



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**Facultad de Educación**

**Trabajo de Fin de Grado**

Grado en Educación Primaria

# **Habilidades docentes básicas a la luz de una experiencia educativa**

Autor:

**D. César Pariente Gutiérrez**

Tutor:

**Dr. Carlos Martín Bravo**

Palencia, Junio 2016

## RESUMEN

---

El trabajo presentado a continuación, comprende un tema de gran interés educativo: las habilidades docentes básicas, teniendo la oportunidad de contrastar estas en base a una experiencia educativa real.

Es por tanto que este trabajo analiza dichas habilidades, aplicando bases teóricas reflejadas en los estudios psicológicos de la educación, materializando estas en el aula, de tal manera que permitan presentar el ideal de una intervención docente y del profesional educativo de excelencia.

En el desarrollo de cada una de estas seis habilidades básicas, como son la gestión del tiempo, el manejo del lenguaje, el uso de las distintas vías de explicación, etc., encontramos un marco teórico que fundamenta el posterior análisis de la intervención real y el caso concreto de estudio que da validez al criterio de excelencia previamente detallado.

El estudio de aula, se realizó durante la etapa de Prácticum II al grupo de 6º de E.Primaria, en la U. Didáctica de “Expresión corporal y emotividad”.

## PALABRAS CLAVE/KEYWORDS

---

Habilidades docentes, educación, psicología, programación, atención, explicación, tiempo, lenguaje, docente.

*Teaching skills, education, psychology, programming, attention, explanation, time, language, teacher.*

## ABSTRACT

---

The topic given in the following work is an area of interest in education: basic teacher's skills, having the chance to check these skills in a real educative experience.

Therefore, this work analyzes those abilities, applying educative psychology theories, and making them in a real classroom, in a way that I could present an ideal teacher intervention, reaching the excellence.

During developing each basic skills, for example: use time wisely, use of Spanish, ways of explaining lessons... we find a frame of theoretical reference in which we can base the real intervention and the previously detailed excellence.

The classroom study was made during the Practicum II, with de 6th course of primary school in de teaching unit “Expresion corporal y emotividad”

# Índice

---

0. Introducción.....	4
1. Justificación.....	5
2. Competencias a entrenar.....	6
2.1 Investigación.....	6
2.2 Capacidad crítica y analítica.....	6
3. Método utilizado en el trabajo.....	8
4. Planteamiento del problema. ....	8
5. Análisis de las Habilidades Docentes Básicas.....	10
5.1 Preparar una clase.....	10
5.1.1 Preparación de contenidos para la diversidad del alumnado.....	11
5.1.2 Preparación del material para el alumnado.....	12
5.1.3 Tener en cuenta si funcionan los recursos o medios digitales.....	13
5.1.4 Solucionar pequeños problemas técnicos que surgen durante la sesión.....	14
5.1.5 Pasos en la programación en una situación real.....	15
5.2 Manejar más de una vía de explicación.....	20
5.2.1 Representación de la acción.....	20
5.2.2 Representación icónica.....	21
5.2.3 Representación simbólica.....	21
5.3 Gestionar bien la atención.....	23
5.3.1 Trastornos de la atención (TDAH).....	24
5.3.2 Estilos y tipos de motivación.....	25
5.3.3 Componentes de la motivación.....	26
5.3.4 El control del aula y la motivación en un caso real.....	27
5.4 Gestión del tiempo.....	28
5.4.1 Tiempo de preparación/programación.....	28
5.4.2 La gestión del tiempo en el aula.....	29
5.5 Hacer buenas preguntas.....	30
5.5.1 Ejemplo real en el aula sobre la Taxonomía de Bloom.....	32
5.5.2 Teoría Triárquica de la Inteligencia y las preguntas en el aula.....	32
5.5.3 Hábitos equivocados en la formulación de preguntas.....	34
5.6 Usar un lenguaje adecuado y que se entienda.....	36
5.6.1 Análisis comunicativo, basado en la observación.....	39
6. Conclusiones y debate.....	41
7. Bibliografía y webgrafía.....	43

## **Índice de TABLAS**

Competencias aplicadas al estudio.....	7
Método utilizado en el trabajo.....	8
Preguntas para preparar una clase.....	10
Objetivos/contenidos y criterios de ev. de sesión.....	16
Situaciones en representación de la acción.....	20
Situaciones en representación icónica.....	21
Teoría de la “U” Invertida.....	25
Temporalización de sesión.....	28
Análisis del tiempo real de sesión.....	29
Categorías y descriptores en la Taxonomía de Bloom.....	31
Pirámide de pensamiento según su orden (T. Bloom).....	32
Teoría triárquica de la inteligencia de R. Sternberg.....	33
Teoría triárquica aplicada a contexto educativo.....	33
Teoría triárquica aplicada a la elaboración de preguntas.....	33
Hábitos equivocados en la formulación de preguntas.....	34
Niveles de abstracción en el uso del lenguaje.....	37

# 0. Introducción

---

Con este trabajo de fin de grado (TFG) se intenta cumplir el objetivo de **analizar cómo debería trabajar un docente en la excelencia y por tanto, cuáles son las habilidades básicas a cuidar para tal cometido.**

*Se pueda afirmar que la investigación forma parte del conocimiento humano en general y por tanto el conocimiento se ha definido como un proceso en el cual se relacionan un sujeto cognoscente (quien conoce) con un objeto de conocimiento (aquello que se conoce) lo que da como resultado un producto mental nuevo, llamado conocimiento. (Rodríguez Martínez, 2011).*

En la época actual, existen multitud de conversaciones y artículos sobre este conocimiento: *¿qué es lo que debe ser un buen profesor/a?, un profesor/a ¿cómo debe actuar en el aula?, etc.* Estas y otras tantas preguntas de un gran interés en el ámbito educativo, se intentarán responder en este Trabajo de Fin de Grado cuya finalidad reside en aportar luz a dichas cuestiones, basando siempre dicho análisis en una experiencia real y tangible que permita ejemplificar con mayor rigor, el gran número de teorías que se expondrán a continuación que hacen y configuran al buen docente.

La labor educativa posee gran complejidad. Esto es innegable desde el momento en que podemos vislumbrar multitud de aciertos y errores cometidos en los centros educativos y que a día de hoy, se nombran de forma continua en conversaciones coloquiales entre profesionales y no profesionales del sector.

En nuestra Facultad de Educación se enfatiza y se plantean cuestiones como: *¿cuál sería la diferencia entre una persona sin formación pedagógica que recoge un “libro de ejercicios” y los presenta en un aula, y la capacidad profesional que un docente cualificado debe transmitir?* y es en esta distinción donde, este Trabajo de Fin de Grado, cobra sentido y rigor pedagógico más que adecuado, pues las habilidades docentes se convierten así en tema de absoluta actualidad.

El TFG que tenemos entre manos, analiza seis habilidades docentes fundamentales: **preparar una clase, manejar más de una vía de explicación, gestionar bien la atención, gestionar correctamente el tiempo y hacer buenas preguntas en relación a la construcción del aprendizaje** (Martín Bravo, 2011).

Analizando cada una de estas encontramos tres fases fundamentales en el estudio de dichas habilidades:

Un primer momento teórico en el que enmarcamos dichas destrezas en base a teorías psicológicas reales (apoyándonos en autores de renombre en el campo de la psicología), un segundo momento de análisis de las Habilidades Docentes Básicas mediante la búsqueda teórica y la observación práctica, y un tercer momento de exploración en base a la realidad de un contexto educativo desarrollado en el Prácticum II, cuyo grupo de control escogido para dicho análisis fue el de sexto de E. Primaria del Colegio Santa Rita de Palencia en el desarrollo de la unidad didáctica de “expresión corporal”.

*“El maestro mediocre, cuenta; el maestro corriente, explica; el maestro bueno, demuestra; el maestro excelente, inspira.” (William A. Ward).*

# 1. Justificación

---

Elaborar un estudio sobre habilidades docentes supone, no solo un TFG adecuado para presentar capacidades, conocimientos y competencias adquiridas durante la formación inicial, también aporta beneficios indiscutibles a la labor e investigación educativa, pues supone un punto de inicio, una ventana abierta a la cuestión del maestro de excelencia. Y esta es la base principal que ha envuelto este trabajo desde sus inicios: la motivación por un tema de interés real sobre el que articular el proyecto expuesto a continuación.

El objetivo reside en elaborar un Trabajo de Fin de Grado que suponga un análisis de un tema con repercusión, que tenga gran interés y sirva no solo a título personal, sino que también disponga de la capacidad de resolver dudas e inquietudes de docentes sobrepasados y que adquieran actitudes de desesperanza ante la frase tantas veces escuchada de: “ya no sé qué hacer con mis alumnos” pues la labor educativa, requiere de un esfuerzo continuo de introspección que permita la evolución y continua renovación de formas de hacer, pues como dijo Ludwig Von Mises: *en la vida todo está continuamente en evolución*, y el alumnado y la labor docente no se excluyen de dicha afirmación.

Y es, éste, el motivo que da absoluto rigor y validez a esta investigación. Además, de su gran interés por docentes que sientan preocupación por la buena gestión de sus sesiones y puesta en práctica en las aulas.

Este TFG se convierte así en fuente de conocimiento, de recurso y autoevaluación profesional válido para docentes en etapa inicial y profesionales de la educación con ansia de mejora.

La preocupación por este estudio, comienza desde la observación en el periodo de Prácticum I. Preparando las sesiones de dicha etapa académica con los compañeros, imaginábamos intervenciones excepcionales, recursos de aula inmejorables, programaciones sobre papel incalculablemente extenso (pero sin tener en cuenta lo realmente necesario sobre diversidad o motivación...), etc. (Gómez Montes, 2005).

Y a la hora de llevarlas a cabo en el aula, existían otros factores totalmente desconocidos que hacían que todo ese tiempo invertido, se viniera abajo y cayera en saco roto toda nuestra intencionalidad de enseñanza hacia el alumnado.

Esto supuso el comienzo de este trabajo, la observación del “algo falla y no sabemos que es”, pues *toda innovación supone renovación; sin embargo, no toda renovación es innovación* (Fidalgo, 2008). Y a partir de aquí comencé la preocupación por este tema, el cual ha ido confirmándose con el tiempo su validez, rigor y utilidad gracias a la dedicación, pasión y puesta en práctica de todos los aprendizajes adquiridos en la elaboración de este TFG, obteniendo como resultado un documento con gran cantidad de aplicaciones prácticas que pretenden resolver la gran cuestión básica que plantea este Trabajo de Fin de Grado: **¿qué es ser un buen maestro/a?**

## 2. Competencias a entrenar

---

Las habilidades que se desarrollan gracias al trabajo realizado son múltiples y variadas entre sí, pues la investigación- acción y la capacidad crítica y analítica del entorno educativo, se convierten en habilidades necesarias para la realización de un trabajo de estas características, haciendo de estas dos grandes competencias la fuente principal de mejora en cuanto a la articulación y finalización del trabajo presentado.

### 2.1 Investigación-acción (Rasco, 1990):

La búsqueda de información y aplicación de fuentes fiables para un interés práctico, donde contrastar lo observado durante la etapa del Prácticum II, se convierte en pilar base de este trabajo.

Los recursos teóricos analizados son indispensables para el conocimiento, interpelación y contraste de la habilidad docente a analizar, pues sin este marco investigativo más teórico, el TFG presentado pierde el carácter que le aporta el rigor más esencial a las conclusiones y habilidades docentes que deben trabajarse para la intervención exitosa en el aula.

### 2.2 Capacidad crítica y analítica:

El obtener recursos bajo una investigación basada en la observación del contexto educativo, se convierte en tarea fundamental para la aplicación de las primeras fuentes teóricas con las que contrastar las habilidades observadas en el contexto educativo real.

Sin esta observación e interpelación con las fuentes teóricas, el Trabajo de Fin de Grado aquí presentado, se convierte en una recopilación de teorías de aprendizaje sin una ejemplificación tangible que permite adquirir el conocimiento desde el espacio educativo real, el centro escolar.

En cuanto a un resumen de competencias aplicadas en el estudio realizado, podemos presentar dichos resultados en una tabla acorde a las competencias básicas recogidas en la legislación vigente, marcando en dicha tabla las competencias trabajadas en esta investigación:

<b>Competencia</b>	<b>Trabajada en la investigación (S/N)</b>	<b>Argumentación base</b>
<b>Matemática y ciencia/tecnología (CMCT)</b>	SI	Predecir fenómenos en su contexto (análisis temporal)
<b>Aprender a aprender (CPAA)</b>	SI	Controlar el propio proceso de aprendizaje y análisis del conocimiento inicial y final
<b>Conciencia y expresiones culturales (CEC)</b>	NO	
<b>Comunicación lingüística (CCL)</b>	SI	Manejo de la escritura y oralidad comunicativas.
<b>Com. Digital (CD)</b>	SI	Uso creativo de las tecnologías de la información
<b>Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)</b>	SI	Iniciativa ante el estudio real y con repercusión concreta
<b>Social y cívica (CSC)</b>	SI	Análisis de un contexto social real, acorde a teorías aplicables

### 3. Método utilizado en el trabajo

---

El protocolo de una investigación puede ser basado en dos tipos de conocimientos, el popular y el científico, el conocimiento popular, vulgar o sentido común toma toda información recibida o transmitida sin una crítica expresa. Es la forma común, corriente y espontánea de conocer, que se adquiere con el trato directo entre los seres humanos y los objetos. (Mendez, 2011).

Toda investigación conlleva el uso de un método para llegar a conclusiones válidas relacionadas al tema concreto investigativo. Es por tanto que este, debe estar siempre subyugado al objetivo de este estudio de profundización, haciendo que las herramientas, faciliten la consecución de los fines establecidos y no a la inversa.

Por este motivo, y por ser el método más utilizado en las Ciencias Sociales y que hace al sujeto que realiza la investigación participe de la misma, puesto que permite una relación concreta entre el investigador y el hecho social del que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación.

La base del TFG es la OBSERVACIÓN unida al MÉTODO DESCRIPTIVO que unifican las observaciones propias al contexto educativo, con las diferentes investigaciones psicológicas que se presentan para dar rigor a dichas observaciones y análisis de hecho.

La descripción de pasos en la elaboración del TFG:

- 1) *Obtención de fuentes y recursos teóricos sobre las Habilidades Docentes Básicas y las teorías psicológicas que trabajan temas de índole similar.*
- 2) *Análisis del contexto educativo a analizar con la obtención de datos y elementos de estudio necesarios*
- 3) *Unificar la teoría obtenida y la práctica observada en el análisis de las Habilidades Docentes Básicas en un contexto educativo real acorde a la unidad de expresión corporal.*

### 4. Planteamiento del problema

---

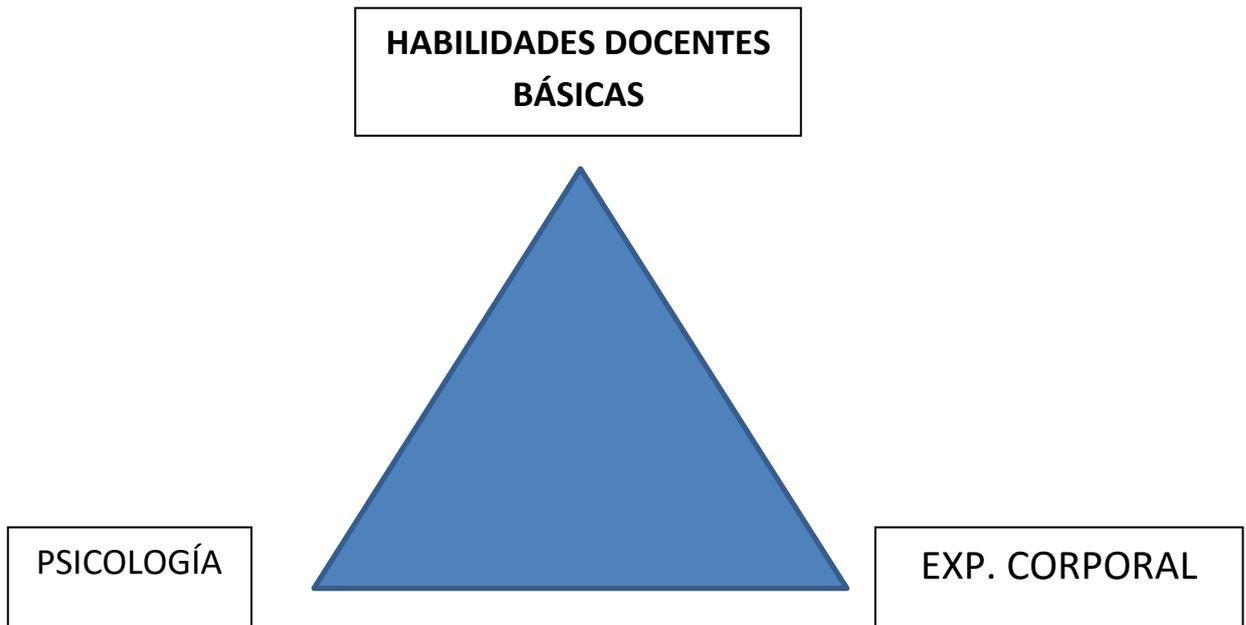
El problema o cuestión a analizar, recae en la necesidad de evaluación y obtención de recursos, por parte del docente, para la mejora de sus propias habilidades en el desempeño de su labor profesional.

Es por este motivo por el que las Habilidades Docentes Básicas, poseen gran cabida y necesidad de estudio en el día a día del profesional educativo, puesto que conocer las fuentes de estudio psicológico para el desempeño de la docencia y analizar estas para que puedan ser contrastadas en un análisis de contexto educativo real, hace que el tema adquiera carácter educativo complejo, pero necesario actualmente.

¿Qué debe hacer un docente ante una clase que no es capaz de prestar atención? o ¿Qué debe hacer otro profesor que siempre le falta o sobra tiempo en sus intervenciones frente a sus programaciones?, u otro que se plantea ¿qué puedo hacer para transmitir el contenido de mi asignatura para que el alumnado pueda entenderlo? etc.

Todas estas preguntas han ocurrido (u ocurrirán) en algún momento del ser profesional docente y si estas se dejan pasar, culpando al alumnado por completo del fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A), estaremos cayendo en error absoluto y en falta de rigor profesional, pues la culpa no siempre es del alumnado y el docente es el encargado y responsable de hacer que las sesiones funcionen y que el alumnado aprenda en ellas. Es su cometido final y si este gran objetivo no se cumple en las sesiones, debemos analizar el perfil desarrollado y adquirir nuevos hábitos que mejoren nuestras Habilidades Docentes. (Vazquez, 2001).

Por este motivo, el problema a plantear recae en un estudio de las Habilidades Docentes Básicas que el profesor debe manejar, dejando de lado expresiones inadecuadas como el “sentido común” y aportando rigor y fundamentación a cada acto desarrollado en el proceso educativo y en el perfil docente más adecuado posible.



# 5. Análisis de las Habilidades Docentes Básicas

---

## 5.1 PREPARAR UNA CLASE

La planificación es el punto de partida desde el cual, el buen profesional forma su idea y la estructura, de tal manera que esta sea viable y provechosa para el alumnado, evitando así posibles contratiempos que dificulten el ritmo de nuestra sesión.

Esta debe contener fundamentalmente los OBJETIVOS o fines de aprendizaje para los cuales está estructurada la sesión en concreto, los CONTENIDOS o aprendizajes que deseamos que el alumnado adquiera, y los CRITERIOS DE EVALUACIÓN que significaría el hecho de hacer tangible la manera de evaluar la adquisición de dichos contenidos y la consecución de objetivos planteados hacia el alumnado.

Todo buen trabajo debe ser planificado, evitando así posibles errores que podamos cometer a la hora de llevar a cabo nuestra intervención con los alumnos. ¿Este apartado contradice la virtud de la espontaneidad en el aula? Por supuesto que no, el ser esporádico del alumnado es algo que debemos fomentar y por tanto, la preparación o planificación debe responder a este apartado tomando especial cuidado en que esta surja de forma provechosa y no destructiva.

El fin de la planificación por tanto consiste en saber si nuestra estructura mental de sesión, comprende las necesidades de nuestro alumnado siendo esta provechosa para ellos y por consiguiente, cumple los objetivos que previamente habrán sido formulados para la misma. Pero ¿Cómo debemos formular o realizar nuestra planificación para que esta esté bien elaborada? Evaluando una vez estructurada la programación contestando a las siguientes preguntas durante la programación y antes de llevarla a cabo en el aula.

<i>1) ¿Se han preparado suficientes contenidos para la diversidad del alumnado?</i>
<i>2) ¿Se tiene preparado el material adecuado para entregar a todos los alumnos?</i>
<i>3) ¿Se ha comprobado que los medios audiovisuales o el acceso a internet funcionan?</i>
<i>4) ¿Se sabe solucionar los pequeños problemas técnicos que surjan durante la clase?</i>
<i>5) ¿Se sabe manejar los medios de apoyo?</i>

### **5.1.1 Preparación de contenidos para la diversidad del alumnado**

Preparar contenidos conlleva una formación inicial por parte del docente de dichos conocimientos. Debemos ser conscientes de que nuestra labor es la de guiar el aprendizaje y no la de ser “enciclopedias humanas” y por tanto, es más que probable de que en algunos de los aprendizajes que el alumnado deba adquirir, no seamos totalmente competentes. Exigir de una formación a mayores, es decir; tener suficientes recursos para desarrollar un buen proceso de enseñanza- aprendizaje (E/A).

Si bien es cierto que debemos adquirir como docentes la mayor cantidad de información posible, también lo es que nuestra labor recae en el discernimiento hacia dichos aprendizajes para averiguar cuáles son adecuados para el alumnado y cuáles no. Pero buscar información sin criterio pedagógico no es la respuesta adecuada a esta cuestión. En la búsqueda de dicho conocimiento debemos tener en cuenta la diversidad de nuestro alumnado, en resumidas cuentas, la heterogeneidad de las aulas.

Sin este criterio, los contenidos preparados podrían exceder el nivel del grupo o quedarse escasos para el mismo.

Es por tanto que la preparación de los contenidos para la unidad, vino dada por búsqueda de información on-line, libros referentes en comunicación no verbal y psicología emocional y en conversaciones realizadas con estudiantes y profesionales de dicho campo.

Posteriormente, se realizó un análisis del grupo destinatario, pudiendo así discernir qué contenidos son adecuados y en cuales debemos enfatizar para el correcto desarrollo del proceso de E/A dado en la unidad:

En el grupo concreto de 6ºEPO, se pudo observar un bajo interés generalizado por el aprendizaje. Esto tiene mucho que ver con el fin de una etapa y la disposición del alumnado a la transición a la ESO, dejando atrás 6º y haciendo de este, un curso de mero tránsito para ellos.

Las características principales del grupo son las siguientes:

- Gran movilidad con escasa atención
- Competitividad elevada
- Gran capacidad de trabajo en equipo
- Baja autoestima y autoconocimiento
- Gran capacidad de exposición
- Alta de motivación

Matizando algo más la capacidad reflexiva del alumnado, este es capaz de llegar por si solo a conclusiones, utilizando un lenguaje acorde a la edad y dando pie a una exposición cohesionada y con contenido.

Indagando en las metodologías aplicadas, el grupo posee cierta capacidad de adaptación, trabajando de forma excepcional la parte experiencial, indagando con su corporalidad, pero con una dificultad añadida: su componente “adulto”, el cual conlleva a desarrollar actitudes prepotentes ante las indicaciones o consignas que se desarrollan en las sesiones.

Para finalizar el análisis de este grupo, estos poseen grandes capacidades de aprendizaje, matizando estas con una adquisición previa de contenidos muy amplia, puesto que al encontrarse en el último curso de la etapa, el alumnado ya ha trabajado prácticamente todos los contenidos a desarrollar y por tanto, ya dispone de cierto control en los mismos cuando son planteados en las sesiones.

En el caso concreto del grupo, contamos con una única necesidad hacia la que debemos realizar adaptación respecto al grupo. Este es el caso de un alumno con Síndrome de Down. La patología que padece este alumno responde a una habilidad verbal limitada, un nivel de lectoescritura deficitario y movilidad reducida; no obstante si es capaz de procesar información al mismo nivel que el resto del alumnado y por tanto, las explicaciones se realizarán al grupo por completo.

### **5.1.2 Preparación del material para el alumnado**

En cuanto a la preparación del material, se deben tener en cuenta múltiples factores que respondan a las necesidades de aprendizaje que el grupo presente. Es por tanto que el material, o recurso educativo, se convierte en una herramienta fundamental en el proceso de E/A. Pero no debemos perder la perspectiva de que este es simplemente un elemento más en el desarrollo de las sesiones y que por tanto, no debe ser un absoluto en cuanto a la realización o puesta en práctica de las mismas. Es por esto por lo que el uso del material en una sesión, debe responder al objetivo final para el que se ha creado: mejorar y facilitar el aprendizaje (Castrillejo, 2008).

El análisis del material, supone plantearnos interrogantes sobre el “valor” del mismo, respondiendo a cuestiones tan importantes como:

- Facilitar el aprendizaje
- Adaptación del mismo al grupo
- Transversalidad en el material
- Previsión ante el uso del material
- etc.

Respecto a la sesión, el material a utilizar será un puzzle de 6 piezas. La elaboración del material supuso la compra de cartulinas, la impresión del puzzle, el recorte de las piezas y la distribución de las mismas acorde a la dinámica a desarrollar.

En cuanto al análisis propuesto con anterioridad, el puzzle se convierte en facilitador del aprendizaje en cuanto a que obliga a la cooperación del grupo para resolverlo y focaliza la atención ante un tema ante el que comunicar mensajes basados en la expresión no verbal: si esta pieza debe ir en un lugar u otro, la búsqueda de información en otros grupos, etc.

Respecto al ámbito de la adaptación del mismo al grupo, trabajar con un recurso tangible y de “fácil” elaboración, supone un reto añadido que permite focalizar la competitividad del grupo hacia un aprendizaje adecuado al contenido. Además no requiere de un conocimiento añadido en el uso del material y por tanto, no requiere de aprendizajes a mayores para el uso del mismo.

Escoger un material de estas características, responde afirmativamente a la pregunta relacionada a la transversalidad de contenidos, pues manejando este recurso, se desarrollan aprendizajes basados en la inteligencia espacial y en áreas como Sociales (añadiendo una breve explicación del recurso que se va a utilizar), Matemáticas (en cuanto a la inteligencia espacial y la geometría), y Artística (desarrollo de la creatividad en cuanto a la búsqueda de posibilidades de resolver el problema).

### **5.1.3 Tener en cuenta si funcionan los recursos o medios digitales y conocer cómo manejarlos**

Es importante desglosar de la preparación, la comprobación fehaciente de los recursos digitales o multimedia y conocer el funcionamiento de todos los medios de apoyo que necesitemos en el transcurso de la sesión.

El manejo de dicho material multimedia, siempre supone un grado de incertidumbre elevado ante el desarrollo de la sesión, pues este tipo de material no siempre funciona de manera esperada (fallos de configuración, errores informáticos, recalentamiento de proyectores, baja sonoridad en los altavoces, etc.) y produce situaciones incontroladas ante las cuales debemos plantear un “plan B” que desarrolle los mismos contenidos, pero sin el recurso multimedia añadido.

En cuanto al ámbito formativo sobre el material, es fundamental realizar una formación extra y personal sobre los elementos que vayan a ser utilizados, pues conocer a fondo dichos recursos hace que nos encontremos seguros en el uso del mismo y podamos resolver diferentes cuestiones transversales que el alumnado pueda plantear.

En la sesión planteada, no existirán recursos multimedia necesarios para el desarrollo de la misma.

### **5.1.4 Solucionar pequeños problemas técnicos que surgen durante la clase**

El grado de incertidumbre en la labor docente siempre es elevado. En todo momento pueden ocurrir situaciones que desestructuren nuestra planificación inicial y hagan que sea estrictamente necesario modificar la misma en el momento para el buen desarrollo de la sesión.

Los elementos a tener en cuenta que pueden surgir son múltiples y variados en gravedad, y es por este motivo por el que el docente debe estar preparado en todo momento ante lo inesperado, reconociendo circunstancias ocurridas con anterioridad y valorando diferentes soluciones que doten a este de competencias y recursos óptimos para solucionar estos de forma efectiva.

Desde la variación en el número de asistentes en el aula por distintos motivos (enfermedad, salida del centro, lesión...) hasta una modificación del espacio y el tiempo asignados a la sesión, por circunstancias propias a la gestión del centro, hacen que la experiencia se convierta en pilar fundamental en la resolución de dichos conflictos, pues evaluando nuestra intervención primera, adquirimos aprendizajes ante dichas situaciones que posteriormente puedan volver a surgir.

En el ejemplo de sesión concreto planteado, se tuvieron en cuenta cuatro únicos factores que podrían dificultar el desarrollo de la sesión.

1) Participantes:

En caso de existir variación en el grupo, la solución efectiva será la reestructuración de grupos para que estos cumplan con objetivos de heterogeneidad y de igualdad de oportunidades de aprendizaje.

2) Modificación del espacio:

Para resolver dicho problema, se buscará un espacio adecuado para realizar la sesión que no sea el propio pabellón del centro. La solución concreta a la sesión planteada es desarrollar la misma en el aula del grupo.

3) Modificación del tiempo:

En caso de ocurrir este problema se acortará el tiempo de “Construcción del aprendizaje”, aportando la solución al “puzle” en un menor espacio temporal y manteniendo los espacios de reflexión que faciliten la adquisición del conocimiento.

4) Circunstancias que dificulten la acústica del espacio:

Pudiendo ocurrir que el espacio estuviera siendo modificado por obras u otras circunstancias con necesidad de ruido, se dispondrá el Momento de Encuentro en el mismo aula, para posteriormente desplazarnos al pabellón.

Estas y otras muchas preguntas que pudiéramos formularnos, sirven como ejemplo de una planificación correcta y una previsión adecuada ante posibles situaciones indeseadas, sabiendo que siempre pueden surgir adversidades no programadas y que nosotros, como docentes, tenemos obligación de saber gestionar.

Pero aún con todas estas posibilidades bien estructuradas, planificadas y evaluadas, existe el gran riesgo de pensar que “todo sirve para todos”, dicho de otra manera, que una intervención exitosa, siempre será exitosa sea el destinatario que sea, y esto no es del todo correcto. Si bien es cierto que el índice de éxito es mayor, debido a que ya ha sido evaluada y puesta en práctica con anterioridad, pudiendo así solventar todos los posibles fallos que esta tuviera. Pero con esta idea, dejamos de lado el fundamento de nuestra profesión, el alumnado.

Los alumnos son individuos en continua evolución, y lo que antes era novedoso y llamativo, se ha convertido en tedioso y repetitivo. Por tanto, es fundamental la renovación de materiales y preguntarse en todo momento si la actividad será atractiva para estos y si servirá para su desarrollo.

### **5.1.5 Pasos en la programación en una situación real**

Reflexionando sobre una preparación personal exitosa, se destacan diferentes momentos para la misma, basando estos en lo que se conoce como la “metodología de la acción” propuesta por Kurt Lewin y desarrollada por Lawrence Stenhouse, Gary Anderson, Carr y Stephen Kemmis, la cual se resume en dos momentos: Investigación-Acción (Latorre, 2003).

#### **INVESTIGAR:**

En este momento es fundamental conocer el contenido que enmarca la sesión, que engloba la intervención y que por tanto, permite desarrollar cual es el fin que queremos llevar a cabo. Es por tanto indispensable conocer, tanto que se desea trabajar, como las necesidades individuales y grupales de los alumnos destinatarios, planificando desde un “qué vamos a trabajar” a un “cómo lo vamos a hacer”.

El ejemplo concreto que se enmarca es una sesión de 6º de E.Primaria, de la asignatura de E.Física.

En esta, se comenzó buscando información sobre el contenido concreto que se iba a trabajar: expresión corporal.

Una vez encontrada toda la información teórica para resolver posibles dudas personales, planteo la siguiente pregunta en mi programación “¿Cómo debe realizarse dicha intervención y que por tanto, cumpla los objetivos para que aprendan contenidos planificados?”.

#### **ACTUAR:**

En este momento concreto se planifica la sesión y se tienen en cuenta todos los apartados de nuestra programación inicial y se incorporan diferentes habilidades que se desarrollan durante la sesión, otorgando a la misma un componente dinámico en el cual la predicción no lo es todo, pero si facilita en gran medida la intervención.

### 5.1.5.1 Ejemplo de programación.

#### OBJETIVOS

<b>Procedimentales</b>
Expresar de forma no verbal, utilizando diferentes recursos corporales en la transmisión del mensaje
Descifrar mensajes corporales desarrollados y actuar en consecuencia a los mismos
Interactuar con fluidez, en el proceso comunicativo corporal, manejando adecuadamente el código no verbal.
Descubrir posibilidades corporales acordes al ritmo y tono musical y cómo este interfiere en la motricidad.

<b>Actitudinales</b>
Trabajar en equipo de manera colaborativa para la obtención de resultados grupales
Respetar las normas de trabajo concretas a la sesión: no está permitido hablar.
Responsabilizarse de la gestión del grupo desde el rol que se asigne a cada miembro: encargado de material, portavoz, pajarillo y coordinador.
Mejorar la autonomía del alumnado en el proceso de E/A

<b>Conceptuales</b>
Aprender la importancia del código no verbal en el proceso comunicativo
Conocer las diferentes posibilidades corporales aplicables a la comunicación
Aprender los conceptos de tono y ritmo musical

#### CONTENIDOS

El mensaje corporal en la comunicación
Las coreografías y su interacción musical y corporal
La autogestión y autonomía individual y grupal.

#### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Observar los procesos comunicativos generados durante el desarrollo de la sesión.
Comprobar el nivel reflexivo del alumnado en el escrito facilitado como herramienta de trabajo en la sesión.
Preguntar, de manera grupal, los conocimientos adquiridos durante la sesión al finalizar la misma.
Analizar las reacciones observadas en el desarrollo de la sesión para la mejora de las mismas y la adquisición de habilidades y aprendizaje de contenidos deseado.
Respetar las reglas globales para el correcto desarrollo del aprendizaje.

## DESTINATARIOS

El alumnado destinatario a esta sesión, será el perteneciente al grupo de 6° de E.Primaria, ya que se exige un nivel de análisis comunicativo adecuado y de reflexión para realizar la sesión en la medida que esta está planteada. Además, esta sesión servirá para mejorar la comunicación y expresividad corporal del alumnado, siendo este un criterio fundamental en la valoración expositiva.

## ESPACIO

El espacio utilizado para el desarrollo de esta sesión será el aula de E.Física o pabellón del centro, puesto que para crear procesos comunicativos grupales, se necesitará gran espacio a la hora de distribuir los grupos, evitando que estos se interrumpen unos a otros desde el principio. Además, el gran espacio implica una mayor posibilidad motriz y por tanto, no limitar la corporalidad que se genere al espacio planteado.

## TEMPORALIZACIÓN

Trabajando bajo la temporalización de la estructura de sesión según Marcelino J.V (2002), dividiremos la sesión en estos tres momentos, contextualizando los mismos en una temporalización acorde a los objetivos deseados:

- 1) Momento de encuentro: Este llevará, aproximadamente, los cinco primeros minutos de la sesión, presentando la sesión y cómo esta está estructurada en dos momentos: el primero de trabajo con el puzle y el segundo de creación de coreografía.
- 2) Construcción del aprendizaje: Este momento conlleva el mayor espacio temporal de la estructura de la sesión, trabajaremos durante 15 minutos la dinámica del puzle silencioso y otros 15 minutos para comenzar la creación de la coreografía.
- 3) Vuelta a la calma: En este caso, el espacio temporal asociado a este momento conllevará el uso de 10 minutos aproximados de la sesión, permitiendo al alumnado finalizar su reflexión escrita en el cuaderno y contrastando en gran grupo los aprendizajes adquiridos en la sesión y las apreciaciones que pudieran dar pie a la posterior mejora de las mismas.

## DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Momento de encuentro:

El alumnado colocará el material acorde a la rutina ya existente de asignación de dicha tarea por grupos. El material a colocar son las colchonetas donde el resto de compañeros y el tutor nos sentamos para realizar explicaciones y reflexiones grupales sobre la sesión planteada. Además, este espacio está también reservado para el momento de reflexión personal donde el alumnado elabora sus escritos en el cuaderno de campo.

En cuanto a la sesión, comenzaremos explicando la dinámica del puzle silencioso, haciendo absoluto hincapié en la norma global que prohíbe terminantemente el uso de lenguaje verbal para comunicarse, pero teniendo especial cuidado en no prohibir la colaboración con el resto de grupos, ya que en esto reside la “trampa” de la dinámica.

El puzle silencioso se trata por tanto de una dinámica cuyo objetivo es completar el dibujo, con las piezas que incluye el material. Para ello debemos comunicarnos con el resto de participantes de nuestro grupo, respetando la norma que prohíbe el uso de mensajes verbales.

Al finalizar esta dinámica, trabajaremos en gran grupo la estructuración de la coreografía, comenzando a plantear las diferentes partes que posee la misma.

Posteriormente, explicaremos el uso de las responsabilidades o cargos dentro de cada grupo, teniendo que inicialmente ellos mismos nombrar un encargado para cada puesto de responsabilidad en el grupo.

Para finalizar este momento, realizaremos la estructuración de grupos bajo un criterio pedagógico basado en la heterogeneidad, entremezclando alumnos con mayor expresividad, junto a alumnos con menor nivel en dicha habilidad, fomentando así la mejora de estos últimos en el grupo de trabajo. Realizaremos cinco grupos de trabajo de cinco participantes cada uno (aprox.)

#### Construcción del aprendizaje

En este momento, el alumnado se dirigirá hacia el lugar asignado y nombrará los encargados en cada responsabilidad. Comenzaremos llamando a los encargados de material y les daremos a cada uno, las piezas del puzle, previamente preparadas para que comiencen a realizar el cuadrado que se solicita.

Específico en este apartado que las piezas deben estar distribuidas desde el inicio, no solo por la preparación en sí misma del material de cada sesión, sino porque a cada grupo, se le asignará una pieza que necesite otro grupo, imposibilitando así la realización del puzle sin la colaboración con el resto de grupos, motivo por el cual había que tener especial cuidado en la explicación de la dinámica.

Pasados cinco minutos, se colocará en el centro de los grupos la plantilla con la respuesta para que “el pajarillo” pueda acercarse y comprobar claramente que las piezas están “mal repartidas”. Una vez que consigan averiguar que otro grupo tiene la pieza que necesitan, comenzarán a comunicarse entre los distintos grupos para conseguir completar todos el puzle.

Al finalizar la dinámica, liberaremos de la norma prohibitiva del habla y dejaremos que ellos mismos comiencen a organizarse para la creación de la coreografía.

En la sesión que describo, ocurrieron varias peculiaridades: la primera es que un grupo consiguió crear el cuadrado con las piezas facilitadas, y por tanto añadí la norma de que debía ser exactamente igual al que les había mostrado en un principio, y que ese no cumplía por tanto dicho requisito. Por otra parte, ocurrió también que lejos de pensar que algo podían hacer, decidieron venir a explicarme la situación, pensando que las piezas estaban mal repartidas, al “desentenderme” del problema, comenzaron a pensar si las piezas no las tendría por tanto otro grupo y comenzaron a interactuar de la manera prevista.

Vuelta a la calma

Nos reuniremos todos en el sitio asignado y buscaremos la reflexión individual sobre las situaciones ocurridas, aprendizajes y aportaciones necesarias para la mejora de las sesiones, en nuestro cuaderno personal, con la ayuda de las preguntas desarrolladas en la programación de la unidad. Además, explicaremos que las piezas estaban mal repartidas a posta, buscando la interacción de unos grupos con otros.

Posteriormente, y cada alumno con el cuaderno en la mano para realizar anotaciones relevantes, plantearemos las preguntas de reflexión detalladas con anterioridad para crear un clima de trabajo conjunto en el que todos se interpielen unos a otros, buscando la aportación de toda la clase al grupo para la mejora grupal.

#### MATERIAL NECESARIO PARA EL DESARROLLO DE LA SESIÓN:

Altavoces y música con la canción escogida.

Puzle de papel.



## **5.2 MANEJAR MÁS DE UNA VÍA DE EXPLICACIÓN**

Esta habilidad docente hace referencia clara a la capacidad de adaptación que el profesor posee para cubrir las necesidades del alumnado y crear una comunicación sencilla de abstraer para una buena comprensión del contenido. Evidentemente, en este apartado encontramos la habilidad docente por excelencia.

Es primordial conocer al alumnado y ser capaz de tener recursos suficientes para poder llegar a este, haciendo el aprendizaje lo menos tedioso posible. Para ello, el docente debe buscar múltiples recursos que puedan explicar, de forma clara y cercana al alumnado, los diferentes contenidos que tengamos programados para nuestra sesión.

Bruner incide en que la escuela (aprendizaje) debe trabajar de forma inductiva, o dicho de otra manera, elaborando el pensamiento o idea gracias a la información recibida, y en este apartado, encontramos un apoyo teórico imprescindible gracias al estudio de las representaciones (Bruner, 1984). Donde se puede visualizar prácticamente el completo de la realidad, de forma simplificada y en apartados de análisis que pasan por el filtro de tres representaciones: acción, icónica y simbólica.

### **5.2.1 Representación de la acción:**

En este apartado, se invita al uso de lo corporal para el aprendizaje. Toda representación, escenificación, toma de contacto real con el contenido que deseamos trabajar, permiten un aprendizaje y comunicación basados en lo corporal.

Uniéndolo este modelo con la realidad en el aula, lo trabajado en “expresión corporal” con el grupo de 6º, se hace relevante primero, por ser actividad física, la cual implica motricidad en todo su aprendizaje, y segundo por analizar dicha motricidad para el desarrollo del proceso E/A.

En el aula, se ha trabajado en todo momento con motricidad. Es fundamental reconocer qué elementos son más significativos para ejemplificar este apartado, pero la representación de la acción supone prácticamente la totalidad del aprendizaje en E.Física.

En la unidad didáctica de expresión corporal, podemos abstraer multitud de situaciones donde esta representación se hace consciente en el aprendizaje:

- a) Expresión de gestos, situaciones concretas, sentimientos, etc. Para el posterior análisis corporal.
- b) Danza libre para explorar y conocer nuestra propia motricidad.
- c) Transmisión de mensaje no verbal con objetivos comunicativos concretos.
- d) Indagación en los elementos corporales que intervienen en mayor número de situaciones comunicativas.
- e) Búsqueda de recursos motrices para resolver situaciones expresivas
- f) Autoconocimiento en los límites corporales individuales.
- g) Reconocer acciones no verbales comunicativas en otros.

Para Bruner, esta representación amplifica la motricidad humana abarcando la gran cantidad de inventos o herramientas que resuelven problemas de acción y es por este motivo por el que el profesorado especialista de E.Física, trabaja en todo momento con este recurso en el proceso de E/A, pues sin práctica, el contenido en esta asignatura se desvirtúa. (Martín Bravo, 1990).

Para adquirir el conocimiento sobre el gesto corporal y la correlación con la emotividad, pedimos al alumnado que realizara el mismo los distintos gestos que les surgieran al nombrar las distintas emociones.

*Ej: Vamos a realizar todos a la vez y cuando se dé el aviso, el gesto del asco: una, dos, y tres.*

Al analizarlo después, comprobamos que la mayoría realizaba el mismo gesto facial y que por tanto, existía dicha correlación de gesto y emoción.

### **5.2.2 Representación icónica:**

Hoy en día la imagen, y todo lo que esta conlleva, abunda en la sociedad: desde las señales de tráfico, la fotografía y video, las tecnologías (sobre todo en el ámbito de la comunicación) etc. Y el mundo educativo no se excluye de este tipo de representación.

En la unidad didáctica de expresión corporal, el trabajo icónico realizado se encuentra en base al puzle. El manejo de la imagen y la estructuración de la misma se convierten en un pretexto para la expresividad corporal (como ya se ha desarrollado en el apartado “preparar una clase”). Además, en relación al ámbito más expresivo emocional, presentamos recursos de imagen con diferentes iconos gestuales.

- a) Presentar una imagen a construir en grupo, comunicándonos por mensaje no verbal.
- b) Análisis de gestos faciales dibujados en pizarra digital.
- c) Dibujos explicativos desde el icono básico del individuo en posición anatómica y derivaciones motrices.
- d) Dibujar escenas emocionales manteniendo especial cuidado en los elementos corporales que intervienen.
- e) Videos ejemplo que trabajen el ámbito emocional y expresivo con el análisis de elementos corporales.
- f) Representación corporal de mensajes tras visualización de escenas icónicas de mismo contenido.
- g) El comic, el cuadro con autores y mensajes que transmiten al ser individual, representando los mismos corporalmente.

El uso de imágenes permite trabajar con una representación real y cercana el contenido que deseamos transmitir. Las TIC'S, fomentan el uso de este tipo de representaciones de manera evidente: ordenadores, tablets, pizarras digitales... todos estos materiales, obtienen un componente pedagógico si se les da un buen uso, permitiendo obtener un acercamiento a la realidad que se desea transmitir.

Para trabajar de esta manera, el recurso utilizado fue el PowerPoint y dibujos en fichas, pues en estos aparecían imágenes correspondientes a los distintos contenidos de expresión corporal que deseábamos trabajar en la sesión.

En el caso concreto presentamos gestos faciales que había que identificar con su correspondiente emoción.

“Las imágenes desarrollan una condición de autonomía y se convierten en grandes resúmenes de la acción”.

### **5.2.3 Representación simbólica:**

Este apartado se unifica claramente con el de “usar un lenguaje adecuado y que se entienda” pues el manejo del lenguaje, es parte fundamental en las representaciones simbólicas.

El habla se convierte así en la herramienta de comunicación más potente que posee el ser humano, pero esta no es excluyente al resto de representaciones. Una tras otra pueden inferir entre sí de manera que obtengamos diferentes recursos que nos permitan realizar una explicación adecuada para las necesidades de nuestro alumnado.

Es por tanto la representación simbólica, la capacidad del alumnado de estructurar de forma jerárquica los distintos conceptos y categorías, manejando distintas posibilidades de manera combinada, bajo la herramienta de comunicación fundamental: el lenguaje.

Al trabajar con alumnado de sexto curso de Educación Primaria los contenidos acordes a la expresión corporal, comprobamos que se han utilizado diferentes recursos o formatos para la explicación del contenido en el aula: “La correlación del gesto corporal junto al componente emocional”, y que estos pueden acuñarse a los tres grupos existentes en el estudio de las representaciones de Brunner.

Para hacer entender, no solo el qué elementos corporales interfieren en las emociones, sino también el cómo interfieren estos, fue necesario realizar una explicación, meramente descriptiva, sobre el elemento corporal y su acción en la representación emocional concreta.

*Ej: En la emoción del asco, nuestra mirada se aleja de lo que nos afecta mientras los ojos se entrecierran y nuestra boca se abre, elevando el labio superior en gesto de desaprobación.*

Esto supone, no solo el simbolismo para la explicación del contenido. También es importante gestionar la unión de varias representaciones para la explicación más correcta. Este tipo de ejemplos, sin una imagen que lo verifiquen o una práctica corporal que nos haga vivenciar el mensaje, carecen de significatividad, haciendo que se conviertan en un mensaje como otro cualquiera en el aula.

Por tanto, Bruner nos indica en su teoría de aprendizaje, que este no se crea, sino que se construye en el sujeto, haciendo así al docente un “traductor” de contenidos que permitan un mejor entendimiento de los mismos.

### **5.3 GESTIONAR BIEN LA ATENCIÓN**

La gestión de la atención contiene elementos de análisis similares en la gestión del tiempo, pues una habilidad va estrechamente relacionada con la otra.

Nos encontramos en este momento en uno de los aspectos más críticos a la labor docente actual. El alumnado, como todo individuo, tiende a la disminución de la atención y es tarea del docente ser capaz de mantener la misma de manera que el tiempo pueda aprovecharse de forma correcta. ¿De qué sirve una sesión de cincuenta minutos si el alumnado es únicamente capaz de aprovechar en ella cinco?

Es por tanto que encontramos por los grandes autores múltiples críticas a la educación tradicional, posibilitando gracias a ellas que se acuñe el término de “ayudante o guía” al maestro en la actualidad.

Para Skinner B.F. (1965) el mayor error de *la enseñanza tradicional, reside en el exceso de un control aversivo, donde actualmente ya no se agrede físicamente al alumnado, pero si se le deja en ridículo, reaccionando este con indiferencia y aburrimiento hacia el aprendizaje.*

Por otro lado, Ausubel, D. (1968) encuentra el error en la enseñanza tradicional *en la pérdida de información característica de un aprendizaje meramente memorístico y sin ningún tipo de significatividad en los contenidos desarrollados. Hecho que conlleva gran cantidad de horas de estudio sin ningún tipo de aprendizaje a L/p.*

Para finalizar, Bruner, J. (1973) *razona que la escuela actual está pensada para inhibir el proceso educativo efectuando un corte entre aprendizaje y pensamiento. La pasividad del alumnado se convierte por tanto en el rasgo característico de la enseñanza tradicional.*

Por este motivo, acorde a lo observado en el aula, debemos hacer autocrítica en todo momento y evitar cometer errores tan comunes como estos:

- 1) Largas explicaciones teóricas: Estudios demuestran que existe una relación ente la capacidad de atención y la edad, la cual, aproximadamente, puede solventarse con la siguiente formula: 2min de explicación x año de edad.
- 2) Dedicación al alumnado: Debemos evitar las comparaciones entre alumnos. Dejando de lado al alumnado con mayor dificultad, conseguimos que este deje de prestar atención con mayor brevedad (modelos positivos mejor que negativos).
- 3) El mal uso de las TIC'S: Dejando rienda suelta al alumnado con este novedoso material, podemos conseguir mayor distracción de la que obtendríamos si no lo utilizáramos. Para ello es de vital importancia acotar al objetivo de la sesión, el uso de este tipo de material y conocer cómo debemos utilizar este para el buen desarrollo del proceso de E/A en el alumnado. Centrémonos en el más utilizado: el PowerPoint.

Las diapositivas que se estructuran de forma adecuada, no contienen más de cuatro conceptos que posteriormente explicaremos de la manera más adecuada para nuestro alumnado. Estos se representarán de forma icónica y progresiva como si lo estuviéramos dibujando en la pizarra (Yilmazel-Sahin, 2009).

### **5.3.1 Trastorno en la atención: TDAH**

Al ser un elemento común en las aulas, se deben conocer los síntomas para realizar intervenciones adecuadas con apoyo de especialistas.

Trastorno neurológico del comportamiento caracterizado por distracción de moderada a severa, periodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas, cuyos posibles síntomas son (Fernández Abad, 2010):

- a) Le cuesta trabajo seguir instrucciones.
- b) Tiene dificultad para mantener su atención fija.
- c) Pierde las cosas necesarias para realizar actividades.
- d) Parece que no presta atención.
- e) Falta de atención a los detalles.
- f) Desorganización.
- g) Dificultad en la planificación.

### 5.3.2 Estilos y tipos de motivación

La gestión de la motivación es una de las claves fundamentales para mantener la atención. El uso de motivación tanto extrínseca como intrínseca, permite hacer al alumnado mucho más participe en las sesiones

La motivación extrínseca (ME): proviene del aprendizaje y consecuencias ambientales. Son aquellas actividades en las cuales los motivos que impulsan la acción son ajenos a la misma, es decir, están determinados por las contingencias externas. Esto se refiere a incentivos o reforzadores negativos o positivos externos al propio sujeto y actividad (Lorenzana, 2016).

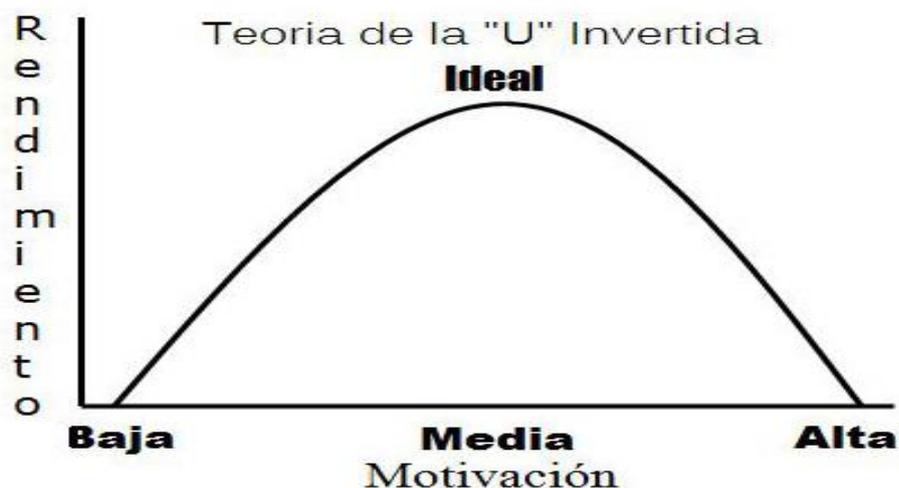
*La calificación final, o la obtención de regalos por las notas obtenidas son ejemplos concretos de ME.*

En cuanto a la motivación intrínseca (MI): la conducta que se lleva a cabo de manera frecuente y sin ningún tipo de contingencia externa. El propio incentivo es intrínseco a la actividad misma, es decir, es la realización de la conducta en sí misma lo que nos mueve (Lorenzana, 2016)

*El aprendizaje y todo lo que este conlleva en la mejora personal debe ser la motivación inicial. Aprender de nuestro cuerpo es la MI de la unidad de expresión corporal.*

Las características propias a la motivación, podemos decir que existen tres fundamentales, que condicionan claramente el proceso motivacional:

- Activa la conducta y no siempre es manifiesta (se puede ver) puede ser a nivel orgánico.
- Posee persistencia o insistencia en el comportamiento, quiere decir que mantiene la conducta.
- Posee cierta intensidad, que es la fuerza o vigor de la conducta motivada. Ley de Yerkes-Dodson (1908): “El nivel de motivación tiene un punto óptimo entre los valores medios de activación, de forma que un nivel alto o bajo, empeora el rendimiento.



Analizando dicha curva en las sesiones reales, encontramos tres de ellas que responden claramente a los extremos de esta gráfica, desde la baja, media y alta motivación y sus repercusiones en el aprendizaje

a) Motivación baja:

- El ejemplo concreto que encontramos ante una sesión de baja motivación, reside en los momentos de explicación teórica pura, o dicho de otra manera: educación tradicional. Se invitó al alumnado a que atendiera a una sesión con una intencionalidad de mero transmisor de conocimiento por parte del docente, como castigo positivo hacia una conducta disruptiva presentada en la clase anterior.

b) Motivación media:

- En cuanto a una motivación media, presentamos el esquema utilizado en todas las sesiones de la unidad didáctica (Vaca Escribano, 2002).

- Momento de encuentro: Donde se explica a nivel meramente simbólico y/o icónico, el desarrollo de la sesión y se evalúa lo aprendido hasta el momento.

- Construcción del aprendizaje: Donde se realiza la actividad propiamente dicha y se adquieren conocimientos mediante la práctica o representación de la acción.

- Vuelta a la calma: Momento de reflexión donde se vuelve a la situación inicial.

- c) Motivación alta: Cuando toda la sesión contiene un componente de actividad y se utilizan TIC's. Este es el caso del "kahoot": una herramienta tipo test conectada en red local que fomenta la competitividad por un sistema de puntuación y la rapidez en la respuesta otorgando mayor puntuación a quien más rápido ha contestado.

### **5.3.3 Componentes de la motivación**

Para poder saber gestionar la motivación, y por tanto la atención en el alumnado, es fundamental conocer cuáles son los componentes que hacen que esta se active, pues sabiendo de donde parte, el docente puede utilizar recursos para generarla (Sanz y Torres, 2013).

a) Activación fisiológica: Respuesta orgánica a la motivación.

b) Dirección: La predicción de la conducta motivada. Existen dos variables en la misma 1) expectativa de consecución del objetivo (Lo que nosotros esperamos conseguir del sujeto "Si creo que voy/va a lograr el objetivo o no") b) El grado de atracción del objetivo (El sujeto se mueve más hacia su consecución cuanto más atrayente es el objetivo).

#### 5.3.4 El control del aula y la motivación en un caso real

Teniendo en cuenta lo nombrado por Skinner B.F. (1965) y haciendo hincapié en su crítica a la educación tradicional y por consiguiente, a los factores que la caracterizan y la hacen presente en la actualidad, utilizaremos dicha crítica como punto de partida por el cual justificar, a nivel teórico, cómo debemos realizar nuestras intervenciones de aula ante situaciones que dificultan o imposibilitan el buen desarrollo de nuestra sesión, cuando es el alumnado el que presenta una conducta disruptiva.

Refuerzo positivo: a quien ejecuta la conducta que estamos reforzando, le damos algo positivo, le pasa algo bueno como consecuencia de esa conducta (Mejía Alcauter, 2011).

- a) *En el caso concreto observable, el recurso más utilizado en el aula como refuerzo positivo es el de elogiar al alumno que realiza la conducta deseada. A parte, el alumnado de primero, segundo y tercero, posee un sistema de puntuación por el cual adquieren “positivos” según el comportamiento y la actitud en el aula.*
- a) Refuerzo negativo: a quien ejecuta la conducta que estamos reforzando, le quitamos algo malo, algo malo que le pasaba le deja de pasar como consecuencia de esa conducta (Mejía Alcauter, A. 2011)

*En este caso, he escogido como ejemplo la eliminación de un examen un día concreto por presentar un buen comportamiento y que se ha trabajado bien los contenidos, por tanto se eliminó dicho examen para el gusto del alumnado.*

- b) Castigo positivo: a quien ejecuta la conducta que queremos eliminar, le damos algo malo, algo malo le pasa como consecuencia de esa conducta. (Mejía Alcauter, A. 2011)

*Observando, este es el recurso más utilizado por el personal docente, ya sea llamando la atención concretamente al alumno que presenta conducta disruptiva, como aumentando los deberes para casa... existen múltiples ejemplos sobre el castigo positivo y por tanto, es actualmente el recurso principal para el control del aula.*

- c) Castigo negativo: a quien ejecuta la conducta que queremos eliminar, le quitamos algo bueno, algo bueno que le pasaba, le deja de pasar como consecuencia de esa conducta. (Mejía Alcauter, A. 2011)

*Este recurso, al observar a diferentes profesores su perfil docente, podría considerarse como el “plan A” antes de pasar al castigo positivo. Este se utiliza en inicio como amenaza y posteriormente como recurso, privando principalmente al alumnado de su tiempo de ocio, el recreo.*

## **5.4 GESTIÓN DEL TIEMPO**

La gestión del tiempo debe entenderse como una habilidad docente con doble posibilidad de análisis. Un primer apartado de tiempo destinado a la programación, y un segundo de gestión del tiempo en el momento de poner en práctica la programación en el aula.

El tiempo escolar por tanto posee múltiples puntos de vista o ítems que se pueden contrastar y analizar: la jornada escolar, tiempo lectivo, tiempo del profesor, periodo escolar, calendario escolar, tiempo materia, duración de clases, vacaciones...

### **5.4.1 Tiempo de preparación/programación**

Las sesiones con gran índice de éxito conllevan una gran cantidad de dedicación y tiempo para la misma. Esto no quiere decir que el sobre exceso de trabajo, garantice una intervención idónea, sino que si facilita el hecho de plantearse la sesión y hacia quien va dirigida la misma para una mejor consecución y valoración en cuanto a la intervención posterior se refiere.

Es por tanto que para planificar los tiempos de la sesión, se deben tener en cuenta los contenidos que en esta se desean trabajar y el tiempo necesario para la adquisición de conocimiento y destrezas necesarias para una progresión adecuada en el proceso de E/A.

Tomando como punto de partida la programación de la unidad, dicho momento preparatorio supuso diez horas aproximadas para obtener un resultado óptimo y completo que comprendiera todos los apartados necesarios para la puesta en práctica de las sesiones comprendidas en dicha unidad.

El caso concreto que planteo de la sesión, esta conlleva una preparación de 2h 30min aproximadas, en la cual debemos trabajar los contenidos destinados para la misma en una concreción mayor de programación de unidad didáctica.

Para llevar a cabo la programación temporal de la unidad, debemos plantear las horas de docencia que la asignatura posee, basando dicha observación en la legislación vigente y programación anual del centro.

<b>Asignatura de análisis temporal</b>	<b>Horas semanales en Primaria de la asignatura por curso (6º EPO)</b>	<b>Temporalización de la unidad (expresión corporal)</b>	<b>Duración completa de la sesión (Puzle silencioso)</b>	<b>Temporalización de apartados en la sesión</b>
E.Física	2 horas semanales	5 sesiones completas	50 minutos	Momento de encuentro: 10min Construcción del aprendizaje:30 min Vuelta a la calma: 10 min

### 5.4.2 La gestión del tiempo en el aula

La segunda parte: la gestión del tiempo en el aula, implica conocer las posibilidades de nuestro alumnado, las cuales suelen ir acorde a su edad y desarrollo. Este planteamiento se encuentra ligado al de “gestionar bien la atención” pues el tiempo es un elemento fundamental en dicho apartado.

Por otra parte, el docente en el transcurso de sus sesiones, debe poseer una visión entrenada para saber cuándo merece la pena continuar una actividad y cuando nuestra programación es errónea y se debe reconducir la sesión, haciendo de esta capacidad observación y evaluación instantánea, una habilidad fundamental del buen docente. (El plan B en el aula).

El tiempo de la enseñanza está abierto a conflictos y sufre interrupciones con frecuencia. Es por tanto que el tiempo de unos, invade e interrumpe el de otros, haciendo que este sea inestable y cambiante en cuanto a su posible programación y prevención, como señala Sarasua, A (2007) en su artículo, “El tiempo es un recurso educativo que debe ser gestionado. En educación, el tiempo es escaso, todos dicen necesitar más”.

Aprovechar por tanto el tiempo del que disponemos, supone una tarea fundamental para el buen profesional docente, haciendo así una necesidad absoluta la planificación y organización ante una temporalización que evite la pérdida del mismo y la improvisación como fuente principal de nuestra intervención.

El buen profesor, debe tener claro que la jornada laboral no se limita a las horas de docencia en el centro educativo, puesto que la preparación, la corrección y posterior evaluación son una parte fundamental de su trabajo, añadiendo a esta la coordinación indispensable para la buena gestión con el resto de la comunidad educativa.

Y es por esto que entrando en un nivel de análisis más concreto de cada grupo, en el contexto real en el que se ha puesto en práctica la labor docente, los resultados obtenidos mediante la observación y que se deben tener en cuenta a la hora de programar las sesiones, son los siguientes:

<b>Grupo</b>	<b>Tiempo de transición ida y vuelta</b>	<b>Tiempo de recogida</b>	<b>de</b>	<b>Tiempo real de la sesión</b>
<b>1º EPO</b>	8 minutos	5 minutos		Si van al recreo 51 minutos Si van a clase 47 minutos
<b>2º EPO</b>	8 minutos	6 minutos		No recreo 46

<b>3° EPO</b>	10 minutos	6 minutos	Si vienen del recreo 49 minutos Si no vienen del recreo 44 minutos
<b>4° EPO</b>	6 minutos	4 minutos	Si van al recreo 53 minutos Si no van al recreo 50 minutos
<b>5° EPO</b>	12 minutos	6 minutos	Si van al recreo 48 minutos Si no van al recreo 42 minutos
<b>6° EPO</b>	12 minutos	3 minutos	Si van al recreo 51 minutos Si no van al recreo 45 minutos

## 5.5 HACER BUENAS PREGUNTAS

Hacer buenas preguntas no siempre implica una “toma de lección” al uso, el personal docente debe conocer a sus alumnos y saber cuáles son las mejores opciones de dialogo en el aula que generen reflexión y aprendizaje en el alumnado para la adquisición de competencias.

Estas preguntas se pueden clasificar bajo una secuencia lógica, ante la cual podemos comprobar y analizar cuáles son las preguntas adecuadas para el nivel del grupo y si estas están bien formuladas para la obtención del aprendizaje y adquisición de los objetivos marcados para cada sesión, detallando así esta idea en la “Taxonomía de Bloom” (Anderson y Krathwohl, 2001). O por otra parte, podemos clasificarlas según el tipo de inteligencia a trabajar que requiere la pregunta formulada (R. Sternberg, 1982).

Podemos definir por tanto la taxonomía como un sistema que permite clasificar y jerarquizar y que de estos parte la estructura en la planificación de la enseñanza. La más utilizada es la “Taxonomía de Bloom” (1956) respondiendo esta a la necesidad de estandarizar un marco teórico que posibilitara el intercambio de ideas entre evaluadores educacionales y estimulara investigaciones posteriores sobre pruebas y exámenes.

Esta taxonomía se concibe en un inicio en tres dimensiones o dominios: Cognitivo, Afectivo y Psicomotor. Pero su posterior revisión por Anderson y Krathwohl (2001) concibe la misma en dos únicas dimensiones: Procesos cognitivos y conocimientos.

En los procesos cognitivos, que se contemplan en seis categorías en forma de verbos: Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear.

Categorías	Descriptores
<b>Recordar</b>	<b><u>Recuperar la información:</u></b> Reconocer, describir, nombrar, encontrar, enumerar, listar, identificar, recuperar, denominar, localizar.
<b>Comprender</b>	<b><u>Explicar ideas o conceptos:</u></b> Interpretar, resumir, parafrasear, clasificar, reformular, estimar, inferir, comparar, explicar, ejemplificar.
<b>Aplicar</b>	<b><u>Usar la información en otra situación familiar:</u></b> Implementar, realizar, usar, ejecutar, relacionar, desarrollar, clasificar, procedimentalizar, desempeñar.
<b>Analizar</b>	<b><u>Romper la información en partes para explorar comprensiones y relaciones:</u></b> Comparar, organizar, deconstruir, interrogar, hallar, discriminar, detectar, categorizar, descomponer, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar.
<b>Evaluar</b>	<b><u>Justificar una decisión o curso de acción:</u></b> Probar, argumentar, experimentar, juzgar, decidir, contrastar, criticar, revisar, formular hipótesis, detectar, monitorear.
<b>Crear</b>	<b><u>Generar nuevas ideas, productos o maneras de ver las cosas:</u></b> Diseñar, construir, planificar, producir, inventar, enfatizar, resumir, generalizar, abstraer, idear, trazar, elaborar.

Por tanto, al contrastar la taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl con las teorías de aprendizaje, se aprecia que las dos primeras categorías de los procesos cognitivos (Recordar y Comprender) guardan una estrecha relación con la teoría conductista, es decir, que el alumno aprende de los contenidos ofrecidos.

Así mismo, las dos siguientes (Aplicar y Analizar) están relacionadas con la teoría cognoscitiva, donde la actividad o proceso del aprendiz es la clave para un buen aprendizaje.

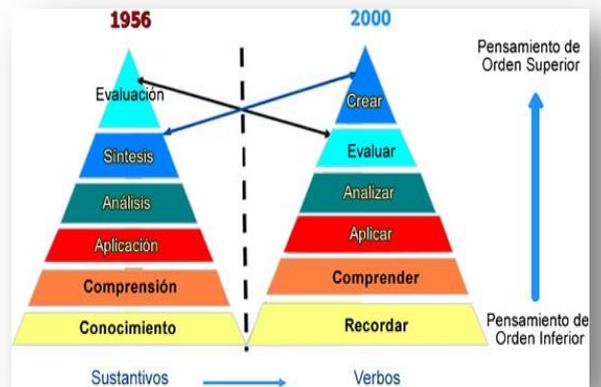
Y por último (Evaluar y Crear) están relacionados con la teoría constructivista, donde el aprendiz se transforma y aporta sus propias soluciones a un problema planteado.

En conclusión, podemos decir que cuando redactamos los objetivos de una asignatura y planteamos las preguntas adecuadas a cada descriptor en base a esta taxonomía, sin proponérselo quizás, estamos planificando el tipo de aprendizaje que adquirirán nuestros estudiantes.

### 5.5.1 Ejemplo de aula sobre la Taxonomía de Bloom

La taxonomía de Bloom nos lleva por tanto a pensar en posibles ejemplos de aula que se enmarquen en los diferentes tipos de preguntas existentes en nuestra investigación (López García, 2014).

Basándonos por tanto en la unidad didáctica de expresión corporal para 6º de E.Primaria, las preguntas obtenidas del análisis observacional que permitan ejemplificar las distintas categorías de dicha taxonomía son (Jiménez, 2012):



- 1) Recordar: ¿Cuáles eran las emociones básicas que hemos trabajado hasta el momento durante la unidad?
- 2) Comprender: ¿Podrías explicar cuáles son los mensajes corporales que se han transmitido en la actividad?
- 3) Aplicar: ¿Cuál es la relación que existe entre el mensaje presentado y la emoción transmitida?
- 4) Analizar: Según lo que ya hemos visto, ¿Este gesto corporal a que emoción pertenece?
- 5) Evaluar: ¿Cuál es el motivo por el que habéis decidido realizar este gesto corporal en torno a esa emoción? (Todas las preguntas de *¿por qué?* añadidas al final de cualquier cuestión, interfieren en esta categoría de evaluación).
- 6) Crear: Elaborad una representación no verbal que emita el mensaje emocional del miedo. La situación la decidís vosotros mismos.

### 5.5.2 Teoría Triárquica de la Inteligencia de R.Sternberg y las preguntas en el aula.

En esta idea es donde enmarcamos la “Teoría triárquica de la Inteligencia” de R. Sternberg (1982), donde encontramos tres tipos de inteligencia no excluyentes unas de otras en el individuo, pero si con diferencias en el desarrollo de las mismas.

Sternberg parte de una idea basada en que la conducta inteligente, se basa en tres aspectos relacionados entre sí: individuo y su mundo interno (subteoría componencial o inteligencia académica), la experiencia del sujeto para afrontar situaciones nuevas (subteoría experiencial o inteligencia creativa) y los contextos donde se tiene que poner a prueba (subteoría contextual o inteligencia práctica).

## **Teoría triárquica de la inteligencia de R.Sternberg**

<b>Inteligencia académica</b>	<b>Inteligencia creativa</b>	<b>Inteligencia práctica</b>
Subteoría componencial  (Alumno que saca buenas notas)	Subteoría experiencial  Alumno que elabora buenas historietas para una velada	Subteoría contextual  Alumno que es hábil para negociar con el profesor asuntos de clase.

Esta teoría, se articula de forma evidente en los diferentes tipos de preguntas y el tipo de inteligencia a desarrollar en cada una, existiendo así una clasificación que articula los tipos de preguntas en tres inteligencias: académica, creativa y práctica. Diferenciando así las preguntas que únicamente requieren de una subteoría componencial, frente a lo creativo y lo práctico.

Apliquemos esta teoría a un ejemplo concreto que explique los tipos de preguntas que se pueden realizar en dicho marco:

<b>Inteligencia académica</b>	<b>Inteligencia creativa</b>	<b>Inteligencia práctica</b>
¿En qué lugar se originó el fútbol?	¿Cómo sería nuestra vida actual si el fútbol no se hubiese inventado?	¿Qué consecuencias se dan en nuestra vida por la existencia del fútbol?

Ejemplificaremos cada una de las posibles preguntas, en el marco de la teoría triárquica de R. Sternberg, basándonos en el espacio de análisis concreto de 6º de E.Primaria y la unidad didáctica de “expresión corporal y emotividad”.

<b>ACADÉMICAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Cuántas emociones básicas has trabajado en la unidad?</li> <li>2) Definición de la palabra emoción y sentimiento.</li> <li>3) Mensajes transmitidos en la sesión y elementos corporales que han interferido en dicho mensaje</li> <li>4) ¿Cuál es el elemento corporal que más se ha utilizado en la transmisión de mensajes?</li> <li>5) ¿Cuál es el valor aproximado del mensaje no verbal en la comunicación? (%)</li> <li>6) Características del mensaje no verbal</li> <li>7) Definición de mensaje no verbal</li> <li>8) ¿Cuándo comienza a analizarse este elemento de la comunicación? (el mensaje no verbal)</li> <li>9) Definición de vergüenza y características de la misma.</li> <li>10) Definición de “emoción básica”</li> </ol>
-------------------	--

<b>CREATIVAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elabora una historia con la emoción básica asignada.</li> <li>2) Crea una representación para cada una de las emociones básicas trabajadas</li> <li>3) Elabora mensajes no verbales de sencilla interpretación</li> <li>4) Dibuja distintas situaciones que contengan un componente emocional</li> <li>5) ¿Qué hubieses cambiado tú de la sesión?</li> <li>6) ¿Cómo explicarías que es una emoción con tus palabras?</li> <li>7) ¿Por qué piensas que es tan importante la comunicación no verbal?</li> <li>8) ¿Para qué sirve en el día a día la comunicación emocional?</li> <li>9) Plantea una actividad que tenga como contenido fundamental la alegría, el miedo y la tristeza.</li> <li>10) ¿Qué le ocurriría a una persona que le falte alguna de las emociones trabajadas?</li> </ol>
<b>PRÁCTICAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Plantea circunstancias en las que vivieras la emoción básica asignada</li> <li>2) Describe la emoción que tú mismo has sentido en cada parte de la sesión</li> <li>3) Completa la actividad con los compañeros utilizando exclusivamente la comunicación no verbal</li> <li>4) Descifra el mensaje no verbal, acorde a las emociones que los compañeros representan</li> <li>5) Aplica los cambios realizados a la sesión, siendo próximamente el “encargado de grupo”</li> <li>6) Interpreta emociones más complejas y compáralas con situaciones de la vida cotidiana.</li> <li>7) Basándonos en las fotos entregadas, indica que emoción representa cada gesto facial</li> <li>8) ¿Cuántas formas de expresión corporal existen?</li> <li>9) ¿Qué formas de expresión corporal hemos trabajado? Ejemplifícalas</li> <li>10) ¿Con qué elemento corporal te has comunicado más?</li> </ol>

### 5.5.3 Hábitos equivocados en la formulación de preguntas

Existen posibles errores observables y cuantificables que se cometen a la hora de elaborar preguntas en el aula, dejando que estas se conviertan en algo tedioso e improductivo. (Van de Velde, 2014).

1. Responder tus propias preguntas, sin esperar la respuesta de estudiantes.
2. Repetir y re-formular permanentemente tus propias preguntas, aún antes que estudiantes las respondan.
3. Plantear varias preguntas al mismo tiempo.
4. No dar tiempo para pensar una respuesta, esperar una respuesta inmediata. Incomodarse con un silencio, el cual más bien puede ser oportuno y promover la reflexión crítica consciente.

5. Hacer preguntas que ya sugieren una respuesta en la misma pregunta. P.ej. finalizando con ‘¿verdad?’.
6. Plantear preguntas de ‘adivinanza’ o preguntas de completar la frase.
7. Plantear muchas preguntas cerradas (de respuesta con una sola palabra o muy pocas), memorísticas o cuya respuesta segura se encuentra en una fuente cercana.
8. Plantear las preguntas siempre a los mismos estudiantes.
9. Plantear un mismo tipo de preguntas a determinados estudiantes (las supuestamente complicadas a estudiantes más “listos” o las sencillas
10. Al recibir una respuesta de “no lo sé”, una respuesta incompleta o no recibir ninguna, inmediatamente solicitar la respuesta a otra/o estudiante.
11. Hacer comentarios negativos al recibir respuestas que no me parecen las adecuadas, en vez de procurar comprender el porqué de la respuesta planteada.
12. Repetir las respuestas que dan estudiantes (el eco ‘no’ pedagógico que promueve que estudiantes no se escuchan porque el docente en todo caso lo repite).
13. Hacemos preguntas que no se conectan con las experiencias e intereses de vida de los estudiantes.
14. Preparo mis preguntas de antemano y no salgo de las que tengo a mano.
15. Pregunto y ya sé lo que debe ser la respuesta correcta. (Pregunto por lo que yo ya sé, hacer preguntas ‘retóricas’, pareciera que estudiantes deben ‘adivinar’ lo que yo considero la respuesta correcta)
16. Califico las respuestas siempre en buenas o malas, adecuadas o insuficientes.
17. Cada pregunta es respondida por un/a solo/a estudiante.

Todos y cada uno de estos ítems de errónea formulación, deben aprenderse de tal manera que un docente cualificado en esta habilidad de formulación de preguntas, sea capaz de evitar estos fallos durante el transcurso de sus sesiones y en el desarrollo del proceso de E/A.

Si bien es cierto que varios de estos apartados contienen “niveles de gravedad” o dicho de otra manera, algunos de estos errores son más graves o perjudiciales que otros, pues no es lo mismo “responder a tus propias preguntas”, evitando en todo momento que el alumnado trabaje y se plantee el contenido presentado; que “hacer preguntas que ya sugieren una respuesta”, pues esto último puede incorporarse como recurso en el aula y no lo considero excesivamente grave.

Por tanto, analizando estos errores generales en un contexto educativo concreto y basándome en la observación y entrevista sobre el mismo a varios docentes (4 profesionales) realizo un estudio adecuado a dichos fallos en la formulación de preguntas:

- 1) Los errores con mayor gravedad son: 1, 3, 4, 8, 9, 11 y 16.
- 2) Los errores más comunes son: 1, 4, 5, 8, 10, 11, 13, 15, 16 y 17.
- 3) Los errores con mayor facilidad de cambio son: 1, 3, 9, 16, 17.
- 4) Los errores con menor gravedad son: 5, 6, 7, 15.
- 5) Los errores menos comunes son: 2, 12 y 14.
- 6) Los errores con menor facilidad de cambio son: 4, 8, 9, 11.

## **5.6 USAR EL LENGUAJE ADECUADO Y QUE SE ENTIENDA**

Cuando hablamos del uso del lenguaje adecuado en el aula, nos referimos específicamente a todos los componentes que esta posee, atendiendo a los porcentajes comunicativos podemos afirmar que el 55% de la comunicación es “no verbal”, el 7% es mensaje verbal, y el 38% es la comunicación paraverbal. Esta última hace referencia al manejo o uso que podemos hacer de nuestro aparato fonador, en definitiva, la voz.

Los rasgos más característicos a conocer y tener en cuenta a la hora de explicar o utilizar de cualquier manera la voz en el aula son:

- 1) El registro de voz
- 2) El tiempo
- 3) El ritmo
- 4) El control de la articulación
- 5) La entonación
- 6) Las pausas
- 7) Diferentes caracterizadores vocales como la risa, el suspiro...

En cuanto a la presentación escrita de textos, estos se deben estructurar de tal manera que el alumnado pueda interpretar el mensaje que deseamos transmitir. Para esta labor, tomamos como base teórica el *modelo retórico* (Cubo de Severino, 2000) cuyo objetivo final reside en la comprensión lectora de las diferentes materias, clasificando el mensaje en “niveles de abstracción” con “pasos retóricos” que permiten entender bien el proceso evolutivo del mensaje en cuestión.

Niveles de abstracción	Pasos retóricos
<b>A. Nivel bajo de abstracción</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Narrar: se encuentra muy cercano a la percepción intuitiva que tiene el alumno de la realidad que pretende conocer.</li><li>2. Ejemplificar: Elegir casos prototípicos para ejemplificar la categoría.</li></ol>
<b>B. Nivel intermedio de abstracción</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Comparar: En este paso retórico, el sujeto busca ejemplos pero de otros campos del saber.</li><li>4. Generalizar: Al relacionar situaciones de diferentes dominios del saber</li></ol>
<b>C. Nivel alto de abstracción</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>5. Clasificar: Se trata de establecer taxonomías científicas, distinguiendo clases y subclases.</li><li>6. Definir: Es el máximo nivel de abstracción. Una forma de atrapar formalmente una realidad analizada.</li></ol>

Pasos retóricos y niveles de abstracción; FUENTE: Adaptado de Cubo de Severino, 2000.

Para describir de qué manera interfieren estos niveles de abstracción en el desarrollo de las sesiones, expondremos como ejemplo los diferentes pasos retóricos y como estos se dan en diferentes sesiones del grupo concreto de 6º de E. Primaria en la unidad didáctica de expresión corporal y emotividad.

- Nivel bajo de abstracción

Narrar: Explicar y compartir enunciados simples hacia el alumnado para que estos abstraigan claramente el mensaje deseado, se da de manera evidente en el momento de exponer cómo las emociones interfieren en nuestra corporalidad, para que ellos mismos comprueben que lo que se está contando en ese preciso instante, es real y tangible.

*Ej: “La alegría hace que nuestra mirada se eleve, que aparezca una sonrisa en nuestra boca y sintamos en nuestro interior una energía que se eleva e irradia todos nuestros elementos corporales. ¿Es cierto?”.*

Ejemplificar: Aportar situaciones concretas que posean el contenido que deseamos transmitir y que por tanto, sirven como narraciones clarificadoras que posibilitan la abstracción de la información.

*Ej: “En mi caso concreto, perdí a mi mascota cuando era mucho más joven. En ese momento, evidentemente sentí mucha tristeza. Ahora vosotros debéis plantear situaciones de tristeza”.*

- Nivel intermedio de abstracción

Comparar: Analizar un contenido con otro para abstraer la información gracias a la clarificación de ambos en conjunto.

*Ej: “Pensemos en estas dos emociones, alegría y tristeza. ¿En qué se diferencian y en que se parecen? Puesto que es seguro que no son lo mismo, ¿verdad?”*

Generalizar: Partiendo de lo particular, hacer que el alumnado llegue a conclusiones genéricas respecto a un tema.

*Ej: “Es por tanto que una vez que hemos visto cada emoción por separado, ¿qué poseen todas en común?”*

- Nivel alto de abstracción

Clasificar: Ordenar o disponer la información. El ejemplo concreto planteado permite que el alumnado indague en las características de las emociones y clasifique estas (según su criterio inicial) como positivas o negativas.

*Ej: “Ahora que conocemos todas y cada una de las emociones básicas que vamos a trabajar. Vamos a intentar buscar más emociones y clasificar estas como positivas o negativas para nosotros”*

Definir: Desarrollar con la mayor claridad y exactitud posibles, el significado y/o propiedades del mensaje transmitido. En el ejemplo concreto se aportaron definiciones sobre las distintas emociones para que ellos mismos abstraerán el significado correspondiente a cada una de ellas.

*Ej: “Cuando yo siento que mi estómago se encoge y me cuesta mirar algo concreto que hace que tenga ganas de, incluso, vomitar; ¿nos referimos a qué emoción?”*

En este caso, la definición dada desde el principio conlleva una abstracción del mensaje para que el alumnado pueda relacionar esta con el concepto preguntado. El resultado, basando esta afirmación en la observación, posee mayor índice de éxito presentar la definición y que ellos sean los que aporten el término adecuado a la misma. Pero no siempre se debe realizar de esta manera (apartado “hacer buenas preguntas”) pues para crear un aprendizaje global, se deben trabajar todos los tipos de inteligencia y niveles de abstracción posibles.

Pero una vez observado el “cómo” de la transmisión, debemos destacar que tan importante es esto, como el mensaje en sí.

Por este motivo no debemos olvidar una parte fundamental que todo buen docente debe tener en cuenta en el aula: dar significatividad al mensaje.

Esto quiere decir, a grandes rasgos, que debemos realizar referencias continuas a aprendizajes realizados con anterioridad o con situaciones vividas con anterioridad, para que estos adquieran un significado en el proceso “enseñanza/aprendizaje (E/A) del alumnado.

Dicho de otra forma, el docente debe tener siempre en cuenta los conocimientos que el alumnado posee, no solo midiendo estos de forma cuantitativa, también bajo un criterio cualitativo que permita conocer la importancia de los mismos en el alumnado.

### **5.6.1 Análisis comunicativo, basado en la observación, hacia el alumnado de Educación Primaria**

Juan Antonio Eleno Macho: profesor de E.Física de toda la etapa primaria, fue el sujeto de estudio sobre el cual se realizó este análisis durante el desarrollo de una sesión al grupo concreto.

Este análisis muestra las formas de comunicación utilizadas por el tutor para dirigirse al alumnado. Detalla las claves verbales, no verbales y paraverbales con las que el alumnado está acostumbrado a trabajar. (Valenzuela, 2008).

Añadir que la labor docente se sitúa en un marco comunicativo y que analizar esta, permite conocer la manera idónea de comunicar y como desarrollar esta en un formato bidireccional o en el mejor de los casos, comunicación múltiple para el buen desarrollo de las sesiones y mejora del proceso E/A.

#### 1) Verbal

Uso de vocabulario y lenguaje en general claro y adaptado al nivel comunicativo del alumnado al que va dirigido el mensaje. Utilizando recursos formales como pedir las cosas “por favor” haciendo participe al alumnado de que los mensajes son obligatorios pero con un matiz de que todos facilitamos el desarrollo de la sesión y somos partícipes de la misma. Además, el uso de la contradicción o ironía como recurso comunicativo, permite desarrollar su comprensión oral y su capacidad crítica para discernir el mensaje que se desea transmitir (pudiendo analizar el mismo en un ámbito paraverbal por los tonos utilizados en la transmisión).

#### 2) No verbal

Lo corporal influye activamente en el mensaje que se desea transmitir, estudios demuestran que un alto porcentaje de la comunicación, se desarrolla en este ámbito y por tanto, es vital analizar lo corporal en la comunicación para descryptar correctamente el mensaje transmitido.

En este caso, el tutor mantiene sus manos en la espalda, con una postura recta, situándose frente al alumnado posicionado en fila y un paso firme y con decisión dando un aspecto más formal y serio al mensaje cuando este transmite alguna norma o regla que no se debe incumplir.

Durante la explicación de la sesión, el tutor se sitúa entre el alumnado, manteniendo las piernas cruzadas y apoyando lo verbal con gestos corporales que enfatizan el mensaje.

Esto aporta un estímulo visual a la explicación que permite mantener de forma activa la atención en el mensaje puesto que a mayor número de estímulos, mayor capacidad de atención necesaria para el entendimiento del mensaje.

Durante la actividad, el tutor se quita las prendas de abrigo más molestas que limiten su movilidad corporal, además se traslada a los espacios delimitados ejemplificando con su propio cuerpo la situación del mismo para que el entendimiento sea más gráfico y por tanto, más completo.

En cuanto a las técnicas de control, el tutor mantiene la rutina de mano en alto para pedir silencio y dedo en la boca cerrando la misma por el mismo motivo anterior, que exista un estímulo visual a mayores que el auditivo y que por tanto, la posible atención se duplique y el mensaje llegue con mayor efectividad.

### 3) Paraverbal

Los tonos de voz, el volumen, el énfasis y pausas realizadas, facilitan la transmisión para que esta se pueda descifrar de una manera más sencilla. Este nivel de análisis es el más complicado de señalar, puesto que un mismo recurso comunicativo, puede tener fines totalmente distintos.

En cuanto al nivel de comunicación realizado, el tutor fomenta una comunicación múltiple con el alumnado, dejando así que este sea el protagonista de su aprendizaje y siendo un mero guía en la sesión, moderando los cambios de turno de habla y enfatizando en las expresiones que en la reflexión se dan, fomentando que se dé pie a una escucha activa tanto del alumnado como del propio docente.

## 6. Conclusiones y debate

---

El trabajo presentado demuestra de forma evidente que las Habilidades Docentes pueden y deben ser fuente de recurso fundamental evaluativo de la labor educativa, siendo estas la base de una adecuada intervención y posibilitando al profesorado, recursos indispensables que faciliten el análisis de la excelencia profesional en dicho campo.

No obstante, aun habiendo mostrado cuales son las Habilidades Docentes Básicas y contrastado estas con una experiencia educativa concreta (fuente fundamental de información), se debe destacar que:

- a) Cada una de estas Habilidades Básicas, debe aplicarse al contexto con el que se trabaje puesto que, la docencia implica una evaluación del grupo destinatario y una adaptación de la intervención.
- b) Se debe responder a las necesidades concretas que el grupo presente, evitando adquirir hábitos de generalidad en el aula cuando esta es innegable que cambia de forma continua por ser un espacio de vivencia micro-social configurada por personas.

Añadir, que el estudio realizado aporta un rigor fundamental ante posibles campos de mejora educativos en un contexto más general. Conociendo los errores que suceden en la labor docente, el profesional educativo tiene la obligación de reciclarse durante toda su etapa en activo para la mejora continuada de estas habilidades, demostrando profesionalidad y capacidad de adaptación para la mejora de su propio perfil docente.

Es por tanto cierto que la psicología nos aporta infinidad de claves psicopedagógicas sobre las que elaborar propuestas educativas que faciliten el proceso de E/A del alumnado. Pues trabajar con personas, implica disponer de un amplio conocimiento del recurso psicopedagógico, el cual debe ser la base de toda nuestra potencialidad educativa.

Conociendo la psicología del aprendizaje, adquirimos rigor y consistencia a la hora de explicar las causas por las que realizamos un tipo de intervención u otra, por no hablar de la mejora en el tan necesario conocimiento y puesta en práctica efectiva de estas habilidades *in situ* y la adquisición de recursos que faciliten el aprovechamiento educativo ante situaciones no programadas.

Conocer recursos y aumentar las habilidades docentes, facilita la intervención de éxito.

Analizar cada Habilidad Docente Básica, supone un descubrimiento personal. Este tipo de trabajos, se caracterizan por la necesidad absoluta de acotar el ámbito de investigación, pues al abordar este tema, se ha hecho constancia de la gran cantidad de elementos que deben ser analizados para aportar conclusiones irrefutables.

Este trabajo simplemente, permite una aproximación inicial al mundo de las Habilidades Docentes, pues estas comprenden cantidad de conceptos de gran interés que, evidentemente, no pueden ser analizados en un trabajo de estas características.

Por tanto resumir que las Habilidades Docentes deben contrastarse en todo momento para la continua mejora profesional, haciendo de esta labor una obligación para aportar una enseñanza de calidad perseguida por todo docente vocacionado.

## 7. Bibliografía y webgrafía

---

Ausubel, D. (1968) *Educational Psychology: A cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, New York (Traducido al castellano por Trillas, 1976).

Anaya-Durand, A., & Anaya-Huertas, C. (2010). *¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes*. Tecnología, Ciencia, Educación, 25(1), 5-14. Recuperado de: <http://www.imiq.org/wp-content/uploads/2012/02/25109.pdf>

Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)

Bruner, J. (1973) *Aprendizaje y pensamiento*, en Sprinthall: *Psicología de la Educación*, Recopilación, Morata, Madrid.

Bruner, J. (1984) El Desarrollo de los procesos de representación, en: *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid: Alianza ED.

Castrillejo, D. (2008) *Análisis de Materiales Didácticos*. Recuperado de: <http://educacionencambio.blogspot.com.es/2008/03/anlisis-de-materiales-didcticos.html>

Cubo de Severino, L. (2000) *Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios*. CONICET. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/CUBO%20DE%20SEVERINO.pdf>

Escandell, M<sup>a</sup>.V. (1993) *Introducción a la pragmática* Recuperado de: [http://fulz.org/recopilacion/18%20Taller%20de%20Doctrina/00061284\(full%20permission\).pdf](http://fulz.org/recopilacion/18%20Taller%20de%20Doctrina/00061284(full%20permission).pdf)

Fernández Abad, E; Vidal de Rueda, I; et al. (2010) *Guía para padres y profesionales de la educación y la medicina sobre el TDA-H*. España (Fundacyl).

Fidalgo, A. (2008) *Renovación metodológica vs innovación en las metodologías*. Recuperado de: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2008/06/02/renovacion-metodologica-vs-innovacion-en-las-metodologias/>

Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Recuperado de: <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/5140>

Jiménez, R (2012) *Taxonomía de Bloom y Anderson y la redacción de objetivos*. Diseño de Aulas Digitales. Recuperado de: <http://aulapucmm.blogspot.com.es/2012/04/taxonomia-de-bloom-y-anderson-y-la.html>

- José I. Navarro Guzmán, Carlos Martín Bravo (Coords). (2010). Motivación y educación. *Psicología de la educación para docentes* (133-155). Madrid: Ediciones Pirámide.
- López García, J. C. (2014) *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Lorenzana, L. (2016). *La motivación intrínseca y la motivación extrínseca*, Recuperado de: <http://psicologiamotivacional.com/la-motivacion-intrinseca-y-la-motivacion-extrinseca/>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Martín Bravo, C. (1989) *El papel del maestro en el modelo instruccional Brunneriano*. Tabanque: España. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ElPapelDelMaestroEnElModeloInstruccionalBruneriano-2255861.pdf>
- Martín Bravo, C. (1990) *La DIC y su relación con éxito-fracaso en tareas escolares*. Tabanque: España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255794>
- Martín, C. y Navarro, J.I. (Coords) (2011) *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Rasco, J. F. A. (1990). Investigación-acción y curriculum: una nueva perspectiva en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, (11), 39-50. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11\\_4.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/11/R11_4.pdf)
- Rodríguez Martínez J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08). Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64>
- Skinner, B. F. (1965). *¿Por qué fracasan los profesores?* En Sprinthall: *Psicología de la Educación*, Recopilación, Morata, Madrid.
- Mejía Alcauter, A. (2011) *El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo*. Recuperado de: [http://www.utm.mx/edi\\_anteriores/temas43/2NOTAS\\_43\\_4.pdf](http://www.utm.mx/edi_anteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf)
- Méndez, I., Namihira, D., Moreno, L., & Sosa, C. (2001). *El protocolo de investigación*. México DF: Trillas. Recuperado de:
- Navarro, J.I; Aguilar, M; Román, J.Mª; Carbonero, M.A; Martín, C; y Sánchez, Y. (2011). Habilidades docentes básicas para el control de la clase. *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato* (pp. 199-220). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

*ORDEN EDU/519/2014, de 17 de Junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Pellón Suárez, R; Miguéns Vázquez, M; Orgaz Jiménez, C; Ortega Lahera, N; Pérez Fernández, V. (2014) *Psicología del Aprendizaje*. Madrid, España: UNED

Sanz Aparicio, M<sup>a</sup>,T; Menendez Balaña, F.J; Rivero Expósito, M<sup>a</sup>.P; Conde Pastor, M. (2013) El proceso motivacional. *Psicología de la motivación* (pp. 57-84) Sanz y Torres: Madrid: España.

Sarasua Ortega, A. (2007). La gestión del tiempo escolar. Revista digital: *Aula de Innovación Educativa* (pp. 163-164) Recuperado de: [http://www.grao.com/revistas/aula/163\\_164-evaluacion-para-la-inclusion-la-gestion-del-tiempo-escolar/presentacion-la-gestion-del-tiempo-escolar](http://www.grao.com/revistas/aula/163_164-evaluacion-para-la-inclusion-la-gestion-del-tiempo-escolar/presentacion-la-gestion-del-tiempo-escolar)

Stenberg, R. J. (1982). *Handbook of human intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Vaca Escribano, M, J. (2002) *Relatos y Reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Física*. Cuerpo Educación y Motricidad.

Valenzuela, G. (2008). *Comunicación verbal, no verbal y paraverbal*. Recuperado de: <http://slideplayer.es/slide/4022481/>

Van de Velde, H. (2014) *Aprender a preguntar, preguntar para aprender*. Recuperado de: [https://www.upf.edu/cquid/\\_pdf/saber\\_preguntar\\_vandavelde.pdf](https://www.upf.edu/cquid/_pdf/saber_preguntar_vandavelde.pdf)

Vázquez, Y. A. (2001). Educación basada en competencias. *Educación/nueva época*, 16, 1-29. Recuperado de: [http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion\\_basada\\_en\\_competencias](http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/ArgudinEducacion_basada_en_competencias).

Yerkes, R., Dodson, J. (1908). *The relation of strenght of stimulus to sapidity of habit formation*. *J. Comparative Neurology and Psychology*. 18:459-432.

Yilmazel-Sahin, Y. (2009). A comparison of graduate and undergraduate teacher education students' perceptions of their instructors' use of Microsoft PowerPoint. *Technology Pedagogy and Education*,18,3,361-380.