

unir

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Análisis y diseño de estrategias basadas en la Programación Neurolingüística (PNL) para mejorar la comprensión lectora y la ortografía en el 3er ciclo de Primaria.

Trabajo fin de grado presentado por:	Úrsula Sánchez Bonsoms
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Pablo César Muñoz Carril

Barcelona
31 de Julio del 2015
Firmado por: Úrsula Sánchez Bonsoms

CATEGORÍA TESAURO: 1.1 Teorías y métodos educativos. Métodos pedagógicos.

RESUMEN

En el presente trabajo de fin de grado se realiza una propuesta para mejorar la ortografía y la comprensión lectora de los alumnos de 3er ciclo de Primaria a través de herramientas y estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas desde el campo de la Programación Neurolingüística (PNL).

El trabajo recoge las bases teóricas de la PNL aplicadas al campo de la educación, describe cómo algunas de sus estrategias proporcionan al docente actividades de enseñanza y aprendizaje que consiguen mejorar los aprendizajes del alumnado en dichas áreas y describe, junto a unas orientaciones metodológicas, una propuesta de intervención para ser llevada a cabo dentro del aula ordinaria.

Palabras clave: Comprensión lectora, Ortografía, Programación Neurolingüística, Motivación del alumnado, Nuevas metodologías de trabajo, Didáctica de la lectura y escritura

ÍNDICE

RESUMEN	2
1 INTRODUCCIÓN	5
1.2 PLANTEAMIENTO DEL TEMA.....	5
1.3 JUSTIFICACIÓN PERSONAL.....	8
1.4 OBJETIVOS.....	9
2 MARCO TEÓRICO	10
2.1 ¿QUÉ ES LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL)?.....	10
2.1.1 Orígenes	10
2.1.2 Definición	11
2.1.3 Objetivos de la PNL.....	12
2.2 APORTACIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN EL CAMPO EDUCATIVO.....	13
2.2.1 Principales aportaciones de la Programación Neurolingüística (PNL) a la Educación y al Aprendizaje.....	13
2.3 ESTRATEGIAS DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) APLICADAS A LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	16
2.3.1 Estrategias de Programación Neurolingüística (PNL) aplicadas a la mejora de la comprensión lectora de textos informativos.....	17
2.3.2 Estrategias de Programación Neurolingüística (PNL) aplicadas a la mejora de la comprensión lectora de textos lúdicos.....	20
2.4 ESTRATEGIAS DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) APLICADAS A LA MEJORA DE LA ORTOGRAFÍA.....	23
3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	26
3.1 PRESENTACIÓN.....	26
3.2 OBJETIVOS.....	26
3.3 JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA.....	26
3.4 METODOLOGÍA.....	28

3.5 ORGANIZACIÓN Y TEMPORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	30
3.6 ACTIVIDADES.....	32
3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	41
4. CONCLUSIONES.....	45
4.1 LIMITACIONES.....	46
4.2 PROSPECTIVA.....	48
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	49
6. ANEXOS.....	51

1. INTRODUCCIÓN

1.2 PLANTEAMIENTO DEL TEMA.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se presenta una propuesta de intervención educativa basada en los principios de la Programación Neurolingüística, dirigida a mejorar la formación del alumnado.

La Programación Neurolingüística fue desarrollada a principios de los años 70 en los Estados Unidos; sus fundadores, Bandler y Grinder (1980) le dieron este nombre con el objetivo de resaltar la importancia de las conexiones entre la experiencia subjetiva de las personas, su lenguaje y su comportamiento. En sus orígenes fue concebida como un modelo de intervención terapéutico pero dada su efectividad en otros contextos, como el de la comunicación y desarrollo personal, y a su potencial para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus herramientas han sido recientemente difundidas y adaptadas al campo de la educación.

La aplicación de la Programación Neurolingüística en el ámbito de la educación formal constituye un campo de estudio relativamente reciente. Más que un cuerpo teórico de conocimientos, la Programación Neurolingüística ofrece a los docentes un conjunto de herramientas prácticas que han demostrado ser efectivas en el campo de la enseñanza y aprendizaje, basadas en como incrementar la calidad de la comunicación entre el profesor y los alumnos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, en optimizar las variables mediante las cuales las personas llevan a cabo un “buen aprendizaje” y en cómo potenciar la efectividad del rol del profesor en el aula.

En la actualidad, nuestro sistema educativo se enfrenta a una serie de retos debido a los múltiples cambios que experimenta la sociedad en la que vivimos. Por un lado, estamos inmersos en la era del conocimiento, ello implica que, como ciudadanos, tenemos pleno acceso a una gran variedad de fuentes de información y debemos ser capaces de

seleccionarla, analizarla y transformarla en conocimiento. Por ello, también ha cambiado el rol del profesor, que ha pasado del rol tradicional de “transmisor de conocimiento” para ejercer más el de “guía”, asesorando a los alumnos en cómo buscar la información que necesitan y cómo trabajar con ésta. Vivimos también en una era de cambio constante, por lo que también está siendo un objetivo cada vez más fundamental para el sistema educativo el formar a alumnos que como futuros ciudadanos posean la competencia para adaptarse a estos múltiples cambios, siendo capaces de aprender a lo largo de sus vidas. Todo ello implica la necesidad de educar a los alumnos de manera que sean más autónomos, más capacitados para la toma de decisiones y de conocer cómo y cuál es la mejor manera de aprender en diversas situaciones. A estas nuevas exigencias del sistema educativo debemos sumarle la diversidad y complejidad que se encuentra hoy en día en las aulas- fruto de los numerosos cambios que hemos experimentado social y culturalmente- y por ello, la necesidad también que los docentes sean capaces de atender a esta diversidad y ofrecer una educación personalizada, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado y potenciando sus diversas aptitudes y talentos.

Junto a todo lo anterior, hay que mencionar el contexto de crisis económica en el que estamos viviendo y que también ha afectado a nuestro sistema educativo, siendo numerosos los “recortes” en profesorado y en otros profesionales de atención a la diversidad que han experimentado muchas escuelas.

Todo ello da pie a que nos enfrentemos actualmente al desafío de cómo hacer más con menos recursos, desafío que implica que necesitemos optimizar al máximo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Numerosos estudios mencionados por Mujis y Reynolds (2010) ponen de manifiesto que la clave de una educación excelente reside por un lado en la figura del profesor como comunicador y modelo facilitador en el aula – en la efectividad de la comunicación y la interacción con sus alumnos durante los procesos de enseñanza-aprendizaje- y por otro

lado en la selección de actividades de enseñanza-aprendizaje que éste lleva a cabo. En este sentido, la Programación Neurolingüística proporciona herramientas para hacer más efectivos dichos procesos de enseñanza, al ser una disciplina que se centra tanto en obtener la excelencia en la comunicación como en el analizar las numerosas interacciones que tienen lugar en las personas a la hora de aprender, mejorando así la capacidad de los docentes para poder comprender cómo funcionan aquellos patrones de comunicación y procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos e implementarlos en el aula.

Por este motivo, un trabajo sobre el tema es útil para conocer cuáles son las aportaciones de la Programación Neurolingüística en la educación, y revisar de manera más específica cuales son algunos de los recursos prácticos que hoy en día ya se están aplicando con éxito en algunas aulas de Educación Primaria de nuestro país, analizando sus beneficios y limitaciones. De esta manera podremos reflexionar sobre cómo implementar algunas de estas técnicas para mejorar la cualidad de nuestro sistema de enseñanza y optimizar los aprendizajes de los alumnos en determinadas áreas. El objetivo no es cambiar radicalmente la metodología de trabajo que los docentes venimos usando, sino reflexionar sobre la posibilidad de introducir pequeños cambios en ella para seguir haciendo lo que estamos haciendo pero de manera más efectiva.

Para su desarrollo este TFG se ha estructurado del siguiente modo:

- Primero, un apartado en el que, de acuerdo a los objetivos propuestos, se revisa el marco teórico en el que se fundamentan las presuposiciones básicas de la Programación Neurolingüística, acercando al lector a conocer cómo funcionan algunas de sus herramientas prácticas.
- Un segundo gran apartado dedicado a explicar la propuesta de intervención, sus objetivos, el contexto, las actividades así como su temporización y evaluación.

- Finalmente, un tercer apartado orientado a la formulación de conclusiones, limitaciones y prospectiva.

1.3 JUSTIFICACIÓN PERSONAL.

La elección del tema de este trabajo se produce porque soy psicóloga de profesión y al empezar a trabajar en el campo de la educación siempre he focalizado mi intervención educativa en dos pilares: el primero, conseguir que los alumnos perciban el aprendizaje como algo divertido, aumentar su motivación para aprender mediante actividades de enseñanza-aprendizaje que los niños disfruten haciendo. El segundo, pero no menos importante, ayudar a aquellos niños que parecen bloqueados para aprender ciertas habilidades o contenidos, niños que muy a menudo se les acaba etiquetando como “incapaces o vagos”, y que en realidad presentan un bajo autoconcepto de sí mismos y muy poca confianza en sus propias capacidades para aprender, fruto de su historial de fracasos. A lo largo de los últimos 4 años en los que he realizado substituciones en escuelas públicas, he estado siempre trabajando en barrios y/o distritos socioeconómicamente desfavorecidos y en mi práctica docente ha sido muy habitual encontrarme con grupos clase que percibían el aprendizaje como algo muy poco motivador, y concretamente con ciertos niños con muchas dificultades para aprender.

Por ello, durante este tiempo siempre he intentado adaptar ciertas herramientas de la psicología a mi práctica docente, y encontré en la Programación Neurolingüística, entre otras orientaciones de la Psicología, muchas estrategias prácticas que al ser implementadas en el aula resultaban muy eficaces tanto para motivar a todo el alumnado como para dar una atención personalizada a estos niños; ha sido muy enriquecedor para mí el poder ver, que si a estos niños les ofreces otras maneras de aprender y hacer las cosas, y comprueban que sí pueden tener éxito, rompen con esta dinámica de incapacidad y baja autoestima y logran implicarse en los aprendizajes.

Mi confianza en los recursos que ofrece la Programación Neurolingüística a la educación se incrementó aún más, cuando, hace unos 3 años, tuve la oportunidad de conocer muy de cerca cómo se trabajaba con ellos en áreas como la ortografía y la comprensión lectora. En una escuela de Primaria donde estaba trabajando, se impartió un curso de formación para que los docentes aplicaran metodologías nuevas para trabajar la ortografía con sus alumnos. Estas metodologías se basaban en el método sistematizado por Daniel Gabarró, maestro y experto en Programación Neurolingüística. Dichas metodologías, una vez implementadas en el aula, conseguían muy buenos resultados entre los alumnos, que reducían drásticamente sus faltas de ortografía y además se divertían realizando los ejercicios, beneficios que no se obtenían por medio del trabajo de la ortografía de la manera tradicional (dictado, copia de faltas...etc.). Además, estos métodos eran fáciles de aplicar por los docentes, no exigían para su aplicación un soporte extra de más profesorado o medios, y tampoco suponían un coste alto de tiempo para aprender su utilización; a partir de este momento empecé a indagar más en otras metodologías de trabajo aportadas por este autor, y las he estado utilizando y poniendo en práctica a lo largo de mi tarea docente, consiguiendo siempre buenos resultados.

Por todo ello, me ha parecido interesante realizar el presente TFG sobre este tema, pues se trata de una metodología de trabajo innovadora, efectiva y motivadora para los alumnos, de la que he podido percibir directamente sus beneficios, y me gustaría darla a conocer al lector a través de un breve recorrido teórico en el que se explican sus bases y elaborando una propuesta de intervención.

1.4 OBJETIVOS

A continuación se detallan los objetivos, general y específicos, que persigue este TFG:

Objetivo General

Plantear una propuesta educativa basada en el uso de recursos prácticos procedentes de

la Programación Neurolingüística en las aulas de 3er ciclo de Primaria, enfocada hacia la mejora de las áreas de la ortografía y la comprensión lectora.

Objetivos específicos

- Analizar qué es la Programación Neurolingüística, sus orígenes y objetivos.
- Revisar la bibliografía existente hasta ahora referida a las aplicaciones de dicha disciplina en el campo de la educación.
- Dar a conocer las bases teóricas en las que se fundamentan metodologías de trabajo específicas para obtener mejoras en las áreas de la ortografía y la comprensión lectora.
- Establecer pautas y proporcionar orientaciones para el diseño e implementación de dichas metodologías en el aula.
- Ejemplificar el proceso y los resultados a través de una propuesta de intervención contextualizada.
- Evaluar este proceso y sus resultados a través de distintos agentes y herramientas
- Reflexionar sobre posibles limitaciones en la aplicación de herramientas de la Programación Neurolingüística en las aulas de Primaria.
- Analizar posibles dificultades y reflexionar sobre el camino que aún queda por recorrer en el futuro

2. MARCO TEÓRICO

2.1 ¿QUÉ ES LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL)?

2.1.1 Orígenes

La Programación Neurolingüística, de aquí en adelante PNL, fue creada en California durante la década de los 70 por Richard Bandler (psicólogo y matemático) junto con John

Grinder (lingüístico interesado en procesos de terapia psicológica). Estos dos autores llevaron a cabo una investigación con el objetivo de detectar y analizar cómo pensaban y se comportaban aquellas personas que habían logrado la excelencia en su campo profesional, a la vez que estudiaban las estrategias y planteamientos terapéuticos que se habían mostrado como más efectivos a la hora de ayudar a las personas a cambiar positivamente sus vidas. A lo largo de dicha investigación, estudiaron de manera sistemática los patrones operativos de destacados terapeutas de la época como Fritz Perls (Terapia Gestalt), Virginia Satir (pionera de la Terapia Sistémica), Milton H. Erickson (Hipnoterapia), sin olvidar a reconocidos lingüistas como Alfred Korzybsky y Noam Chomsky. Estudiando a estos terapeutas de gran éxito en la terapia moderna, se dieron cuenta de que éstos tenían “comportamientos en común”, que hacían que destacaran por su eficacia entre el resto de profesionales de su época. Grinder y Bandler lograron estandarizar dichos patrones y los ofrecieron como un modelo propio de intervención psicológica y de aprendizaje, dando lugar a lo que hoy conocemos como PNL.

2.1.2 Definición

Como apuntan Bandler y Grinder (1980) la Programación Neurolingüística consiste en el estudio de la excelencia humana. En este sentido, como nos indica, López-Rodríguez (2009) la PNL no está interesada en analizar, descubrir o reparar los orígenes de las carencias y problemas de las personas, sino que su propósito es ofrecer una serie de pautas y estrategias que potencien en éstas aquellos comportamientos que se consideran eficaces para alcanzar los objetivos que se hayan propuesto. Según esta autora, la PNL consiste sobre todo en la modelización de la excelencia, al ser propuesta como un medio para llegar a actuar como aquellas personas que se consideran “exitosas” en cualquier aspecto de la vida, y es, fundamentalmente, una práctica, pues consiste en el aprendizaje e internalización de un conjunto de patrones, habilidades y técnicas para pensar y actuar de manera efectiva en la vida.

Profundizando un poco más en la definición de PNL y en sus principales componentes, se propone, como sugiere Bandler (1985), el siguiente análisis basado en la descomposición lingüística del término:

a) Programación: es un término extraído de la Teoría de los sistemas y de la Cibernética, y hace referencia a los programas mentales o patrones de comportamiento que se repiten de manera sistemática en la vida de las personas. Así, los pensamientos, emociones y

acciones siguen determinados patrones sistemáticos, puesto que parten de un sistema mental aprendido desde los primeros años de vida mediante el cual las personas van construyendo su representación del mundo.

b) Neuro: este término hace referencia a procesos neurológicos, a la forma mediante la cual las personas usan sus sentidos para percibir las vivencias y representarlas mentalmente a nivel consciente e inconsciente. La tesis sustentada por la PNL es que tanto el sistema fisiológico (vista, audición, tacto, postura corporal) como el aparato mental (percepciones, creencias, emociones...) interaccionan mutuamente y funcionan como un sistema único. Todo comportamiento es así el resultado de dichos procesos neurofisiológicos.

c) Lingüística: con este último término se hace referencia a la manera con la que las personas utilizan el lenguaje para explicarse a sí mismas y a los demás las experiencias que viven. Para la PNL cómo somos y cómo pensamos se expresa mediante ciertos patrones de lenguaje.

Realizando una breve síntesis de todo lo anteriormente expuesto, la PNL presupone que es posible “desprogramar” aquellos patrones de codificación, procesamiento, pensamiento y conducta que en determinadas personas han resultado ineficaces para alcanzar los objetivos que se proponían, para que éstas aprendan nuevos patrones que sí han demostrado ser efectivos (“reprogramación”), partiendo de la premisa que incidiendo en los arriba mencionados sistemas fisiológicos y patrones de lenguaje podremos también incidir en los procesos de conducta y pensamiento subyacentes y viceversa.

2.1.3 Objetivos de la PNL

Los objetivos de la PNL son múltiples y diversos, dado el amplio abanico de situaciones y campos en las que sus técnicas son aplicadas. No constituye un objetivo del presente Trabajo de fin de Grado (de aquí en adelante TFG) enumerar en este apartado todas las finalidades de dicha disciplina, tan solo apuntar cuales son las más relevantes, en cuanto que más adelante se especificará qué aspectos y presupuestos más importantes de la PNL han sido transferidos y aplicados al campo de la educación y el aprendizaje.

A modo de introducción, dicha disciplina aspira a dar a las personas más variantes y opciones en lo que hagan, con la finalidad de que puedan introducir mejoras en sus vidas.

Seguindo esta argumentación, Bavister y Vickers (2012) afirman que el objetivo principal de la PNL es proporcionar a los individuos un método que les permita desarrollar y utilizar al máximo todas sus potencialidades, al mismo tiempo que ésta constituye un medio para poder “codificar” la excelencia del comportamiento humano en cualquier campo, de tal manera que si las personas aprenden los elementos cruciales de dichos comportamientos, conseguirán los mismos resultados.

En términos más específicos la PNL permite a los individuos, entre otras cosas: adquirir nuevos recursos para que se desarrollen mejor como personas y profesionales, acelerar su capacidad de aprendizaje, elaborar objetivos personalizados y alcanzarlos, mejorar su habilidad para generar compromiso y cooperación, eliminar hábitos limitantes, mejorar su comunicación y gestionar los pensamientos y percepciones para poder ejercer un mejor control sobre las propias emociones.

2.2 APORTACIONES DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) EN EL CAMPO EDUCATIVO.

2.2.1 Principales aportaciones de la Programación Neurolingüística (PNL) a la Educación y al Aprendizaje

Cuando se habla de las aportaciones de la PNL en el campo de la educación y aprendizaje no se está haciendo referencia tanto a un campo teórico sino más bien a un conjunto de estrategias prácticas que han demostrado ser útiles en determinados contextos educativos. Como afirma Serrat (2005) , las habilidades y competencias que se pueden desarrollar a partir del estudio de la PNL y la aplicación de sus técnicas encajan bien en una sociedad que pone cada vez más énfasis en la calidad de los aprendizajes que en la cantidad y permiten a los docentes dar una atención personalizada a las diferentes necesidades y potencialidades de su alumnado, siendo ésta una de sus principales responsabilidades en su tarea como docentes, como bien indica el marco legislativo actual (LOMCE 8/2013 del 9 de Diciembre) en el marco de atención a la diversidad.

Aunque a lo largo de este TFG se explicarán con más detalle algunas de estas estrategias en concreto, se considera necesario el poder realizar en este apartado un repaso general de las presuposiciones básicas de la PNL en el campo de la educación, señalando cuales han sido algunas sus principales aportaciones en este terreno. Para ello se va a utilizar la siguiente diferenciación: aportaciones de la PNL relacionadas con la figura del docente,

aportaciones relacionadas con el alumnado y por último, aportaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Respecto a la primera, la PNL ofrece a los docentes herramientas muy útiles para mejorar su comunicación y empatía con los alumnos, herramientas que provienen del aprendizaje y modelaje de grandes expertos en comunicación, como son la escucha activa, la sincronización (hacer de espejo del otro imitando sutilmente su postura, gestos, tono de voz...), utilizar las palabras como herramientas de motivación; ayuda también a desarrollar la habilidad de “hacer preguntas”, una herramienta muy eficaz en los procesos de aprendizaje, pues éstas consiguen centrar la atención de los alumnos en aspectos concretos, hacerles pensar, que puedan replantearse ciertas creencias y predisponerse hacia el cambio. La PNL ayuda a los docentes a entender que existen tantas realidades como alumnos, partiendo de la base que cada alumno percibe la realidad de manera diferente – de acuerdo con su sistema representativo preferente (visual, auditivo, kinestésico), sus creencias, valores, sus mapas de realidad, y los procesos mentales que utiliza para organizar y estructurar las informaciones procedentes del mundo exterior- y ello les permite adecuar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje a la diversidad de alumnos y/o grupos, modificar hábitos de aprendizaje negativos y substituirlos por otros más efectivos.

En cuanto a las aportaciones de la PNL relacionadas con el alumnado, una de las más importantes consiste en que ésta facilita herramientas a los alumnos para que éstos puedan identificar cuál es su mejor manera de aprender, y una vez identificada, puedan aprender a reproducirla en diferentes situaciones. Esta habilidad está directamente relacionada con una de las competencias básicas que el sistema educativo actual tiene como finalidad que los alumnos adquieran a lo largo de su educación, el “Aprender a Aprender”, pues en la cambiante sociedad actual en la que estamos inmersos, es necesario formar a individuos que sepan aprender de forma autónoma a lo largo de sus vidas y enfrentarse a diferentes retos. Otras herramientas valiosas que proporciona la PNL a los alumnos en el campo de la educación consiste en concienciar a estos últimos de que sus creencias son fundamentales a la hora de proponerse objetivos de aprendizaje, puesto que es muy importante que se “sientan” capaces antes de emprender algo, que acepten los errores como elementos motivadores para mejorar sus aprendizajes y sepan regular sus estados de ánimo. En el ámbito del desarrollo personal la PNL les ayuda a entender que la identidad no es la conducta, que pueden cambiar sus conductas para mejorar sus habilidades o adquirir otras nuevas, a que aprendan a comunicarse mejor con su entorno; al mejorar en

sus aprendizajes los alumnos también adquieren más confianza en sí mismos y mejoran su autoestima.

Por último, en cuanto las aportaciones de la PNL relacionadas con los procesos de aprendizaje, ésta última afirma que las personas aprenden y desaprenden de manera consciente o inconsciente desde que nacen sin que nadie les explique cómo, y por lo tanto centra su atención no tanto en lo que aprenden sino en “cómo lo aprenden”, en cuáles son los factores o variables que inciden en un “buen aprendizaje”. Según López-Rodríguez (2009), para la PNL, un “buen aprendizaje” es aquel que genera un cambio estable, puede ser transferido a nuevas situaciones y es consecuencia directa de la práctica realizada; y para que se produzca es necesario un sujeto, una tarea a realizar, un método de trabajo y un experto. Dadas estas condiciones, la PNL ayuda a identificar algunas variables que influyen significativamente en los procesos de aprendizaje.

En cuanto al sujeto de aprendizaje, algunas de las variables más relevantes son su capacidad de aprendizaje, la percepción de sí mismo y su motivación, dado que a los docentes les es posible influir en ellas. Por lo que respecta a la primera, se entiende como capacidad de aprendizaje las condiciones necesarias para aprender alguna cosa y está en relación con las aptitudes y talentos de cada persona. La PNL considera que la capacidad de aprendizaje puede ser educada de acuerdo a las potencialidades de cada individuo, porque aunque el proceso de aprendizaje de cada alumno, como proceso mental, es invisible, las estrategias y habilidades que utiliza sí son visibles y por consiguiente pueden ser potenciadas, corregidas y dirigidas. En cuanto a la percepción de sí mismo, ya se ha afirmado anteriormente que un bajo autoconcepto del alumno influirá enormemente tanto en sus iniciativas como en su nivel de compromiso ante una tarea, por lo tanto es fundamental ayudar al alumno a identificar sus creencias limitantes y fomentar en él creencias potenciadoras respecto a sus capacidades. Por último, la motivación constituye, para la PNL, una condición “sine qua non”, el alumno pueda aprender, pues se trata de la energía que dirige la conducta humana hacia un objetivo. Ésta a su vez se fundamenta en dos grandes pilares: por un lado, el valor que uno da al objetivo a conseguir y por otro, la creencia que uno es capaz de conseguirlo. Como se deduce de todo lo anterior, estas tres variables se encuentran íntimamente relacionadas entre sí, incidiendo en una, se consiguen modificar todas las demás, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

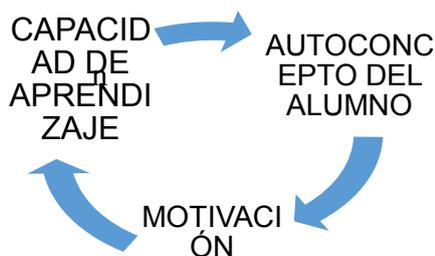


Figura 1. Círculo de la Motivación. Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a las variables relacionadas con la tarea a realizar, son de especial importancia las que hacen referencia a su significación y finalidad, ya que éstas están intrínsecamente relacionadas con la motivación del alumnado. El diseño y selección de tareas que realizan los docentes ayudan a dar valor a los objetivos de aprendizaje que proponen a sus alumnos, siendo así importante plantear tareas que muestren el aprendizaje como algo divertido y gratificante, adecuadas a sus conocimientos y capacidades para que sean “asequibles” y puedan así obtener éxito al realizarlas, y que éstas estén a su vez conectadas con los intereses del alumnado dentro y fuera del aula.

Finalmente, entre las variables que tienen que ver con el método de trabajo y el experto, es fundamental destacar el propio rol que ejerce la figura del docente. La PNL propone al maestro actuar como modelo de aquello que se dispone a enseñar, ofreciendo su propia actuación al realizar una determinada tarea y/o solucionar un problema de tal manera que sus alumnos puedan modelarla (copiarla en interiorizarla). Es necesario asimismo que éste proporcione a los alumnos en el aula procedimientos de trabajo similares a los que han propiciado el desarrollo científico de la materia que estamos trabajando y que haga especial hincapié en hacer explícitas las relaciones existentes entre aquello que enseña y las estrategias necesarias para aprenderlo. Es esencial también que el docente realice, de manera sistemática, reflexiones con el grupo clase acerca de las estrategias y procesos mentales que se han utilizado para resolver las tareas y poder sintetizar y poner en común aquellos patrones que han resultado ser efectivos para poder aplicarlos en situaciones similares.

2.3 ESTRATEGIAS DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) APLICADAS A LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En el marco del sistema educativo actual (LOMCE 8/2013 del 9 de Diciembre), la comprensión lectora es una de las 5 dimensiones en las que está estructurada la

Competencia en Comunicación Lingüística, siendo ésta una de las competencias clave más importantes que el alumnado debe alcanzar al final de su etapa de educación obligatoria. Disponer de una buena comprensión lectora es considerado esencial para el éxito en todos los aprendizajes escolares, dado que la mayoría de éstos se transmiten de manera escrita y requieren que el alumnado sea capaz de descodificar e interpretar correctamente el significado de dicho código. No se trata sólo pues de que el alumnado sepa leer correctamente, sino de que además comprenda lo que está leyendo. En este sentido, la PNL ofrece a los docentes una serie de estrategias prácticas para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos, basadas en los patrones mentales que siguen las personas que tienen éxito en el área de la lectura comprensiva. La enseñanza de dichas estrategias al alumnado, como indican Gabarró Y Puigarnau (2012), no supone un cambio radical en la metodología que los docentes ya utilizan, más bien se trata de incorporar pequeños cambios en su enseñanza diaria en el aula para obtener mejores resultados.

2.3.1 Estrategias de Programación Neurolingüística (PNL) aplicadas a la mejora de la comprensión lectora de textos informativos

Como recoge Gabarró (2010) la lectura de textos con la intención de que nuestro alumnado los entienda e incorpore constituye una práctica casi diaria en nuestras escuelas. Se leen textos sobre el cuerpo humano, textos sobre animales, de geografía, problemas matemáticos que deben ser comprendidos antes de ser resueltos, instrucciones para realizar alguna tarea en concreto...etc.

Este tipo de lectura se denomina lectura de textos informativos, dado que el objetivo consiste en obtener una determinada información al leerlos. La PNL proporciona herramientas para enseñar a los alumnos a leer comprensivamente estos textos, estrategias basadas, como ya se ha indicado con anterioridad, en el estudio de las personas exitosas en esta habilidad. Como postulan los modelos interactivos de lectura propuestos desde enfoques socio-cognitivistas del aprendizaje, una lectura comprensiva eficaz se basa en relacionar e integrar los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de la lectura. Como indican los autores Colomer y Camps (1996) el significado de la lectura no está en el texto sino que es el lector quien lo construye. De este modo, cuando las personas se enfrentan con la lectura de un texto informativo, se plantean unas hipótesis de lectura previas relacionadas con el tema del texto, hipótesis que les ayudan a activar sus conocimientos previos relacionados con el tema en cuestión. Por ejemplo, si un sujeto va a leer un texto sobre la fisión nuclear, se imagina una central

nuclear, recuerda tal vez los dibujos simplificados de la representación de un átomo, o bien recuerda alguna noticia leída en un periódico, alguna tertulia radiofónica...se activarán algunos conocimientos u otros siempre dependiendo del grado de conocimientos previos de cada lector. Todo esto constituye lo que se llama el marco previo del lector: un conjunto de imágenes, recuerdos auditivos...de los que se parte antes de realizar la lectura. Sin éstas expectativas o hipótesis de lectura y sin este marco de conocimientos previos, la capacidad de comprensión de lo que se lee resulta significativamente menor, dado que no existirá un diálogo inicial, un marco previo con el que relacionar el contenido del texto. A lo largo de la lectura, los lectores capaces, siguen interactuando y dialogando con el texto, comparando sus ideas o conocimientos previos con los que les dice el texto...se van diciendo, por ejemplo, “ay, qué curioso...esto no lo sabía...” o “se divide el núcleo...yo pensaba que se multiplicaba...” o “¿por qué se hace así y no de esta manera?”. Este diálogo interno les permite dar significación a lo que van leyendo y permite a su vez que la lectura modifique su propio marco inicial, cambiando sus conocimientos o ideas previas gracias a la incorporación de las nuevas informaciones que les proporciona la lectura, Al acabar la lectura, los esquemas cognitivos del lector ya no son los mismos, al haber incorporado esta nueva información. La mayoría de docentes llevan a cabo este proceso de forma natural, como la mayoría de personas que disponen de una buena comprensión lectora; sin embargo no es esto algo natural para el alumnado que no comprende bien los textos informativos, pues realiza otro tipo de operaciones en su mente. La PNL no está interesada en investigar en qué consisten el tipo de operaciones que llevan a estos alumnos a no comprender correctamente, sino en transmitirles y hacerles explícitas las estrategias que sí funcionan para que éstas puedan ser aprendidas e incorporadas.

La metodología a seguir es la siguiente:

1. Primer paso: Generar unas hipótesis de lectura previa, crear unas imágenes y diálogo interno en el alumnado como marco desde el cual abordar la lectura.

Antes de que los alumnos empiecen a leer un texto informativo, es, como hemos visto, necesario, que éstos generen expectativas previas sobre el texto. Los maestros deben pues enseñarles a imaginarse lo que pueden encontrar en el texto, ayudándolos a que se formen una imagen mental o una película de lo que imaginan que encontrarán. Estas imágenes mentales, a su vez, deben llevar incorporada una “banda sonora”, es decir, deben incorporar sus comentarios personales. De este modo, de manera colectiva se mostrará a los alumnos el título del texto informativo y/o se les señalará las ilustraciones de las que va acompañado;

a continuación se les pedirá que se imaginen, por unos momentos, qué van a leer, qué imágenes les vienen a la cabeza...animándoles a hacer conscientes las ideas previas que tienen de ese tema; ese será el punto de partida. Mientras se les enseña este paso, es importante poder poner en común lo que los distintos alumnos se imaginan y qué dicen al respecto. No importa, en este punto, que sus comentarios sean más o menos acertados, sino que dispongan de un marco previo mediante el cual trabajar la información que van a leer. La puesta en común es especialmente útil cuando se está empezando a enseñar esta técnica, pues determinados alumnos tendrán más dificultad para representarse imágenes o generar ideas, y el poder escuchar las aportaciones de sus compañeros podrá ser utilizado como modelo para que éstos construyan su propio marco previo. Como afirman Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, W. (1999), es fundamental tener en cuenta que los alumnos no sólo aprenden del profesor, sino que también aprenden de sus compañeros.

2. Segundo paso: Estimular en el alumnado el diálogo interno y la interacción con el texto durante la lectura.

Mientras se lee el texto informativo de manera colectiva (los alumnos van leyendo diferentes partes de éste) es necesario que los alumnos vayan traduciendo internamente lo que dice el texto escrito a sus propias palabras. Para ello, tras leer un trozo corto (una frase o un párrafo corto) se les pide que nos expliquen ellos, a su manera, qué significa lo que acaban de leer, por ejemplo, “esto quiere decir que...”, “significa que...”. A continuación se potenciará que los alumnos reflexionen y dialoguen con lo que acaban de explicar con sus propias palabras, para ello es útil formularles determinadas preguntas (ver anexo 3) como por ejemplo, “¿Sabías ya esto?” “¿Qué opinas de...?” “¿Por qué crees que es así y no de otra manera?” “¿Qué más piensas...?” para posteriormente seguir leyendo las siguientes frases o párrafos e ir repitiendo el proceso. Es útil al principio de utilizar esta técnica que sea el propio docente que se ofrezca como modelo de aprendizaje y muestre a sus alumnos, realizando pausas en la lectura, diversos ejemplos de cómo él mismo va reformulando el texto, así como también será esencial, como ya se ha indicado, que éste estimule a los alumnos a hacer lo mismo a través de determinadas preguntas e indicaciones, hasta que los alumnos vayan interiorizando esta habilidad. Una vez más, las distintas aportaciones de los alumnos y alumnas servirán de modelaje para todo el grupo clase, a la vez que ayudarán también a potenciar el diálogo interno de cada uno, al ir añadiendo distintos puntos de vista a los marcos de lectura de cada alumno.

3. Tercer y último paso. Hacer consciente al alumnado de cómo la nueva información aportada por el texto ha modificado su marco cognitivo.

Tras finalizar la lectura colectiva del texto, se dejará un tiempo para que cada alumno lo relea a su ritmo, para proceder a establecer un diálogo o discusión con todo el grupo-clase. Para ello, se pueden formular preguntas como por ejemplo, “¿Qué creéis que nos quiere decir el texto?”, “¿Encaja con lo que ya sabías del tema?” “¿Qué dudas tenemos ahora?” “¿Cómo las podríamos resolver?” etc.

Al hacer explícitos al alumnado estos 3 pasos mentales y asegurando que los realicen, se hará posible lograr un cambio inmenso para aquellos alumnos con mayores dificultades en el área de lectura comprensiva, a la vez que se mejorarán los niveles de comprensión lectora de todo el alumnado.

Esta técnica debe ser practicada de forma explícita a lo largo de cierto tiempo de manera colectiva, siendo ésta al principio más dirigida por el docente (mediante ejemplos, pausas frecuentes, preguntas, reformulaciones, diálogos con el grupo-clase) hasta que los alumnos la vayan interiorizando y sean capaces de reproducirla ellos mismos de forma autónoma cuando se encuentren con tareas de lectura similares.

2.3.2 Estrategias de Programación Neurolingüística (PNL) aplicadas a la mejora de la comprensión lectora de textos lúdicos

Como recoge el marco legislativo del sistema educativo actual (LOMCE 8/2013 del 9 de Diciembre) uno de los objetivos de la educación es fomentar en el alumnado el placer por la lectura, siendo uno de los principales objetivos del plan de lectura de los centros educativos el motivar a los alumnos para que encuentren en la lectura un medio de entretenimiento y aprendizaje además de mejorar su comprensión lectora. Sin embargo, siempre encontramos algunos alumnos que no disfrutan con esta actividad y se muestran resistentes a emprenderla. Es preciso indicar que uno de los postulados de la PNL, es que toda habilidad puede ser enseñada, incluso el placer por leer, y con estos fines se han analizado las operaciones mentales que realizan las personas que disfrutan leyendo, para posteriormente poder enseñarlas; de este modo, si se enseña a los alumnos a seguir mentalmente estos pasos, obtendrán los mismos resultados que dichas personas.

Lo que tienen en común las personas que disfrutan leyendo es que logran identificarse plenamente con lo que leen, viven la lectura y con ella entran en un mundo distinto, sintiéndose inmersos en una historia que les hace experimentar cosas que de otro modo

nunca experimentarían...Por consiguiente, presuponemos que si el alumnado puede aprender dicha habilidad, gozará leyendo. La clave está en que el docente les enseñe a que sientan que están viviendo lo que leen, haciéndoles explícitas una serie de estrategias y patrones.

Como ya se ha indicado al principio del apartado, lo que hacen de manera inconsciente las personas que disfrutan con la lectura es situarse plenamente dentro de la acción de la historia, de lo que sucede, y al hacerlo así sufren, gozan, ríen y lloran con los personajes, obteniendo así una vivencia emocional y una fuente de conocimiento casi comparable a la vida real, mientras que las personas que no se identifican con las historias o las viven desde fuera, disfrutan mucho menos. Por lo tanto, resultará esencial enseñar al alumnado a “meterse” dentro de las historias y a identificarse con éstas mismas; cuando lo logren, conseguirán disfrutar del placer de lectura y probablemente se habrán convertido en lectores para toda la vida.

Gabarró (2010), indica que es necesario empezar enseñando primero a los alumnos la técnica de visualizar. Es importante que los alumnos se familiaricen con la habilidad de visualizar de manera vívida distintas situaciones y que se imaginen a ellos mismos, dentro de estas situaciones, es decir, de forma asociada.

Para ello se les puede proponer que hagan determinados ejercicios de visualización de manera colectiva, como por ejemplo, imaginar una determinada situación, y hacerles vivir esa situación situándose primero fuera de ella (disociados) y luego dentro de ella (asociados), dándoles ciertas indicaciones verbales, para que luego comparen cómo han sido sus impresiones en los dos tipos de visualización. Las emociones que han vivido serán mucho más intensas durante la segunda, cuando han imaginado la situación de forma asociada, dentro de la misma. Haciéndoles comparar estas dos representaciones y adquiriendo consciencia de lo que han sentido en cada una de ellas, los alumnos podrán comprender, a través de su propia experiencia, que es mucho más divertido vivir las historias cuando están asociados que disociados, tal y como han demostrado los estudios llevados a cabo por Andreas (1987).

Una vez que los alumnos se hayan familiarizado con la técnica de visualizarse en situaciones de manera asociada, se puede pasar ya a dar el siguiente paso, que consiste en unir la visualización con la lectura, realizando primero actividades de manera colectiva- de manera más guiada por el docente- para ir alternando estas actividades con las de tipo más individual y reguladas por el propio alumno.

Para empezar, el docente les puede contar en voz alta un cuento o una breve historia

(seleccionando previamente la historia según los intereses y nivel madurativo de los alumnos) y les explicará que mientras leen, deben ir imaginándose mentalmente lo que se les va contando, siguiendo la historia. En este punto es esencial lograr que los alumnos puedan imaginarse la historia con el máximo de detalles posibles, imaginándose de forma vívida todo lo que verían, oírían, olerían, notarían...atendiendo a las distintas modalidades de representación sensorial de cada alumno (visuales, auditivos, kinestésicos). Se les debe recordar sistemáticamente que vivan la historia de manera asociada, puesto que esto incrementará la viveza de “lo imaginado” al mismo tiempo se les formulará preguntas que potencien su imaginación. Al principio de ésta práctica, dichas preguntas se formularán principalmente de manera intercalada con la lectura y más adelante, cuando ya se hayan llevado a cabo unas cuantas actividades de este tipo, se formularán más preguntas al final de la narración. Al formularles este tipo de preguntas, se consigue centrar la atención de los alumnos en los distintos detalles y se les ayuda a enriquecer su imaginación, con lo que el placer que sienten al vivir la historia se vuelve superior.

Tras finalizar la narración del cuento en voz alta es necesario dejar siempre un tiempo para que los alumnos puedan expresar a su vez como han vivido la historia, qué se han imaginado, qué han sentido...siempre se fomentará enriquecer este diálogo, como ya se ha mencionado anteriormente, mediante el uso de las preguntas. Como sucedía con la comprensión lectora, esta puesta en común constituye una gran ayuda para aquellos alumnos que experimentan más dificultad a la hora de imaginar, pues al poder escuchar distintos comentarios de sus compañeros, los pueden incorporar como modelos y ello les ayuda a abrir su mente a nuevas posibilidades.

A medida que entre el alumnado se va consolidando la habilidad de seguir e imaginar una historia relatada y asocian placer con ello, es momento de intercalar este tipo de actividad con actividades de lectura individual. Para ello, se empezará proporcionándoles una historia breve o el principio de la misma (dependiendo del nivel madurativo y de las aptitudes de los alumnos, pero la misma historia para todos) y se les indicará que la vayan leyendo lentamente, explicándoles que, como en las prácticas anteriores, realicen el ejercicio de vivir la historia asociados con ella y vayan imaginando, con el máximo de detalles posibles, las imágenes de la historia – como en una película- oyendo las voces y los ruidos – como la banda sonora de la misma- y experimentando las sensaciones que la historia les sugiere: alegría, inquietud, miedo, frío....etc. Al finalizar se dejará como es habitual un tiempo para el diálogo entre todo el grupo-clase, para que los alumnos puedan compartir entre ellos sus experiencias.

Durante un periodo de tiempo más o menos largo se irán alternando las lecturas colectivas en voz alta por parte del docente con estas lecturas individuales, y poco a poco la mayor parte de los alumnos aprenderán la habilidad de entrar en las historias cuando las lean, viviéndolas en primera persona. De esta manera, se les habrá enseñado a vincular el placer con leer.

2.4 ESTRATEGIAS DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL) APLICADAS A LA MEJORA DE LA ORTOGRAFÍA

Dominar la ortografía es fundamental, pues, entre otros componentes, una excelente ortografía es la base de un buen texto. En la sociedad actual son muchas las ocasiones en que es necesaria la comunicación por medios escritos, por ejemplo, en la elaboración de e-mails, currículos, cartas a instituciones y otros escritos, por lo que es fundamental que el alumnado aprenda y domine este aspecto formal del lenguaje. La ortografía constituye pues un verdadero filtro social, y no dominarla puede representar para los alumnos el no alcanzar ciertos puestos de trabajo o perder oportunidades académicas.

En la actualidad, la mala ortografía es una de las asignaturas pendientes de la educación obligatoria en España, y son muchos los maestros y profesores que opinan que son necesarios ciertos cambios de metodología para poder dar un giro a este problema. Autores como Cassany (1993) afirman que la actual metodología- basada en la memorización de reglas ortográficas, fichas, dictados- no consigue atender adecuadamente a la diversidad del alumnado, y según el autor muchos profesores de secundaria también atribuyen dicha situación de fracaso a carencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje desde los primeros años de escolarización.

Una de las principales aportaciones de la PNL a la educación ha sido proporcionar nuevos métodos y herramientas a los docentes para que el alumnado mejore significativamente sus faltas de ortografía. Estos métodos han sido sistematizados y reelaborados en España principalmente por los autores Gabarró y Puigarnau (2012), y al ser implementados por algunos docentes en las aulas de primaria, se ha conseguido que los alumnos disminuyan sus faltas ortográficas entre un 50 y 80% en pocas semanas.

Según estos autores, las personas que dominan la ortografía tienen en común un patrón, una estrategia. Al aprenderla y automatizarla cualquier alumno mejorará su ortografía, especialmente los alumnos que presentan mayores dificultades.

Como indica Gabarró (2010), las personas con buena ortografía siguen una ruta visual a la

hora de escribir las palabras, es decir, cuando escuchan o se dicen a sí mismas una palabra que quieren escribir, buscan mentalmente la imagen de esta palabra. Al ver la imagen de la palabra en su mente saben si esta imagen es lo bastante buena como para escribirla con plena seguridad. En tal caso, pasan automáticamente a escribir la palabra. De este modo, su escritura se convierte en una copia de la palabra que previamente han almacenado en su mente. Si por el contrario, la imagen de la palabra que recuperan de su mente no es lo bastante clara y no experimentan una suficiente sensación de seguridad, se dan cuenta que no conocen bien dicha palabra, y entonces, buscan otras vías para conocerla: la escriben en un papel para poder obtener una imagen visual más clara, y si ello no es suficiente, consultan a un diccionario, preguntan a otra persona, o buscan una norma que la incluya antes de pasar a escribirla.

Por el contrario, las personas que tienen mala ortografía, siguen otras estrategias a la hora de decidir cómo escribir las palabras, como el utilizar vías auditivas o kinestésicas. Por ejemplo, cuando oyen una palabra, como por ejemplo, nube, puede ser que se imaginen una nube; también puede suceder que repitan la palabra para decidir su escritura a partir de su sonido, cuando muchas letras son fuente de errores siguiendo este sistema fonético (v, b, h...). Otras estrategias igualmente erróneas son decidir la escritura de la palabra dependiendo de cuál es la forma más estética, o de cómo les hace sentir...

El uso de todas estas estrategias (visual, auditiva...) se realiza de forma inconsciente y a enormes velocidades durante el proceso de escritura, al tratarse de patrones mentales automatizados, por ello, pocas personas saben exactamente lo que hacen cuando escriben. Es de suponer, que los alumnos que tengan como modalidad sensorial un sistema representativo principalmente auditivo o kinestésico, han aprendido de manera inconsciente estrategias erróneas para escribir las palabras, tal y como indica la PNL que sucede, las personas están siempre aprendiendo pero no siempre aprenden bien, y será pues necesario enseñarles de forma explícita la ruta visual para recuperar las palabras para que puedan mejorar significativamente su ortografía de aquí en adelante.

Aunque no se cambie el sistema representativo preferente de estos alumnos para percibir el mundo, tal y como nos recuerda Hall (2002) los postulados de la PNL afirman que las personas se pueden conectar a cualquiera de los tres sistemas representativos en determinados momentos, cuando la situación así lo requiera.

La vía visual o estrategia a hacer explícita a nuestro alumnado puede transcribirse de la forma siguiente:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{AUDICIÓN} & + & \text{RECUERDO} & + & \text{SENSACIÓN DE} & = & \text{ESCRITURA} \\ \text{CORRECTA} & & \text{VISUAL} & & \text{CORRECIÓN} & & \text{CORRECTA} \end{array}$$

Figura 2: Vía visual para la escritura correcta de las palabras. Fuente: Gabarró (2010).

Daniel Gabarró sistematiza y propone una serie de ejercicios para ser aplicados en el aula, con el objetivo de enseñar y consolidar en el alumnado dicha estrategia. En sus publicaciones sobre el tema, propone una serie de pasos a seguir, como empezar por fortalecer en los alumnos la memoria visual (mediante el uso de diversas formas geométricas que los alumnos deben recordar y describir), unir posteriormente la memoria visual a la ortografía (los alumnos deben aprender a visualizar y hacer una foto mental de determinadas palabras para posteriormente realizar una serie de ejercicios con ellas como, deletrearlas al revés, deletrearlas en el orden correcto, escribir la palabra en el aire...), para proponer posteriormente otros ejercicios de consolidación; finalmente se realizan ejercicios para ayudar al alumno a transferir esta estrategia a otras situaciones de aprendizaje y/o a su vida diaria, por ejemplo, mientras se realiza una copia de la pizarra al cuaderno, durante la lectura de un texto, mientras pasean por la calle y se fijan en una palabra nueva...etc.

El autor ofrece asimismo una serie de herramientas al docente para que éste pueda ayudar a visualizar correctamente a aquellos alumnos con mayores dificultades, como son el ajuste de la posición ocular y corporal, el hacer cambiar el tamaño y/o el color de las letras en las palabras que les impliquen una mayor dificultad, utilizar partes del cuerpo para deletrear las palabras, entre otros recursos prácticos.

Una vez que el alumnado aprende a realizar este proceso mental a la hora de escribir las palabras, su mejora en la ortografía será significativa y continuada, y podrán posteriormente sacar mucho más partido de los ejercicios tradicionales (dictados...) y cuadernos ortográficos.

Como indica Serrat (2005), mientras no se realice un cambio en el enfoque de la didáctica de la ortografía se van a seguir obteniendo los mismos resultados de siempre, sólo con un enfoque nuevo se podrán obtener nuevos y mejores resultados.

3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

3.1 PRESENTACIÓN

En los próximos apartados se definen los objetivos que persigue la propuesta de intervención del presente TFG, se describen las actividades de enseñanza-aprendizaje mediante las cuales se pretende alcanzar los objetivos de dicha propuesta y se las sitúa en un determinado contexto, y realiza una posible temporización o cronograma acerca la implementación de las mismas. También se sintetizan algunas orientaciones para el profesorado sobre la metodología mediante la cual éstas deben ser llevadas a la práctica y, finalmente, se realiza una evaluación de la propuesta.

3.2 OBJETIVOS

A continuación se exponen los objetivos que se pretenden conseguir mediante la implementación de la propuesta de intervención.

- Mejorar la comprensión lectora de los textos informativos y lúdicos de los alumnos de 3er ciclo de Primaria
- Fomentar el placer por la lectura en dicho alumnado.
- Mejorar la ortografía de los alumnos de 3er ciclo de Primaria
- Implicar más al alumnado en los aprendizajes mediante una metodología de trabajo motivadora
- Mejorar, sobre todo en los alumnos que presentan más dificultades en ciertas áreas, su autoestima y autoconcepto como estudiantes mediante la adquisición de recursos y herramientas que les permitan desarrollar procesos de aprendizaje con éxito.

3.3 JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Aunque la presente propuesta de intervención está pensada para ser aplicada en cualquier aula de Educación Primaria, ha sido diseñada de forma más específica para ser implementada en aulas del 3er ciclo de Primaria en escuelas situadas en un entorno socioeconómico desfavorecido. Los motivos que justifican dicha contextualización son

varios. Por un lado, por lo que concierne a la elección de entornos socioeconómicos desfavorecidos, se encuentra abundante evidencia empírica que señala el pertenecer a una clase social desfavorecida como el atributo con más peso en el proceso de fracaso en el sistema educativo Shavit y Blossfeld (1993); los resultados obtenidos en España en las pruebas PIRLS en 2005 (Estudios internacionales del progreso en comprensión lectora) y otros informes elaborados por la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico) también ponen de manifiesto resultados en áreas de comprensión lectora y ortografía en dichos entornos significativamente más bajos en comparación con otros entornos más favorecidos. Por todo lo anterior, se estiman necesarias nuevas alternativas en la metodología de enseñanza que contribuyan a optimizar dichos resultados, potenciando un sistema educativo que se base en la igualdad de oportunidades. Como postula la PNL, si lo que se está haciendo no funciona, hay que probar otros métodos.

La contextualización de la propuesta en el tercer ciclo de Educación Primaria viene justificada por dos principales razones. La primera tiene que ver con los niveles madurativos de los alumnos, pues tal y como recoge Bruner (1988), haciendo referencia a los estados evolutivos de Piaget, es en el tercer ciclo de Primaria – con niños con edades comprendidas entre los 10 y 11 años- donde se encuentran los alumnos que han terminado de afianzar el proceso lector-escritor que tiene lugar en estadios anteriores y cuyo pensamiento concreto-operativo está ya evolucionando hacia un pensamiento lógico-formal, condiciones que hacen posible la intervención educativa en los procesos de comprensión lectora que se propone en el diseño de la propuesta del TFG. Por otro lado, constituye uno de los objetivos del tercer ciclo de Primaria el preparar al alumnado para la siguiente etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), donde los aprendizajes son más complejos y exigentes, se empieza a estudiar materias con lenguajes científicos más específicos (Ciencias de la Naturaleza, Geografía, Tecnología, Historia) y se profundiza en otras, por lo que se considera fundamental que al finalizar la Educación Primaria los alumnos hayan adquirido unas bases sólidas de comprensión lectora de textos informativos, hábito lector y ortografía, requisitos que les ayudarán a enfrentar las exigencias de esta nueva etapa con éxito. Aunque para el diseño de la propuesta no se ha partido de ninguna aula en concreto ni de alumnos con determinadas necesidades, sí considero que la experiencia personal y profesional que he tenido en escuelas donde se han utilizado estas metodologías ha contribuido a este diseño. Como ya se ha indicado en el inicio del presente apartado, el contexto escogido para el diseño de la propuesta no implica que la aplicación de estas metodologías en el aula no pueda llevarse a cabo en cualquier escuela de Educación

Primaria; además, dichas metodologías, especialmente las relacionadas con la ortografía, pueden usarse en cualquier ciclo de Primaria con determinadas adaptaciones en sus contenidos y procedimientos.

3.4 METODOLOGÍA

Los docentes no han de tener una formación específica para poder llevar a la práctica las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas en esta propuesta de intervención, pero sí deben conocer algunos principios metodológicos, presuposiciones y estrategias propias de la aplicación de la PNL en campos educativos que les servirán de guía cuando implementen dichas actividades en el aula así como también les proporcionarán orientación para valorar su puesta en marcha y calibrar el feedback recibido, adaptándolas a las particularidades del alumnado y rehaciéndolas si ello fuera necesario.

Cómo recuerdan Bavistry Vickers (2012, p 17) “La PNL es una actitud y una metodología que deja tras de sí un rastro de técnicas” pero es, sobretodo, una actitud. En este sentido, es necesario que los docentes adopten la actitud de querer ver en el interior de sus alumnos, observar lo que sucede y preguntarse porqué actúan de la manera en que lo hacen. Autores como Serrat (2005) y López-Rodríguez (2009) sintetizan dicha actitud y metodología de trabajo en las siguientes presuposiciones:

PRESUPOSICIONES	ORIENTACIONES METODOLÓGICAS
El mapa no es el territorio: No existe la realidad absoluta, únicamente existen las percepciones de la realidad que cada persona hace según sus creencias, filtros y experiencias previas.	El docente ha de ser sensible al hecho que existen tantas realidades como alumnos, y ante ciertas percepciones de la realidad negativas de los alumnos ser consciente de que hay unas creencias o experiencias detrás que son susceptibles de cambio. También implica ser consciente que cada alumno tiene un sistema representativo predominante para el aprendizaje y es necesario utilizarlo para optimizar dicho aprendizaje.
Todo comportamiento tiene en un principio una intención positiva para la persona que lo lleva a cabo.	El alumno que presenta una conducta disruptiva en clase puede hacerlo para llamar la atención, o el alumno que muestra apatía por aprender puede manifestar dicha conducta porque se siente incapaz de aprender y desea evitar la frustración de intentarlo y no obtener éxito. El docente ha de

	ser sensible a las motivaciones existentes detrás de estos comportamientos con el fin de poder modificarlos y sustituirlos por otros más beneficiosos para el alumno.
La forma más eficaz de conseguir cambios de comportamiento consiste en proporcionar nuevas vías de actuación, dar nuevas opciones.	Por ejemplo, el docente ha de hacer notar al alumno que manifiesta una conducta disruptiva para llamar la atención que por ejemplo, mediante el diálogo puede conseguir los mismos objetivos que mediante la agresividad con unas consecuencias mucho más positivas, o mostrar al alumno que muestra apatía hacia el aprendizaje nuevas maneras de aprender que le permitan experimentar éxito.
Las palabras y los pensamientos tienen poder; aquello que uno piensa de sí mismo de manera consciente o inconsciente determina su conducta y por lo tanto influye directamente en la respuesta que se obtiene de los demás o en el nivel de éxito en que se alcanzan los objetivos que uno se propone.	El docente debe utilizar patrones de lenguaje con su alumnado que les sitúen en un estado favorable para el aprendizaje. Debe ayudar al alumnado también a ser consciente de sus creencias y diálogo interno y hacerle ver cómo éstas influyen en los resultados que obtiene, es esencial orientarlos en cambiar dichas creencias y palabras limitantes en creencias potenciadoras positivas para sí mismo y sus aprendizajes.
Si lo que haces no funciona, prueba otra cosa. Si siempre hacemos lo mismo para conseguir unos determinados objetivos, obtendremos siempre los mismos resultados.	Si el alumnado obtiene malos resultados utilizando un determinado sistema o proceso de aprendizaje, el docente debe proporcionar otras vías de acción o aprendizaje que funcionen para que éste obtenga buenos resultados.
Todo lo que hace una persona, otra puede aprender a hacerlo.	El docente debe proporcionar al alumnado las mismas condiciones y recursos para conseguir aprender o hacer con éxito lo que otras personas han aprendido a hacer bien teniendo las mismas condiciones y recursos. Por ejemplo, si una persona con buena ortografía utiliza un sistema visual de aprendizaje el docente ha de facilitar al alumnado poder utilizar ese mismo sistema.
Cada persona tiene dentro de sí todos los recursos que necesita para conseguir los objetivos realistas que se proponga en la vida.	El docente debe ayudar al alumnado a ser consciente de sus recursos y mostrarle cómo aprovecharlos para optimizar sus aprendizajes. Por ejemplo, ayudando al alumnado a utilizar de manera positiva sus imágenes mentales, su voz interior, sus sensaciones y emociones puede enseñar a éste a construir el estado de ánimo o motivación necesaria para obtener éxito.
No existen los fracasos, tan sólo los resultados. Los errores deben ser entendidos como indicadores de que hay que cambiar las estrategias y actuaciones. Para poder alcanzar los objetivos propuestos.	El docente debe hacer notar al alumnado que un error no es un fracaso, sino una oportunidad para mejorar, potenciando que éste aprenda a percibir los errores como algo motivador, pues el aprender de éstos le ayudará a afinar sus estrategias de aprendizaje.
La calidad de la comunicación es la	Los docentes deben ser sensibles ante el

<p>respuesta que se obtiene, independientemente de la intención que se tenga. El emisor de un acto comunicativo es siempre el responsable de la respuesta que obtiene. Lo importante no es lo que se dice sino lo que el otro entiende.</p>	<p>hecho que los alumnos reciben lo que se les dice según sus propios filtros y mapas mentales. Para poder obtener una comunicación eficaz con sus alumnos, es fundamental que el docente sepa ajustarse a la manera a como éstos reciben la información. Por ejemplo, utilizar un lenguaje visual si el alumno tiene este sistema representativo como preferente, o si un alumno está ansioso utilizar enunciados comunicativos claros y secuenciados.</p>
<p>No se puede no comunicar. La comunicación que uno mantiene con su entorno es constante, y a veces las palabras son la parte menos importante del acto comunicativo. El tono de voz, los silencios y el lenguaje corporal pueden dar mucha información.</p>	<p>Esta presuposición es importante para mejorar la comunicación del docente en el aula. Debe ajustar su lenguaje verbal al no verbal (expresión facial, postura, tono de voz) cuando se comunica con su alumnado. Es también esencial que éste sepa identificar sus propios prejuicios ante determinados alumnos (efecto Pigmalión) y no los refleje en su comunicación no verbal con éstos, por ejemplo, dándoles suficiente tiempo para que éstos respondan cuando se les pregunta y cuidando la expresión facial y el tono de voz para transmitirles confianza.</p>
<p>La cualidad de nuestro pensamiento viene determinada por las preguntas que nos hacemos.</p>	<p>Es fundamental que el docente sepa formular al alumnado las preguntas adecuadas en el momento adecuado, dado que éstas constituyen una valiosa herramienta para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Ver anexo 3)</p>
<p>Para aprender con éxito debemos tener fuentes de feedback continuo.</p>	<p>Esta última presuposición implica que el docente, aparte de usar la evaluación holística, formativa y continua, debe usar también la evaluación no planificada e interactiva: según cómo funcione la puesta en marcha de una actividad debe poder modificar su complejidad y/o duración y sobretodo crear un diálogo con el alumnado mediante el cual se les ofrezca feedback personalizado y explícito sobre los procesos que lleva a cabo y cómo y qué aspectos son susceptibles de mejora, con la intención que éste paulatinamente se autorregule en su evaluación.</p>

Figura 3., Presuposiciones básicas de la PNL y orientaciones metodológicas para los docentes. Fuente: adaptado de Serrat (2005)

3.5 ORGANIZACIÓN Y TEMPORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Como ya se ha indicado con anterioridad, las actividades diseñadas para la presente propuesta de intervención se dividen, según los objetivos que se persiguen en cada una de ellas, en tres grandes bloques: actividades para la mejora de la ortografía, actividades para la mejora de la comprensión lectora de textos lúdicos y actividades para la mejora de la comprensión lectora de textos informativos. Los dos primeros bloques de actividades se

trabajarán de manera específica en la materia de Lengua Española y Literatura, con la que se cuenta con unas 5 horas semanales, mientras que el tercer bloque está pensado para ser trabajado en las materias de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, con las que se cuenta con 3 horas semanales. Es importante destacar que, aunque a efectos prácticos para el diseño de la propuesta, se haya planificado el trabajo de las actividades dentro de estas tres materias específicas, ello no implica que dichas actividades únicamente sean trabajadas en dichas materias, pues debido a su transversalidad es altamente recomendable que puedan ser trabajadas desde todas las áreas que configuran la Educación Primaria y estén implicados en su realización todo el equipo docente del 3er ciclo. Por ejemplo, el trabajar la lectura comprensiva de un texto no sólo es importante para entender los contenidos de los libros de Ciencias Naturales o analizar una noticia del periódico en Sociales, sino que constituye una competencia que el alumnado debe adquirir para poder entender correctamente el enunciado de un problema de matemáticas o saber cómo interpretar las instrucciones para realizar una actividad o proyecto dentro del área de Educación Artística, entre otros ejemplos.

Las actividades están pensadas para que sean llevadas a cabo durante todo el curso escolar, con una temporización y duración de las actividades flexible; ello implica que al principio del trimestre, al empezar a utilizar con los alumnos una metodología nueva, se dedicarán más sesiones para que éstos la vayan aprendiendo e interiorizando, mientras que a lo largo del segundo y tercer trimestre la frecuencia y duración de las sesiones se irá reduciendo conforme el alumnado vaya utilizando esta nueva manera de trabajar de manera más automatizada y natural. Lo ideal sería que durante el tercer trimestre no se dedicaran sesiones específicas al trabajo de dichas actividades, sino que éstas constituyesen ya una parte integrada de las diferentes actividades que se realizan de manera diaria en el aula. El tipo de actividades, duración y secuenciación será el mismo tanto para 5º como 6º de Primaria, pues la propuesta está pensada para ser implementada simultáneamente en el mismo año escolar, y todo el equipo docente del ciclo formará parte de ésta, pues una de las piezas clave para que funcione es la colaboración entre todos los agentes escolares implicados.

Dentro de los tres bloques de actividades que se plantearán en el siguiente apartado pueden diferenciarse cinco modalidades:

- **De Introducción:** Estas actividades están destinadas tanto para la toma de contacto del alumnado con las nuevas metodologías de trabajo como para desarrollar su

motivación. Aquí se pueden encontrar actividades como “la montaña rusa” dentro del bloque de comprensión lectora o “aprendiendo a visualizar” dentro del de ortografía; estas actividades serían implementadas durante las primeras semanas del primer trimestre.

- **De consolidación:** Constituyen actividades cuyo propósito es afianzar los procesos de aprendizaje en los alumnos. Se basan en la explicitación por parte del docente de los pasos y procedimientos a seguir, en el modelaje y la repetición, incrementando progresivamente el grado de dificultad de las tareas. Encontramos actividades como “Los 3 sobres” dentro del bloque de ortografía o “la lectura y discusión” en el de comprensión lectora. Las sesiones se implementarían durante la segunda mitad del primer trimestre hasta mitades del segundo aproximadamente, reduciendo de manera paulatina la duración de las mismas.
- **De transferencia:** Están destinadas a transferir las estrategias de aprendizaje adquiridas por el alumnado en el apartado anterior a situaciones nuevas, usando una metodología menos guiada por el profesor y más centrada en la autonomía del alumno. Encontraríamos actividades como “el dictado por parejas” o “sesiones individuales de lectura” y serían llevadas a cabo al principio o mitad del segundo trimestre hasta el final del mismo.
- **De automatización:** No se trata de un conjunto de actividades específicas, más bien sirven para – mediante la propuesta de diversas tareas- observar si el alumno pone en marcha de manera espontánea los recursos que ha aprendido a la hora de ejecutar ciertos procesos mentales. Las encontramos generalmente durante el tercer trimestre hasta la finalización del curso.
- **De globalización:** Son actividades que se realizarían desde otras áreas para apoyar y consolidar las metodologías aprendidas en los apartados anteriores, por ejemplo, desde Matemáticas utilizar las estrategias de comprensión lectora para entender el enunciado de un problema. Serían llevadas a cabo durante todo el curso escolar.

3.6 ACTIVIDADES

Debido a la extensión de las actividades propuestas en el presente diseño de intervención, en este apartado se mostrarán sólo algunas a modo de ejemplo, escogiendo de los tres bloques-ortografía, comprensión lectora de textos lúdicos y comprensión lectora de textos informativos- las más representativas de las modalidades de introducción, consolidación y

transferencia. Las actividades se han elaborado a partir de la propia experiencia y de la adaptación de las ideas extraídas de los cuadernos “*Recursos educativos prácticos con Programación Neurolingüística*” Gabarró (2010) y Gabarró y Puigarnau (2012).

BLOQUE I: ORTOGRAFÍA

Actividades de introducción

ACTIVIDAD Aprendiendo a visualizar	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Fortalecer la memoria visual de los alumnos -Desarrollar su motivación hacia el aprendizaje de nuevas estrategias de recuperación visual de las palabras 	<p>Utilizando unas figuras geométricas (Anexo 1) el alumno le pide a un compañero que vaya colocando las figuras en diferente orden (empezando por 2 figuras hasta llegar a 5). A continuación debe mirarlas hasta que sea capaz de recordar exactamente su ubicación y orden cerrando los ojos. Posteriormente su compañero tapa las figuras y debe formularle las siguientes preguntas: Por ejemplo, ¿qué forma tiene la figura roja? ¿Qué forma tiene la figura que ocupa el lugar central? ¿De qué color es el triángulo o de qué color es la segunda figura? ¿En qué orden de posición se encuentra el círculo? Etc. Tras contestar las preguntas se alternan los roles y el alumno que pregunta tiene ahora que memorizar.</p>
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	TEMPORIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno es capaz de responder a todas las preguntas sobre la ubicación de las figuras, su forma y su color con al menos tres series de tres o cuatro figuras - El alumno reduce progresivamente el tiempo que necesita para memorizar visualmente las figuras -Es capaz de memorizar secuencias de 4 o más figuras sin errores -Vincula una sensación de seguridad al dar las respuestas 	<p>Flexible. De 2 a 3 sesiones de 20 min. aproximadamente hasta que el alumno pueda contestar correctamente a todas las preguntas utilizando al menos 3 figuras.</p>
	ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD
	Los alumnos trabajan por parejas
	RECURSOS MATERIALES
	Juego de figuras geométricas de diferentes formas y colores (Anexo 1)
	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación del alumno. -Coevaluación entre iguales. -Observación del docente.

Actividades de consolidación

ACTIVIDAD Los 3 sobres	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Unir la memoria visual al reconocimiento ortográfico de las palabras 	<p>Se facilita a cada alumno un listado con las palabras que generan más errores ortográficos en Lengua Castellana. En total son 114 palabras distribuidas en 4 folios conteniendo 27-25 palabras cada uno de ellos. (Anexo 2). El alumno empieza recortando las palabras del primer folio hasta que le queden 27 etiquetas (cada palabra en una etiqueta) y a continuación se le proporcionan 3 sobres, que el alumno marcará con</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escribir sin errores ortográficos el vocabulario más habitual de la Lengua Castellana -Consolidar el sistema representativo visual para la correcta escritura de las palabras -Desarrollar la motivación del alumnado hacia la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje -Aumentar la confianza del alumno en sí mismo al conseguir adquirir buena ortografía 	<p>el número 1, 2,3 respectivamente.</p> <p>El alumno debe mirar cada palabra y realizar una visualización de la misma de manera que al cerrar los ojos pueda seguir viendo la palabra utilizando la memoria visual.</p> <p>A continuación, el alumno empezará a deletrear cada una de las palabras empezando primero por el final de la palabra- deletreándola al revés- y luego deletreándola por el principio (consolidación y fijación del recuerdo visual)</p> <p>Cuando el alumno adquiera sensación de seguridad con el recuerdo visual de las primeras 27 palabras, las introducirá todas en el sobre nº1 y le pedirá a un compañero que proceda a dictárselas. Según el número de aciertos, el alumno dejará en el sobre 1 las palabras que no ha escrito bien y guardará en el sobre 2 las palabras que sí ha acertado. Durante las siguientes sesiones se le volverán a dictar al alumno las palabras del sobre 2 y 1 en este orden. Las palabras del sobre 2 que siga escribiendo sin errores pasarán al sobre 3 y en las que cometa un error se mantendrán en el mismo sobre. Las palabras del sobre 1 que acierte pasarán al sobre 2 y así sucesivamente hasta que la mayoría de las 27 palabras pasen al sobre 3, que representará el sobre de las palabras que ya domina, entonces se pasará al siguiente folio de palabras y así sucesivamente hasta abarcar el total de las 114 palabras.</p>
<p>ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES</p>	<p>TEMPORIZACIÓN</p>
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno es capaz de deletrear correctamente las palabras empezando por el final y el principio. - El alumno escribe correctamente el 50% de las palabras del primer folio o más en un primero o segundo dictado. -El alumno escribe correctamente el 80% de las palabras o más del primer folio tras 5 sesiones aproximadamente. -El alumno escribe correctamente el 80% de las palabras o más de los 4 listados tras 5 sesiones diarias a lo largo de unas 6 semanas aproximadamente. -El alumno vincula sensación de seguridad en sus respuestas y aumenta su confianza en sí mismo respecto a sus habilidades ortográficas, 	<p>Flexible. Durante las primeras 8 semanas del trimestre se recomienda realizar esta práctica diariamente durante aproximadamente unos 20 min, dividiéndose en dos periodos de 10 min. Las palabras del tercer sobre sólo se preguntarán una vez a la semana para garantizar que no se olviden. A medida que el alumno vaya cometiendo menos errores se reducirán los tiempos de la sesión y se espaciarán las prácticas. A finales del primer trimestre sólo se dedicaría una sesión de 15 minutos a la semana.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <p>Los alumnos trabajan individualmente y por parejas. El docente también puede realizar prácticas individualizadas con los alumnos que manifiesten más dificultad para almacenar un recuerdo visual de las palabras. Los alumnos pueden también practicar en casa.</p> <p style="text-align: center;">RECURSOS MATERIALES</p> <p>Listado recortable de las 114 palabras que generan más errores ortográficos en castellano y 3 sobres por alumno. (Anexo 2)</p> <p style="text-align: center;">INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación del alumno -Coevaluación entre iguales -Observación del docente. -Listados de dictados de palabras

Actividades de transferencia

<p>ACTIVIDAD</p>	
-------------------------	--

Dictado por parejas	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> --Consolidar el sistema representativo visual para la correcta escritura de las palabras -Aprender la correcta ortografía de nuevas palabras -Transferir la estrategia de almacenamiento visual de las palabras a otras situaciones o tareas de escritura. -Fomentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la escritura mediante el juego y el trabajo colectivo. -Aumentar la confianza del alumno en sí mismo al obtener éxito en las tareas ortográficas 	<p>El docente escoge un texto de su agrado y organiza los alumnos por parejas. Cada pareja de alumnos debe situarse de manera que haya mucha separación entre los dos. El docente realiza varias fotocopias del texto y la cuelga en diferentes sitios del aula. El miembro de la pareja encargado de dictar se dirige hacia el texto, mira y visualiza la primera línea que tiene que dictar. A continuación, dejando el dictado en un sitio alejado de él mismo se dirige al miembro de la pareja encargado de escribir y espera aproximadamente un minuto en silencio antes de empezar a dictar la primera frase (almacenamiento del recuerdo visual). Pasado este minuto empieza a dictárselo. El compañero que dicta debe avisar al compañero que escribe si se equivoca al escribir alguna palabra y le tiene que indicar cómo debe escribirla. Al terminar la primera línea debe volver al sitio donde se encuentra el texto y proceder de la misma manera con la segunda línea, y así sucesivamente tras finalizar el dictado de todo el texto. Cuando se termine el dictado, se corregirá mirando el texto original. Una vez completada la actividad se volverá a realizar cambiando los roles y con un nuevo texto.</p> <p>Nota: según las diferentes capacidades del grupo clase y/o de los alumnos se pueden realizar variaciones memorizando dos líneas en lugar de una, nunca sobrepasando un máximo de tres.</p>
ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES	TEMPORIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno que dicta es capaz de memorizar visualmente con rapidez la primera o primeras líneas del texto. - El alumno que dicta es capaz de ayudar a reproducir al alumno que escribe el texto entero SIN errores o sólo con 2 o 3 faltas de ortografía y 5 o 6 de acentuación. -El alumno participa de manera adecuada en la actividad, mostrando colaboración hacia su compañero y respetando las normas establecidas. 	Una sesión de unos 40 min aproximadamente.
	ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD
	Los alumnos trabajan por parejas. El profesor debe supervisar la actividad pautando los minutos de silencio si fuera necesario y garantizando que los alumnos actúen siguiendo las reglas establecidas. Es recomendable realizar la actividad en alguna sesión de desdoblamiento del grupo para que ésta se pueda desarrollar correctamente, pues habrá movimiento y diálogo entre los alumnos.
	RECURSOS MATERIALES
	2 textos para el dictado a escoger por el docente y varias fotocopias. Se pueden usar varios textos para las diferentes parejas simultáneamente. Se necesitará un espacio de aula amplio y varios puntos de soporte para ubicar los dictados.
	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación del alumno -Coevaluación entre iguales -Observación del docente. -Comparación entre el texto dictado y el original. 	

BLOQUE II: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS LÚDICOS

Actividades de introducción

ACTIVIDAD La montaña rusa	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Potenciar la imaginación de los alumnos a través del uso de los principales sistemas representativos: visual, auditivo, kinestésico. 	<p>El docente propone a los alumnos que realicen una representación mental de manera dissociada mediante el siguiente ejercicio. Les pide que cierren los ojos e imaginen delante de ellos una montaña rusa, a unos 15 metros aproximadamente, en la que están montadas distintas personas. Les da instrucciones para que visualicen la situación, imaginen los sonidos y experimenten sensaciones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> -Enseñar a los alumnos a representarse una situación de forma asociada. -Mostrar a los alumnos que la identificación con la situación aumenta cuando es representada de forma asociada. -Ofrecer al alumnado distintos modelos de representación -Desarrollar su motivación hacia el aprendizaje de nuevas estrategias de comprensión lectora 	<p>A continuación les pide que realicen el mismo ejercicio pero esta vez los alumnos deben imaginarse que son ellos mismos los que suben y bajan en esta montaña rusa. Les da igualmente instrucciones para que experimenten sensaciones, visualicen, escuchen...etc.</p> <p>Al final de las dos prácticas les pide que comparen cómo han sido las dos representaciones, mostrándoles cómo las emociones han sido más intensas cuando han realizado la segunda práctica pues se han identificado más con la situación cuando la han vivido de manera asociada (se han imaginado a ellos mismos dentro de la misma).</p> <p>Tras esta práctica, el docente deja un espacio para que haya un diálogo en el grupo-clase, de esta manera los alumnos pueden comentar y poner en común las distintas experiencias y comparten distintos modelos de representación. Habrá alumnos cuyas representaciones sean más visuales, auditivas, kinestésicas...representaciones más elaboradas que otras.... La puesta en común informa al docente de cuáles son los sistemas representativos preferentes de cada alumno y asimismo también es una eficaz herramienta para que los alumnos se ofrezcan modelos los unos a los otros; ello hará enriquecer la imaginación del colectivo del alumnado y ofrecerá recursos para que aquellos alumnos con más dificultades potencien su imaginación.</p> <p>Tras esta puesta en común, el docente puede realizar el mismo ejercicio pero pidiéndoles que se imagen una situación distinta: que están en un desierto, que están en la nieve esquiando, nadando con delfines...como en la práctica anterior primero los alumnos deben representarse la situación de manera disociada y luego de manera asociada. Al igual que antes, luego se dejará un espacio para el diálogo e intercambio de experiencias.</p> <p>Para finalizar, el docente explicará al grupo clase que vivir las situaciones de manera asociada es algo que pueden hacer cuando leen, pues al identificarse con la historia la vivirán en primera persona y la disfrutarán mucho más.</p>
<p>ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES.</p>	<p>TEMPORIZACIÓN</p>
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno es capaz de representarse una situación mentalmente -El alumno disfruta cuando imagina las situaciones de manera asociada - El alumno es consciente que se identifica más con las situaciones cuando las vive de manera asociada -El alumno es capaz de observar qué sistema representativo tiende a utilizar más -El alumno es capaz de utilizar los modelos de representación de otros alumnos para enriquecer más su imaginación en posteriores representaciones -El alumno muestra curiosidad por transferir la estrategia aprendida a la lectura individual 	<p>Una sesión de aproximadamente 40 min.</p> <p>ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <p>Se trabaja en gran grupo o con grupo desdoblado.</p> <p>RECURSOS MATERIALES</p> <p>Distintas descripciones de situaciones para ser relatadas por el docente.</p> <p>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación del alumno: él mismo debe comparar cómo han variado sus emociones al imaginarse la situación de manera asociada y disociada y observar que sistema representativo utiliza más- visual, auditivo... -Coevaluación entre iguales: comparan sus representaciones con las de otros alumnos y aprenden nuevos recursos para enriquecer su imaginación -Observación del docente de las respuestas y comentarios de los alumnos.

ACTIVIDAD Vivamos una historia	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vincular las técnicas de imaginación “asociada” a la lectura colectiva de un cuento o fragmento de cuento - Potenciar la imaginación de los alumnos a través del uso de los principales sistemas representativos: visual, auditivo, kinestésico - Ofrecer al alumnado distintos modelos de representación -Ayudar al alumnado a descubrir cuál es su sistema representativo preferente -Vincular placer en el alumnado a la práctica de representarse mentalmente una historia leída en voz alta. 	<p>El docente escoge un cuento o un fragmento de una historia, pide al alumnado que cierre los ojos y procede a leerlo en voz alta. Indica al alumnado que deben representarse mentalmente la historia que escucha al igual que hicieron previamente cuando se les pidió que imaginaran determinadas situaciones de manera asociada. Les pide explícitamente que vayan imaginando todo lo que ven, lo que oyen, huelen, sienten, notan...etc. Les pide que vean en su mente lo que ocurre como en una película, que escuchen y oigan las voces de los personajes y los sonidos como su banda sonora, y que vayan experimentando las emociones y sensaciones que el relato les sugiere. Las primeras veces que se realiza esta práctica con el alumnado es recomendable que el docente vaya realizando pausas para establecer un diálogo con éste y les haga preguntas sobre lo que están representándose, animándoles a que lo pongan en común. Preguntas e indicaciones que vaya formulando el docente tipo “¿qué habéis visto?”, “¿qué habéis oído?”, “¿cómo sonaban las voces?” o más específicas como “¿cómo era la casa que te has imaginado, grande, pequeña, tenía jardín delantero, de qué color era el vestido de la anciana, cómo llevaba recogido el pelo, a qué olía la habitación, tenías frío...?” etc. serán de gran ayuda para los alumnos, pues al hacerles centrar la atención en detalles distintos se les ayudará a que vayan enriqueciendo su imaginación, con lo que la vinculación de placer con la historia se volverá superior. Es importante, durante estas primeras prácticas, que el docente se asegure que su alumnado se esté imaginando la historia con el máximo de detalles posible y esté disfrutando con ella, pues éstas constituirán el modelo de aprendizaje o estrategia mental que éste debe interiorizar para luego poder ponerlo en práctica cuando lea individualmente. El que se establezca un tiempo para que los alumnos pongan en común lo representado constituye también una estrategia de aprendizaje fundamental, pues los comentarios en clase proporcionan modelos y pistas a aquellos alumnos con más dificultades para imaginar, y enriquecen en general los recursos de todo el grupo clase en sí.</p> <p>Para finalizar, el docente puede terminar la sesión preguntando a los alumnos qué creen que va a suceder o cómo piensan que va a continuar la historia para mantener su motivación para las siguientes prácticas y/o como otro recurso para continuar fomentando su imaginación.</p>
ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES.	TEMPORIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno responde con respuestas detalladas y originales a las preguntas del profesor. -El alumno muestra gozo al realizar la actividad. 	<p>Flexible. Una sesión de 30 minutos aproximadamente durante dos veces por semana a lo largo de unas 8 semanas aprox.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <p style="text-align: center;">Grupo grande o grupo desdoblado</p> <p style="text-align: center;">RECURSOS MATERIALES</p> <p style="text-align: center;">Un cuento o fragmento de historia a escoger por el profesor o equipo docente de ciclo.</p> <p style="text-align: center;">INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación del alumno: éste debe observar si va representándose la historia según las pautas y preguntas formuladas por el profesor y se identifica con ella. -Observación del docente: valoración de las respuestas y comentarios de los alumnos, observación del lenguaje no-verbal.

ACTIVIDAD Lectura individual	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar las técnicas de imaginación “asociada” a la lectura individual de un cuento o fragmento de historia -Mejorar la comprensión lectora de textos lúdicos -Fomentar en el alumnado el placer por la lectura. 	<p>El docente entrega a cada alumno una historia breve o un fragmento de la misma (dependiendo del nivel madurativo y/o lector de éste pero preferiblemente la misma para todos) y les pide que la lean lentamente, aplicando las técnicas que les ha ido enseñando en las actividades de lectura colectiva anteriores: imaginarse dentro de la historia, representarse visualmente y auditivamente el relato, centrarse en sus sensaciones...etc.</p> <p>Tras la lectura, el docente abre un espacio de diálogo con el grupo-clase, como en la actividad anterior, para que los alumnos pongan en común lo que han imaginado y formularles preguntas. Este tipo de discusión post-lectura se realizará las primeras veces con el conjunto del grupo-clase para pasar a realizarse en pequeños grupos cuando los alumnos hayan afianzado más estas estrategias de lectura.</p>
ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES.	TEMPORIZACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> --El alumno responde con respuestas detalladas y originales a las preguntas del profesor -- El alumno realiza comentarios en clase que muestran haber realizado una representación personal de la historia. - El alumno escucha las aportaciones de sus compañeros y muestra interés hacia éstas, o las usa como recurso. -El alumno demuestra con sus respuestas y aportaciones que comprende lo que lee. -Muestra interés y disfruta con la lectura. 	<p>Flexible. Unas dos sesiones de 10-15 min. Aproximadamente para la lectura y 10 min más para los grupos de discusión para ser llevadas a cabo dos veces por semana durante unas 8 semanas aprox. Esta actividad debe ir al principio alternándose con la lectura colectiva para posteriormente ser realizada cada vez de manera más autónoma por el alumnado. Se puede incorporar como rutina del aula durante todo el curso escolar combinándose con otras prácticas de dinamización de la lectura.</p>
ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD	
<p>Los alumnos trabajan individualmente cuando leen, y para la discusión posterior pueden trabajar en gran grupo o grupos reducidos (4 alumnos aprox.). El docente puede intervenir de manera individualizada guiando en esta práctica de lectura con alumnos que manifiesten dificultades si fuera necesario.</p>	
RECURSOS MATERIALES	
<p>Una historia o fragmento de historia fotocopiaable para todo el grupo-clase o para grupos reducidos</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> -Autoevaluación del alumno -Observación del docente mediante preguntas 	

BLOQUE III: COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS

Actividades de Introducción

ACTIVIDAD Aprendiendo estrategias	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Hacer explícitas al alumnado las estrategias clave para conseguir 	<p>Mediante esta actividad se pretende hacer explícitos al alumnado los 3 pasos en los que se basa una estrategia de comprensión lectora eficaz y hacer un modelaje de cada uno de ellos paso a paso de</p>

<p>una buena comprensión lectora</p> <ul style="list-style-type: none"> -Enseñar al alumnado a generar un marco de lectura previo -Enseñar al alumnado a generar un diálogo con la lectura utilizando los principales sistemas representativos -Enseñar al alumnado a contrastar el resultado de la lectura con el marco de información previo -Mejorar la comprensión lectora de textos informativos -Desarrollar su motivación hacia el aprendizaje de nuevas estrategias de comprensión lectora 	<p>manera colectiva.</p> <p>Para ello, el docente les facilita un texto informativo para proceder a su lectura (puede ser un fragmento del libro de ciencias naturales/sociales o un texto aparte), les indica que lean el título del texto y se fijen en las ilustraciones. Les pregunta a continuación qué imágenes les vienen a la cabeza al leer el título, qué imaginan que van a leer...etc. De esta manera les ayuda a ser conscientes de los conocimientos previos que tienen sobre ese tema y les anima a generarse unas expectativas iniciales o hipótesis de lectura. Una vez recogidas las distintas aportaciones de los alumnos, las puede dibujar o sintetizar en forma de esquema en la pizarra digital o en alguna superficie plana visible para los alumnos, indicándoles que ese será su marco previo, su punto de partida previo a la lectura.</p> <p>A continuación, escogerá a un alumno para que empiece a leer las primeras líneas del texto en voz alta, le hará parar y le pedirá que explique lo que acaba de leer en sus propias palabras; el docente en este punto intervendrá orientando al alumno si es necesario y también formulando preguntas al alumno y/o al grupo clase para ayudarles a crear un diálogo con el texto, por ejemplo, “¿Sabías ya esto?” “¿Por qué creéis que es de esta manera y no de la otra?” “¿Encaja esto con lo que sabías/imaginabais antes?...etc. Posteriormente escoge otro alumno para seguir leyendo las siguientes frases y se va repitiendo el proceso hasta terminar el texto. Sintetizando todo lo que se ha ido comentando en voz alta el docente explica que lo que acaban de hacer es construir un diálogo interno con el texto, una interacción con él, vinculando sus conocimientos previos a las ideas que van representado durante la lectura y que este tipo de proceso es algo que deben aprender a hacer mentalmente mientras leen para alcanzar una buena comprensión lectora. Aquí también es importante indicarles que cuando realicen este proceso de manera individual les será útil ir haciendo pausas en la lectura para ir representándose las ideas del texto, dibujando o haciendo esquemas en un papel (alumnos visuales), repitiéndose estas ideas principales del texto en voz alta (alumnos auditivos) o representándoles con partes del cuerpo (alumnos kinestésicos); hay que explicarles que este entretrejo de ideas que van elaborando durante la lectura se almacena en la memoria de trabajo, y que ésta es limitada, por lo que al principio es recomendable hacer estas pequeñas pausas hasta que se tenga más práctica- al igual que han realizado éstas pausas durante la lectura con el profesor.</p> <p>Para finalizar, el docente dejará un tiempo para que el alumnado relea el texto a su ritmo y a continuación establecerá otro diálogo con el grupo clase para que los alumnos pongan en común sus propias ideas acerca de lo que han leído, si encaja con sus conocimientos previos, qué nuevas dudas genera, qué es lo que han comprendido...para hacer más visual este paso el docente puede de nuevo dibujar algún gráfico o esquema en la pizarra y compararlo con los que se habían realizado antes de la lectura, si lo cree conveniente. Es fundamental que éste resalte que estas conclusiones e ideas post-lectura son el resultado de leer el texto comprensivamente, que lo que ha ocurrido es que mentalmente se han modificado sus esquemas previos al incorporar nueva información y han creado así un macro relato del texto,</p>
<p>ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES</p>	<p>TEMPORIZACIÓN</p>
<ul style="list-style-type: none"> -El alumno es capaz de activar conocimientos previos sobre la lectura y/o generar expectativas iniciales sobre ésta. - El alumno es capaz de explicar 	<p>Flexible. Una sesión de 35 minutos aproximadamente realizada dos veces por semana hasta ir reduciendo duración y frecuencia de la actividad una vez que el alumnado ha interiorizado la estrategia.</p> <p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> <p style="text-align: center;">Los alumnos trabajan en gran grupo.</p>

líneas del texto en sus propias palabras -El alumno responde a las preguntas del profesor, hace a su vez preguntas o realiza comentarios que muestran haber generado un diálogo con el texto. -El alumno es capaz de reformular el texto en una información nueva y compararlo con su marco de conocimientos inicial. -El alumno es consciente de los pasos que está siguiendo al aprender la estrategia.	RECURSOS MATERIALES
	Libro de texto de Ciencias Naturales o Sociales o textos aparte. Pizarra digital o soporte plano para dibujar o representar esquemas y gráficos.
	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
	-Autoevaluación del alumno. -Observación del docente mediante preguntas orales y diálogo. -Cuestionario de preguntas, realización de mapas conceptuales o ejercicios escritos sobre el texto leído que requieren haber realizado un adecuado proceso de comprensión.

Actividades de consolidación

ACTIVIDAD Lecturas en equipo	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Consolidar en el alumnado la estrategia de comprensión lectora enseñada en la anterior actividad de manera que la pueda llevar a cabo de manera autónoma -Mejorar la comprensión lectora de textos informativos -Aumentar la confianza de los alumnos a la hora de leer un texto informativo. <p>Aprender a trabajar de manera colaborativa.</p>	<p>En esta actividad el docente organiza a los alumnos por parejas o en grupos de 4 y escoge un alumno para que haga el papel de “moderador y guía de lectura” (este rol corresponde al rol que ejercía en la práctica anterior el profesor explicitando las estrategia de lectura comprensiva al alumnado). A continuación cada grupo debe leer un texto o determinadas páginas del texto del libro de Ciencias Naturales y/o Sociales mientras que el alumno “guía” modela al resto del grupo con la estrategia de comprensión lectora explicada en la anterior actividad: primero les muestra el título y recoge las ideas iniciales, hace leer a los diferentes miembros del grupo partes del texto y les va parando pidiendo que reformulen la información y haciéndoles preguntas. Finalmente sintetiza las ideas post-lectura, escribiéndolas o haciendo un gráfico o esquema. Cuando cada grupo haya finalizado esta práctica, el miembro “guía” de cada equipo explica al resto del grupo clase cómo han entendido ellos el texto como grupo, qué les ha hecho pensar, cómo ha ido el proceso de modelaje de lectura, qué problemas han surgido, cómo los han resuelto, cómo les ha ayudado el dialogar y el preguntarse entre ellos...etc.</p> <p>El resto de equipos del grupo clase también puede intervenir haciendo comentarios o preguntas.</p> <p>Esta actividad se puede ir repitiendo a lo largo del trimestre escolar cambiando los roles del alumno guía o escogiendo un alumno guía y otro alumno como portavoz final.</p>
ESTÁNDARES DE AP EVALUABLES.	TEMPORIZACIÓN
<p>El alumno guía es capaz de modelar a su grupo llevando a cabo los pasos de la estrategia de forma explícita,</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno guía es capaz de orientar y/o ayudar a sus compañeros durante la lectura y en la generación de conclusiones finales. -Los alumnos del grupo elaboran bien los pasos de la estrategia: generan expectativas iniciales, interactúan con el texto y 	Flexible. Puede realizarse una sesión de 45 minutos una vez o dos veces por semana hasta que los alumnos hayan interiorizado la estrategia y sean capaces de ponerla en práctica de manera autónoma.
	ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD
	Los alumnos trabajan por parejas o en grupos de 4.
	RECURSOS MATERIALES
	Libro de texto de Ciencias Naturales y/o Sociales o textos aparte. Cada grupo debe contar con folios para escribir o representar sus ideas y elaborar unas conclusiones finales. Cuestionario de autoevaluación individual y de grupo.
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	

reformulan la información del texto en sus propias palabras -Los alumnos comprenden bien lo que leen. -Los alumnos trabajan de manera colaborativa, escuchándose, respetando las aportaciones de los otros y ayudándose cuando es necesario.	Autoevaluación del alumno mediante cuestionario de autoevaluación -Coevaluación entre iguales mediante cuestionario de evaluación de grupo -Observación del docente de las interacciones de los grupos y de la elaboración oral de sus conclusiones finales. Valoración de las respuestas a sus preguntas.
--	--

3.7 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación de la presente propuesta de intervención se realizará sobre tres ejes: el primero estará destinado a evaluar el progreso en el alumnado en los bloques de Ortografía, comprensión lectora de textos informativos y de textos lúdicos. El segundo evaluará el grado de satisfacción entre la comunidad educativa sobre la implementación de la propuesta, y el tercero tendrá como finalidad evaluar el grado de satisfacción del alumnado con las nuevas estrategias de aprendizaje propuestas así como su motivación y mejora de su autoconcepto de sí mismos como estudiantes.

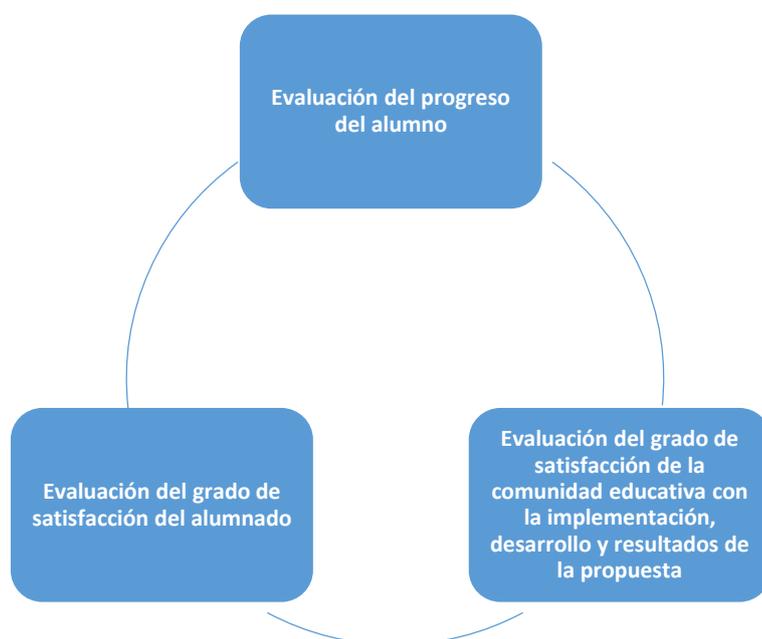


Figura 3. Evaluación de la propuesta. Fuente: Elaboración Propia

Eje I: Evaluación del progreso del alumno

Ortografía: Como propone Gabarró (2012) se realizará una evaluación individual del alumno antes de la implementación de la propuesta y otra al finalizar el curso escolar. Se utilizarán dos pruebas: la primera consiste en hacer realizar al alumno un dictado de ciertas palabras escogidas al azar de las que figuran en el anexo 2 (las 114 palabras que generan más errores ortográficos en la Lengua Castellana) para a continuación proceder a sumar el número de errores que ha cometido; se volverá a repetir dicha prueba al final de curso y se compararán los resultados obtenidos por el mismo alumno. La segunda prueba consiste en proponerle al alumno que escriba una redacción de unas 300 palabras o bien recopile algunos textos que haya escrito durante estos días; tras corregirlos se obtiene un porcentaje individual de las faltas ortográficas de cada alumno mediante una fórmula matemática (anexo 4); se vuelve a repetir dicha prueba al final de curso y se comparan los dos porcentajes. Como indicadores de buen progreso se tendrá en cuenta que haya una mejora de al menos un 50% de las faltas en cada alumno.

A parte de estas pruebas de evaluación más objetivas el profesorado también realizará una evaluación continua del alumnado, llevada a cabo mediante la observación y registro de las faltas ortográficas cometidas por el alumnado en ejercicios habituales en el aula como dictados, redacciones, elaboración de resúmenes...etc.

Comprensión lectora de textos informativos: El profesorado realizará también una evaluación inicial del alumno para valorar su nivel de comprensión de dichos textos antes de la implementación de la propuesta y posteriormente evaluará su nivel de comprensión tras finalizar el curso, comparando las dos evaluaciones entre sí para establecer si ha habido un progreso significativo. Como indican Tapia y Carriedo (1987) existen numerosas maneras de evaluar en el alumnado la comprensión lectora de textos informativos. Éstas se pueden dividir entre pruebas objetivas y subjetivas. Entre las objetivas, se pueden utilizar cuestionarios de preguntas posteriores a la lectura del texto, sin embargo, como indica Vizcarro (1996) a menudo dichas pruebas no son útiles a la hora de evaluar el proceso de elaboración de un diálogo interno del alumno con la lectura, es decir, la generación de un marco previo y la construcción de un macrotexto, que constituyen las bases subyacentes de un adecuado proceso de comprensión. Es por ello que se propone a los docentes utilizar, junto a las pruebas objetivas, otro tipo de pruebas subjetivas que han demostrado ser más eficaces para medir tales procesos; pruebas como pedir al alumno que haga un esquema o mapa conceptual sobre el texto leído, que tenga que escoger él el título del texto tras leerlo, darle un texto con algunos espacios en blanco para que él mismo rellene las ideas

que faltan...etc. Junto a estas pruebas el docente también utilizará la evaluación continua, por ejemplo, cuando se realicen espacios de lectura colectiva o individual pedirá al alumnado que traduzca el texto con sus propias palabras y le formulará preguntas, o bien al realizar actividades en el aula como resolver ejercicios en el libro sobre un texto informativo o problema matemático, al hacer el alumno una exposición de un trabajo, al elaborar una webquest y discutir por grupos la información o bien comentando colectivamente una noticia en el periódico; todo ello proporciona una valiosa información al docente respecto si su alumnado está mejorando en la lectura comprensiva, al ser ésta una actividad que se realiza diariamente en las aulas de manera implícita y explícita.

Comprensión lectora de textos lúdicos: Como en los dos bloques anteriores también se realizará una evaluación inicial del alumno antes de la implementación de la propuesta y otra al final de curso, con el objetivo de valorar el progreso individual de cada alumno. Como indican Cain y Oakhill (1999) existen, como sucede en la comprensión lectora de textos informativos, distintos tipos de pruebas para valorar la comprensión lectora de textos lúdicos en el alumnado, pudiendo diferenciar entre pruebas objetivas y subjetivas. Entre las pruebas objetivas se encuentran la elaboración de resúmenes de textos y los cuestionarios de preguntas sobre los mismos (con preguntas que impliquen una comprensión profunda sobre la trama de la historia y/o las motivaciones de los personajes) y entre las pruebas subjetivas se encuentran distintas actividades extratextuales y la observación del profesor, que será de gran utilidad en este apartado para valorar no sólo si el alumnado comprende mejor los textos sino también para valorar si disfruta leyendo, pues éste es otro de los objetivos de la propuesta dentro de este bloque. En lo que respecta a la observación del profesor, éste puede observar el lenguaje no-verbal de sus alumnos lectores, atendiendo a sus gestos y expresión corporal, valorando si están concentrados en lo que leen o si mediante los gestos del rostro muestran empatía con lo que relata el texto. De manera más directa, al crear un espacio en la dinámica clase en el que el alumnado exprese y comparta sus opiniones sobre la historia, el docente puede observar en los alumnos si éstos gozan al relatar lo leído en sus propias palabras, si demuestran entusiasmo al describir los momentos importantes de la narración y si se identifican con los personajes, siendo todo ello un buen indicador de una adecuada comprensión del texto por parte del alumnado y de su vinculación de placer con la lectura. Entre las actividades extratextuales mediante las que también el docente puede evaluar también estos parámetros, encontramos las actividades de dramatización de la lectura, rol playing, el juego del crítico (el alumno debe recomendar un libro a sus compañeros y convencerlos para que lo lean) y otras dinámicas

que también permiten valorar cualitativamente el nivel de comprensión obtenido por el alumnado y su disfrute con la lectura.

Eje II: Evaluación del grado de satisfacción de la comunidad educativa con la implementación, desarrollo y resultados de la propuesta

Para valorar este aspecto se propone que al menos una vez al mes tenga lugar una reunión del equipo docente de 3er ciclo para valorar cómo se está implementando la propuesta en las aulas. Al tratarse de una metodología nueva es esencial que todos los docentes implicados dispongan de un espacio común donde cada cual pueda exponer cómo está funcionando su experiencia, plantear dudas, intercambiar experiencias y hacer reflexiones colectivas para poder ir aprendiendo sobre la práctica y unos de otros. Junto a la evaluación continua y formativa que se realizará en dichas reuniones, se propone asimismo- al final de cada trimestre- entregar cuestionarios a todos los docentes implicados en la propuesta en los que se les proponga valorar en una escala del 1 al 5 diferentes ítems que hagan referencia a diversos aspectos de ésta, por ejemplo, si ha sido fácil implementar las estrategias de enseñanza-aprendizaje propuestas, si éstas han supuesto un coste extra de tiempo o han podido ser implementadas dentro del ritmo natural de actividades del aula, si están satisfechos con los resultados obtenidos por los alumnos, si consideran que han recibido una formación adecuada para llevar a cabo las estrategias o consideran que hubieran necesitado más formación, en qué áreas ha funcionado mejor la propuesta, cantidad y tipología de problemas que se han podido encontrar, con qué nivel de motivación ha acogido el alumnado las nuevas metodologías, el grado en que han podido transferir las actividades específicas en la programación anual de aula...etc. Posteriormente los encargados de evaluar la propuesta recogerían estos formularios, los analizarían y extraerían de ellos las informaciones relevantes, que serían discutidas en la reunión trimestral del equipo docente. Esta reunión constituiría como las otras anteriores un nuevo espacio de reflexión e intercambio de experiencias en los que cada uno de los agentes implicados pudiera dar –de manera más global- su punto de vista, describir su experiencia, intercambiar opiniones y proponer aspectos de mejora. Este tipo evaluación realizada al final de cada trimestre se complementaría con una general al final de curso; durante ésta última se discutirían y valorarían los diferentes aspectos de la propuesta de forma más extendida, al contar ya con resultados globales. Lo discutido en todas estas reuniones se pondría por escrito en una memoria de final de curso.

Eje III: Evaluación del grado de satisfacción del alumnado

Con el objetivo de valorar este último eje se llevaría a cabo, al final de cada trimestre, un espacio de conversación entre los tutores con sus respectivos grupos clase. En este espacio tutor y alumnos dialogarían sobre cómo está funcionando la propuesta, qué progresos van obteniéndose, qué aspectos cuestan más de trabajar, qué se considera que podría cambiar o mejorar...es fundamental que el docente vaya recogiendo no sólo durante estos espacios de conversación trimestrales, sino de manera continua a lo largo del curso, cómo va funcionando la propuesta, observando si los alumnos se encuentran motivados con ésta y/o se implican más en los aprendizajes, introduciendo modificaciones si es necesario, registrando qué es lo que funciona mejor o con qué alumnos se encuentra con más dificultades, cómo las resuelve, si los alumnos van interiorizando las estrategias y son capaces de llevarlas a cabo de manera cada vez más autónoma y espontánea, si, especialmente con los alumnos con más dificultades, va mejorando su seguridad en ellos mismos cuando tienen que llevar a cabo distintas tareas y si se implican más en éstas. Las valoraciones de los padres en las entrevistas con ellos a lo largo del curso constituirán también una importante fuente de información a estos fines. Al final del curso escolar se recomienda que el tutor realice una entrevista individual con cada alumno para valorar su satisfacción con la propuesta. Esta valoración individual, junto con las observaciones y aportaciones del alumno recogidas durante el curso, deben también quedar plasmadas en la redacción de la memoria final.

4. CONCLUSIONES

A lo largo del presente TFG se ha propuesto dar a conocer al lector aplicaciones prácticas de una disciplina proveniente de la psicología- la PNL- en el campo de la educación, para dar respuesta a una situación actual que plantea a los docentes unas exigencias distintas en su rol tradicional. Como ya se ha mencionado, las nuevas características de la sociedad actual junto con la diversidad de alumnos que ésta acarrea, plantean una necesidad de educar donde las prácticas del docente y la selección que éste haga de las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen un elemento clave para optimizar los aprendizajes. El paradigma de la educación en estas presentes circunstancias ha pasado de la transmisión de conocimientos a poner énfasis en analizar cómo y en qué condiciones los alumnos aprenden mejor y cómo el docente puede interaccionar con ellos de manera que éstos se impliquen en los aprendizajes y desarrollen su máximo potencial. Intentando dar respuesta

a estas nuevas necesidades se ha planteado indagar cómo puede ayudar a todo ello la PNL, al ser una rama de la psicología que se centra precisamente en analizar los procesos que siguen los individuos para realizar las tareas con éxito, describe en qué condiciones se realizan los buenos aprendizajes y las distintas maneras de aprender para cada persona, y explora los procesos comunicativos que generan motivación y estados mentales positivos. Para ello, al principio de este TFG se ha elaborado un marco teórico donde se ha propuesto una definición de la PNL, se ha explicado en qué consistía y se han dado ejemplos de algunas de sus aplicaciones en el campo educativo. Dentro de este marco teórico, de manera más específica se han detallado estrategias de enseñanza y aprendizaje derivadas de la PNL para mejorar la ortografía y comprensión lectora en los alumnos, sentando unas bases que permitieran elaborar el diseño de propuesta posterior. En la 2º parte del TFG, el diseño de la propuesta de intervención, se ha descrito un contexto cuyas necesidades justificaban la implementación de dicha propuesta, se ha descrito en qué consistirían algunas de las actividades clave y cómo y cuándo se realizarían y se han explicitado también algunas orientaciones metodológicas que sirviesen de guía para que los docentes pusieran en marcha la propuesta. Finalmente se ha explicado cómo podría llevarse a cabo una evaluación de su puesta en marcha y resultados, intentando abarcar a todos los agentes implicados en ella, y teniendo en cuenta los distintos objetivos propuestos. De todo ello se derivan una serie de limitaciones y prospectivas que serán analizadas a continuación.

4.1 LIMITACIONES

Una de las principales limitaciones con las que se encuentra el presente TFG viene definida por el hecho que la propuesta de intervención sólo ha sido diseñada y no ha podido, por lo tanto, ser implementada de manera real en su totalidad. Esto conlleva el no poder saber cómo sería acogida por los alumnos, que resultados se obtendrían, en qué aspectos necesitaría ser mejorada y con qué desafíos se encontrarían los docentes a la hora de implementarla. Tal y como se ha expuesto en el apartado de Justificación, durante mi experiencia personal he podido observar como algunos docentes llevaban a la práctica algunos aspectos de la propuesta con resultados altamente satisfactorios, pero éstos no incluían las actividades de comprensión lectora ya que, por razones de organización de centro, estaban enfocadas en el campo de la ortografía. Al no poder permanecer más tiempo en dichas escuelas no he podido observar de primera mano cómo ha sido la

implementación de estrategias de la PNL en otros campos, aunque al seguir en contacto con algunos de los docentes sí me han comunicado que éstas estaban funcionando muy bien. Posteriormente yo misma he llevado a la práctica estas herramientas para la mejora de ortografía y otras de comprensión lectora como psicopedagoga en sesiones individuales con alumnos con excelentes resultados, pero sin embargo no he tenido oportunidad de aplicarlos en el aula con todo el grupo clase como se diseña en la propuesta. Aunque mi experiencia con la PNL es muy positiva y además numerosos estudios avalan los beneficios de la aplicación de las estrategias de PNL en los campos educativos abordados por la propuesta Carey, Churches, Hutchibson, Jones, y Tosey (2010), Gabarró y Puigarnau (2012), sí se considera indispensable llevar a cabo una implementación real de la propuesta en su totalidad para poder valorar su eficiencia. Con la palabra “eficacia” en este contexto no sólo se hace referencia a si las estrategias de aprendizaje diseñadas conseguirían optimizar los aprendizajes de los alumnos, sino a cómo serían acogidas estas nuevas metodologías entre el alumnado y qué adaptaciones se deberían llevar a cabo con ellas en determinados casos. Es esencial recordar que unos de los presupuestos básicos de la PNL sobre el aprendizaje hace referencia a que éste debe ser algo motivador y divertido para los alumnos, con el fin de situarlos en un estado mental y emocional favorable a éste y sin implementar la propuesta no se puede obtener seguridad acerca de conseguirlo. Por otro lado, la PNL indica también que existen tantas realidades como alumnos, y al no poder haber llevado a la práctica la totalidad de la propuesta con alumnos reales no se dispone de información suficiente de cómo se adaptarían las estrategias si ello fuera necesario.

Otra importante limitación que es necesario subrayar es la que hace referencia a la formación de los docentes. En el presente TFG y concretamente en la fase del diseño de la propuesta se han proporcionado algunas orientaciones metodológicas para ayudar al profesorado a aplicar las estrategias de PNL de manera adecuada, pero, es fundamental resaltar, que la PNL no consiste sólo en la aplicación práctica de estrategias o actividades, sino que es básicamente una actitud, una nueva manera de pensar para el docente. Ello implica que difícilmente el docente puede implementar una estrategia de PNL con éxito si antes no ha experimentado un cambio en su manera de representarse su realidad: su profesión y su relación con los alumnos. Sería pues necesario añadir a esta propuesta de intervención un espacio y tiempo de formación para los docentes, para que fueran conscientes de cómo sus propios estados mentales y emocionales influyen en cómo responden los alumnos, hacerles sensibles de cómo influyen sus propios patrones de lenguaje en la conducta de éstos últimos y facilitarles algún entrenamiento para aprender

algunas técnicas de comunicación y escucha efectiva. Esta propuesta de formación ya ha sido implementada en Inglaterra con extraordinarios resultados y en un periodo breve de tiempo-dichos cursos duran sólo 4 días- Carey, Churches, Hutchibson, Jones, y Tosey, (2010) -. La formación de los docentes implica un tiempo extra y un coste económico, que aunque con seguridad es rentable a medio y largo plazo, no deja de ser una inversión a considerar. Por otro lado, dicha formación implica para los docentes un esfuerzo para cambiar sus prácticas habituales y su mentalidad, y no todas las personas están predispuestas al cambio, ya que éste genera resistencias. Por consiguiente, si alguna escuela decide implementar la metodología de la PNL será fundamental que exista esta voluntad de cambio por parte de todos los agentes implicados, pues para obtener el éxito en su implementación es necesario que haya en la escuela un trabajo y unas prácticas compartidas. Como sugiere O'Connor (2014) el docente aprende más PNL a través de la práctica y las experiencias compartidas por sus iguales que atendiendo a sesiones individuales de formación.

Como última limitación se debe añadir que, aunque la PNL ofrece recursos valiosos para la práctica docente, es aún un campo reciente y por ello, aunque se haya publicado una abundante bibliografía sobre sus técnicas y conceptos, existen aún pocos estudios científicos destinados a investigar la eficacia de sus técnicas y/o que aporten luz sobre el porqué algunas de sus técnicas no funcionan con determinadas personas.

4.2 PROSPECTIVA

Como prospectiva de futuro, esperamos que el presente TFG haya conseguido motivar al lector a interesarse por las aplicaciones de la PNL en el campo educativo, y/o a los lectores que ya conocen esta rama de psicología, animarles a aprender más sobre ella y a ponerla en práctica. Como ya se ha indicado en el apartado anterior, es necesario que en el futuro se realicen más estudios sobre este tema y se implementen propuestas prácticas en las escuelas. Las aportaciones de la PNL en el campo educativo han conseguido hasta ahora excelentes resultados y sería interesante que más docentes la conocieran y pusieran en práctica sus técnicas. El poder aprender y compartir prácticas entre docentes y/o entre escuelas que estén utilizando estas técnicas constituiría un medio óptimo para profundizar más en estas metodologías.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (Boletín Oficial de Estado, 295, 10 de Diciembre del 2013)

Alfonso-Tapia, J., Mateos, J., Carrera, P., y Carriedo, N. (1987). Comprensión de la lectura: Una aproximación al problema de la evaluación. *Boletín ICE de la UAM*, 11, pp 3-36.

Andreas, S., y Andreas, C. (1987). *Change Your Mind- And Keep the Change: Advanced NLP Submodalities Interventions*. Colorado: Peal People Press.

Bandler, R. (1985). *Using Your Brain for a Change*. Colorado: Real People Press.

Bandler, R., Y Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia*. Buenos Aires: Cuatro Vientos.

Bavister, S., y Vickers, A. (2012). *Programación Neurolingüística (PNL)*. Barcelona: Amat.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.

Cain, K., y Oakhill, J. (1999). Reading and Writing. An interdisciplinary journal. *Kluver Academic Publishers*, pp 489-503.

Carey, J., Churches, R., Hutchibson, G., Jones, J., y Tosey, P. (2010). *Neuro-lingüistic programming and learning. Teacher case studies on the impact on NLP in Education*. NY: Online submission.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Edicions 62.

Dilts, R. (1980). *Neuro-lingüistic Programming: The study of the structure of subjective experience*. Santa Cruz (California): Meta publications.

Esteve, M., y Martínez, J. (1988). *La disortografía en el aula, origen, diagnóstico y tratamiento*. Alicante: Club Universitario.

Fernández, M., Mena, L., y Riviera, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España. Colección estudios sociales nº 29*. Barcelona: Fundación La Caixa (Obra Social).

Gabarró, D. (2014). *Dominar la ortografía*. Barcelona: Editorial Boira.

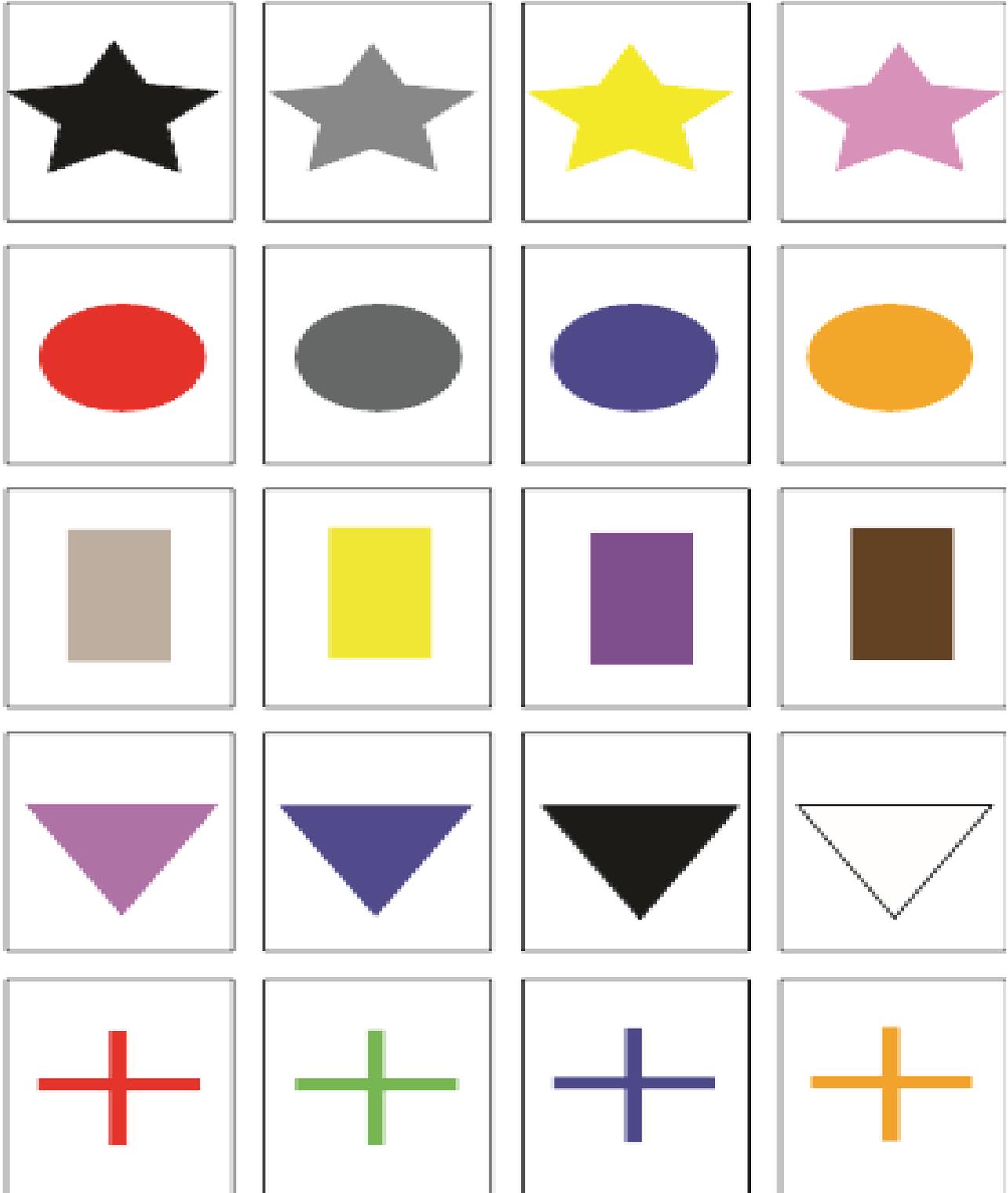
Gabarró, D. (2010). *Recursos educativos prácticos con PNL*. Barcelona: Editorial Boira.

Gabarró, D. (2012). *Dominar la ortografía. Cuaderno del alumnado*. Barcelona: Editorial Boira.

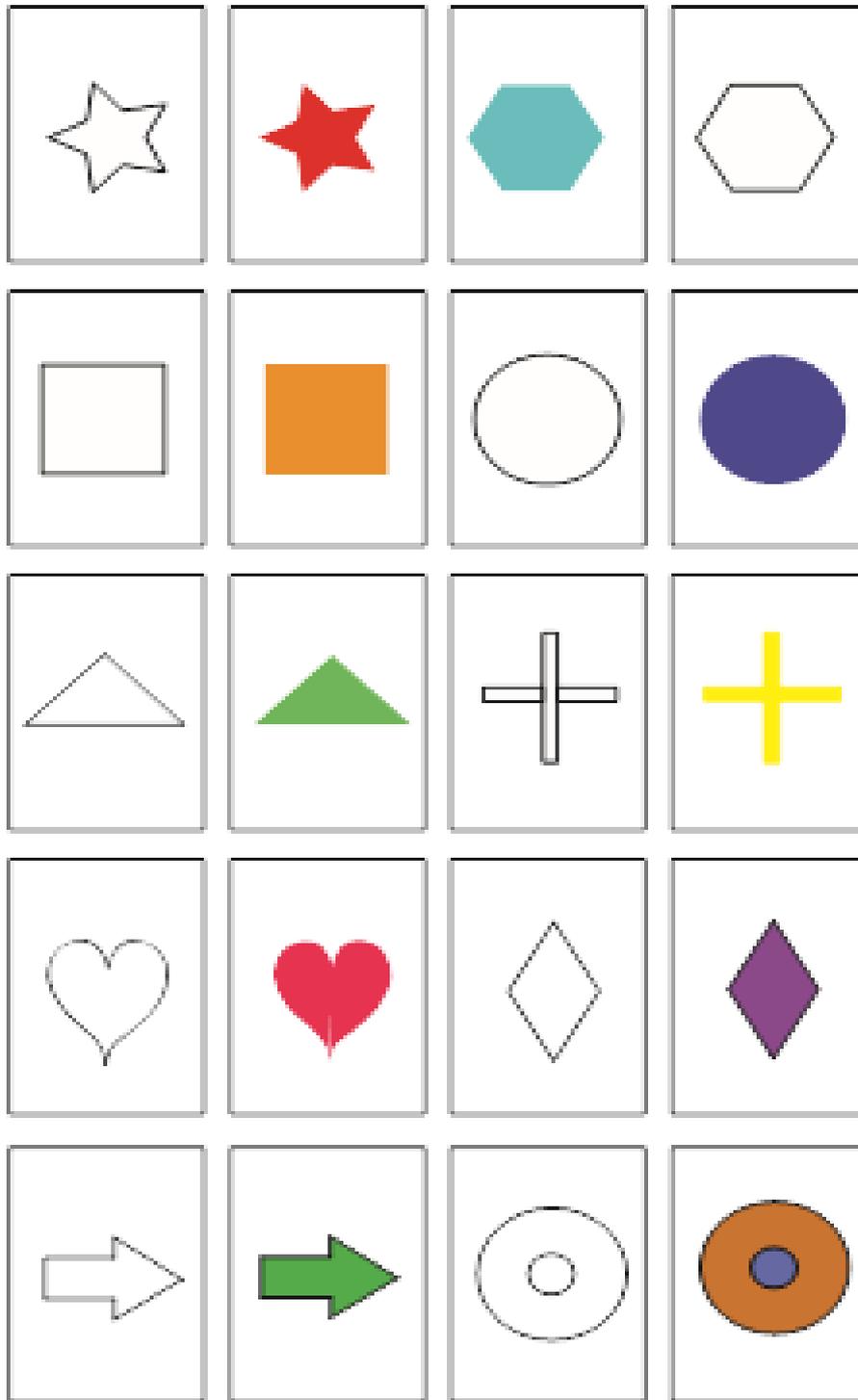
- Gabarró, D., y Puigarnau, C.(2012). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Hall, M. (2002). *The Matrix Model: The 7 matrices of Neuro Semantics*. Singapur: Neuro Semantic Pubn.
- Johson, D. W., Johson, R. T., y Johson, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Korzybsky, A. (1990). *Collected Writings (1920-1950)*. Collected and arranged by Kending M. N.Y.: International non-Aristotelian Library.
- López-Rodríguez, R. (2009). *La programación neurolingüística en entornos educativos*. Barcelona:www. Prisma.cat. (Curso virtual)
- Mujis, D., y Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: evidence and practice*. New Mexico: Sage.
- O'Connor, J. (2014). *NLP Workbook: A practical guide to achieving the results you want*. London: Haper Collins.
- Serrat, A. (2005). *PNL para docentes*. Barcelona: Graó.
- Shavit, y Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Chancing educational Attainment in Thirteen Countries*,. N.Y.: Westview Press.
- Vizcarro, C., Bermejo, J., Del Castillo, M., y Aragonés, C. (1996). Alternatives in Assessment of Achievements.Learning Processes and Prior Knowledge. *Evaluation in Education and Human Services*, pp 341-364.

6. ANEXOS

Anexo 1: Figuras geométricas recortables para el alumno (folio 1)



Anexo 1: Figuras geométricas recortables para el alumno (folio 2)



Fuente: Gabarró (2011)

Anexo 2: Vocabulario básico que genera más errores ortográficos en Lengua Castellana. Folio recortable nº1

Había	una vez	hombre
siempre	a veces	iba
barco	vacaciones	arriba
además	aquí	abajo
allí	también	bastante
bien	bueno/a	colegio
deberes	hermano/a	trabajo
así	ahora	amigo/a
hoy	ayer	entonces
después	dibujo	hojas

Fuente: Gabarró (2011)

Anexo 2: Vocabulario básico que genera más errores ortográficos en Lengua Castellana. Folio recortable nº2

hora	día	hasta
hay	invierno	verano
primavera	otoño	yo
ya	caballo	escribir
redacción	autobús	avión
ambulancia	bicicleta	carrera
futbol	balón	juego
columpio	navidad	agujero
caja	feliz/felices	galleta

Fuente: Gabarró (2011)

Anexo 2: Vocabulario básico que genera más errores ortográficos en Lengua Castellana. Folio recortable nº3

jefe/a	jersey	máquina
marrón	verde	rojo
amarillo	azul	blanco/a
nieve	lluvia	nube
tiempo	maravilla	maravilloso
ahí	hormiga	árbol
abeja	bosque	cigüeña
selva	oveja	ciervo
frío	gitano	guerra

Anexo 2: Vocabulario básico que genera más errores ortográficos en Lengua Castellana. Folio recortable nº4

viejo/a	bonito/a	fui
guitarra	mayor	muy
quería	queso	zanahoria
huevo	hueso	íbamos
boca	extranjero	está
están	vosotros/as	vuestro/a
tío/tía	abuelo/a	hijo/a
vecino	habitación	lenguaje

Anexo 2: Vocabulario básico que genera más errores ortográficos en Lengua Castellana. Folio recortable nº5

matemáticas	historia	inglés
rey	reina	reyes

Fuente: Gabarró (2011)

Anexo 3: Las preguntas en la PNL

Clasificación de preguntas

Alternativas	<p>¿Cuáles son las posibilidades? Si tuvieses que escoger, ¿qué harías? ¿Cuáles son las posibles soluciones? ¿Qué pasaría si lo hicieras? ¿Y si no lo hicieras?</p>
Valorativas	<p>¿Qué te parece todo esto? ¿Que piensas de ello? ¿Qué sería mejor? ¿Cómo lo ves? ¿Cómo te sientes al respecto?</p>
Historiales	<p>¿Qué te ha llevado a...? ¿Qué has intentado hasta ahora? ¿Qué te parece todo esto?</p>
Clarificativas	<p>¿Qué quieres decir...? ¿Cómo lo ves/ cómo te suena/ cómo lo sientes?</p>
Descriptivas	<p>¿Cómo es? ¿Qué ha pasado? ¿Cómo/ Cuándo ha pasado?</p>
Evaluativas	<p>¿De qué manera? ¿Cómo encaja todo esto con tus ideas previas/ con tus planes? ¿Cómo encaja todo esto con tus valores? ¿Qué piensas acerca de ello?</p>
Extensivas	<p>¿Qué más? ¿Qué otras ideas tienes al respecto?</p>
Hipotéticas	<p>Si lo pudieras volver a hacer ¿qué harías de manera diferente? ¿De qué manera lo hubiera hecho otra persona? Si pudieses hacer lo que quisieses, ¿qué harías?</p>
Identificadoras	<p>¿Cuál piensas que es el problema? ¿Cuál te parece el obstáculo más grande? ¿Qué es lo que te impide continuar? ¿Qué es lo que más te preocupa?</p>
Implementativas	<p>¿Qué tendrás que hacer para llevar a cabo la tarea? ¿Qué información necesitarás? ¿Qué ayudas necesitarás? ¿Qué harás? ¿Cómo lo harás? ¿Cuándo lo harás? ¿Cómo sabrás si lo estás haciendo bien?</p>

Anexo nº4: Fórmula para conocer el porcentaje de errores ortográficos por alumno

$$\frac{\text{(Número de errores x 100)}}{\text{Número de palabras escritas}} = \% \text{ de errores ortográficos}$$

¿Qué porcentaje de errores ortográficos tienes ahora?

¿Cuál tenías al inicio?

¿Cuánto has mejorado?

Fuente: Gabarró (2011)