apreciar a través de palabras como : sheep (oveja/s), ya que por ejemplo esta palabra puede ser singular y plural y únicamente podemos reconocerla a través del verbo que acompaña en una frase. Es decir, por ejemplo: "sheep are in the field", es plural porque el verbo aparece en plural (las ovejas están en el campo); mientras que por ejemplo la oración "sheep is in the field", es singular ya que el verbo es singular (la oveja está en el campo). Un caso similar se puede observar a través del verbo hit (golpear), ya que este verbo es irregular y su infinitivo, pasado y pasado perfecto es exactamente igual, lo que quiere decir que tendrá que ser situado en un contexto para poder ser identificado de manera correcta. Ejemplos: "I have hit a ball" (he golpeado un balón). En este caso el verbo hit actúa como participio, por otra parte pueden existir casos confusos ya que si yo digo en una frase: "I hit the ball" solamente, el oyente no sabe si la acción se realiza en presente o pasado. En este tipo de casos se requiere situar la frase dentro de un contexto por medio de un complemento circunstancial de tiempo. Yo puedo decir : "I hit the ball now" (Yo golpeo el balón ahora) o por ejemplo " I hit the ball yesterday" (Yo golpeé el balón ayer).

Para concluir me gustaría distinguir cuál es la diferencia entre morfología y sintaxis con en fin de hacer entender cuál es el auténtico valor del morfema. La morfología explica la estructura interna de las palabras, mientras que la sintaxis describe cómo deben combinarse las palabras para formar cláusulas o frases.

La palabra morfología proviene del griego μορφή- [morph] que significa forma en español. El término morfología como tal fue introducido a partir del siglo XIX. En un principio sólo se encargaba de la forma de las palabras, con el paso de los siglos y en nuestra época esta disciplina ha dado lugar al estudio de fenómenos y temas más complejos referentes a la forma.

Autores como Baudouin de Courtnay iniciaron trabajos y estudios sobre este tema, los cuáles se encargaron del estudio de las raíces y los afijos siempre y exclusivamente de las palabras. La morfología se encarga solamente del estudio de las palabras de forma aislada, en ningún caso estudia la relación de unas palabras con otras, ni de los sintagmas o frases. El estudio de la morfología es especialmente interesante en la escuela estructuralista americana de Bloomfield. Actualmente se considera que las distintas partes o temas que forman la morfología son parte de la gramaticalización, es decir, forman parte del proceso diacrónico de cambio lingüístico debido a la evolución de las lenguas y en el que las palabras que son parte de una categoría léxica pasan a formar parte de una categoría funcional. Como consecuencia de este cambio se establece una pérdida del uso referencial de la palabra que pasa a tener un significado básicamente gramatical.

En cuanto al tema de la sintaxis, me gustaría explicarla a partir de las principales escuelas que la tratan: la sintaxis estructural, la sintaxis generativa y la sintaxis funcionalista.

Dentro de la sintaxis estructural Bloomfield crea una definición: "el estudio de formas libres compuestas completamente por formas libres". Este autor no sólo tuvo en cuenta la morfología o la forma de las palabras sino que también creó el criterio de sustituibilidad, el cual desarrollo con en fin de diferenciar las distintas funciones de las relaciones entre palabras, cláusulas u oraciones.

La sintaxis generativa centra su teoría no en la descripción de oraciones sino en los procesos que se forman en la mente humana y que hacen posible la creación de oraciones, frases y estructuras. La gramática generativa pretende crear un dispositivo o fórmula que sea capaz de explicar el proceso de decodificación lingüística que se produce en el cerebro de todas las personas y que se pueda aplicar y se corresponda a todas las lenguas existentes en el mundo. Para explicar esta teoría el generativismo se basa en la aplicación de corchetes o diagramas arbóreos para explicar la jerarquía y los distintos constituyentes de la oración.

Por último la gramática funcional estudia la sintaxis desde el punto de vista de la comunicación. Algunos de los estudios más relevantes son creados de la mano de Michael Halliday con su obra La Gramática sistémica funcional y de Robert Van Valin con su Gramática del papel y la referencia.

Bibliografía

- Portero Muñoz, Carmen (2004). A Course of English Morphology. Córdoba. Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Gramaticalizaci%C3%B3n>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Morfolog%C3%ADa_ling%C3%BC%C3%ADstica
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Sintaxis>

María del Carmen Rubio Osuna

EL TRASTORNO CON DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN EL GÉNERO FEMENINO

María Dolores Castellano Cañas

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de tres síntomas típicos: déficit de atención, impulsividad e hiperactividad motora y/o vocal. Este trastorno es el de mayor incidencia en la infancia; con una probabilidad mayor en niños que en niñas. (4 niños por cada niña)

En los centros educativos, los profesionales especialistas, psicólogos, pedagogos y psicopedagogos, colaboran con el profesorado para la detección precoz de este trastorno en las edades tempranas. Esta labor de prevención repercute positivamente en el desarrollo personal y social del alumno/a. Los especialistas pretenden favorecer la comprensión de este trastorno en el ámbito educativo, informando, detectando y asesorando. Sin embargo ¿qué ocurre en el caso del alumnado femenino con TDAH?, puede ser que no estemos avanzando igualmente en ambos sexos.

La mayoría de las niñas que sufren TDAH pasan desapercibidas durante la infancia. Las niñas a menudo presentan más problemas de rendimiento académico, sintomatología ansiosa o depresiva y no acostumbran a mostrar conductas molestas.

Por lo que son muchas las mujeres que buscan tratamiento a su problema en la edad adulta, sin haber sido previamente detectadas ni tratadas; portando a sus espaldas vivencias de frustración e incompreensión. El tratamiento en la adultez les reconforta por poder explicar su historia desde un punto de vista clínico, pero para lograr el máximo desarrollo personal y social de estas mujeres, es indispensable el diagnóstico precoz y la intervención.

¿Por qué sucede esto en el caso del género femenino?, ¿qué diferencia sintomatológica existe entre el TDAH en niños y el TDAH en niñas?

Las niñas son biológica y neurológicamente diferentes a los varones. Son educadas de manera diferente, bajo distintas expectativas sociales. En consecuencia, las niñas con TDAH manifiestan distintas dificultades, y conductas que los niños con TDAH. Familias, psicólogos y maestros deben ser conscientes de estas diferencias al detectar el trastorno.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, en su cuarta edición (DSM-IV) publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría define el TDAH de una forma amplia y requiere para el diagnóstico la presencia de síntomas de inatención (al menos seis síntomas) o de hiperactividad/impulsividad (al menos seis síntomas). Los síntomas deben estar presentes antes de los 7 años en al menos dos ambientes de la vida del niño, y durar como mínimo seis meses.

Se reconocen en este Manual, DSM-IV 3 subtipos de TDAH.

- Predominantemente Hiperactivo/Impulsivo
- Predominantemente Inatento
- Tipo combinado.

Por muchos años la hiperactividad ha sido considerada el elemento más importante dentro de los síntomas asociados a este trastorno. En 1968, la Asociación Norteamericana de Psiquiatría incluyó la inatención y la impulsividad como dos elementos fundamentales que acompañan la hiperactividad. Sin embargo, se continúa enfatizando la conducta hiperactiva/impulsiva, frente a la inatención, en la detección y valoración de la sintomatología característica de este trastorno, algo que es un patrón o signo más común en los niños que en las niñas.

Si repasamos los tres subtipos, atendiendo a las peculiaridades que presenta este trastorno en las niñas, observamos:

Tipo predominantemente Hiperactivo/Impulsivo:

Un bajo porcentaje de niñas tienen este tipo, si bien son la mayoría de las niñas diagnosticadas. Son físicamente hiperactivas, demandan mucha atención, son desafiantes, agresivas, intervienen en actividades peligrosas e invaden el espacio de sus compañeros/as. Pueden tener un porcentaje más alto de dificultades de aprendizaje que otras niñas con TDAH. Son desordenadas y desorganizadas, presentan redacciones pobres, escriben en los márgenes del cuaderno, olvidan dejar espacio entre las palabras, etc. Tienen dificultades para la motricidad fina, el tamaño de las letras es irregular y no controlan la presión al escribir. Sus trabajos y tareas son un signo de la forma caótica en que la información llega a sus cabezas, las respuestas pueden ser correctas pero la presentación es desordenada e ilegible.

Tipo combinado:

En el caso de las niñas que muestran este subtipo, son excesivamente habladoras e inquietas, les cuesta trabajar tranquilas, son excitables, interrumpen a sus compañeras/os frecuentemente, cambian de tema rápidamente, o perseveran interminablemente en un punto. Al ser tan dramáticas y controladoras, pueden parecer para el grupo, líderes y carismáticas o de lo contrario malcriadas y mandonas. Son emocionalmente excitables, cambian de humor rápidamente, se involucran en discusiones intensas o llantos. En casa pueden ser irritables, malhumoradas y desmotivadas, con una baja tolerancia a la frustración. Tienen dificultades con el sueño, tanto para dormirse como para levantarse para ir al colegio.

Tipo predominantemente inatento:

La mayoría de las niñas con TDAH presentan este tipo. Estas niñas son obedientes con las normas, pero pueden mostrarse pasivas o lentas, por lo que raramente llaman la atención de sus profesores/as. Son tímidas y no hablan en clase en general por temor a equivocarse y a quedar en ridículo. Parecen estar atendiendo al maestro/a si bien en general se encuentran sumergidas en sus propios pensamientos. Son niñas con una baja autoestima, evitan desafíos, y tienden a rendirse fácilmente. La niña inatenta tiende a ser desorganizada, olvidadiza y en general ansiosa frente a las tareas escolares. Puede parecer menos inteligente de lo que en realidad es. Su mayor temor es que sean nombradas en clase por sus profesores por lo que evitan contacto alguno con ellos. Tienen dificultades para expresarse, pueden saber las respuestas; y no saber como responder. Sin embargo no presentan este problema en sus casas o con amigos cercanos, en un ambiente relajado. Niñas inatentas que no presenten dificultades de aprendizaje serán diagnosticadas muy tarde. Estas niñas, brillantes intelectualmente, tienen la habilidad y los recursos para compensar sus dificultades, sin embargo, las consecuencias psicológicas si bien son menos obvias, pueden causar más daño. Algunas de estas niñas debido al estrés, la energía y esfuerzo utilizado para progresar pueden desarrollar una depresión o ansiedad en la adultez.

Como podemos observar la mayoría de las niñas que presentan TDAH, están dentro del subtipo inatento. Sin embargo los signos que presentan los varones son enfatizados, porque son más simples de observar. Las niñas tienden a ser más complacientes, menos activas y agresivas. Niñas que son inatentas, se distraen fácilmente, son desorganizadas pero tranquilas por lo que reciben menos atención de los padres y maestros que los niños que se presentan destructivos, hiperactivos, impulsivos y desafiantes.

Los síntomas de TDAH son más fáciles de reconocer en los varones. La impulsividad e hiperactividad que los caracterizan, sus conductas destructivas y los problemas que ocasionan en el aula son más llamativos tanto para los maestros como para los padres. Sin embargo, los signos que presentan las niñas son distintos, en el aula son calladas, con frecuencia se aíslan de sus compañeras/os, son tímidas, no comprenden las consignas, son desorganizadas, sienten mucha ansiedad antes de un examen, presentan tarde las tareas, etc. También puede ocurrir que se dediquen excesivamente a la escuela, manifiesten ansiedad y un gran esfuerzo ante las tareas escolares como un intento de compensar sus limitaciones.

Los menores índices de problemas de conducta disruptiva junto con el predominio de síntomas relativos a la atención frente a los de hiperactividad-impulsividad, pueden explicar de forma parcial por que el TDAH no es a menudo reconocido, en el caso de las alumnas.

Los autores apuntan a que los clínicos necesitan ser conscientes de que, aunque su conducta sea menos molesta, el TDAH en las niñas es una condición seria, asociada con dificultades en múltiples áreas de funcionamiento. Todos los estudios coinciden en que las niñas con TDAH manifiestan menos conductas desafiantes o trastornos de conducta que los niños. Sin embargo niñas con TDAH tímidas, introvertidas, con una baja autoestima y dificultades para relacionarse, tienen más probabilidades de desarrollar una depresión tras la pubertad.

Estudios recientes sugieren que atendiendo a la clasificación del DSM- IV el primer tipo, niños hiperactivos e impulsivos, sin síntomas de inatención y distracción, es difícil de encontrar. El común denominador es la inatención y la distracción. Por lo tanto, padres, maestros y terapeutas tendrían que focalizarse más en estos síntomas comunes a niños y niñas, que son más difíciles de detectar (ansiedad en los exámenes, dificultades para atender durante una lectura, desorganización, incomprensión de las instrucciones, timidez, etc.).

Es por tanto esencial que, al igual que en los niños, la evaluación en las niñas contemple una mirada amplia a su funcionamiento emocional, conductual, social, y académico para que se pueda elaborar un plan comprehensivo de tratamiento que se dirija a todas las áreas de dificultad importantes que hayan de ser desarrolladas e implementadas.

Los signos a los que deben estar atentos padres y maestros son:

- Fobia a la escuela
- Baja autoestima
- Si bien presenta un coeficiente intelectual alto y creatividad, el rendimiento académico es bajo
- Dificultades para organizarse y seguir un orden

- Dificultades para dormir
- Timidez, introversión
- Dificultades sociales (Pocos amigos, uno o dos fuera de la escuela).

A continuación podemos responder a una serie de cuestiones que pueden facilitarnos la detección en estos casos. ¿Cómo es el desarrollo de la niña con TDAH? ¿En qué se diferencia del resto de sus compañeros/as? ¿Cómo es su paso por la escuela? ¿Cuáles son las consecuencias de su trastorno en la edad adulta?

En cada etapa del desarrollo el niño/a debe enfrentarse a nuevos retos o desafíos que le permitan pasar a la otra etapa. Para ello, deberán desarrollar determinadas habilidades que le permitan seguir avanzando en su desarrollo. Estas nuevas habilidades no son fáciles de aprender para las niñas con TDAH; algunas de ellas requieren de un aprendizaje más lento y son consideradas generalmente como inmaduras. Estos retrasos en la maduración se manifiestan por ejemplo en la preferencia de las niñas por jugar con juguetes o niños de menor edad. Una niña con TDAH tardará más en adquirir la lateralidad. Serán niñas que necesitarán de un apoyo mayor de sus padres y comprensión de los maestros. Los padres deberán apoyar a sus hijas recordándoles siempre que cada persona tiene su propio tiempo para aprender, asegurándoles que lograrán a su tiempo y con práctica desarrollar cada una de las habilidades.

Muchas niñas con TDAH tienen dificultades para transferir o generalizar la información aprendida a una situación nueva. Es por ello que es de vital importancia el apoyo de un adulto que le ayude a generalizar sus experiencias a otras similares. Otra habilidad muy importante que deberá desarrollar la niña con TDAH será la de controlar y monitorizar su propia conducta. La habilidad de evaluar su modo de relacionarse con los demás y ajustarlo a las distintas situaciones y personas. Comprender el impacto que tienen sus conductas en sus compañeros o maestros. Esta habilidad es una de las más difíciles de desarrollar para una niña con TDAH.

Otra de las dificultades con las que se enfrenta una niña con TDAH es la de realizar más de una cosa simultáneamente. Les cuesta priorizar entre los distintos estímulos que le llegan con la misma intensidad. La dificultad que presenta por tanto, no es la distracción o un corto periodo de atención, sino el regular la atención de modo que pueda focalizarla en un estímulo menos interesante para ella, como puede ser la lección de la maestra.

A su vez, las transiciones o los cambios de tareas, suelen ser difíciles de manejar para una niña con TDAH. Requiere de un tiempo para lograr un equilibrio entre los distintos ambientes y con distintos niveles de estructuración.

Es de gran importancia que una niña con TDAH tenga una cierta rutina o estructura. La organización de una rutina, es de gran ayuda para estas niñas. Cuanto mayor información tenga la niña con TDAH acerca de lo que se espera de ella, de las conductas aceptadas, y de las consecuencias de su comportamiento inadecuado, más seguro y predecible sentirá el mundo.

Es de gran importancia regular el nivel de estímulos que recibe la niña con TDAH. Una baja estimulación no permitirá que su cerebro funcione óptimamente, de hecho, un ambiente de poca estimulación hará que la niña cree ruidos, conflictos, caos y excitación. Incapaz de regular cuidadosamente el nivel de estimulación que necesita para un funcionamiento cerebral óptimo, tiende a ir de un estado de euforia y excitación a una búsqueda desesperada de soledad y aislamiento.

Algunas de estas niñas sufren de hipersensibilidad del sistema nervioso, si bien no todas las niñas con TDAH, para muchas de ellas es el mayor desafío neurobiológico que deben enfrentar. (Hipersensibilidad al tacto, a los olores, a las texturas, a los ruidos, dificultades con el control de esfínteres y constantes quejas de dolores físicos, en especial dolor de cabeza y de estómago.)

La experiencia interna de una niña con TDAH es comúnmente de caos y desorganización, una gran cantidad de ideas y sentimientos pasan por sus cabezas y les dificultan su pensamiento. Este sentimiento de desorganización y caos, muchas veces se manifiesta en sus objetos personales, en sus pupitres, en su cuarto y también en su escritura. Algunas niñas con TDAH, se sienten tan incómodas con estos sentimientos de caos que buscan diferentes maneras para compensarlo. Una de las maneras de controlar sus ideas y sentimientos es, el imponer un orden obsesivo a las cosas externas. De esta manera crea una estructura obsesiva para mantener un sentimiento de control sobre sí misma. Este comportamiento rígido hace que deje de lado la creatividad y la espontaneidad. Estas conductas le llevan a un alto nivel de estrés y de ansiedad.

Generalmente son los síntomas de ansiedad y depresión los que llevan a los padres y maestros a consultar por la niña. De hecho, es la presencia de estos síntomas los que hacen que muchas veces se deje de lado el diagnóstico de TDAH. Sin embargo, son las frases de muchas niñas como "soy un desastre", "odio mi vida", las que pueden estar respondiendo a la vergüenza y frustración que vive una niña con TDAH. Son las niñas, más propensas a desarrollar problemas psicológicos o emocionales que los niños.

Las necesidades de una niña con TDAH parecen ser insaciables. Muchas veces, padres y maestros pierden la paciencia, se irritan y sienten impotencia frente a la dificultad de sus hijas. Sienten que están perdiendo tiempo, energía y atención sin ver resultados. Si bien estas niñas presentan más necesidades, se les debe enseñar gradualmente técnicas para calmarse y controlar su propia conducta. El apoyo y sostén a estas niñas debe incluir necesariamente tareas y lecciones en las cuales se les enseñe a autodirigirse y actuar sin la

necesidad de pedir ayuda del otro en todo momento. Por ejemplo, si bien puede necesitar realizar las tareas escolares en la cocina, vigilada por su madre, en un entorno estructurado, no necesitaría realizar cada uno de los ejercicios a su lado.

A continuación presentamos signos a los que deben estar atentos padres/madres para la detección del TDAH en el alumnado femenino, sin embargo la mayoría de la sintomatología es compartida en ambos géneros.

Tipo predominantemente Hiperactivo/ Impulsivo:

- Dificultades con el sueño, para irse a dormir y para despertarse.
- Niñas consideradas como dominantes y difíciles de manejar.
- Presentan poca conciencia de peligro.
- Pueden manifestar problemas con sus compañeras/os por ser agresivas y dominantes.
- Tienen un "temperamento difícil".
- Presentan una gran cantidad de energía y actividad física, corren por el aula continuamente. Son sumamente activas físicamente.
- Nunca permanecen mucho tiempo en una misma actividad o jugando con un determinado juguete.
- Pasan de una actividad a otra.
- Les cuesta permanecer sentadas.
- Hacen preguntas e interrumpen constantemente.
- Son inconstantes y les cuesta pasar de una actividad a otra y terminarlas a tiempo.
- Lloran y se irritan fácilmente.
- Tienen gran dificultad para controlar sus reacciones.
- Su estado de ánimo y sus reacciones son impredecibles.

Tipo predominantemente Desatento:

- Niñas que se muestran tímidas y aisladas de sus iguales, sentadas al final del aula, no causan problema alguno.
- Dificultades para comprender las lecciones, por permanecer absortas en sus pensamientos.
- Presentan ansiedad de separación, temor a alejarse de su madre.
- Prefieren el juego solitario.
- Tienen dificultades para pasar de una actividad a otra.
- Se distraen fácilmente.
- Pierden sus cosas, ropa, útiles, zapatillas, etc.
- Por momentos pueden estar muy concentradas en una actividad o juego y perder la noción de lo que pasa a su alrededor, cuando se les llama la atención parecen confundidas.
- Son niñas a las que les cuesta adaptarse en una actividad o juego y perder la noción de lo que pasa a su alrededor, cuando se les llama la atención parecen confundidas.
- Son niñas a las que les cuesta adaptarse en una actividad o juego y perder la noción de lo que pasa a su alrededor, cuando se les llama la atención parecen confundidas.
- Actividades extraescolares pueden resultar situaciones problemáticas, ya que les cuesta salir de la rutina.
- Pueden tener dificultades tanto para expresarse en público como un retraso en el lenguaje.
- Tienen dificultades para escuchar una historia o cuento que se les lea así como para prestar atención y comprender consignas.
- Les cuesta expresarse y hablar de lo sucedido en la escuela o en la casa.

Una vez que una niña ha sido diagnosticada con TDAH, hay pasos a seguir para lograr que la niña progrese tanto en la escuela como en su casa:

- Informarse uno mismo, acerca del TDAH. Tanto padres y maestro necesitan educarse en el tema, sus síntomas, cómo manejar al niño, qué se debe hacer y que no, etc.
- Ser optimistas: recordar que son las conductas de la niña el problema y no la niña en sí. Muchas niñas crecen pensando que son malas, poco inteligentes o que hay algo malo en ellas en consecuencia de los comentarios negativos de sus padres y maestros.
- Aprender acerca de cómo deben tratar a la niña.
- Aprender técnicas para manejar situaciones o conductas fuera de control. Deben ser tratadas con firmeza y constancia. Un tiempo fuera, aislada del resto o el ignorar su conducta puede ser de gran ayuda para que la niña se calme.
- Anticipar un plan ante situaciones difíciles o problemáticas. Tales situaciones pueden ser: irse a dormir, límites firmes, constancia y rutina establecida.
- En la escuela pueden presentar Necesidades Educativas Especiales, en la escuela, a las que hay que atender para que alcance el máximo desarrollo posible dentro de sus posibilidades:
 - Iniciar, organizar y priorizar tareas
 - Focalizar y sostener la atención en determinadas tareas.
 - Sostener el alerta, esfuerzo y la velocidad de procesamiento.
 - Manejar las emociones y la frustración.
 - Acceso a la memoria inmediata: Suele tener dificultades para recordar tareas, materiales y libros, se refiere más a una incapacidad para acceder a la información que está en su memoria cuando la necesita.

- Dirigir y controlar el discurso y las conductas. Una niña con TDAH puede no tener ninguna dificultad para entender el material, si bien no logra expresar lo que sabe y conoce del mismo. Es una experiencia muy frustrante para ella.
- Atender y concentrarse en la tarea: Puede ser de mucha ayuda para una niña con TDAH que el ambiente o el entorno donde trabaje sea simple y sencillo, de manera que no se distraiga con juguetes, colores o libros.
- Ayudarla a crear su propia rutina estructurada, un sistema que considere atractivo y divertido.
- Para la lectoescritura, un programa de procesamiento de palabras en el ordenador puede ser un gran beneficio para estas niñas, para compensar sus dificultades con la motricidad fina.
- Dificultades para hacer varias tareas simultáneamente: escuchar la lección del profesor y tomar notas al mismo tiempo, por lo que se debe hablar con la maestra y acordar un método por el cual se la pueda ayudar y facilitar los apuntes de clase.
- Dificultades en las actividades de clase como en la lectura de textos en silencio en clase puede ser de mucha dificultad para las niñas con TDAH quienes no lograrían comprender el texto adecuadamente. Por lo que sería muy útil si la niña pudiera leer el texto para ella en voz alta.
- La evaluación de la niña con TDAH: Con respecto a las evaluaciones, la posibilidad de un tiempo mayor para terminar la prueba y un lugar alternativo para realizarla separada de sus compañeras puede ser de gran ayuda. En algunos casos, las pruebas orales pueden ser beneficiosas.

Todos los factores que hemos expuesto respecto a la sintomatología de este trastorno y especialmente los matices que diferencian a los niños TDAH y las niñas TDAH, pueden estar dificultando la detección precoz de este trastorno. Por lo que vemos necesario para terminar, recordar la importancia de una visión global y amplia del trastorno por parte de todos los agentes que intervienen en el diagnóstico de este trastorno; padres, agentes educativos y sanitarios; para que la respuesta sea adecuada y llegue a tiempo para una evolución positiva de la alumna.

María Dolores Castellano Cañas

INNOVACIONES TECNOLÓGICAS EN EL MÓDULO DE FORMACIÓN DE CENTROS DE TRABAJO EN EL CICLO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA

María José Martínez Triguero



Resumen.

En 1990, con la aprobación de la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (LOGSE), España realizó una importante reforma en su sistema educativo especialmente en la Formación Profesional. Puesto que esta reforma incorpora, como uno de sus elementos de mayor importancia, la vinculación con los sectores laborales y, de manera especial, la realización de actividades formativas en situaciones reales de trabajo. La forma establecida por la LOGSE para la implementación de estas actividades formativas fue el denominado módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Palabras claves.

Palabras clave: formación profesional, F.C.T, Convenio de Colaboración, empresa, tutor de empresa, Tutor de prácticas en empresas.

1. TUTORÍA DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO EN EL IES ALONSO DE AVELLANEDA.

En el año 2010-11 fui nombrada tutora de la formación en centros de trabajo (F.C.T) de los alumnos de grado medio del Ciclo de gestión Administrativa en el instituto Ies Alonso de Avellaneda de Alcalá de Henares (Madrid). Este es un módulo de prácticas en empresa obligatorio para todos los alumnos que estudian alguna de las especialidades de Formación Profesional (FP) y que deberán realizar durante los últimos meses del curso lectivo.

En este módulo de FCT, que es transversal y obligatorio, están implicadas tres figuras importantes.

- El tutor del centro de trabajo.
- El tutor de las prácticas en el centro docente.
- El alumn@ que realice las prácticas en empresas

Como tutora de las prácticas en empresas tenía dos tipos de tareas que llevar a cabo:

- Las referidas a buscar empresas y elaborar el Convenio, el Programa Formativo para cada alumno y demás anexos (actividades necesarias para que los alumnos puedan realizar el módulo de FCT).
- Las que realiza cuando los alumnos ya están en la empresa, que son específicamente de seguimiento y evaluación de las prácticas.

2. USO DEL SERVICIO DE CORREO GMAIL.

En este módulo de F.C.T es necesaria una comunicación constante y rápida con las partes implicadas para ello utilicé una herramienta virtual que permitía contacto continuado con los tutores de empresas y los alumnos. Esta herramienta es Gmail, el servicio de correo de [Google](http://www.google.com) cuyas características son sus grandes ventajas:

- 2.5 Gigabytes iniciales de almacenamiento.

- Búsqueda de mensajes enviados o recibidos.
- Conversaciones agrupadas sobre un mismo tema. Permite responder a los mensajes recibidos y organizar cada correo agrupado por conversaciones.
- Gmail se plantea como un servicio completamente gratuito.



2.1. BÚSQUEDA DE EMPRESAS COLABORADORAS EN LA F.C.T.

Comencé en el primer trimestre del curso lectivo 2010-11 mis funciones de tutora de F.C.T del ciclo de gestión administrativa realizando una búsqueda de empresas en la zona de Alcalá de Henares usando el servicio de búsqueda de información Google.



Las empresas que busqué eran aquellas que podían ofrecer puestos de trabajo que permitían completar la adquisición de competencias profesionales propias del título de Gestión Administrativa alcanzadas en el centro educativo, estos puestos de trabajo son:

Auxiliar administrativo, ayudante de oficina, administrativo comercial, auxiliar administrativo de las administraciones públicas, recepcionista, auxiliar administrativo de cobros y pagos, empleado de atención al cliente, empleado de tesorería y empleado de medios de pago.

En el correo de presentación que envíe a las numerosas empresas que encontré, expliqué a grandes rasgos las características generales de las prácticas en empresas (horarios, duración, firma del convenio)

ALUMNOS DE ADMINISTRACION DEL IES ALONSO AVELLANEDA PRACTICAS EN EMPRESAS

Recibidos | X ALCALA FCT 2011-12 | X

★ ● Maria José Martínez para bcc: admi [mostrar detalles](#) 06/11/10

Responder

Los alumnos del Ies Alonso Avellaneda realizan prácticas en entidades privadas y públicas para completar su formación. El periodo de prácticas tiene una duración aproximada de tres meses que puede variar ligeramente en función del ciclo formativo que cursa el alumno.

Para colaborar es necesaria la firma de un convenio con el instituto que regula las condiciones en que se realizan las prácticas y el establecimiento de un programa formativo que incluye las tareas que debe realizar el alumno.

Si estais interesad@s en participar en el programa de prácticas FCT, deben comunicarlo mediante correo electrónico a

La respuesta a mi correo de presentación son respuesta de varias empresas que se agrupan en un solo mensaje, es decir en Gmail existe la posibilidad de crear conversaciones para un mismo tema. Trabajar con conversaciones me resultó muy sencillo y además muy útil para luego visualizar los correos de las empresas de una forma más nítida y directa.

PRACTICAS EN EMPRESAS PARA ALUMNOS DE GRADO MEDIO DEL IES ALONSO DE AVELLANEDA

ALCALA FCT 2011-12 | X

★ ● Maria José Martínez Buenas tardes. Soy Maria José Martí 3 jun

★ glaukaviajes.com Buenas tardes Maria Jose, la agencia ha 6 jun

★ ● Maria José Martí [mostrar detalles](#) 9 jun

Responder

2.2. FIRMA DEL CONVENIO DE COLABORACIÓN.

Una vez realizados los contactos con empresas que quieren ser empresas colaboradoras con el Ies Alonso de Avellaneda procedo a obtener información de las mismas a través de un correo para la firma del Convenio, este documento se define como el acuerdo formal entre un centro educativo, donde se imparten enseñanzas de formación profesional reglada, y una empresa o institución, que ofrece puestos formativos para realizar prácticas de FCT.

Este convenio lo debe firmar el representante legal de la empresa y el director del Instituto. Sólo es necesario un convenio por empresa, aunque ésta tenga varios alumnos y de especialidades diferentes. Este convenio no implica relación laboral entre alumno-empresa y puede ser rescindido si una de las partes lo solicita.

ALONSO DE AVELLANEDA. | X Recibidos | X CONVENIO FCT ALCALA | X

★ ● **Maria José Martínez** Buenos tardes Angel! Para la realización de practicas 26 ene

★ **angel tabasco** atencion al cliente, y las tareas propias de auxiliar administra 28 ene

★ ● **Maria José** [mostrar detalles](#) 12:24 (Hace 15 minutos) [Responder](#)




Buenos tardes Angel!

Para la realización de practicas de alumnos en tu empresa , es necesario para la redacción del mismo que me comuniqués los siguientes datos.
Un saludo; Maria Jose.

Empresa : Calle: **C.P:** **C.I.F :**
Teléfono : **Fax:**
Municipio : **Provincia:**
Tutor del centro de trabajo: **con N.I.F.**
Representante legal: **con N.I.F.**

2.3. COMUNICACIÓN VIRTUAL CON TUTORES DE EMPRESA Y ALUMNADO.

Como tutora de las prácticas en el centro docente tenía encomendada la tarea de organizar, formalizar, supervisar, evaluar y calificar la estancia de los alumnos de grado medio para conseguir unas prácticas de empresa para el alumnado comencé a través de vía correo electrónico a recopilar información de los alumnos tanto profesional-académica(en qué departamento les gustaría realizar para un mejor encuadre en la empresa como personal (nombre, apellidos, Nif, móvil, posibilidad de tener coche durante las prácticas, lugar de residencia) para la elaboración de los anexos y demás documentos relacionados con las prácticas.

RELLENAR TODOS LOS DATOS IMPORTANTES PARA LAS PRACTICAS EN EMPRESAS...LEELO CON ATENCION..   

| X Recibidos | X ALCALA FCT 2011-12 | X

★ ● **Maria José Martínez** para bcc: ali_pavon, bcc: aroa, bcc: buff; [mostrar detalles](#) 3 jun

Hola!

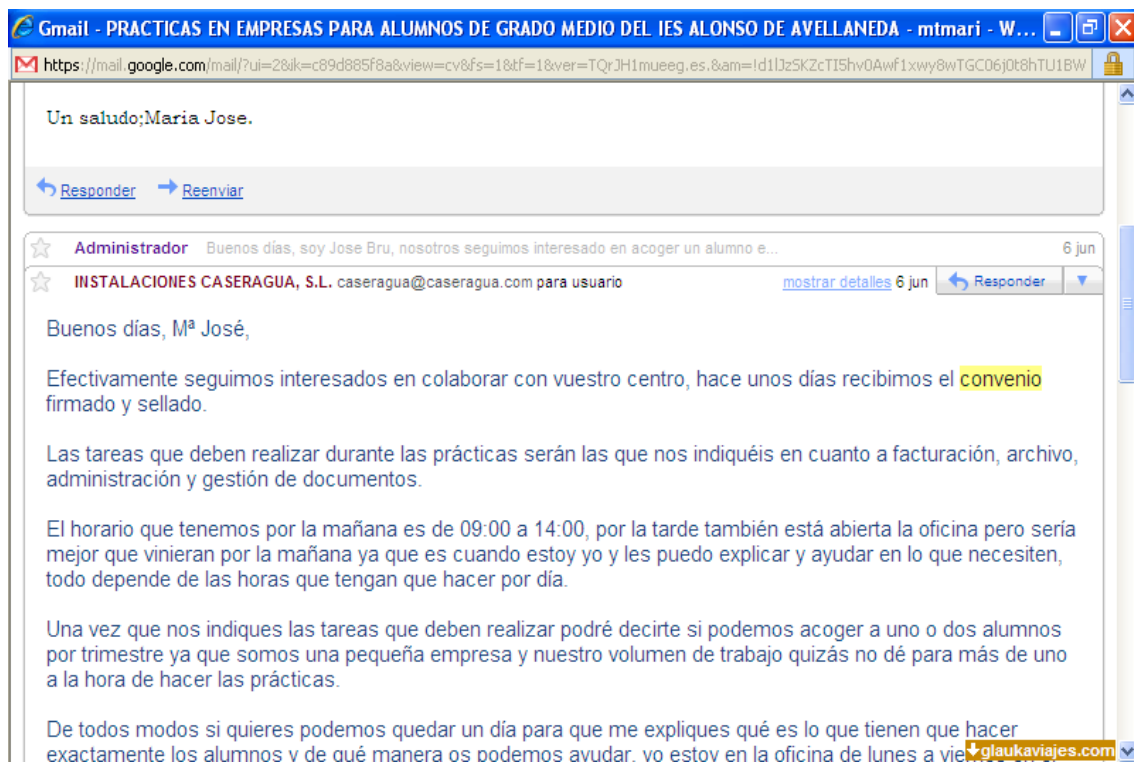
Se acerca el momento de hacer las prácticas. Me gustaría tener información para que se desarrollen de la forma más adecuada para todos. Por ello me vais a decir vuestras preferencias en cuanto horarios (y su razón) y que tipo de empresa así como tareas (contabilidad, almacén, personal, facturación) que te gustaría realizar y la localidad donde querrías hacer las prácticas. Recuerda que la elección se hace en función de la nota media del ciclo así que animo y echa el resto los días que quedan!!

Por favor contestame tu correo al correo que te mando y rellena los siguientes datos:

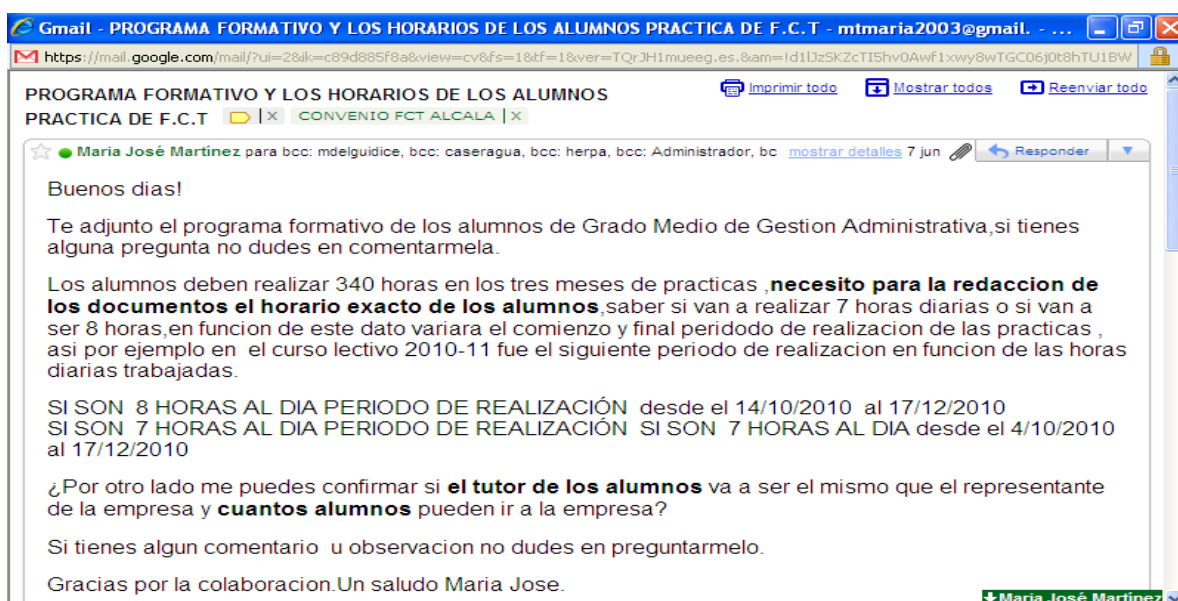
Internet | Modo protegido: desactivado

2.4. PROGRAMA FORMATIVO.

Por otro lado en Junio de curso lectivo 2010-12 me puse en contacto de nuevo con las empresas colaboradoras con las cuales se firmó el Convenio con el fin de conseguir información detallada sobre los horarios, tareas que deben realizar los alumnos en las prácticas.



La comunicación virtual con la empresa colaboradora continúa durante el mes de Junio para informarles y consultarles la opinión sobre Programa Formativo así como informarme detalladamente sobre el horario de los alumnos de prácticas en la empresa y saber quién es el tutor de la empresa. Esta figura es una pieza clave en las prácticas ya que se va a encargar no sólo de formar y acompañar al alumno durante su estancia, sino de, una vez finalizado el período de prácticas, evaluar junto al profesor estancia del mismo en la empresa. Es por ello que se requiere que el tutor sea un experto conocedor de las tareas y funciones que va a desarrollar el alumno en la empresa y sobretodo que tenga realmente habilidad para enseñar y tiempo que dedicarle al alumno que realiza las prácticas.

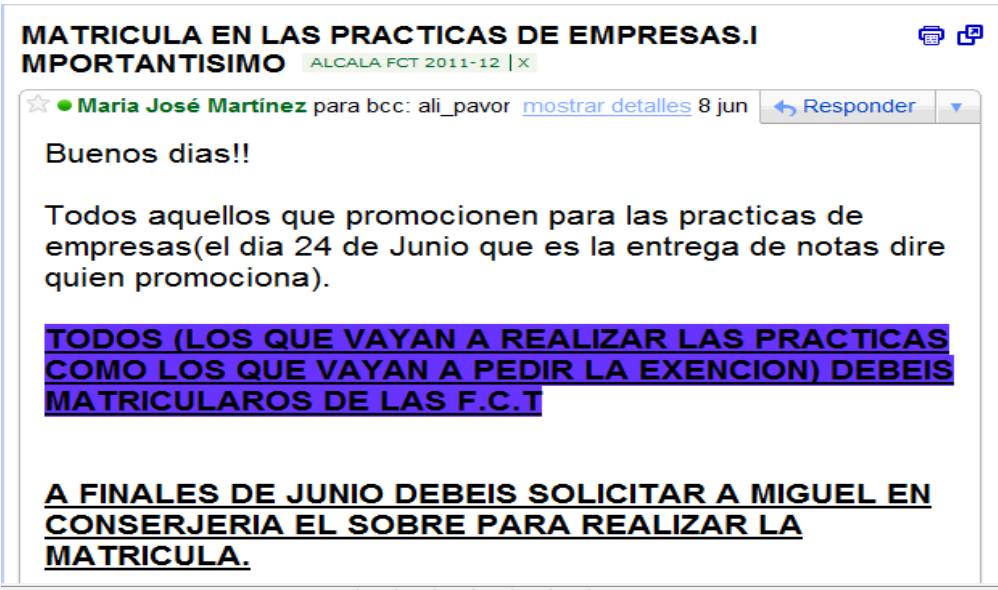


Las fechas de comienzo de los periodos de prácticas de los alumnos de grado medio en empresas son cerradas y se celebraron en el periodo de otoño: desde mediados de Septiembre hasta mediados de Diciembre. Respecto al horario de realización de las F. C. T estará comprendido entre las 7 y las 22 horas, aproximándose la jornada a la jornada laboral de la empresa. (No debe exceder las 8 horas/jornada).

En cuanto al programa formativo es clave para realizar unas correctas prácticas en la empresa por eso el tutor de las prácticas en centros docentes le debe entregar al tutor de la empresa este documento al inicio de las prácticas para que lo analice detenidamente. Este programa es el conjunto de actividades, tanto productivas como formativas, tareas y funciones que debe desarrollar el alumno durante su permanencia en la empresa para adquirir los conocimientos y habilidades complementarios a la formación teórica adquirida en el centro educativo.

2.5. ACCESO A LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS.

Los alumnos que hayan superado todos los Módulos Profesionales de los que se cursan en el ciclo pueden realizar el Módulo de F.C.T, aunque excepcionalmente se puede autorizar su realización para alumnos con algún Módulo Profesional pendiente de superación. Es imprescindible que los alumnos se matriculen en Julio de las F.C.T puesto que es un módulo más a pesar que se realiza en un centro de trabajo externo al centro docente.



MATRICULA EN LAS PRACTICAS DE EMPRESAS. I
MPORTANTISIMO ALCALA FCT 2011-12 | X

★ ● Maria José Martínez para bcc: ali_pavor [mostrar detalles](#) 8 jun [Responder](#)

Buenos dias!!

Todos aquellos que promocionen para las practicas de empresas(el dia 24 de Junio que es la entrega de notas dire quien promociona).

TODOS (LOS QUE VAYAN A REALIZAR LAS PRACTICAS COMO LOS QUE VAYAN A PEDIR LA EXENCION) DEBEIS MATRICULAROS DE LAS F.C.T

A FINALES DE JUNIO DEBEIS SOLICITAR A MIGUEL EN CONSERJERIA EL SOBRE PARA REALIZAR LA MATRICULA.

Una vez que tiene lugar las sesiones de Evaluación del mes de Junio se determina quien promociona a las prácticas de las empresas, fue en este momento cuando usé la información que recopilé sobre las tareas que ofrece la empresa para el puesto formativo y las habilidades académicas de los alumnos para la asignación de empresa-alumn@.

A este fin envíe a los alumnos que promocionan a las prácticas un correo en el que se le comunicaba la designación de su empresa de prácticas así como información de quién es su tutor en el centro de trabajo, su horario, teléfono, situación geográfica y la fecha de comienzo y fin de las prácticas.

PRACTICAS EN VALTOY

Recibidos | X



★ ● Maria José

[mostrar detalles](#) 12:57 (Hace 2 minutos)

[Responder](#)

Hola!

Realizaras las practicas en VALTOY y comenzarás el próximo día 14 de octubre y finalizará el 17 de diciembre de 2010 con un horario de 09.00 a 14.00 y de 16.00 a 19.00 .Tfno 91 8885332

Deberas presentarte Plaza de Cervantes nº 25 , 4 planta en el dia 14 de Octubre a las 09.00 , tienes que preguntar por tu tutor Antonio

Si tienes alguna duda ,comentamela por correo o el Lunes 27

Un saludo!

2.6. INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN EL SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LA FCT.

Un instrumento básico con que cuentan el tutor de FCT y el tutor de la empresa en el seguimiento y evaluación de la FCT es la ficha de seguimiento semanal del alumno. Las fichas semanales reflejan las actividades desarrolladas en cada uno de los días de la semana así como cualquier observación que realice el tutor de la empresa, además deben ser selladas y firmadas por el tutor de la empresa.

FICHA SEGUIMIENTO INDIVIDUAL Recibidos | X TUTORIA | X

★ ● Maria José Martinez 01/10/10

★ ● Maria José Martinez para Dar [mostrar detalles](#) 15/12/10 [Responder](#)

HOLA!!^a

Lo debes rellenar todas las semanas firmadas y selladas por tutora.

FICHA SEMANAL DEL ALUMNO.jpg
270 kb [Ver](#) [Descargar](#)

Otro instrumento de evaluación y seguimiento del tutor de FCT es la visita, al menos quincenalmente, del centro de trabajo y mantener entrevistas con su responsable para hacer el seguimiento del programa formativo además de observar directamente las actividades que el alumnado realiza en el mismo y registrar dicho seguimiento.

TUTORA DE FCT.VISITA A LA FIAT

ALUMNOS FCT | X



★ ● Maria José Martinez Buenas tardes Ernesto! Que tal estas?Espero que 16 mar

★ RANZ Ernesto (FGA) Hola María José, traslado este asunto a nuestro Df 17 mar

★ ● Maria José Martinez para RANZ [mostrar detalles](#) 17 mar

[Responder](#)

Gracias por la colaboracion!!

Un saludo!




El 17 de marzo de 2011 13:53, RANZ Ernesto (FGA) <ernesto.ranz@fiat.com> escribió:

- Mostrar texto citado -

[Responder](#)

[Reenviar](#)

Durante el período en que se realicen las prácticas de este módulo en los centros de trabajo, se deben establecer un calendario de visitas conocido tanto por los tutores del centro de trabajo como por los alumnos. Estos deberán presentarse en el centro docente cada 15 días para entregar al profesor-tutor las fichas semanales firmadas y selladas por el tutor de trabajo y comentar su situación en el centro de trabajo.

CALENDARIO Recibidos | X ALUMNOS FCT | X   

☆ ● **Maria José Martínez** para bcc: beatr [mostrar detalles](#) 28/09/10 [Responder](#) ▼

Te informamos que se estableció, para el presente período de F.C.T., el siguiente calendario de visitas de tutoría de alumnos al instituto, a las 16.15 **¡(ACUERDATE DE TRAER LA FICHA DE SEGUIMIENTO FIRMADA Y SELLADA POR TUTOR/A)**

- Viernes 29 de octubre
- Viernes 12 de noviembre
- Viernes 26 de noviembre

Te recordamos que quedan excluidos del período de F.C.T. por no ser lectivos los días:

- 11 y 12 de octubre.
- 1 de noviembre.
- 6, 7 y 8 de diciembre.

3. CONCLUSIONES.

Como conclusión este módulo de Formación en Centros de Trabajo es enriquecedor para las empresas colaboradoras porque les permite conocer aspirantes que pueden formar parte de la plantilla, ya que los alumnos están aproximadamente tres meses en la empresa, con un seguimiento minucioso de su desempeño, que hace que los departamentos de selección de personal puedan evaluarlos correctamente.

También es beneficioso para los centros educativos, a partir de la reforma educativa de la LOGSE de 1990, ha aumentado notablemente la valoración social de la Formación Profesional esto se debe al mayor índice de empleo que los alumnos consiguen una vez terminados sus estudios de Formación Profesional.

NORMATIVA UTILIZADA:

- **Ley Orgánica** 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE del 4). Cap. 4, de la Formación Profesional.
- **Real Decreto** 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del Sistema Educativo (BOE 25 de junio).
- **Real Decreto** 676/1993 de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE del 22).
- **Real Decreto** 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros (BOE 2 de junio).
- **Real Decreto** 733/1995 de 5 de mayo, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la LOGSE (BOE 2 de junio).
- **Ley Orgánica** 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE del 2).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- <http://www.correosgmail.com/>
- <http://www.correosgmail.com/search/label/Trucos%20Gmail>
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Gmail>
- <http://www.madrid.org/fp/>

María José Martínez Triguero