



**Recursos educativos prácticos
con Programación Neurolingüística.**

Primaria y secundaria.
Versión 1.0.

Daniel Gabarró Berbegal

Índice

INTRODUCCIÓN.	3
COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS.	7
COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS LÚDICOS.	12
AUMENTAR LA VELOCIDAD LECTORA.	18
ESCRIBIR TEXTOS LITERARIOS.	22
ESCRIBIR TEXTOS INFORMATIVOS.	31
<i>Pasos previos:</i>	32
<i>Primer paso:</i>	32
<i>Segundo paso:</i>	33
<i>Tercer paso:</i>	33
<i>Cuarto paso:</i>	35
<i>Observación para preguntas muy breves:</i>	36
ORTOGRAFÍA.	37
CONFERENCIAS.	42
MEMORIZAR UN POEMA O UN ESCRITO TEXTUAL.	47
ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN.	49
DESPERTAR EL ESPÍRITU CRÍTICO.	52
TÉCNICAS DE ESTUDIO: RESUMEN, ESQUEMA, IDEA PRINCIPAL Y MAPA CONCEPTUAL.	57
DESPEDIDA.	58
AGRADECIMIENTOS.	59
CRÉDITOS	61

Introducción.

Este cuaderno ofrece estrategias prácticas para mejorar la práctica docente cotidiana. Explica, de forma sencilla y práctica, cómo incorporar pequeños cambios en nuestra enseñanza diaria en el aula para obtener mejores resultados.

La Programación Neurolingüística (PNL) es una rama aplicada de la psicología que busca explicar qué estrategias mentales siguen las personas que tienen éxito de modo que esas pautas mentales puedan enseñarse fácilmente. La PNL no está interesada en explicar los fracasos, sino en describir, desmenuzar y reproducir las conductas que llevan al éxito.

Conozco la PNL desde hace más de veinte años. Cuando, a inicios de los años noventa, estaba popularizándose en España ya había publicado mi primer libro sobre PNL y ortografía. Tuve la suerte de formarme con un excelente conocedor del tema, Esteve Humet, un religioso que estudió en la India con uno de los más conocidos discípulos de los fundadores de la PNL, Robert Dilts.

Durante varios años, y esto ocurría durante los años ochenta cuando la PNL sólo tenía unos quince años de vida, estuve investigando sobre el tema con Conxita Puigarnau, Xavier Gilabert y Mireia de Yzaguirre. Posteriormente, con Conxita Puigarnau profundizamos nuestras investigaciones, centrándonos en cómo aplicar la Programación Neurolingüística en las aulas. Nuestras investigaciones nos

llevaron a impartir múltiples cursos que tuvieron mucho éxito entre los y las docentes de diversas comunidades españolas donde los impartíamos. Algunos cursos llegaban a doblar el número de inscritos “oficiales” y recuerdo dos cursos con maestras y maestros sentados hasta en el suelo, sin dejar libre un solo centímetro del aula libre, aprovechando al máximo el espacio para poder recibir la formación.

Por motivos personales dejamos de hacer esas formaciones hace unos diez años. Ahora me decido a poner por escrito algunas pistas concretas que pueden servir para transformar la práctica cotidiana de muchas maestras y maestros, tanto de primaria como de secundaria. Este es un libro humilde: un libro breve con pistas sencillas de seguir, sin mayor intención que la de dar unas pocas “recetas” útiles. Quizás en el futuro pueda escribir un libro que ofrezca una visión más global y con mayor número de recursos. Hoy por hoy, este libro tiene una intención humilde.

Me ha impulsado a escribirlo la excelente acogida de estas propuestas en un curso de verano que ha organizado, en Tárrega, el Grup d’Ensenyants de l’Urgell-Segarra, en Cataluña. Les expreso mi mayor agradecimiento.

Lo que transcribo en este cuaderno no se encuentra protegido por ningún copyright, es más, les invito a fotocopiarlo, a divulgarlo, a enviarlo por Internet, a colgarlo en sus blogs y páginas web, a reescribirlo... siempre y cuando lo hagan sin ánimo de lucro. Para otro tipo de repro-

ducciones, pónganse en contacto con el autor a través de su web.

Les invito a usar estos conocimientos y a extenderlos entre el resto de docentes. Cuando los usen verán que incrementan los resultados de su alumnado sin que, a ustedes, les suponga ningún esfuerzo añadido.

También les pido que me hagan llegar utilizaciones prácticas concretas de PNL que ustedes puedan conocer para incorporarlas a este cuaderno. De momento, este breve libro es la versión 1.0, pero espero que vayan surgiendo nuevas actualizaciones cada vez que se incorporen unas pocas propuestas prácticas más.

Esperemos que con el tiempo, estos recursos se incrementen gracias a las aportaciones de más personas, de manera que cada año sea más fácil y gratificante enseñar a nuestro alumnado.

Enseñar (y aprender) no tiene porqué ser difícil. De hecho la dificultad no habla de la materia en sí, sino de nuestra falta de habilidad para enseñarla. Por suerte, la PNL incrementa nuestras habilidades y hace que enseñar (y aprender) sea más sencillo y eficaz.

De hecho, lo que les proponemos son cambios pequeños en su forma de hacer lo que siempre han hecho, nada más. Cuando se explica un tema puede hacerse de un modo o de otro. Nosotros les sugerimos que incorporen unos pequeños cambios que implicarán un cambio importante entre su

alumnado. Prepárense para optimizar, simplemente, lo que hacen habitualmente.

Les deseo una lectura gozosa... y una práctica aún más gratificante.

Comprensión lectora de textos informativos.

En las escuelas e institutos muy a menudo se leen textos con la intención de que nuestro alumnado los entienda e incorpore.

Leemos textos sobre el cuerpo humano, sobre geografía, sobre economía, textos de animales, problemas matemáticos que deben ser comprendidos antes de ser resueltos, instrucciones para hacer algún trabajo concreto o textos que describen el funcionamiento de máquinas, de sociedades, de...

Este tipo de lectura se denomina lectura de textos informativos, puesto que el objetivo es obtener cierta información al leerlos.

¿Cómo ayudar a nuestro alumnado a incrementar la comprensión lectora de estos textos? ¿Cómo enseñar a nuestro alumnado a leer comprensivamente los textos informativos?

Según las aportaciones de la PNL, que ha estudiado a las personas con éxito en esta habilidad, la forma de hacerlo es la siguiente:

- 1) Antes de empezar su alumnado debe tener **expectativas**, debe imaginarse lo que va a encontrar: haberse formado una imagen mental o una película de lo que se imagina que encontrará. Obviamente esta película debe llevar una banda sonora, es decir, el

alumnado debe incorporar comentarios personales.

De hecho, esto es lo que hacemos los lectores y las lectoras capaces cuando nos enfrentamos a un texto informativo: nos planteamos unas hipótesis previas que, obviamente, tiene relación con nuestros conocimientos previos sobre el tema.

Por ejemplo, si voy a leer sobre la fisión nuclear –tema del que soy totalmente ignorante- me imagino una central nuclear, recuerdo los dibujos simplificados de la representación de un átomo como un pequeño sistema solar, recuerdo alguna noticia leída en el periódico sobre fisión nuclear como un sistema distinto a la fusión (aunque no tenga ni idea de la diferencia)... todo esto constituye mi marco previo: un conjunto de imágenes y audio –textualmente- del que parto antes de hacer la lectura.

Sin expectativas, la capacidad de comprensión de lo que lea será menor y el motivo es que no habrá un diálogo inicial, unas ideas previas con las que relacionar el contenido de lo que lea. Por eso merece la pena pedir a nuestro alumnado que se imaginen qué vamos a leer, qué imágenes les vienen a la cabeza al conocer el título, el tema de lectura, las imágenes que ilustren la lectura y animarlos a ser conscientes de las ideas previas que tienen de ese tema: ese es el punto de partida.

Podemos, mientras estamos enseñando esta técnica, poner en común lo que los distintos

alumnos y alumnas se imaginan y se dicen al respecto. No importa que sea más o menos acertado, sino que tengan un marco previo con el cual trabajar la información que vayan a leer.

Resumen de este paso: generar unas hipótesis previas soportadas sobre un diálogo interno y unas imágenes internas a partir de las cuales abordar la lectura.

2) Mientras se lee el texto:

Ir leyendo el texto como si estuviéramos traduciéndonos la lectura en nuestras palabras: leemos un trozo corto (una frase o un párrafo corto de modo que podamos ir practicando esta técnica de comprensión lectora) y nos lo reexplicamos con nuestras propias palabras¹ *“quiere decir que la luna tiene ciclos de veintiocho días”, “quiere decir que”*

3) Entonces dialogamos por dentro sobre el texto que estamos leyendo: *“¡anda, qué curioso!”*, o bien *“¿por qué veintiocho y no treinta o más días?”* o bien...

Posteriormente seguimos leyendo la siguiente frase.

¹ Si una palabra nos impide conocer el significado de un texto, debemos preguntar dicha palabra. Sin embargo, muy a menudo los significados se pueden deducir por el contexto.

Al acabar la lectura colectiva del texto (podemos dejar un tiempo para que cada alumna/o se la relea a su ritmo), establecemos un diálogo: qué nos quería decir el texto, si encaja con nuestros conocimientos previos, si nos abre nuevas dudas...

Explicitar a nuestro alumnado estos tres pasos mentales puede ser un cambio inmenso para las personas con mayores dificultades. Ignoramos lo que el alumnado que tiene una comprensión lectora deficiente hace dentro de su mente al leer, pero sí sabemos que cuando siguen estos tres pasos mejoran enormemente. Por lo tanto, asegúrenos de que los realicen: muchos de nuestros alumnos y alumnas mejorarán notoriamente.

Es imprescindible que los docentes explicitemos y practiquemos estos tres pasos colectivamente para que aquellas personas que tienen dificultades de comprensión lectora en textos informativos los puedan practicar y superar así sus dificultades.

Como se habrá observado, lo que proponemos es extraordinariamente sencillo y coincide con lo que la mayoría de docentes hacemos de manera "*natural*" al leer un texto. Para nosotros es "*natural*" porque lo hacemos así (como la mayoría de personas con buena comprensión lectora), pero no es *natural* para el alumnado que no comprende bien, pues hace cosas distintas en su mente.

En este cuaderno no estamos interesados en investigar estas distintas estrategias mentales que les llevan a no comprender correctamente, sino en

describir las estrategias que deben ser explicitadas para que puedan ser aprendidas por todas nuestras alumnas y alumnos.

Enseñen esta sencilla estrategia de manera EXPLÍCITA a su alumnado y observarán una mejora extraordinaria en el conjunto de su clase. Se darán cuenta de que esto no les habrá supuesto ningún esfuerzo extraordinario y, sin embargo habrá significado un cambio mayúsculo para el alumnado que carecía de esta estrategia.

Comprensión lectora en textos lúdicos.

Algunas personas disfrutan enormemente leyendo ficción. Pero leer por placer no sólo es un entretenimiento agradable, sino que también es una fuente de conocimiento y de formación. Por este motivo la lectura como esparcimiento de ocio es valorada socialmente. De hecho, uno de los objetivos de la educación es fomentar la lectura de placer como ocio formativo.

Sin embargo, ¿cómo puede enseñarse más eficientemente? ¿Por qué algunos alumnos y alumnas parecen no disfrutar con esta actividad individual? ¿Podríamos enseñar el placer de leer? ¿Cómo hacerlo?

La PNL nos propone que analicemos lo que realizan las personas que disfrutan leyendo para, posteriormente, desmenuzar los pasos mentales que estas personas realizan y, finalmente, poder enseñar dichos pasos. De este modo, si hacemos mentalmente lo mismo obtendremos los mismos resultados que las personas que gozan leyendo.

Bien, esencialmente, las personas que gozan con la lectura la describen como una inmersión en un mundo distinto, como un sumergirse en una realidad alternativa que les hace vivir una realidad distinta, como un sentirse inmerso en una historia que les hace vivir cosas que, de otro modo, nunca vivirían...

Lo que tienen en común todas las explicaciones anteriores es la identificación del lector o la lectora

con lo que lee. Por lo tanto, hemos de presuponer que si conseguimos que nuestro alumnado capte esa habilidad gozará leyendo. Bueno, en realidad, es casi imposible que no te guste leer si al hacerlo entras en un mundo fantástico y vives, de forma casi literal, aventuras extraordinarias.

Creo que debemos remarcar la palabra “*vivir*”, puesto que esa es la clave del asunto. Si conseguimos que nuestro alumnado sienta que está viviendo lo que lee, habremos creado un buen hábito lector.

Mientras lo que se lea se sienta como lejano, como no relacionado con la propia vida será muy difícil despertar el interés en la actividad.

Lo que hacen los buenos lectores y las buenas lectoras es imaginarse lo que leen como real y vivirse DENTRO de la historia. Cuando se hace así, la literatura se convierte en algo realmente enriquecedor....

Para que las personas que están leyendo este libro puedan entenderlo mejor esta afirmación, les sugiero que HAGAN el siguiente ejercicio:

Imaginen delante de ustedes, a unos quince metros, una montaña rusa en la que están montadas distintas personas. Veán delante suyo la montaña rusa y oigan los gritos de la gente.

Ahora realicen el ejercicio de modo distinto: cierren los ojos e imagínense a ustedes sentados o sentadas DENTRO del cochecito de la montaña

rusa y sientan que son ustedes que suben y bajan por la montaña rusa... arriba, más arriba, todavía más arriba.... y abajo, abajo, abajo... den vueltas y vueltas MONTADOS/DAS de la montaña rusa en su imaginación.

¿Se han dado cuenta de la inmensa diferencia entre las emociones que despiertan las dos fantasías? Las emociones son mucho más intensas en la segunda, cuando nos encontramos identificados con la misma, DENTRO de la misma.

Bien, las personas que gozan con la lectura individual como ocio realizan este proceso de manera inconsciente: se sitúan DENTRO de la acción y sufren, gozan, ríen y lloran con los personajes. Por eso les gusta tanto leer: es una fuente emocional y de conocimiento casi comparable a la vida real. Sin embargo, las personas que no se identifican con la historia, sino que la viven desde fuera, disfrutan mucho menos.

Por lo tanto, lo que debemos enseñar a nuestro alumnado es a meterse DENTRO de las historias, a identificarse con las mismas. Cuando lo hagan se habrán convertido en lectores y lectoras para toda la vida.

¿Cómo podemos facilitar dicha experiencia?

Primero les tenemos que contar lo que hemos explicado hasta aquí. Les podemos hacer imaginar, también, las dos fantasías sobre la montaña rusa. Así entenderán que es mucho más divertido vivir

las fantasías cuando se está asociado que cuando se está separado o disociado².

Luego, sugeriremos a nuestro alumnado que siga una historia, un cuento que les vamos a leer en voz alta mientras se lo imaginan mentalmente. Tienen que imaginarse lo que verían, lo que oirían, lo que olerían, lo que notarían... si estuviesen DENTRO del cuento, si lo estuviesen VIVIENDO.

Podemos realizar un diálogo al respecto para ayudar a enriquecer las imágenes, sensaciones y diálogos³ de las personas que tengan menos capacidades al respecto: al oír ejemplos de otras personas pueden abrirse a nuevas posibilidades que nunca antes habían imaginado.

Luego les damos una historia breve (o el principio de la misma) y les pedimos que vayan leyendo lentamente, como quien come un helado y lo degusta lentamente porque le gusta mucho y quiere que dure... mientras lo leen despacito deben ir imaginando las imágenes de la historia – como una película-, oyendo las voces y los ruidos

² Asociado/a y disociado/a son las palabras técnicas que la PNL usa para diferenciar esta diferencia de estar dentro de la fantasía o estar mirándola desde fuera.

Para la lectura por placer es importante estar asociado/a (y vivir dentro del libro), pero no siempre es conveniente estar asociado: para ciertas actividades como curar heridas o manejar cosas “asquerosas” es mejor estar disociado, puesto que cuando uno vive una herida “asociado” tiende a marearse, a vomitar, a desmayarse... No amplío este punto puesto que no es relevante dentro de las técnicas educativas que estoy recogiendo, pero creo que puede servir de ilustración para comprobar hasta que punto la forma de imaginar la realidad puede transformar nuestra relación con la misma.

³ La mayor parte de las cosas que se imaginan dando vida a una novela son estas tres: imágenes –como una película-, sonidos y diálogos –la banda sonora- y las sensaciones físicas: olores, frío, calor, suave, rugoso... cuanto más nítidamente pueda reproducirse mentalmente más interesante resultará la historia.

–como la banda sonora de la misma- y sintiendo las sensaciones que la historia sugiere: inquietud, miedo, alegría, frío...

Les recordamos que es muy importante que lo vivan asociados/as, es decir, estando DENTRO de la historia, igual que cuando estábamos dentro del cochecito de la montaña rusa puesto que esto incrementa el placer de leer al incrementar la viveza de lo imaginado.

Posteriormente podemos comentar lo leído: ¿qué han visto?, ¿qué han oído?, ¿cómo eran las voces?, ¿cómo era lo que han imaginado: era una casa grande, pequeña, tenía un jardín delantero, las ventanas eran de madera o de aluminio...?, ¿de qué color?...

Al hacerles caer en detalles distintos se dan cuenta que su imaginación puede enriquecerse más, con lo que su goce será todavía superior. Los comentarios en clase ayudan a dar modelos y pistas a las personas con mayores dificultades y, por tanto, les son especialmente útiles. En las clases el alumnado no aprende solamente del docente, sino también –y mucho- del resto de la clase. Así que ofrecer un rato de diálogo será útil para todas y todos.

Durante un periodo de tiempo más o menos largo debemos ir alternando estas lecturas colectivas en voz alta por parte del profesorado mientras el alumnado intenta imaginarse dentro de la historia con lecturas individuales donde se hace lo mismo para, posteriormente, comentarlo. Al cabo de poco

tiempo, la mayor parte de nuestro alumnado tenderá a meterse DENTRO de cualquier historia viviéndola en primera persona: habremos ayudado a descubrir el placer de leer.

Aumentar la velocidad lectora.

No es posible sacar partido a ninguna lectura si no se lee a una velocidad razonable. Sin embargo, algunos de nuestros alumnos y alumnas leen a una velocidad demasiado baja y nos resulta difícil ayudarles.

Las técnicas que voy a explicar aquí han sido experimentadas con éxito solamente por un veinte por ciento de las personas con dificultades lectoras que las han probado.

Me gustaría poder afirmar que la mayoría de las personas que hacen los ejercicios que se proponen a continuación mejoran su velocidad lectora, pero esto sólo ha sido así en un veinte por ciento de las personas que los han realizado.

Sin embargo, para este veinte por ciento el cambio es espectacular: doblan su velocidad lectora en pocos días, en tres o cuatro semanas y, muy a menudo, llegan a tener una velocidad excelente.

Lamentablemente, el resto tiene mejoras poco relevantes: menores a un quince por ciento o, aunque aumenten inicialmente su velocidad dicho aumento no es estable y, en el transcurso de unas semanas vuelven a su nivel inicial.

No me ha sido posible descubrir qué más debería añadir o cambiar o qué otros ejercicios debería prescribir para ampliar el grupo beneficiado por las técnicas más allá de este veinte por ciento comentado. Ojalá algún lector o alguna lectora, a

partir de esta propuesta, pueda perfeccionarla y compartir con el resto de profesorado su aportación.

Igualmente, y en favor del alumnado que sí va a sacar provecho de estos ejercicios doblando su velocidad lectora, transcribo aquí los ejercicios tal como están actualmente diseñados. Espero poder disponer con el tiempo de un cuaderno en PDF ya elaborado y listo para ser fotocopiado en mi página web personal (www.danielgabarro.cat), mientras esto ocurre les ofrezco aquí la estructura de los mismos. Mientras no los realicen con ánimo de lucro, les invito a dar forma a esta estructura elaborando sus propios cuadernos.

La estructura del cuaderno es la siguientes:

- 1) **Introducción e instrucciones** donde se explica la intención del cuaderno y cómo usarlo.
- 2) Textos para **medir la velocidad lectora** inicial y para medir las mejoras semanalmente.
- 3) **Textos para ejercitarse**. Se empieza con los siguientes textos:
 - a. Texto breve que debe ser leído en voz alta, intentando ir despacio. Esta primera lectura debe hacerse poniendo el **texto al revés**, esto es girando la página de manera que el encabezado del texto esté cerca del suelo y no del techo como

sucede normalmente. Esto obliga al cerebro a hacer una lectura más global de las palabras, puesto que las ve al revés pero debe leerlas con normalidad.

- b. **Texto en latín** que debe ser leído en voz alta. Este texto sirve para obligar a leer todas y cada una de las sílabas, al estar en latín es imposible anticipar significados y obliga a una coordinación entre la vista y la dicción mucho más intensa que en situaciones ordinarias. Esta lectura en voz alta debe registrarse en un MP3, cassette o similar.

- c. **Seguir el texto en latín registrado** en el MP3 o similar. Comprobar que se ha leído lo que efectivamente está escrito. Marcar las palabras que han sido mal leídas previamente.

- d. Volver al **texto inicial** para leerlo en voz alta pero esta vez sólo se pueden **decir las palabras cuando NO las estamos mirando**. Se trata de hacer una lectura como hacen las presentadoras y presentadores de televisión: miran el texto escrito que tienen sobre la mesa y, al levantar la cabeza mientras miran a la cámara, dicen lo que han leído. En este ejercicio es igual: sólo puede decirse lo que se ha leído mientras se mira hacia adelante, como si estuviésemos mirando a una cámara. Este ejercicio amplifica la

visión global, la anticipación, la memoria auditiva y el ritmo de la lectura.

Esta misma estructura (texto leído al revés, texto en latín, escuchar el texto en latín mientras se comprueba su adecuación y lectura mirando la cámara) debe realizarse de manera idéntica durante siete días con textos distintos para cada día, como es evidente.

Una vez pasados los siete días, volvemos a medir la velocidad lectora correspondiente. Las personas que no hayan mejorado no deben seguir con el trabajo o, como máximo, pueden intentarlo una semana más. Si a las dos semanas no existe ninguna mejora, no sigan insistiendo pues el ejercicio no les será útil.

Aquellas personas que hayan mejorado, pueden repetir el ejercicio una semana más. En el caso que de haya alguna mejora, sigan con el ejercicio hasta que la velocidad lectora se estabilice durante tres semanas, en ese momento dejen de insistir.

Normalmente, las personas que han mejorado con este ejercicio lo pueden repetir dos o tres meses después y muchos de ellos siguen mejorando hasta llegar a una velocidad lectora rápida. Por lo tanto, repetir el ejercicio una vez al trimestre puede ser útil para los que mejoran al realizarlo siempre y cuando sigan mejorando.

Cuando la mejora ya no se produce, no tiene ningún sentido repetirlo.

Escribir textos literarios.

Otra de las habilidades que se trabajan habitualmente en todos los centros escolares es la escritura de cuentos, redacciones o similares.

En estos ejercicios lo importante es ser capaz de expresarse con la suficiente belleza y corrección como para seducir a la persona que lea el texto haciéndole vivir lo que se ha escrito.

Como se observará es el proceso contrario al de la lectura por placer. Mientras en dicha lectura el alumnado tiene que sumergirse en la lectura para vivir lo que se ha escrito, aquí el objetivo es construir una historia en la que sea posible sumergirse vívidamente.

¿Existe una estrategia general que siguen los y las escritoras de éxito? ¿Existe una pauta en el proceso mental de construcción de estos textos? ¿y si existe, cuál es?

La respuesta es afirmativa: efectivamente, los escritores y las escritoras que obtienen éxito en la misión de redactar textos literarios interesantes siguen una estrategia mental parecida. Conocerla y enseñarla a nuestro alumnado va a facilitarles que creen, con facilidad, historias literariamente consistentes.

No vamos a crear genios de la escritura, sino personas competentes y hábiles en dicha habilidad. La genialidad será añadida por unas pocas y unos pocos alumnos, pero el resto de nuestro

alumnado será capaz de escribir de forma competente. La genialidad no puede enseñarse⁴, las estrategias básicas sí.

¿Cuáles son, pues, los pasos que debemos enseñar a nuestro alumnado para convertirlos en escritores y escritoras competentes?

He aquí, resumidamente, los tres pasos que según la PNL podemos enseñar:

a.- En primer lugar nuestro alumnado debe tener un argumento, una **idea** a expresar.

b.- En segundo lugar debe **enriquecer dicha historia** y plasmarla por escrito.

c.- En último lugar, nuestro alumnado debe **releer** la historia **y corregir** aquellos aspectos que considere mejorables para que la historia escrita **se asemeje a la historia imaginada** inicialmente.

Veamos cómo podemos dar pistas a nuestro alumnado para que este proceso de tres pasos sea posible hacerlo en las aulas:

Primer paso:

Para que nuestro alumnado pueda imaginar una historia, un argumento, una idea a contar, les sugerimos que utilicen su imaginación visual para crear una película interna que les agrade. A menudo, puede ser útil ofrecer facilidades dando

⁴ Bien, al menos de momento todavía no sabemos como enseñarla...

unos personajes iniciales y un posible conflicto para que cada alumna y cada alumno visualicen internamente las aventuras de dicho personaje y qué les sucede. Les invitamos a dar más volumen al personaje imaginándolo en distintas facetas: cómo viste, la música que le gusta, la comida que odia, sus esperanzas, sus miedos... una vez que han creado mentalmente ese personaje podemos poner en común lo que cada persona ha imaginado. Esta puesta en común es especialmente útil para dar modelos alternativos a las personas con mayores dificultades. En este punto deberían ser capaces de explicarnos cómo se vestiría para ir a una boda, o para salir a una fiesta de disfraces, qué helado pedirían en una cafetería o qué objeto pedirían para Navidad...

Entonces, les sugerimos que se imaginen a este personaje ante un conflicto determinado. Inicialmente somos nosotros quienes planteamos el conflicto de la historia (un robo en el museo, un accidente de coche, un naufragio en alta mar, perdidos en la selva...), posteriormente cada alumna/o puede inventarse el suyo.

Lo importante en esta parte es dar tiempo para que, mentalmente, vean a este personaje enfrentado a dicho conflicto. También en este punto es importante, inicialmente, poner lo imaginado en común para que los/las que tienen menos capacidades imaginativas tengan pautas inspiradoras.

Les pedimos que recreen mentalmente la historia hasta que, al imaginarla la vivan como algo real, interesante, emocionante... Normalmente es

suficiente con indicar que deben imaginarla como una película que está compuesta de imágenes, de banda sonora y diálogos, así como también de emociones y sensaciones físicas (frío, calor, suavidad, aspereza...).

Segundo paso:

Cuando la historia sea lo bastante vívida y llena de detalles como para que resulte interesante a la persona que la imagina, puede pasarse al segundo paso.

No se debe empezar a escribir sin tener la historia creada. Este es un fallo que se comete muy a menudo y es la causa de historia deshilachadas, flojas, faltas de interés y previsibles. Muchos escritores explican que pasan tanto o más tiempo imaginando la historia como escribiéndola. Por ejemplo, Ken Follet, el conocido escritor de best-sellers, afirma que acostumbra a pasar un año pensando la trama, imaginándola, dándole volumen con detalles que imagina con cuidado y, posteriormente, pasa entre nueve y doce meses más para escribiéndola. Para Ken Follet sería imposible escribir una historia sin haberla pensado detalladamente de forma previa.

Si escritores de reconocido prestigio no escriben una línea sin antes saber el contenido global de su historia tampoco nosotros debemos hacerlo. Puesto que estamos aprendiendo el oficio de escritor debemos copiar de los que saben.

Una vez la historia ha sido creada en la mente de nuestro alumnado y es interesante, rica en detalles –imágenes, ruidos, diálogos y sensaciones- llega el momento de escribirla.

Como la emoción de la historia que nuestros estudiantes están viviendo se basa en lo que ven, lo que oyen y lo que sienten al imaginarla, es imprescindible que entiendan que, para escribirla, deben transcribir las tres cosas.

Por lo tanto, les sugeriremos que cada párrafo contenga información de los tres canales de información: visual, auditivo y sensitivo o cinestésico⁵. Normalmente, al cambiar de canal de información pondrán un punto y seguido. Este podría ser un ejemplo:

Drácula los miraba fijamente con sus ojos negros inyectados en sangre. Su mirada era fría como el acero y les hacía recorrer un escalofrío aterrador a lo largo de su espinazo. Querían gritar y no podían, los gritos de socorro se ahogaban en su garganta. Sólo el suave sonido del respirar de Drácula rompía el silencio espectral.

⁵ La importancia de los tres canales es inmensa. No solamente para escribir, sino incluso para comunicarnos con nuestro alumnado. Existen niñas y niños que son preferentemente auditivos, otros visuales, otros cinestésicos (se basan en el movimiento y el tacto)... si nosotros damos información visual a una persona que la procesa auditivamente vamos a ser mal comprendidos... y así sucesivamente.

No quiero alargarme en este punto, pero sugiero a los lectores y lectoras que lean el libro “Buena ortografía sin esfuerzo para docentes” para ampliar este punto que es de capital importancia. El libro anterior pueden obtenerlo en PDF de descarga gratuita o en papel (con lo cual el autor obtiene derechos de autoría que le permiten seguir escribiendo: cómprenlo en papel si no les supone un gasto excesivo) en la web www.ortografia.cat o en la web www.danielgabarro.cat o en www.bubok.es.

Como se verá en este párrafo, se empieza con lo que se ve: *“Drácula los miraba fijamente con sus ojos negros inyectados en sangre”*.

Inmediatamente sigue con lo que siente, con lo corporal: *“Su mirada era fría como el acero y les hacía recorrer un escalofrío aterrador a lo largo de su espinazo. Querían gritar y no podían, los gritos de socorro se ahogaban en su garganta”*.

Luego se abordan informaciones auditivas de la escena: *“Sólo el suave sonido del respirar de Drácula rompía el silencio espectral”*.

Cuando nosotros imaginamos una historia que nos conmueve, ésta contiene información visual, auditiva y cinestésica (o de emociones/sensaciones). Por lo tanto, también las redacciones de nuestro alumnado deben contener estos tres tipos de información. Cada párrafo debe contener dicha información para que pueda ser vivida de forma intensa por las personas que lean la historia.

El orden de estos tres canales informativos (visual, auditivo⁶ y sensorial) puede variar, pero deben figurar siempre en cada párrafo. De esta manera nos aseguramos que las lectoras y los lectores puedan vivir lo mismo que la persona que escribe se había imaginado.

El trabajo en este punto del proceso es sencillo para nuestro alumnado: ir reviviendo la historia y

⁶ Se pueden distinguir dos tipos de información auditiva: lo que uno se dice a sí mismo/a mentalmente y el diálogo que puede mantenerse en voz alta.

escribiéndola tal como la viven. Escribir una primera escena, posteriormente la segunda, luego la tercera... así deben ir describiendo la historia mental mientras la reviven.

Tercer paso:

Cuando han escrito la totalidad de la historia, pueden pasar al último paso que todos los escritores y escritoras realizan en su proceso creativo: la revisión y reescritura.

En este último paso se trata de ir releendo las distintas partes de la historia y comprobar si despiertan las mismas sensaciones que vivíamos cuando imaginábamos la historia.

En caso contrario, la historia se reescribe añadiendo información que hemos saltado, poniendo adjetivos o frases que den mayor realismo, más viveza al relato.

Muchas personas quedan sorprendidas al entender que los relatos no sólo se escriben, sino que se reescriben muchas veces para que reflejen lo que realmente hemos pensado inicialmente⁷. La mayoría de la gente cree que los escritores y las escritoras de éxito escriben de una tirada sus historias, eso no es verdad, las reescriben muchas veces hasta que reflejan la historia que habían creado en su mente previamente.

Por ejemplo, en el texto anterior podríamos añadir las siguientes mejoras:

⁷ Este mismo libro se ha escrito y reescrito más de una vez.

*Drácula, inmóvil frente a ellos, los miraba fijamente con sus **negros** ojos inyectados en sangre. **Parecían salirse de las órbitas. Nada existía fuera de su mirada,** fría como el acero. **Un escalofrío aterrador les recorrió el espinazo. Sabían que todo había terminado.** Sólo el suave sonido del respirar de Drácula rompía el silencio espectral. Querían gritar y no podían. Los gritos de socorro se ahogaban en su garganta. **Era el fin.***

Para poder dar modelos de corrección y mejora a las personas con más dificultades, podemos sugerir que una persona nos cuente la historia que ha imaginado a toda la clase y nos dé la primera versión de la historia que ha escrito. Una vez estemos seguros de vivir con intensidad la historia de esta persona⁸, podemos reescribir su historia entre toda la clase o cada alumno/a puede proponer las mejoras que crea posibles.

Al ponerlas en común se verán distintos modelos que pueden comentarse para enriquecer la comprensión de las personas con menos recursos. También se pueden organizar grupos de dos o tres personas para que unas mejoren las historias de las otras y, posteriormente, les comenten los añadidos que les proponen.

La existencia de procesadores de textos y ordenadores facilitan extraordinariamente estos trabajos de reescritura gracias a la función de

⁸ La podemos enriquecer entre toda la clase.

marcar cambios o a la posibilidad de añadir los nuevos cambios en otro color o similar.

Nunca daremos por terminada una historia mientras no reproduzca exactamente las mismas emociones que nos producía la fantasía inicial que nos habíamos imaginado mentalmente. La historia escrita debe ser un reflejo exacto de nuestra historia mental.

Cuando nuestro alumnado haya interiorizado este triple proceso se habrán convertido en escritores competentes de textos literarios imitando el proceso mental de las escritoras y escritores profesionales y nosotros/as habremos cumplido con nuestra misión como docentes.

Escribir textos informativos.

Muy a menudo, en los centros educativos, el alumnado tiene que escribir textos informativos. Generalmente, la intención de esos textos es responder a una pregunta o ejercicio del tema que se está estudiando, o bien responder una cuestión de un examen.

Más de una vez, hacerlo bien o mal equivale a aprobar o a suspender la materia. Presuponiendo que nuestro alumnado conozca los contenidos a explicar, ¿cómo podemos enseñarles la habilidad de escribir textos informativos adecuados?

Este punto resulta fundamental para muchos/as estudiantes, pues no son capaces de reflejar todos los conocimientos que dominan por su torpeza al redactarla adecuadamente. Sin embargo, otras/os estudiantes saben sacar plenamente el jugo a los contenidos que conocen exponiéndolos con total claridad e incluso potenciándolos. ¿Cuáles son los pasos mentales que llevan a exponer con éxito un contenido previamente asimilado?

En general, podríamos decir que son los tres pasos siguientes:

- 1) Saber lo que hay que decir.
- 2) Saber cómo decirlo.
- 3) Escribirlo.

Para enseñar estos tres pasos de una manera sistemática, podemos dar las siguientes instrucciones:

Pasos previos:

Antes de nada es imprescindible tener unos conocimientos que explicar. Sería imposible que yo contestase una pregunta sobre las causas del declive del Imperio Romano si las desconociese. La habilidad para responder adecuadamente no sustituye el conocimiento de los temas sobre los que hay que responder, sino que lo presupone.

En segundo lugar, y esto también es un paso previo, los alumnos deberían entender con claridad lo que se les pregunta para poder responderlo. Obviamente, si se trata de una pregunta escrita estamos hablando de dominar la estrategia que hemos descrito en el apartado titulado "*Comprensión lectora de textos informativos*".

Primer paso:

En primer lugar se deben **listar las ideas** que se pueden explicar en este punto, todo lo que sabemos. En el caso del Declive del Imperio Romano: luchas intestinas por el poder, cuerpos de soldados corrompidos, gran extensión de territorio a defender, incapacidad de recaudar impuestos eficazmente... Estas ideas pueden escribirse resumidamente en frases independientes en un papel en borrador.

Segundo paso:

Ordenar y estructurar las ideas anteriores poniéndolas en relación unas con otras. A menudo esto puede hacerse o bien numerando las ideas anteriores o agrupándolas con flechas o con una estrategia similar. Lo fundamental de este paso es que las ideas básicas queden interconectadas o agrupadas entre sí .

Este trabajo todavía se hace sobre el papel borrador, con números o flechas a partir de las frases anteriores: aún no se ha escrito ninguna respuesta concreta en la hoja de respuestas definitiva.

Tercer paso:

Ahora toca darle una forma escrita definitiva:

Título.

Si estamos redactando sobre un tema genérico, lo primero que debe hacerse es dar un título a lo que escribimos, este título debe ser la síntesis de nuestra explicación o el tema genérico del mismo. Por ejemplo podemos titular "El declive del Imperio Romano: un hecho inevitable" o algo por el estilo si ello concuerda con la tesis que defendemos. El título debe ser breve pero informar del contenido central de nuestro escrito.

Si estamos respondiendo a una pregunta, no será necesario ningún título previo; puesto que la

misma pregunta ya enmarca el contenido de nuestro texto. Pero sí tenemos que estar plenamente seguros de estar respondiendo *exactamente* a lo que nos preguntan.

No es lo mismo responder a las *causas* del declive del Imperio Romano, que exponer nuestra *opinión* al respecto, que a otra que nos invite a *relacionar* dicho declive con el aumento de presión de los pueblos bárbaros en la frontera... Aunque muchas informaciones puedan ser comunes, la ordenación de la misma es distinta.

Introducción.

Inmediatamente después, se escribe una breve introducción que enmarque las ideas que van a expresarse a continuación. *“El declive del Imperio Romano no puede atribuirse a una sola causa, sino a la interrelación de diversas situaciones que motivaron...”*

Esta introducción debe ser de una sola frase si se espera una respuesta breve, menor a un cuarto de hoja; pero puede ser de un párrafo si la respuesta ocupará media hoja o un poco más. Para respuesta más largas, puede hacerse una introducción compuesta por más de un párrafo.

Cuerpo de la explicación.

Ahora es el momento de ir escribiendo las distintas ideas que hemos anotado en el orden que hayamos decidido en el punto anterior. Cada idea puede ir acompañada de un ejemplo o de datos

que la complementen “Las luchas intestinas, *en especial entre las familias patricias que creían tener opciones a situar un miembro de su clan al frente del estado*, empezaron debilitando un sistema jurídico en el que eran su columna vertebral”. Como se observará, la parte subrayada es una ampliación de la idea fundamental.

Las ideas deben irse escribiendo de forma ordenada y con los ejemplos que se crean oportunos. En este punto resulta fundamental hacer uso de los conectores adecuados para que los enlaces entre ideas queden claros: *por lo tanto, en consecuencia, sin embargo, además de lo anterior, en contra de lo que pueda parecer...*

Conclusión.

Cuando se realiza una respuesta más larga a dos hojas siempre es conveniente cerrar la respuesta con una conclusión que refleje la idea central de la respuesta y deje bien claro a la persona que lea el texto cual es la hipótesis central de nuestro texto.

Cuarto paso:

Antes de dar por terminada la explicación escrita debemos releer el texto para comprobar que están todas las ideas, que se entrelazan adecuadamente y que llevan, de forma natural, a demostrar la conclusión final. Es en este punto en el que se añaden pequeñas correcciones.

Observación para preguntas muy breves:

Cuando el ejercicio nos exija respuestas muy breves, seguiremos los mismos dos primeros pasos (listar las ideas que tenemos e interrelacionarlas), pero al escribirlas procuraremos escribirlas en una sola frase que las contenga de forma resumida. No sólo deben contenerse las ideas, sino la interrelación interna.

Por ejemplo: *“El declive del Imperio Romano obedece a una interrelación de causas, siendo las siguientes las tres más importantes: las debilidades interior por las luchas intestinas entre las familias patricias y por la corrupción de los mandos del ejército; la incapacidad de tener un sistema adecuado de recolección de impuestos y, en tercer lugar, por la presión emergente de pueblos armados contra las fronteras del Imperio”.*

Practicar a piezas.

Ahora que sabemos los pasos que deben darse para escribirse textos informativos adecuados, invitamos al profesorado a practicarlos paso a paso y poniéndolos en común antes de pasar al siguiente: de este modo se obtienen referentes de actuación que amplían las capacidades de la mayoría de la clase, especialmente de aquellas personas con mayores dificultades.

Ortografía.

Quienes dominan la ortografía tienen en común un patrón, una estrategia. Al aprenderla y automatizarla cualquier persona mejorará su ortografía.

De hecho, al incorporar esta estrategia las faltas ortográficas de las personas con dificultades **disminuyen de forma asombrosa: entre un 50 y un 80% en pocas semanas.**

Dominar la ortografía es fundamental porque tener mala ortografía puede suponer no alcanzar ciertos puestos de trabajo o perder oportunidades académicas relevantes. La ortografía es un filtro social y es importante asegurarnos que nuestro alumnado no pierde ninguna oportunidad por este aspecto formal.

En la página web www.ortografia.cat encontrará materiales de PNL y educación específicos para abordar la mejora ortográfica de su alumnado. Allí podrá ver una conferencia de 39 minutos que le informará de cómo llevar a cabo esta enseñanza en su aula usando los descubrimientos que la PNL ofrece.

También allí encontrará un breve libro de descarga gratuita que le explicará la base teórica de la enseñanza de la ortografía con PNL, así como numerosos ejercicios prácticos aplicables al aula: *"Buena ortografía sin esfuerzo para docentes"*.

En la misma web, www.ortografia.cat, encontrará también cuadernos en formato PDF y papel para el

alumnado (tanto de primaria, de secundaria como de educación de personas adultas) y las guías didácticas del profesorado, que como todo el material para los docentes son de descarga gratuita.

Seguir las pautas establecidas en el libro teórico de dicha web o en los cuadernos para el alumnado (que son fotocopiables libremente al estar publicados en copyleft) son las dos formas más eficaces y sencillas de enseñar la estrategia ortográfica correcta.

Lo que se enseña en esos cuadernos es a procesar las palabras mentalmente tal como lo hacen las personas con buena ortografía. Se enseña un proceso mental que podría describirse del siguiente modo:

1) Cuando las personas con buena ortografía escuchan o se dicen una palabra que quieren escribir, **buscan la imagen mental de tal palabra**⁹. La escritura se convierte en una "copia" de dicha palabra que previamente han almacenado en su mente.

Quienes tienen mala ortografía, siguen otras estrategias:

- Cuando oyen una palabra, como por ejemplo nube, puede ser que se imaginen una nube.

⁹ Cuando indico que ven una imagen mental quiero decir que VEN literalmente las letras que componen dicha palabra, ven las letras en su mente.

- También puede suceder que repitan el vocablo para decidir su escritura a partir del sonido, cuando muchas letras son fuente de errores con este sistema fonético: h, v, b...
- A veces siguen otras estrategias, igualmente erróneas, para determinar la ortografía de la palabra: decidir cuál es más estética, "sentir" la palabra...

2) Las personas con buena ortografía **saben si la imagen** que ven de la palabra es lo bastante buena como para escribirla con plena seguridad. En tal caso, automáticamente pasan al siguiente paso descrito en el apartado número tres.

Sin embargo, si la imagen no es lo bastante clara se dan cuenta de que no conocen dicha palabra y, entonces, consultan un diccionario, preguntan a alguien, buscan una norma que la incluya..

3) Finalmente, **escriben la palabra** cuya imagen tienen almacenada en su mente y han reconocido con plena seguridad.

Como se puede suponer, este proceso de escritura se realiza de forma **inconsciente y a enormes velocidades**. Por ello, pocas personas saben exactamente qué hacen cuando escriben.

Invitamos de nuevo al lector o la lectora a reflexionar sobre cómo sabe que escribe correctamente una palabra.

Puede pensar, por ejemplo, en nombres de ciudades conocidas, productos de cocina, animales, marcas de electrodomésticos o coches, etc. ¿Sabe escribirlas? ¿Cómo tiene la seguridad de que sabe escribirlas?

Sin duda porque **ve la palabra con sus letras en su mente**, tiene una sensación de seguridad y se encuentra en disposición de escribirla sin ninguna duda.

El **proceso** que hemos descrito en el apartado anterior y que, lógicamente, es una simplificación de las múltiples variables que se dan en la realidad, **puede transcribirse como si fuera una fórmula matemática:**

Audición Recuerdo Sensación de Escritura
correcta + Visual + corrección = correcta.

ATENCIÓN: Este proceso es el que se debe enseñar a los estudiantes antes de abordar sistemática-mente el estudio de la ortografía.

Una vez que nuestro alumnado realice este proceso mental su mejora en ortografía será continuada y sacarán partido de los tradicionales ejercicios y cuadernos ortográficos.

Sin embargo, mientras no integre este proceso mental todo el trabajo que se haga resultará inútil. Lo que debe hacerse en primer lugar es enseñar este proceso mental a todos los alumnos y

alumnas con dificultades ortográficas (quienes no tienen dificultades lo hacen de forma inconsciente).

Les invito a mirar con atención los materiales que pueden obtenerse del web www.ortografia.cat y que están especialmente diseñados para enseñar esta estrategia mental en cada uno de los distintos niveles educativos.

Para tener una visión global un poco más amplia de esta metodología y ver algunos ejemplos prácticos, también puede visitar la web www.aprenderortografia.com que el autor, junto con Conxita Puigarnau, tiene abierta en Internet. La información de dicha web, totalmente gratuita, puede inspirar notablemente a las personas que deseen mejorar sus habilidades docentes en el tema de la ortografía.

Conferencias.

Trabajo en una escuela donde es tradición que nuestro alumnado realice, al menos, una conferencia anual ante toda la clase.

Ser capaces de hablar en público captando la atención del auditorio es una capacidad que debe enseñarse en las escuelas, puesto que es una habilidad muy útil a lo largo de la vida.

Aunque pocas veces damos conferencias siguiendo un formato clásico, muy a menudo hablamos a grupos de personas de forma habitual: claustros, reuniones de familias, encuentros de profesionales, reuniones de vecinos, asociaciones diversas...

Pero, ¿cuáles son las habilidades que deben enseñarse para poder hablar en público de manera eficaz?

Según las aportaciones de la PNL son básicamente tres¹⁰:

El primer paso es decidir un tema que interese a la persona que va a explicarlo y se encuentre dentro del ámbito de interés del público al que se destinará.

¹⁰ La PNL también transcribe algunos ejercicios para superar el miedo escénico a hablar en público. No los transcribo aquí por diversos motivos, pero especialmente porque son básicamente terapéuticos y deberían explicarse en otro contexto. También porque cuando aprendemos a hablar en público ganamos confianza y nuestros miedos bajan, puesto que, en general son un reflejo de nuestra ausencia de habilidad, que desaparecen cuando nuestra habilidad mejora.

El segundo paso será recoger información sobre el tema. Es imperdonable que una persona conferenciante base su conferencia en tópicos conocidos y no aporte ninguna información que el público desconozca.

El tercer paso será escribir el esquema clave que quiere dar a conocer. No se trata de escribir el discurso, sino escribir los capítulos o temas internos que configurarán el discurso.

Por ejemplo, si se desea hacer un discurso sobre PNL se hará un breve esquema: saludo inicial, qué es, cuándo nace, quiénes la diseñaron, qué novedades aporta, ejemplo de tres ejercicios útiles para educadores y despedida. En este tercer paso se debe conocer la información que se quiere explicar en cada uno de esos puntos. Por ejemplo, sé que cuando haga el saludo inicial, "diré buenos días -o buenas tardes, o noches o lo que sea-, luego me presentaré y anunciaré que hablaré de una rama de la psicología que se llama Programación Neurolingüística..."

El cuarto paso es imaginarse dando la conferencia. Lo mejor es imaginarse a uno/a mismo/a contando cada uno de los capítulos que se abordarán en la conferencia explicándolos de forma distinta. No se trata de decir algo de una forma determinada, sino de explicar con sencillez algo que conocemos. Imaginarse explicándolo es un ejercicio fundamental que no debe saltarse, pues prepara nuestro discurso dándole flexibilidad.

Hay que imaginarse delante del público diciendo el discurso, imaginarse hablando con las palabras concretas que podríamos usar y imaginarse que el público nos mira con interés mientras nosotros hablamos con verdadero placer de algo que conocemos profundamente.

Este paso de imaginarnos hablando con placer es fundamental. Nuestro alumnado debe hacer este paso, debe imaginarse hablando con mucho éxito, con verdadero éxito... y sintiendo placer. Los miedos escénicos se disuelven y dan paso al goce de la comunicación. Recordemos que el miedo escénico es un miedo socialmente construido, pero que puede ser personalmente superado cuando uno experimenta el placer de comunicar lo que a uno/a le interesa.

En una conferencia, la persona experta describe lo que sabe, no recita un discurso de memoria. Debemos saber lo que tenemos que decir y, por tanto, lo podemos decir de muchas maneras distintas. Lo importante es describir con naturalidad lo que sabemos.

Una vez que estamos seguros de poder explicar el contenido de la conferencia de formas muy distintas (quiere decir que hemos integrado el contenido), podemos pasar al **quinto paso: el guión de la conferencia**.

El guión es nuestro mapa, pues nos indica en qué orden debemos abordar los capítulos. Se trata de escribir los títulos definitivos de lo que queremos explicar. Por ejemplo, puedo poner "Inventores de

la PNL” y ya sabremos que tenemos que hablar de Blander y Grinder, de su estudio inicial de cinco genios de la terapia, de su interés por el lenguaje y la forma como éste modela nuestra visión del mundo...

No importa que un día lo explique de un modo y otro día lo haga muy distinto, como sé lo que debo decir lo diré siempre de una forma nueva y natural, igual como cuando hablo con una persona que acabo de conocer y le cuento algo de mi trabajo, aunque lo he hecho mil veces siempre es distinto.

Con niños y niñas de primer ciclo de primaria acostumbramos a preparar el guión con dibujos o fotos en lugar de con texto, así cuando ven la imagen saben de qué tienen que hablar y se evita que duden al leer el título del apartado y sientan inseguridad.

En este punto del trabajo, invitamos a nuestros alumnos y alumnas a realizar su conferencia ante miembros de su familia, a veces filman dichas intervenciones y las visiona posteriormente para darse cuenta de lo que deben mantener y de los aspectos que deben mejorar. En este punto suele ser importante incidir en la posición corporal y en mirar a todas las personas que forman parte del público, por ello escuchar o ver la propia conferencia para localizar errores y subsanarlos puede ser un buen recurso.

El **último paso es dar la conferencia** en clase tal y como se ha imaginado y practicado varias

veces. Los pasos anteriores facilitarán que las conferencias sean interesantes, estructuradas y una experiencia positiva tanto para los ponentes como para el público.

Memorizar un poema o un escrito textual.

A veces, en la escuela deseamos que un poema, un texto teatral o algún otro texto similar se aprenda de memoria. En estos casos queremos que nuestro alumnado aprenda el escrito de forma textual, esto es que no realice ningún cambio con respecto al texto inicial.

Algunos alumnos y alumnas parecen no tener dificultades en este punto, mientras que otra parte del alumnado parecen ser incapaces de recordar textualmente ningún escrito. ¿Qué estrategia mental siguen las personas que memorizan textos fácilmente con éxito? ¿Qué instrucciones podríamos dar a nuestro alumnado con dificultades para facilitarles el trabajo?

Las instrucciones a ofrecer serían las siguientes:

1. Primero se debe **entender el significado** del poema. No puede haber ninguna palabra o expresión desconocida puesto que eso sería un verdadero obstáculo a la memorización (memorizar sin entender es mucho más difícil que memorizar lo que se entiende).

2. Luego, para empezar el proceso de memorización, se debe **leer el título repitiéndolo** tantas veces como haga falta para que se recuerde.

2. Después de memorizar el título, hay que **leer el título y la primera frase**, haciéndolo tantas

veces como haga falta hasta que se pueda repetir textualmente sin mirar el texto.

3. Hacer **lo mismo con la frase siguiente**: leer el título, la primera frase y la segunda tantas veces como haga falta para memorizarla. Realizar los gestos que sean adecuados al texto puede ayudar.

4. **Seguir con esta estrategia** hasta saber la primera estrofa.

5. Estudiar la segunda estrofa con la misma técnica.

6. Cuando se aprende la segunda estrofa, decir repetidamente la primera y la segunda seguidas hasta que no se tengan dudas.

7. Esta estrategia debe seguirse hasta aprenderse la totalidad del poema propuesto.

Estrategia de motivación.

Desde la PNL se aborda el tema de la motivación desde distintos puntos de vista que creo pueden ser muy enriquecedores para la práctica diaria. Se estudia, por ejemplo, como algunas personas usan la motivación como algo que los acerca a ciertos objetivos, mientras que otras personas se motivan para alejarse de aquello que intuyen como negativo. Son dos formas de motivación contrapuestas.

Lamentablemente, no conozco ningún estudio motivacional escolar lo bastante detallado para darnos pistas en el aula. Quizás en los próximos años me anime a realizar alguno y sus resultados –breves y concisos- pasen a enriquecer este apartado.

De momento, el único sistema de motivación que a menudo propongo a mi alumnado con resultados bastante satisfactorios es el que usan muchas de las personas con éxito que he conocido: imaginarse viviendo como si el objetivo que persiguen se hubiera conseguido.

La forma de llevarlo a cabo es muy simple, se les invita a visualizar lo que verían, oír lo que se dirían a sí mismos/as, lo que los demás les dirían, sentir lo que sentirían... si hubiesen conseguido lo que se han propuesto.

Se trata de vivir todo esto de forma asociada –vivirlo de forma asociada quiere decir desde dentro, como cuando nos imaginábamos montados en la montaña rusa, y no disociados viéndonos

desde una tercera posición-, cuando nos imaginamos algo de forma asociada esta visualización tiene mucha más fuerza, resulta mucho más real.

Por otra parte, se trata de imaginarnos no sólo lo que veríamos sino todo lo que nos rodearía: lo auditivo –lo que nos diríamos, lo que nos dirían, lo que oiríamos-, así como lo cinestésico –lo que sentiríamos y nuestras emociones. De este modo construiremos una visualización dotada de fuerza que nos puede ayudar a seguir trabajando cuando las fuerzas fallan.

Por ejemplo, cuando se está trabajando para mejorar la ortografía o a velocidad lectora o se está buscando información para una conferencia y las fuerzas empiezan a flaquear es el momento de aplicar esta estrategia. Cuando las fuerzas disminuyen puede ser un buen momento para imaginarnos que ya escribimos perfectamente o que leemos muy rápido y con una elevada comprensión.

Si nos lo imaginamos con todo lujo de detalles para que lo vivamos como real (con imágenes, voces, emociones, sonidos...) entonces su fuerza motivadora será mayor.

Esta estrategia de motivación puede hacerse en gran grupo para entrenar a nuestro alumnado a usarla. En ciertos momentos, les podemos proponer que se imaginen que han dominado una determinada operación matemática o que ya han realizado un determinado trabajo y se imaginen (con imágenes, sonidos y emociones) lo que vivirán en ese momento.

Esto puede hacerse justo antes de empezar el trabajo. Sólo es necesario dedicar unos breves momentos a esta imaginación antes de ponerse manos a la obra.

En general, esta visualización motivará notablemente a la mayoría del alumnado. Pero, y esto me parece mucho más importante, estamos enseñándoles una estrategia automotivadora que podrán usar para infinidad de situaciones.

Ya he advertido que esta estrategia es sólo una de la que parecen usar las personas altamente motivadas. Espero poder, en versiones posteriores de este libro, hacer públicas otras estrategias igual o más útiles para incrementar la automotivación.

Despertar el espíritu crítico.

En la práctica totalidad de los centros escolares se exhiben unos proyectos pedagógicos que hablan de convertir en personas críticas a nuestros y nuestras estudiantes¹¹.

Pero, ¿qué hacemos en realidad para despertar este espíritu crítico? ¿Acaso puede aprenderse a andar si no se anda? ¿Puede aprenderse una habilidad sin practicarla?

Evidentemente, no. Por lo tanto, solamente si les planteamos criterios que rompan los esquemas socialmente establecidos y les invitamos a mirar la realidad desde otra perspectiva podrán descubrir y tener una experiencia personal crítica, una experiencia real de lo que significa ser, en la práctica, personas con criterio propio.

Mientras no tengan una experiencia personal que les haya puesto en guardia contra creencias socialmente habituales, no pondrán en duda los tópicos sociales ni podrán tener una mirada personal sobre el conocimiento¹².

¹¹ Este apartado no se basa en las aportaciones de la PNL, pero me ha parecido de interés general, por eso figura en esta publicación.

¹² Yo mismo me quedé sorprendido de haber dado por descontado la existencia del currículum escolar durante muchos años, hasta que un día el gobierno de Cataluña invitó a todos los y las docentes a ponerlo en duda para reescribirlo. Naturalmente que, en mis clases, adaptaba el currículum a las necesidades de mi alumnado... pero nunca me había percatado de hasta qué punto el currículum actual es un reflejo de nuestra sociedad y cómo, dentro de treinta o cincuenta años, necesitaremos un currículum absolutamente distinto.

De hecho, numerosos estudios sociológicos hablan de cómo el actual currículum está diseñado para las clases altas y medias y supone una dificultad añadida a las personas

Si conseguimos que sufran un “pequeño *shock*” ante algo que dan por hecho y que está socialmente aceptado, les daremos la oportunidad de poner en duda el conocimiento que les ofrecemos y podrán ejercitar su espíritu crítico.

En este apartado pondré un ejemplo de trabajo que busca este objetivo: despertar el propio criterio ante modelos que son socialmente aceptados. Este ejemplo tiene relación con el tema del género –igualdad hombre/mujer–, del cual soy un estudioso y sobre el cual he publicado diversos estudios¹³ y realizado numerosos cursos, asesorías, conferencias, formaciones y similares.

La propuesta que expondré se experimentó con niños y niñas de primer curso de primaria –seis y siete años–, lo cual nos da una idea de que nunca es demasiado pronto para empezar a despertar el espíritu crítico.

de clase baja y, todavía más, para las personas que habitan en los márgenes de nuestra sociedad. No quiero alargarme en este punto, pero dejo constancia de la dificultad de ser, realmente, críticos con nuestra realidad.

¹³ Uno muy asequible titulado “Transformar a los hombres, un reto social” está publicado en castellano y es de descarga gratuita desde mi página personal o desde www.bubok.es. Este estudio plantea el tema de la igualdad entre hombres y mujeres desde una perspectiva innovadora y ha sido acogido muy positivamente por la comunidad académica especialista en el tema y desde ámbitos escolares y también políticos. Se ha destacado su visión global, su innovación y su claridad expositiva puesto que se ha escrito evitando las expresiones excesivamente técnicas.

En el mismo hay bastantes apartados sobre educación que pueden cambiar la visión de muchos docentes sobre la educación y la igualdad entre hombre y mujer. Numerosos claustros y equipos psicopedagógicos se están formando en igualdad desde esta perspectiva.

Los peligros del amor romántico.

Esto nos sucedió en la asignatura de castellano: una alumna trajo a clase un vídeo de *"La sirenita"* de *Walt Disney*.

Como a veces explicamos cuentos o vemos trozos de películas, quería compartir aquella película que acaban de regalarle.

La mayoría de la clase estaba encantada con la idea, pues conocían la película que ya habían visto.

Es decir, nos encontrábamos ante una realidad que estaba socialmente apoyada. Aquí era posible poner en duda sus creencias sobre la inocuidad y la adecuación de la película de *Walt Disney* para la infancia.

Ante la mirada atónita de toda la clase me negué a poner esa película: *"Es muy peligrosa y debería estar prohibida"*, les expliqué. Sus caras no salían de su asombro (el "pequeño *shock*" estaba servido).

Ante su incredulidad les invité a recordar el argumento de la película y a analizar si lo que nos proponía era adecuado o peligroso.

Rápidamente se dieron cuenta que enamorarse de alguien que sólo se ha visto una vez es una majadería, que renunciar a la propia esencia – como hace la sirena Ariel- renunciando a su libertad y a su voz por un beso de un desconocido que nos gusta físicamente es otro ejemplo absolu-

tamente dañino para cualquiera que tenga dos dedos de frente; luego se dieron cuenta que renunciar a su cola de pez por unas piernas que duelen extraordinariamente al andar sólo puede ser calificado de crueldad absoluta –y de una preparación para el maltrato físico y psicológico femenino en las relaciones-.

Ante este cúmulo de evidencias, nadie tenía ninguna duda: “*La sirenita*” era un verdadero peligro público.

En aquel momento, una de las niñas de la clase exclamó: “¡Pues anda que la Cenicienta....!” e iniciamos un acalorado debate y recuerdo de los cuentos populares que conocíamos y de sus innumerables malos ejemplos.

Decidimos traer todos los cuentos infantiles que tuviesen en casa y clasificarlos en “peligrosos”, “buenos ejemplos” y “no estamos seguros/as”.

Ni que decir tiene que el jugo que sacamos a este tema despertó en muchos alumnos una actitud crítica hacia las historias que les contamos y les puso en alerta de muchos otros temas. De hecho, unas semanas después una alumna trajo una canción de amor de un conocido cantante diciendo que era una canción súper-peligrosa... así que analizamos su letra, buscamos más canciones que leímos, cantamos, analizamos y también acabamos clasificando las canciones en “peligrosas, buenos ejemplos y canciones que no estamos seguros/as”.

Esto no impide que no puedan disfrutar de la música de moda o de las películas o cuentos infantiles, sino que como con las vacunas, tienen los primeros anticuerpos al respecto.

Creando situaciones reales de este tipo, donde puedan analizarse las realidades de forma crítica es como enseñamos a nuestro alumnado a ser críticos. Lo necesitarán para un mundo cada vez más complejo y con medios de manipulación más sutiles.

Técnicas de estudio: resumen, esquema, idea principal y mapa conceptual.

Es evidente que estas técnicas de estudio son fundamentales para aprender a estudiar. Pero, ¿cómo enseñarlas? Les sugiero que se dirijan a la página web *www.isdin.com* donde encontrarán una serie de ejercicios y actividades pautadas para trabajar las técnicas de estudio cuando entren en el apartado “*campaña escolar de fotoprotección*”.

Estos ejercicios –que realicé hace unos diez años y que ahora¹⁴ estamos renovando- fueron diseñados para primaria¹⁵ y se componen de un vídeo breve de unos quince minutos complementado por unas fichas que trabajan cada una de esas técnicas.

Las fichas se pueden imprimir directamente desde la página web y fotocopiar sin ningún problema (no se vulnera ningún derecho de autoría), y también en la misma web se puede visualizar el breve documental sobre el que hay que realizar las actividades, así como imprimir unas sugerencias pedagógicas para el profesorado¹⁶. Creo que les resultará útil para entender los pasos básicos a seguir para enseñar las técnicas de estudio básicas en primaria y en los primeros cursos de secundaria para aquel alumnado que todavía no las domine.

¹⁴ Me refiero al curso 2008-2009.

¹⁵ También pueden usarse para los primeros cursos de secundaria. Existe un material específico de secundaria, pero necesita una renovación y actualización profunda.

¹⁶ Este material está teniendo un éxito inesperado puesto que cada año lo usan, aproximadamente, unos cuatrocientos mil estudiantes entre los distintos países de habla hispana. Actualmente se está preparando una actualización que será asequible también en portugués e italiano.

Despedida.

Espero que este breve texto les sea de utilidad práctica en su tarea cotidiana en las aulas y que su práctica les haga más capaces y mejores docentes.

Este libro es de descarga gratuita en PDF en internet, pero también puede comprarse a través de www.bubok.es y www.lulu.com en formato libro. Comprueben cuál de los dos editores de Internet les hace un mejor precio. Cuando lo compran en papel, se reciben derechos de autor que facilitan que se siga escribiendo y estudiando sobre estos temas y similares. Si el material les parece interesante, cómprenlo en formato libro. Además les será más sencillo para guardarlo en la biblioteca o en la sala del profesorado.

El autor de este material ha elaborado otros materiales que también pueden serles de utilidad: sobre ortografía, género, crecimiento personal... Les invito a consultarlos en la web. La gran mayoría son también de descarga gratuita, aunque también pueden comprarse en formato libro-papel.

Espero poder traducir este documento a otras lenguas próximamente. Sin embargo, debido a la gratuidad del mismo (y otros proyectos que tengo ya en mente), no puedo asegurarlo.

Si cualquier asociación, administración o similar quisiera traducir y publicar el material en cualquier otro idioma: aranés, catalán, euskera, gallego, inglés... sería bienvenido puesto que este material es en copyleft.

Agradecimientos.

Quiero agradecer especialmente a Conxita Puigarnau por su saber, su valía y su amistad, sin ella estos materiales no existirían. Con ella me introduje en la Programación Neurolingüística y la gané para siempre como amiga.

También a Esteve Humet que nos dio sus conocimientos y muchos de los valores que vive y que me han hecho mejor persona.

A la Escuela de Educación Infantil y de Primaria *CEIP Pompeu Fabra* de Barcelona, por su gran labor pedagógica, donde me he formado como maestro gracias al apoyo inestimable de compañeras y compañeros que me han ayudado (y soportado) durante años. Gracias también a las familias de la escuela y a las niñas y niños que han sido mis alumnado durante años, este trabajo sólo tiene sentido porque ellos y ellas (y muchos otros como ellos) siguen existiendo en las escuelas del mundo.

A los docentes que, a lo largo de los años, he ido formando en numerosos lugares: Elche, Barcelona, Menorca, Mallorca, Lleida... Gracias por vuestras aportaciones y vuestro interés. Muy especialmente al Grup d'Ensenyants de l'Urgell-Segarra que me inspiraron en su última escuela de verano (¡¡la veinticinco!!) para poner por escrito algunas de las cosas que comentamos en el curso sobre Programación Neurolingüística y Psicología Transpersonal: su impulso ha sido decisivo para escribir este texto. Gracias.

Y a mi familia. Y a Marc Sans, por su paciencia, amor y ayuda inestimable.

Y a todas las personas que creen en la educación como una herramienta para cambiar el mundo y hacerlo un lugar mejor para todas y todos.

Créditos

© Daniel Gabarró, Barcelona, España, 2008

Bubok Publishing SL ha realizado la impresión. C/Paseo de la Castellana 180, 1º
28046 Madrid (España) www.bubok.es

Esta obra ha sido publicada por el autor a través del sistema de autopublicación de Bubok Publishing SL para su distribución y puesta a disposición de público en la plataforma on-line de esta editorial.

Bubok SL no se responsabiliza de los contenidos de la obra, ni de su distribución fuera de su plataforma on-line.

Obra editada bajo licencia copyleft, creative commons.

ISBN: 978-84-612-4624-3

Depósito Legal: L.866-2008

