



# Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO III - Nº 10 - JUNIO 2018

**Plasticidad cerebral. Uso aplicado de la neurociencia en la educación**

**Preparación para el futuro laboral. ¿Están los alumnos realmente preparados?**

**Autoconcepto, autoestima y expectativa. La importancia de las experiencias e interacciones en el aula**

**Educación y Neurociencia. El Método Raviv**

**Estándares de aprendizaje evaluables. Análisis y concreción curricular**

**El aprendizaje significativo. Nuevas repercusiones del concepto de Ausubel**

**Lo lúdico en la asignatura de Religión. Sobre la ética del juego**



CONSIGUE  
**1 PUNTO**  
adicional para Oposiciones de  
Maestros y Profesores, y  
**3 PUNTOS**  
para Concursos de  
Tralados

**60**  
Créditos  
**ECTS**

**100%**  
Metodología  
**ONLINE**

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

# TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿Cuándo?



Duración de 1 Año.  
Fecha de Inicio: 15/10/2018

¿Cómo?



Desde tu Ordenador o  
cualquier dispositivo Móvil  
Metodología Online

¿Cuánto?



**Precio inal 2.656€**  
(Pago único) Ahorra 944€  
con [Campuseduccion.com](http://Campuseduccion.com)

Matricúlate en <https://www.campuseduccion.com/master-oficial-universitario-tic/>

**¡PLAZAS LIMITADAS!**

Y ventajas especiales para **afiliados a ANPE**



Campuseduccion.com  
formación on-Line



**967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE  
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995  
[admin@campuseduccion.com](mailto:admin@campuseduccion.com)



UNIVERSIDAD  
**NEBRIJA**



# Sumario

## Dirección

Justo García Ródenas  
**Dirección Pedagógica y Coordinación**  
 María José Román Muela

## Equipo de Redacción

Ángel Villodre López  
 Sandra Pérez Benítez  
 Laura Hoyos Martínez  
 M<sup>a</sup> Soledad López García  
 Raquel Osuna Griñán  
 José Carcelén Moreno

## Artículos de (por orden de aparición)

Xabi Gómez Ara  
 María Dolores Alvaro Izquierdo  
 Lucía Fernández Paredes  
 Elena Clemente Maestre  
 José Miguel García Fernández  
 M<sup>a</sup> Soledad López García  
 Esteban Martín Cabezas  
 Amparo Zornoza Vizcaíno

## Edita

Marpadal Interactive Media S.L.  
 C/ Ejército 23, bajo  
 C.P. 02002 ALBACETE  
 Telf: 967 66 99 55  
 publicaciones@campuseducacion.com

## Diseño y Maquetación

Fco. Moreno Sánchez-Aguillilla  
*Diseñador Gráfico Colegiado Nº 606 por el  
 Colegio Oficial de Diseño Gráfico de Cataluña*

Antonio Castillo Jiménez  
*Diseñador Gráfico y Multimedia*

## Equipo Técnico

María José González Lozano  
 Pablo Romero Yébana  
 Miguel Sánchez Mendoza  
 Ángel Villodre López

## Imprime

Cano Artes Gráficas S.L.  
 Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete  
 967 24 62 66  
 D.L. AB 199-2016  
 ISSN. 2445-365X

Campus Educación  
 C/ Ejército 23, Bajo  
 C.P. 02002 ALBACETE  
 Telf: 967 60 73 49  
 Fax: 967 26 69 95  
 www.campuseducacion.com

**NOTA:** Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

## Plasticidad cerebral.

Uso aplicado de la neurociencia en la educación

5

## Preparación para el futuro laboral.

¿Están los alumnos realmente preparados?

9

## Autoconcepto, autoestima y expectativa.

La importancia de las experiencias e interacciones en el aula

14

## Educación y Neurociencia.

El Método Raviv

19

## Estándares de aprendizaje evaluables.

Análisis y concreción curricular

25

## El aprendizaje significativo.

Nuevas repercusiones del concepto de Ausubel

30

## Lo lúdico en la asignatura de Religión.

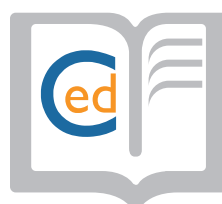
Sobre la ética del juego

34

## Construyendo sueños: Comunidades de Aprendizaje.

Un recorrido por la historia de las comunidades de aprendizaje y sus principios más esenciales.

39



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



# Editorial

Hasta hace no mucho tiempo creíamos que la infancia era el momento más oportuno para aprender determinados saberes. Pensábamos que existía un momento determinado en el desarrollo evolutivo humano en que debían adquirirse ciertas destrezas y habilidades que, en la vida adulta, serían prácticamente imposibles de dominar. Afirmábamos la existencia de un período especialmente óptimo para que nuestro cerebro se explotara al máximo rendimiento, dejando algo de lado el resto de fases de su evolución como momentos mucho más estériles y sobre los que no era necesario verter demasiados esfuerzos.

Afortunadamente estas creencias han sido desterradas y han dejado paso a la convicción sobre el poder que tiene nuestro cerebro para continuar aprendiendo durante toda la vida. Si bien es cierto que existen períodos más aptos para que se produzcan unos u otros aprendizajes, no podemos negar que el cerebro nos manifiesta diariamente su poder, lo cual está repercutiendo en la concepción que del proceso de enseñanza hemos tenido hasta el momento.

No pocos expertos opinan que el futuro de la educación está en la colaboración de ésta con la ciencia encargada del estudio del cerebro: la neurociencia. Y es que observando cómo aprende nuestro cerebro nos damos cuenta fácilmente de que el planteamiento didáctico que se pone de manifiesto diariamente en las aulas está errado.

Los últimos experimentos nos trasladan las ideas sobre la facilidad de nuestra mente para aprender de forma más eficiente a través de la experiencia, las emociones o incluso del sueño. Es en este momento cuando se nos alza ante nosotros la presencia de la neurodidáctica, poniendo al servicio de los procesos de enseñanza los conocimientos científicos con el objetivo de optimizar el proceso educativo.

La educación y la neurociencia, entonces, actuarían a modo de células mitocondriales que nos suministrarían la energía necesaria y el oxígeno adecuado durante todo el proceso educativo para que éste pudiera ser lo más productivo posible, en un ir y venir continuo de sinapsis didácticas constantes.

El Equipo de **Campus Educación**  
**Revista Digital Docente**

# Plasticidad cerebral

## Uso aplicado de la neurociencia en la educación

Hasta hace bien poco se tenía una visión bastante limitada de la capacidad de nuestro cerebro para el aprendizaje una vez pasados los umbrales de la juventud. Hoy día, gracias a la neurociencia, sabemos que la capacidad de aprender de nuestro cerebro es prácticamente ilimitada. Tener asumido este concepto abrirá muchas puertas a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Plasticidad neuronal; Sinapsis; Periodo sensible; Neurociencia.

**Abstract:** *No so long ago, we had a quite limited scope of learning past a young age. Nowadays, thanks to neuroscience, we know that our brain's learning potential is practically limitless. Accepting this fact will be very helpful for teachers everywhere on the learning-teaching process*

**Keywords:** *Neuronal plasticity; Synaptic connections; Sensitive period, Neuroscience.*



Hasta hace poco desconocíamos la existencia de la neurogénesis<sup>1</sup> adulta, y creíamos que la plenitud cerebral era un proceso que acontecía exclusivamente a la edad de 23 años, momento que se ha considerado tradicionalmente

como el éxtasis de nuestro cociente intelectual (CI), todo ello debido, en gran parte, a nuestra creencia sobre el poder, a veces desmesurado, de nuestra carga genética. Además, hemos obviado por mucho tiempo el concepto de neuroplasticidad.



**XABI GÓMEZ ARA**

- Diplomado en Educación Primaria y Lengua Extranjera
- Máster en Neurodidáctica
- Maestro en Colegio Herrikide (Guipuzcoa)

## Plasticidad cerebral

Actualmente, gracias al acercamiento entre la ciencia y la educación, los profesionales educativos tienen la oportunidad de profundizar en los pequeños grandes avances de la neurociencia. Gracias a estos acercamientos, sabemos que la **plasticidad cerebral o neuronal**<sup>2</sup> hace referencia al modo en que nuestro sistema nervioso cambia a partir de su interacción con el entorno. Es decir, la capacidad que tiene el cerebro de modificarse a sí mismo como respuesta a los estímulos del medio ambiente, creando y ampliando las conexiones neuronales, al mismo tiempo que elimina las conexiones poco activas o inactivas.

Este descubrimiento determina, además, que la importancia de un cerebro sano no reside en la cantidad de neuronas que posee sino en la cantidad de **conexiones sinápticas**<sup>3</sup> que se producen entre ellas. Al mismo tiempo, sabemos que las citadas conexiones no aparecen únicamente en los primeros años

<sup>1</sup> Proceso mediante el cual se generan nuevas neuronas a partir de células madre neuronales y células progenitoras en la edad adulta.

<sup>2</sup> La plasticidad cerebral, la capacidad del cerebro a adaptarse a las demandas externas, es intrínseca del cerebro, no desaparece, no se acaba. Pero la eficacia de los mecanismos de plasticidad —qué circuitos cambian, cómo de rápido la hacen— cambia a lo largo de la edad. De hecho, parte de lo que define a un cerebro sano es tener unos mecanismos de plasticidad mantenidos: un cerebro sano es un cerebro plástico, con capacidad de cambiar. (Pascual-Leone, 2014)

<sup>3</sup> En el sistema nervioso hay una poda programada modificable por experiencias. Si uno no tiene una infancia con estímulos adecuados se producirá una pérdida de la poda y si hay una pérdida de la poda, al final hay una pérdida de capacidades con el tiempo (...) Tener más conexiones de las que necesitas no es bueno, es ruidoso y costoso para el cerebro (...) Y, por lo tanto, el reto de la educación, al fin y al cabo, es guiar esa poda. La capacidad dinámica del sistema nervioso define lo que llamamos su capacidad plástica, su capacidad de adaptarse al medio ambiente e ir cambiando. El resto de la educación no está en estimular la plasticidad, (...), el reto es guiarla, es que se poden algunas cosas y no se poden otras. (Pascual-Leone, 2014)



sino durante toda la vida, con lo que nuestros esquemas respecto al proceso de aprendizaje pueden variar bastante en base a esta información.

## Períodos sensibles

A pesar de que el aprendizaje se dé durante toda la vida, la actividad que se presenta en los primeros años sigue siendo clave. Cuando el niño nace, su cerebro está totalmente libre de conductas genéticas; lo único que presenta son algunas respuestas reflejas, que le permiten sobrevivir y comenzar su adaptación al nuevo espacio de vida. El bebé nace con miles de millones de células cerebrales o neuronas y el desarrollo de su cerebro dependerá de las conexiones que se den entre ellas. Para que esas conexiones se den adecuadamente es necesario que el bebé entre en contacto con su medio ambiente<sup>4</sup> de tal forma que cada vez que reciba un estímulo de éste, creará nuevas sinapsis.

Como decimos, hasta hace algunos años creíamos que sólo los cerebros infantiles tenían esa capacidad de aprendizaje debido a su plasticidad. No obstante, la información descubierta en las dos últimas décadas ha confirmado que el *“cerebro retiene su plasticidad a lo largo de toda la vida. Y, debido a que la plasticidad sustenta el aprendizaje, podemos aprender en cualquier etapa de la vida, aunque de formas un tanto diferentes en las diferentes etapas”* (Koizumi, 2005). Si bien esto es cierto, existen ciertos **períodos** más **sensibles** que otros durante los cuales algunos tipos de aprendizaje son más efectivos. Estos periodos no deberían interpretarse como críticos en el sentido de que una vez transcurridos, ya no haya nada que hacer,



sino más bien como períodos particularmente buenos para adquirir información y desarrollar ciertos aprendizajes.

## Actividades de entrenamiento

Las citadas conexiones o sinapsis se pueden dar a lo largo de toda la vida siempre y cuando nuestro cerebro esté activo y, como con cualquier otro músculo, lo entrenemos correctamente. El llamado entrenamiento repetitivo y la atención durante la ejecución de las tareas pueden mejorar estas conexiones y hacerlas funcionales. *“Tanto la inteligencia generadora o computacional como la inteligencia ejecutiva aprenden asimilando automatismos y hábitos que construyen las redes neuronales de las que proceden. Todos somos escultores de nuestro propio cerebro. El entrenamiento (intelectual, afectivo y ejecutivo) es necesario para conseguirlo”* (Marina, 2012).

Una de las actividades de entrenamiento que mejor y más efectivamente puede modificar nuestro cerebro aprovechándose de su característica plástica es la **toma**

**de decisiones**<sup>5</sup>. En nuestro día a día son muchas las decisiones que debemos tomar y de ellas depende, en muchos casos, la transformación de nuestro entorno y la mejora de nuestro bienestar. Algunas de las decisiones son tomadas por nuestro cerebro generador o computacional de forma inconsciente atendiendo, principalmente, a nuestras emociones. Esa inteligencia computacional recoge nuestras experiencias vividas, deseos, sentimientos, memoria... y automatiza ciertas acciones que realizamos en nuestra vida diaria. Hoy en día sabemos que gracias a esa plasticidad cerebral también nuestro inconsciente puede ser modificado y, de esta manera, conseguir que nuestras decisiones inconscientes sean cada vez más justas y adecuadas. ¿Cómo podemos hacer tal cosa? Básicamente, a través de nuestro cerebro ejecutivo, esto es, el modo en que el cerebro controla todos los procesos cognitivos de alto orden, incluyendo la toma de decisiones (Tokuhama-Espinosa, 2010). Él es el que se encarga de inhibir los impulsos, de plantear metas, de iniciar la acción, mantenerla o modificarla, de mantener la

<sup>4</sup> En un experimento de Eleanor Maguire (1999) con taxistas londinenses se demostró que el hipocampo cerebral aumentaba al tener que memorizar un complejo callejero de la ciudad.

<sup>5</sup> “El proceso de toma de decisiones es muy complejo porque una parte muy importante de ellas se toma en un nivel no consciente. Todos sabemos que hemos tomado una decisión, pero no sabemos cómo lo hemos hecho. Para tomar buenas decisiones lo que tenemos que hacer es educar bien todo el sistema de toma de decisiones no conscientes y el sistema de decir ‘no’”. (Marina, 2012)

atención... y todas estas acciones son parte de nuestra toma de decisiones. Dejar que nuestro cerebro sea el encargado de entrenar este tipo de acciones genera una serie de conexiones sinápticas que contribuyen a la modificación de la estructura del propio cerebro. Durante la toma de decisiones el cerebro echa mano de los conocimientos previos almacenados y consigue que la información guardada en la memoria se adapte o actualice generando una visión del mundo mucho más acorde con la realidad y más detallada.

## Implicaciones didácticas

Teniendo en cuenta las nuevas investigaciones en neurociencia está claro que el panorama educativo y la forma tradicional de enseñanza deben cambiar.

Por un lado, conviene desterrar la idea de que quien no aprende algo en un momento determinado no será capaz de adquirirlo jamás. Como ya hemos dicho, existen **períodos óptimos** para el aprendizaje de determinadas habilidades pero pasados esos períodos se continúa pudiendo aprenderlas, puesto que el individuo está preparado para mantener una mejora continua. Este hecho nos aporta una visión esperanzadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sabemos que cada alumno lleva su ritmo y, aun si en determinados momentos no alcanza los objetivos marcados, existe la posibilidad de lograrlos más adelante.

En segundo lugar, es preciso destacar la importancia del **trabajo de emociones** en los alumnos, desde edades tempranas, pues éstas son, en primera instancia, las que dirigen la toma de decisiones. A pesar de que podamos influir en esta parte del cerebro para modificarlo, son las emociones “educadas”, de una u otra forma,

las que tomarán el timón del cerebro generador cuando haya que decidir. Por ello, es conveniente no únicamente conocer cuáles son las emociones que sentimos y controlarlas, sino que tenemos que modificar aquellas que no nos ayuden, pues hoy sabemos que eso también es posible

Paralelamente, y sabiendo que **el cerebro puede modelarse**, hemos de contribuir a que ese modelaje no cese. Para lograrlo, los educadores deben generar creencias que permitan modificar las estructuras cerebrales de los alumnos. Porque hoy sabemos que, del mismo modo que imaginar la realización de una actividad física activa las mismas áreas cerebrales que la realización de la misma, inculcar pensamientos positivos o remarcar las cualidades de los alumnos ayuda a modificar determinadas áreas del cerebro, contribuyendo a una mejor autoimagen y visión personal<sup>6</sup>. La visión, expectativas y creencias que el docente tenga de cada alumno a su cargo condicionará la imagen que cada alumno tenga de sí mismo

Por último, cabría subrayar la importancia de llevar a cabo **procesos de evaluación** continua bajo el objetivo de promover la memoria a largo plazo. Durante el proceso de creación o puesta en marcha de un proyecto el cerebro de los alumnos está muy activo y va modificándose conforme se van viviendo las diferentes fases de aprendizaje. Es por ello que, si durante el citado proceso, los educadores señalan los pasos dados correctamente y proponiendo aspectos de mejora, contribuirán al aprendizaje almacenando información en la memoria a largo plazo. Esto requiere de un feedback continuo y específico para cada tarea y para cada alumno, pues la efectividad de los comentarios de mejora es más alta si se ajustan al momento de haber sido realizada la acción.

Para acabar, consideramos interesante apuntar el término “**bucle pro-**

**digioso**”, acuñado por Marina (2012): “*Las reacciones que el cerebro humano produce actúan después sobre el propio cerebro, modificando sus estructuras para adaptarse mejor al funcionamiento requerido.*” Este concepto nos sirve de síntesis y resumen para recoger la idea de la plasticidad neuronal en su totalidad, la importancia de investigar en neurociencia y educación aplicadas, y nos catapulta hacia las infinitas posibilidades de creación que el cerebro esconde en su interior.

## Referencias Bibliográficas

- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: Ediciones SM.
- Koizumi, H. (2005): “Brain-Science & Education. Programs at the Japan Science and Technology Agency (JST)” en *Brain, science and education*. Saitama Japan Science and Technology Agency, Japan.
- Maguire, E. A. (1999). Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers [Mensaje en un blog]. PNAS. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. Recuperado de: <http://www.pnas.org/content/97/8/4398>
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Madrid: Ariel
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pascual-Leone, A. y Túnñez, I. (2014). *Estimulación magnética transcranial y neuromodulación. Presente y futuro en neurociencias*. Barcelona: Elsevier.
- Tokuhamo-Espinosa, T. (2010). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. New York: Columbia University Teachers College Press.

### Cómo citar:

Gómez Ara, X. (2018, junio). Plasticidad cerebral. Uso aplicado de la neurociencia en la educación. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 5-7. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>

<sup>6</sup> El trabajo del autoconcepto, entendido como la imagen que se tiene de uno mismo, y la autoestima, como la valoración, positiva o negativa, de dicha imagen, serían dos conceptos que transversalmente habría que cultivarse en el proceso de enseñanza del alumnado, directamente relacionado con el desarrollo de las emociones.



# CURSOS

## HOMOLOGADOS

### CURSOS A DISTANCIA ONLINE VÁLIDOS PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS

Dirigidos a Funcionarios Docentes de Cualquier Etapa, Nivel y Especialidad Educativa, Opositores y Profesionales de la Educación y la Formación.

CURSOS DE  
**110**  
HORAS

PERIODOS  
DE **20**  
DÍAS

CERTIFICADOS  
EN **20**  
DÍAS

**4** CRÉDITOS  
ECTS

**11** CRÉDITOS  
TRADICIONALES

**20%**  
DE DESCUENTO  
OPOSITORES Y/O  
DOCENTES

**30%**  
DE DESCUENTO  
AFILIADOS A



Infórmate en el 967 607 349 o en  
[www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)



SI ERES AFILIADO/A PUBLICA Y CERTIFICA TU ARTÍCULO GRATIS EN



**Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE

Infórmate en el 967 607 349 o en  
[www.campuseducacion.com](http://www.campuseducacion.com)



[Campuseducacion.com](http://Campuseducacion.com)  
formación on-line

ENTIDAD COLABORADORA



*Publicaciones y  
Certificaciones  
Gratuitas para Afiliados*



*Cursos de Adaptación a Grado para Maestros. ¿Puntuarán en las próximas oposiciones?*



# Preparación para el futuro laboral

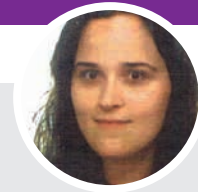
## ¿Están los alumnos realmente preparados?

Si nuestros jóvenes poseen la información y el asesoramiento adecuados acerca de su futuro laboral serán estudiantes más competentes dentro del sistema educativo, más preparados y orientados hacia la consecución de un objetivo claro: conseguir un trabajo. En la tarea de acercar la realidad laboral a los alumnos ejerce un papel fundamental el equipo de orientación que, a través de una metodología basada en el aprendizaje constructivista debe contribuir al desarrollo personal y profesional de los jóvenes.

**Palabras clave:** Orientación Educativa; Educación Secundaria; Inmersión laboral; Constructivismo.

**Abstract:** *Should young people had the both the information and counselling about their job prospects, they would be more competent students, fairly more prepared and directed to a clear objective: getting a job. On the task of approaching students to real-world work conditions, the orientation department plays a key role: they should promote both personal and professional development of their students through a constructivist approach.*

**Keywords:** *Educational guidance; Secondary education; Work integration, Constructivism.*



### MARÍA DOLORES ÁLVARO IZQUIERDO

- Diplomada en Magisterio de Educación Especial
- Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil
- Máster en Formación del Profesorado
- Máster en E-Learning
- Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica (Cartagena, Murcia)

## Nuestra situación actual

Actualmente, muchos de los jóvenes que se encuentran estudiando en nuestro sistema educativo no albergan esperanzas de encontrar un trabajo el día de mañana e, incluso, desconocen cómo acercarse a un primer puesto laboral. Por esta razón, desde los equipos de orientación educativa de los centros se tiene que alentar a los alumnos y dotarles de las herramientas necesarias para enfrentarse a su futuro profesional. Tenemos que incentivar a los jóvenes enseñándoles cómo ellos mismos pueden cambiar su presente y futuro si tienen una actitud movilizadora. Podemos dar respuesta a estas cuestiones presentándoles herramientas y recursos útiles para ellos como páginas web de empleo, aprendizaje del diseño del currículum vitae, visitando los centros de recursos juveniles de la zona, etc.

Son los propios jóvenes quienes demandan actividades más activas en las que ellos se sientan participantes. Así pues, la línea de trabajo



que debemos seguir es la que marca el aprendizaje constructivista, trabajando en equipo, realizando actividades de corte lúdico y conectando la vida del centro educativo con el contexto cercano del pueblo o ciudad.

Siguiendo el estudio realizado por Cordero (2009) la adolescencia se caracteriza por la aparición de importantes cambios fisiológicos y psicológicos, que generan en ocasiones situaciones de conflicto. Esto, sumado a las complicaciones que esperan los jóvenes encontrar

en su futuro laboral, acrecientan posibles problemas propios de la etapa. Sin embargo, sería favorable contemplarlo desde una perspectiva más optimista, y tomar esta situación como una oportunidad para reorientar las actitudes y conductas mejorables.

La búsqueda de sí mismo y de la identidad son aspectos esenciales de la etapa de la adolescencia. Alrededor de esta incertidumbre el adolescente se pregunta por su futuro, lo que le lleva a plantearse cómo será su vida laboral y qué ex-

pectativas de futuro le esperan.

## Precariedad laboral

Actualmente España se encuentra sumida en una situación de precariedad laboral que afecta a todos los colectivos, siendo uno de los más afectados los jóvenes debido a las complicaciones que experimentan para incorporarse al mercado laboral tras finalizar sus estudios y sin poseer ningún tipo de experiencia previa. Esta situación, como es normal, provoca al estudiante cierto miedo a lo desconocido, el cual se suma a las inquietudes propias de la adolescencia. Con esta realidad, lo que es esencial es la transformación de ese sentimiento de miedo e inseguridad en posibilidades y oportunidades.

Estamos hablando de una nueva realidad socioeconómica en la que predominan las incertidumbres y la necesidad de flexibilidad y adaptación, sustituyendo así las certidumbres y las seguridades que aportaban los modelos de emancipación y tránsito a la vida adulta de las sociedades industrializadas (Montiel, 2009). Durante el período de expansión del capitalismo industrial, los modos de transición de los jóvenes cambiaron hacia formatos cambiantes y con direcciones no siempre predecibles. Pasaron de ser un recorrido lineal con final conocido desde la educación al trabajo, hacia el itinerario actual de tránsito a la vida adulta con modulaciones (Bordieu, 2000), pues dependen de una variedad de situaciones que muchas veces modifican su rumbo, diluyendo los proyectos. Algunos autores definen estas nuevas modalidades como «trayectorias reversibles, laberínticas o yo-yo» (López, 2002; Machado, 2002a).

Es imprescindible que desde el sistema educativo se prepare al alumnado a enfrentarse el día de mañana a su futuro con determinación ya que tal y como señala Gualtero (2011), es notorio ver cómo



cambian las exigencias en las diferentes etapas de la vida. Así pues, en la infancia y adolescencia se promueve la inmediatez y la facilidad para conseguir todo, en cambio en el momento de acceder a la vida adulta se reclama a los jóvenes lo opuesto. Tal como reclama el “orden económico” actual, se exige a los jóvenes madurez para saber esperar o capacidad y serenidad para adaptarse a las situaciones cada vez más inciertas y cambiantes. Esta situación se contempla como contradictoria pues se exige aquello que no se cultivó, justamente en el momento ideal para hacerlo.

La necesidad de una educación y orientación mejores en estos tiempos de crisis económica para superar las dificultades actuales es evidente. Desde la orientación educativa hay que preparar a los jóvenes para los grandes retos que les depara un futuro indeterminado e incierto. Así pues, lo que se pretende con la preparación para el futuro laboral es formar personas emprendedoras, seguras de sí mismas e ilusionadas ante su futuro laboral. Todo esto conlleva una tarea difícil a estas edades pero a través de una metodología que funcione mediante múltiples iniciativas puede ser posible. Robinson (2009) considera que el único modo de prepararse para el futuro es sacar el máximo provecho de nosotros

mismos, convenciéndonos de que al hacer esto llegaremos a ser todo lo flexibles y productivos posible. En el supuesto de que mañana el mundo se volviera del revés, si hemos conseguido nuestro potencial descubriríamos la forma de utilizar nuestras habilidades para acomodarnos a los cambios.

## La orientación laboral

Actualmente la orientación hacia un futuro laboral en los centros educativos de Educación Secundaria se limita a la elección de los planes futuros según la capacidad del alumno, mostrando distintos itinerarios posibles.

Para llevar a cabo nuestra reflexión, nos centraremos en estudios tales como el de la Universidad Politécnica de Valencia en el que Campillo (1991) constató que los puntos más desconocidos por los alumnos se referían sobre todo a la búsqueda de empleo. Por lo tanto, se llegó a la conclusión de que se necesita una formación en habilidades para el empleo para adquirir confianza en uno mismo y saber lo que las empresas valoran en sus candidatos.

Desde el punto de vista de Rodríguez (2002), hoy en día se pide que el joven posea cierta competencia para enfrentarse a los cambios, usando competencias de alto nivel como la capacidad de análisis, de



síntesis, de multipotencialidad, etc. para poder actuar como un elemento transformador del propio lugar de trabajo. A pesar de esta exigencia, diversos estudios señalan que las universidades no preparan a los estudiantes para el mundo laboral de esta manera. De este conjunto de investigaciones (Díaz Allué, 1989; Echevarría y Rodríguez Espinar, 1989; Lobato y Muñoz, 1994; Castellano, 1995; Ausín y otros, 1997; Sebastián, Ballesteros y Sánchez, 1996), se constata que:

- *Existe una escasez de conocimiento previo sobre los estudios elegidos.*
- *Las necesidades de orientación afectan a todos los estudiantes, de todos los cursos.*
- *Existe una insatisfacción generalizada con la orientación recibida.*
- *Las necesidades afectan tanto a la dimensión académica como profesional y personal.*

Todos estos requisitos, necesarios para la inmersión laboral, suelen ser trabajados de forma posterior a la etapa de Educación Secundaria, a través de la materia de **Formación y Orientación Laboral** (FOL) en los ciclos formativos de Formación Profesional, en el Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE) de las universidades y a través del servicio de orientación del Servicio Regional

de Empleo y Formación (SEF) de cada comunidad autónoma. Por ello, el objetivo desde aquí es el de exponer la importancia de incluir la orientación laboral en la etapa de Educación Secundaria.

La orientación laboral que se proporcione en la etapa de Educación Secundaria debe ir más allá de aconsejar a los jóvenes tan sólo a tomar decisiones sobre qué trabajo deberían desempeñar en función de sus aptitudes y preferencias.

### ¿Cómo preparar para el futuro laboral?

Si queremos preparar a los jóvenes para su futuro laboral debemos guiarlos enseñándoles a hacer frente a las exigencias sociales y profesionales del mundo laboral real al que se enfrentarán el día de mañana. Para llevarlo a cabo invitamos a utilizar una metodología apoyada en el aprendizaje constructivista y colaborativo, poniendo en marcha técnicas basadas en la motivación, el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo.

Los jóvenes a través del **aprendizaje constructivista** pueden aprender a tomar las riendas de su propio conocimiento, comprobando la estrecha relación de las nuevas adquisiciones asimiladas con la vida real. Esta perspectiva del constructivismo refuerza **la motivación intrínseca**, la cual es tan importante en el

desarrollo personal de los jóvenes. Ajello (2003) señala que la motivación intrínseca se refiere a aquellos momentos donde **el joven desarrolla actividades por el gusto de realizarlas, independientemente de si consigue un reconocimiento o no.**

La orientación laboral con adolescentes debe trabajarse considerándola como un desafío. Una interesante perspectiva sería hacer que los alumnos partieran de la cuestión de por qué y para qué trabajar. Así pues, las metas que ellos mismos se plantearan afectarían a la intensidad y la persistencia de las conductas que se realicen. Estas metas pueden ser varias: ganar dinero, hacer amigos, tener un trabajo interesante o conseguir un mayor nivel de bienestar (Rusell, 1932).

Por otro lado, debemos de tener en cuenta que vivimos en una sociedad occidental regida por la cultura de los medios digitales y este hecho está cambiando las prácticas culturales, los lenguajes, los gustos, costumbres y aprendizajes de los jóvenes. De ahí la importancia del papel de los **medios y tecnologías** en el ámbito de la escuela. Según Briceño (2009) en lo referente a los aprendizajes y modos de procesamiento de la información, **los actuales dispositivos tecnológicos constituyen las nuevas mediaciones cognitivas las cuales permiten a los jóvenes desarrollar otras aptitudes y habilidades que no tenían las generaciones anteriores.**

Estamos de acuerdo en que la juventud de años anteriores tenían más dificultades para acceder a la información y por lo tanto, la orientación era aún más necesaria. De este modo, con este proyecto pretendemos que el alumno aprenda a manejar de manera correcta los recursos que dispone a su alrededor para que consigan una orientación que resulte beneficiosa en su vida pudiendo desenvolverse de manera autónoma.



Por otra parte, en las actividades propuestas, además de profundizar en la importancia de una búsqueda correcta de información, es necesario que el joven forme parte de actividades prácticas que le resulten enriquecedoras en su vida laboral. Una de las técnicas utilizadas para ello es el **role-playing**, pretendiendo que el joven participe en la **simulación de situaciones de búsqueda de empleo** junto con sus compañeros. Según Martín (1992) la técnica del role-playing consigue la adquisición de capacidades como la perspectiva social, la empatía y el role-taking. A través del role-play **se trabajan conjuntamente aspectos tales como la dirección de las relaciones interpersonales, o las motivaciones racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones.**

Por otro lado, la existencia de una interdependencia positiva entre los miembros de un grupo clase es una de las características clave de la estructura cooperativa del aprendizaje

que pretendemos con este proyecto. Según Pujolás (2008) enseñar a **trabajar en equipo** a los jóvenes consiste en ayudarles a especificar con claridad los objetivos que se proponen, enseñarles a organizarse como equipo para conseguir las metas, prepararles practicando **habilidades sociales imprescindibles** para trabajar en grupos reducidos. Entre las habilidades sociales más básicas podemos encontrar las siguientes: escuchar con atención a los compañeros, respetar el turno de palabra, preguntar y pedir ayuda con corrección, y compartir las ideas ayudando a los compañeros.

Las posibilidades de llevar a cabo la preparación para el futuro laboral son esperanzadoras debido a diferentes razones. Primeramente, los recursos que se requieren para su puesta en marcha están disponibles actualmente en todos los institutos y centros escolares. En segundo lugar, la distribución horaria de las sesiones se encontraría dentro de las

horas de tutoría asignadas al grupo siguiendo la línea de trabajo del Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) de los departamentos de orientación de los institutos. Por lo tanto, favoreceremos el desarrollo del Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP) sin entorpecer el itinerario de trabajo del orientador.

A través de revisión bibliográfica podemos comprobar el escaso estudio de la orientación laboral en la etapa de Secundaria. Hemos contemplado cómo los trabajos se centran en la orientación vocacional y profesional pero por el contrario, existe una falta de orientación en las habilidades que conllevan la orientación laboral (crear un currículum, búsqueda de empleo, etc.), lo que nos da pie a pensar que hace falta un gran impulso en el desarrollo de la orientación laboral en la etapa de Secundaria.

## Referencias Bibliográficas

- Ajello, A. M. (2003): "La motivación para aprender" en Pontecorvo, C. (coord.), *Manual de psicología de la educación. Popular, Madrid*, pp. 251-271).
- Ausín, T. y otros (1996): "Análisis de necesidades de orientación en alumnos universitarios" en *Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad*. Bilbao: Servicios Editoriales de la Universidad del País Vasco, pp. 23-51.
- Briceño, G. (2009): "El sujeto de la educación en red: una reconceptualización del entorno sociocultural" en Hernández, S. y Reynoso, A. (comps.), *La educación en ambientes virtuales*, Guadalajara: CUCEA/UdeG, pp 197-224.
- Campillo, R. (1991): "Orientación e información laboral de universitarios" en *La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. VII Jornadas Nacionales de orientación escolar y profesional. Madrid: M.I.D.E. - UNED, AEOEP, pp. 157-160.
- Castellano, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Cordero, T. (2009). *Cómo son los adolescentes a los que educamos hoy. Experiencias Educativas*, 4.
- Díaz, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- Echevarría, B. y Rodríguez, S. (1989): "Las necesidades y problemática del estudiante universitario español desde la perspectiva de la orientación académica y profesional" en *I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gualtero, R. (2011). De la adolescencia hacia la edad adulta en una sociedad de cambios acelerados. *Revista de la Asociación Psicoanalítica Colombiana*, 23, 2, 41-58.
- Lobato, C. y Muñoz, M. (1994): "Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria" en *XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral*. Madrid, Universidad Autónoma.
- Martín, X. (1992). *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*. Barcelona: CL&E.
- Machado, J. (2000). Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 164, 89-100.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Rodríguez, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Sebastián, A., Ballesteros, B. y Sánchez, M.F. (1996). El Centro de Orientación, Información y Empleo de la UNED: una respuesta ineludible al servicio de los alumnos de educación superior a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 7, 1, 7-23.

### Cómo citar:

Álvaro Izquierdo, M.D. (2018, junio). Preparación para el futuro laboral. ¿Están los alumnos realmente preparados. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 9-12. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>





**marpadal**

Interactive Media

Somos una empresa con una larga experiencia en el desarrollo de servicios de formación online del profesorado a través de plataformas virtuales y entornos PLE (Personal Learning Environment).

Además prestamos servicios en diferentes campos relacionados con el diseño gráfico y multimedia, y el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación, integración e implementación en las áreas de educación, formación, innovación y desarrollo.

Como editorial independiente, Marpadal Interactive Media enfoca su actividad a la publicación de libros electrónicos e interactivos y la edición y publicación online de Campus Educación REVISTA DIGITAL DOCENTE, plataforma de divulgación de publicaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación.

MULTIMEDIA

ANIMACIÓN 2D/3D

IMAGEN CORPORATIVA

DISEÑO

GRÁFICO



Campuseducacion.com  
formación online



Campus Educación  
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación  
CENTRO DE ESTUDIOS



**marpadal**

Interactive Media

C/ Ejército 23, Bajo  
C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 66 99 55 | Fax: 967 26 69 95  
comercial@marpadal.com

Más Información en:

[www.marpadal.com](http://www.marpadal.com)

Síguenos en las Redes Sociales



# Autoconcepto, autoestima y expectativa

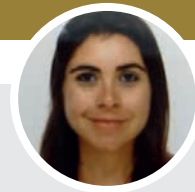
## La importancia de las experiencias e interacciones en el aula

Es necesaria la implicación de las familias dentro del contexto escolar para ofrecer una enseñanza de calidad en cuanto a bienestar y desarrollo personal, cognitivo y social de los alumnos, entrenar el autoconcepto social y escolar y desarrollar la autoestima.

**Palabras clave:** Familias; Desarrollo; Autoconcepto; Autoestima.

**Abstract:** *It is must to involve families on the school, to offer a quality education in terms of welfare and personal, cognitive and social development of the students, to train the social and school self-concept and to develop self-esteem.*

**Keywords:** *Family; Development; Self-concept; Self-esteem.*



**LUCÍA FERNÁNDEZ  
PAREDES**

- Licenciada en Traducción e Interpretación
- Máster en Traducción para el mundo editorial
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesora de Inglés en IES Mercedes Labrador (Fuengirola, Málaga)

## Orígenes: Autoestima y autoconcepto

La primera relación importante que se establece en la vida de una persona es aquella que acontece en el seno del núcleo familiar. Es la familia el contexto inicial que nos permite comenzar a desarrollar la autoestima, aunque no es el único factor que incide en ella<sup>1</sup>.

El autoconcepto, es decir, el conocimiento que tenemos sobre nosotros mismos, y la autoestima, que es la valoración que hacemos de ese conocimiento de nosotros mismos, se muestran entrelazados en las personas. Parte de esos constructos se generan, logran y forman a través de las relaciones sociales que se dan lugar en el contexto familiar. Dependiendo de la estructura de la familia, su funcionamiento y el clima en sí mismo, así serán también el autoconcepto y la autoestima de cada una de las personas de esa familia.

Por ello, es necesaria la implicación de la familia en la educación de



los hijos desde muy pequeños. En el hogar y en la escuela las decisiones educativas deben ir de la mano. Las familias deben implicarse y asumir todas las responsabilidades en la educación de los hijos, y junto con la escuela complementarse en la educación de los hijos para que la autoestima y el autoconcepto de los mismos pueda ser modelado a través de reglas, valores, costumbres, modelos de conducta y formas de relacionarse con los demás.

## Motivación: autoconcepto, autoestima y expectativa

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) definen el autoconcepto como las percepciones que una persona mantiene respecto a sí misma. Tales percepciones están formadas a través de la propia experiencia e interpretaciones sobre el ambiente, siendo influenciadas especialmente por los refuerzos y evaluaciones

<sup>1</sup> La familia es el primer agente de socialización en la vida del niño, al que le siguen la escuela, los medios de comunicación y el grupo de iguales, constituyendo lo que se conoce como "agentes de socialización", grupos de personas que ayudan al individuo para convertirse en un ser social enseñando los comportamientos que son propios de la cultura a la que se pertenece.



de otras personas significativas, y también por las atribuciones respecto a la propia conducta. Así el autoconcepto está formado por una vertiente descriptiva o autoimagen, y una valorativa o autoestima. Así, es claro ver la naturaleza subjetiva del autoconcepto y su carácter dinámico. La definición también hace referencia a otras personas significativas (padres, profesores e iguales), y a la influencia que ejercen sobre el autoconcepto a través del feedback. De esta manera, la autoimagen se forma tanto por feedback respecto a nosotros en cuanto individuos (autoimagen privada) como por información derivada de los roles de nuestra interacción social (autoimagen social). Además, la autoestima se vincularía al autoconcepto ideal propio y al ideal para los otros significativos. Si existiese discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, podría llegarse a un autoconcepto negativo. Por lo tanto, el autoconcepto final es el resultado de la interacción entre la positividad de la autoimagen y la importancia de la autoestima.

Por otro lado, la consideración del autoconcepto en “auto-esquemas” introduce la concepción de éste como una estructura activa de procesamiento de la información. Se caracteriza por tres conceptos: los autoesquemas, el autoconcepto operativo y los posible selves.

### Autoesquemas, autoconcepto operativo y posible selves

Para Markus (1987), los autoesquemas son generalizaciones cognitivas acerca del yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante



existente en las experiencias sociales concretas. De este modo, el autoconcepto (integrado por múltiples autoesquemas formados a lo largo de la vida) se encarga de organizar la experiencia, regular sus estados afectivos y actúa como motivador y guía de la conducta<sup>2</sup>.

Sin embargo, al ser tan amplio y al estar almacenado en la memoria a largo plazo, no se cree posible que se traspase a un momento determinado, y de ahí surge el autoconcepto operativo, parte activa y operativa del autoconcepto en un momento dado, formado por representaciones en el autoconcepto general. Por su actuación en situaciones concretas, es menos estable y más modificable que el general.

Los posible selves, por su parte, se refieren a las representaciones del pasado y futuro, representaciones cognitivas sobre nuestras metas, temores, aspiraciones etc.; al tener propiedades afectivas y fuentes motivacionales son un incentivo para la conducta futura.

Parece ser clara la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica

en el aprendizaje y resolución de las tareas académicas. Así, los estudios afirman que los estudiantes con alta autoestima utilizan estrategias elaborativas (procesamiento profundo), y los alumnos con baja autoestima, repetitivas (procesamiento superficial).

### Entrenamiento en el estado de desamparo

Además de los conceptos hasta ahora señalados cabe detenerse en lo que se conoce como el “estado de desamparo”, la creencia de que los fracasos se deben a déficits propios y los éxitos a factores externos<sup>3</sup>. Por ello, Núñez y González-Pumariega (1998) proponen el siguiente entrenamiento:

#### 1. Importancia de las experiencias e interacciones en el aula

Debido a la implicación del contexto escolar en la construcción del autoconcepto, se debe considerar la calidad de las experiencias e interacciones que se desarrollan en él, para favorecer el crecimiento de la responsabilidad, seguridad y autonomía de los estudiantes. Así pues, el profesor se concibe como

<sup>2</sup> Entendamos que la motivación es la conducta orientada hacia un objetivo. Se trata de un constructo psicológico que orienta, mantiene y dirige la conducta de un individuo.

<sup>3</sup> Esto recuerda al “locus de control”, un término que hace referencia a cómo cada sujeto percibe sus éxitos y fracasos. Se dice que un sujeto posee un locus de control interno cuando atribuye que sus éxitos o fracasos dependen o se desencadenan por sus propias acciones. Por el contrario, tener un locus de control externo significa que se alegan las causas de los éxitos o fracasos a factores externos a la propia persona.



mediador, orientando la actividad mental, relaciones de conocimientos, y estructuración mental de los estudiantes, entre otros.

## **2. Calidad de las experiencias**

El profesor debe tener en cuenta el punto de partida del estudiante (capacidades, recursos mentales, conocimientos previos y el modo de utilizarlos, autoconcepto y autoestima, patrón atribucional, expectativas y motivación) y el tipo de tareas. Si los contenidos son adecuados a las capacidades y conocimiento del estudiante, este podrá lograr un aprendizaje significativo, dándoles significado y relacionándolos con el que posee, de otro modo, la implicación será superficial, lo que conlleva un aprendizaje mecánico y repetitivo. Por otro lado, las tareas que se deberían plantear son aquellas que estimulen la mente de los estudiantes, que les permitan avanzar en conocimientos, comprensión y autonomía y, que les permitan saber qué, cómo, para qué y por qué están haciendo esa tarea, así como percatarse de sus dificultades. El éxito o el fracaso determinarán el autoconcepto y las expectativas de los estudiantes.

## **3. Ajuste entre la manera de enseñar y la forma de aprender**

Cuando las instrucciones del profesor son efectivas, el rendi-

miento es favorable y se crea una percepción de autoeficacia en los estudiantes, y cuando es ineficaz, ocurre lo contrario. Para ello se deben organizar los contenidos en torno a “grandes ideas”, sin reducir la complejidad de la información; enseñar estrategias primordiales, con un nivel de generalidad intermedio, de manera clara y explícita, apoyándose en los conocimientos previos de los estudiantes y facilitar la retención de lo aprendido.

## **4. Importancia de ofrecer una instrucción estratégica a través, por ejemplo, del denominado “Modelo cíclico de aprendizaje autorregulado”**

El profesor debería crear un clima que promueva un aprendizaje autorregulado y permita mejorar las estrategias de estudio de los estudiantes, aumentando así la confianza en su competencia académica. De ahí surge el modelo instruccional “Modelo cíclico de aprendizaje autorregulado”, con el que enseñar tanto contenidos y habilidades como conciencia de la relación entre su conducta y los resultados de aprendizaje y rendimiento. Este modelo muestra cuatro etapas: en la primera el profesor enseña a los estudiantes a observar y valorar su conducta de aprendizaje y sus resultados. En la segunda, el profesor indica a los estudiantes, a través de las valoraciones de es-

tos, cómo mejorar. A continuación, el estudiante aplica y comprueba el efecto de las nuevas estrategias. El profesor debe apoyarle en su descubrimiento, para que los logros se atribuyan a recursos personales y desarrollen un aumento de autoeficacia y motivación. Por último, los estudiantes verifican la eficacia de las estrategias y el profesor les indica su progreso, repercutiendo favorablemente en su autoestima y confianza. Cuando las experiencias de fracaso han deteriorado profundamente las creencias del estudiante, es necesaria una intervención complementaria centrándose en la toma de conciencia y modificación de estas.

Los profesores y los iguales son las personas que más influyen en la construcción del autoconcepto de los estudiantes. Además, dentro del grupo, cada estudiante ocupa un estatus. Sabiendo los rasgos que se valoran se puede actuar mejor para la integración y mejora del autoconcepto social de los alumnos. Una herramienta que se podría utilizar para conocer las relaciones en el grupo, orientar sobre valores más apreciados y descubrir factores discriminatorios es el sociograma. A través de sus resultados el profesor puede proporcionar una respuesta más efectiva.

## **5. Calidad de la interacción profesor-alumno**

Para contribuir a una imagen positiva es necesario crear un contexto que facilite la expresión del sujeto, la aceptación de sí mismo y de los demás basado en la aceptación, en la confianza mutua y en el respeto. Para ello hay que evitar las críticas públicas y la «condescendencia» con acciones inadecuadas para no dañar la autoestima y no hacer pensar al alumno qué es lo que se espera de él debido a su competencia. Un continuo feedback negativo a los alumnos aumentará su falta de confianza en sus capacidades, afectando al autoconcepto<sup>4</sup>. Se debe intentar reconocer los



esfuerzos y progresos, tratando la información negativa de forma respetuosa y empática. Para suprimir la ansiedad de las tareas se puede desenfatar o suprimir la evaluación, el uso de apoyos gráficos y guiones, y optar por explicaciones claras y directas, ajustándose al ritmo de los alumnos.

En definitiva, para entrenar el autoconcepto es necesario conocer los niveles de autoestima, el estado anímico del sujeto y los puntos fuertes y débiles que considera de sí mismo.

### Entrenamiento del autoconcepto

Para el entrenamiento del autoconcepto personal hay que desarrollar la autoestima, las autoinstrucciones y el autocontrol.

Para la autoestima se deben ajustar los modelos que tiene el sujeto y hacerle ver las posibilidades físicas reales que manifiesta, modificando las atribuciones y el lenguaje auto-dirigido. Para el segundo ámbito hay que modificar los pensamientos negativos por pensamientos positivos y enseñar el autorrefuerzo. Las autoinstrucciones se relacionan con la consecuencia de lo que dicen los demás o la imita-

ción de lo que otros se dicen a sí mismos. La intervención sobre el autocontrol supone planificar metas realistas, regular y dominar la conducta, comprender, aceptar y cumplir las normas.

El entrenamiento del autoconcepto social y escolar se debe enfocar a solucionar problemas sociales de modo que el alumno sepa identificar el problema y manejar las mejores soluciones; proponer objetivos realistas, para que pueda alcanzar las metas dependiendo de sus capacidades (adecuada programación) y relacionarse con habilidad, aprendiendo a escuchar, compartir, participar, elogiar y comprender diferentes puntos de vista, mejorando la opinión sobre sí mismo.

### La percepción de competencia

Por otro lado, la percepción de competencia en el aprendizaje influye directamente a los estudiantes, incitándoles a actuar de una manera característica. Los estudiantes que creen en sus capacidades muestran curiosidad e interés por aprender, y los que niegan sus capacidades rendirán y persistirán menos. Pero conseguir un alto nivel de rendimiento no tiene por qué

mejorar la noción de autoeficacia, pues hay que distinguir entre la información proporcionada por otros individuos y acontecimientos externos, y la información seleccionada e integrada. Del mismo modo que un fracaso en un historial de éxitos tendría poco impacto en la noción de eficacia, de manera inversa un éxito en un historial de fracasos parece ser más tenido en cuenta. Lo que está claro es que si el individuo no tiene los conocimientos, estrategias y técnicas necesarias no desarrollará de un modo eficiente ningún tipo de actividad.

En el comportamiento académico también influye la expectativa, que es la apreciación acerca de la probabilidad de que se den las consecuencias óptimas de tales actuaciones, pero expectativa y eficacia personal no tienen por qué valorarse de igual manera.

Además, la percepción del control de la tarea y de los resultados son componentes esenciales en la motivación. Los sentimientos de control incrementan la elección personal de las tareas, el esfuerzo, la persistencia y el rendimiento, mientras que la percepción de bajo control perjudicaría a las expectativas, la motivación y las emociones. Los docentes pueden fomentar percepciones positivas proporcionando la participación y un feedback claro. Sin embargo, aun teniendo un nivel de control alto sobre los resultados, no garantiza la autonomía del inicio de la acción.

Para mejorar la percepción de competencia González (1997) propone las siguientes pautas:

- Obtener éxitos continuados en un área junto con refuerzos del profesor mejorarán las expectativas. Estas tareas deben ser similares a las de situaciones normales académicas, no de inferior nivel.
- Utilizar estrategias de enseñanza



<sup>4</sup> Puede ser interesante profundizar sobre la teoría de la profecía autocumplida o el Efecto Pigmalión, que describe cómo la creencia de lo que puede o no puede hacer otra persona acaba repercutiendo sobre el rendimiento real de dicha persona.

variadas. Los profesores deben provocar la curiosidad para motivar; utilizar organizadores que establezcan una unión entre la nueva información y la conocida para que pueda abordar nuevos aprendizajes; presentar previamente los objetivos para clarificar la tarea; reducir la ansiedad y aumentar las expectativas de éxito; usar adecuadamente las estrategias de enseñanza explicativa, son eficaces los ejemplos, anécdotas y comparaciones con aspectos emotivos o personales en discursos abstractos; y satisfacer la curiosidad a través del descubrimiento guiado a los alumnos.

- Entrenar al alumno en las estrate-

gias adecuadas para una mayor competencia en sus actividades. Se puede mejorar la autorregulación del aprendizaje a través de estrategias cognitivas (estrategias de repetición, de organización y de aplicación, de estrategias metacognitivas (identificación de las propias capacidades y dificultades del alumno, de las limitaciones para abordarla y de los recursos para resolverla) y estrategias de apoyo (mantener la concentración, evitar la ansiedad y promover la percepción de autoeficacia).

- Autocontrolar los avances, actividad y refuerzo por parte de los alumnos. Pedir una estimación de

su autoeficacia incrementa la autorregulación durante el proceso.

En definitiva, la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación en el aprendizaje de las diferentes asignaturas es clara. Por ello, es necesario el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima para incitar a reflexionar a los alumnos y adoptar soluciones sobre distintas dimensiones: autoestima y autoconcepto académicos, autoestima y autoconcepto físico, autoestima y autoconcepto social, autoestima y autoconcepto personal, y autoestima y autoconcepto emocional.

## Referencias Bibliográficas

- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: EUNSA.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., González-Pienda, J.A. (1998). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Vallés, A. (1997). *Me gusta quién soy. Programa para mejorar el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima. Educación Primaria (2º y 3er ciclos)*. Madrid: Escuela Española.

### Cómo citar:

Fernández Paredes, L. (2018, junio). Autoconcepto, autoestima y expectativa. La importancia de las experiencias e interacciones en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 14-18. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>



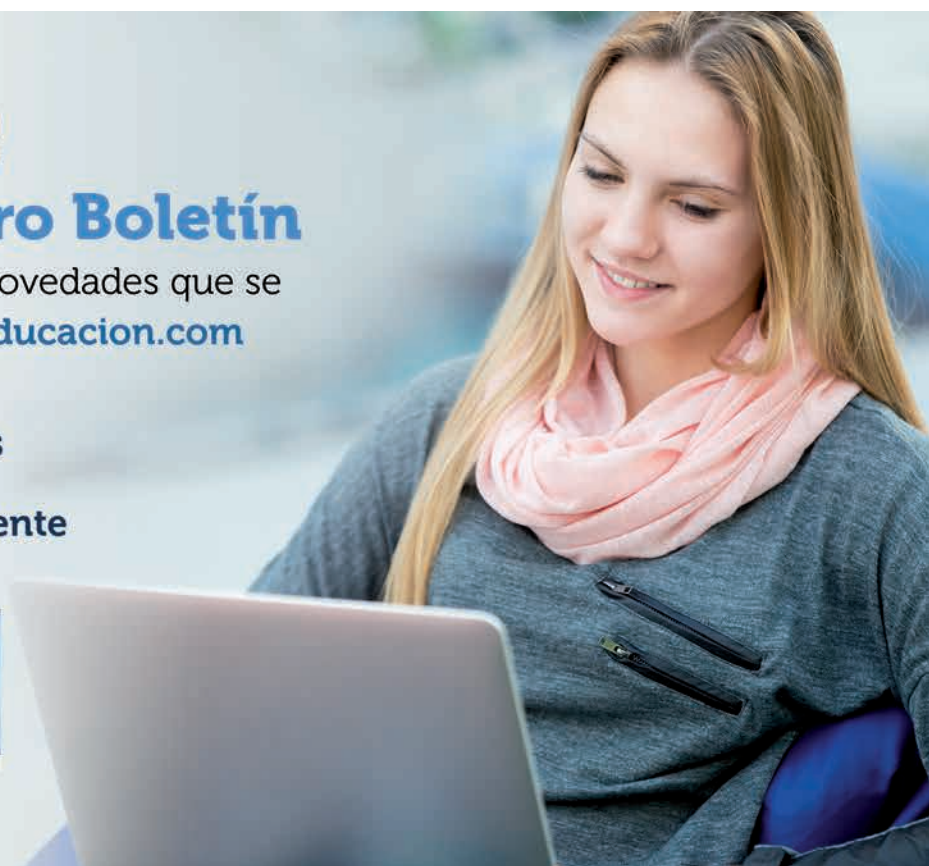
## Suscríbete a nuestro Boletín

Y recibe en tu correo todas las novedades que se produzcan en el **Blog Campuseducacion.com**

- Actualidad Educativa
- Oposiciones y Convocatorias
- Bolsas de Interinos
- Artículos Revista Digital Docente
- Recursos Educativos



<https://www.campuseducacion.com/blog/suscripcion>





# Educación y Neurociencia

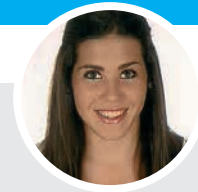
## El Método Raviv

La jornada escolar presenta numerosos retos para nuestros alumnos, los cuales pueden poseer distintos niveles de dificultad. Estos niveles de dificultad pueden haber sido formalmente identificados, sin embargo, una gran cantidad de veces pasan desapercibidos. Para estas situaciones existen distintos métodos para identificar y trabajar cualquier dificultad presentada por alguno de nuestros alumnos, como es el caso del Método Raviv.

**Palabras clave:** Dificultades; Metodología; Educación; Innovación; Método Raviv; Neurociencia.

**Abstract:** *The school day offers many challenges for our students, which can have several levels of difficulty. Levels which can be formally identified, but they are not always noticed. For these situations there are many methods available in order to identify and work on any learning difficulty that any of our students may have: for example, our choice the Raviv Method.*

**Keywords:** *Learning difficulties; Methodology; Education; Innovation; Raviv Method; Neuroscience.*



**ELENA CLEMENTE  
MAESTRE**

- Diplomada en Magisterio
- Graduada en Educación Infantil
- Mención en Necesidades Educativas Especiales
- Maestra de Pedagogía Terapéutica en I.E.S. Aldebarán (Fuensalida, Toledo)

## Dificultades de aprendizaje

El día a día en las aulas está lleno de situaciones estimulantes que se relacionan con todas y cada una de las áreas del desarrollo humano. Dichas áreas, a su vez, podríamos decir que están íntimamente relacionadas con las Competencias Clave<sup>1</sup>, elaboradas en 2005 por el Consejo Europeo, las cuales son entendidas como aquellos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para que un individuo alcance su desarrollo personal, escolar y social.

En numerosas ocasiones, estas situaciones estimulantes suponen una dificultad para el alumnado, pudiendo no afectar a su motivación o inteligencia. Estaríamos hablando de **trastornos de aprendizaje**. Algunos de los síntomas más comunes que ayudarían a detectar que un niño tiene dificultad en una o más áreas del aprendizaje serían:

- Dificultad para entender instrucciones.



- Dificultad para mantener un orden en las tareas diarias.
- Falta de coordinación en lo que a motricidad gruesa se refiere.
- Invertir letras, palabras o números en cursos posteriores al segundo ciclo de Primaria.
- Dificultad para recordar lo que se acaba de decir.
- Imposibilidad para mantener una actitud calmada.

Los niños con dificultades de aprendizaje, por lo general, suelen sentir frustración por no alcanzar los objetivos que se les proponen a pesar de sus esfuerzos, y este sentimiento normalmente acaba repercutiendo en los otros ámbitos de su vida. Para intentar proporcio-

<sup>1</sup>Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

nar una respuesta adecuada a los ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado surge el concepto de la Atención a la Diversidad<sup>2</sup>.

La **Atención a la Diversidad** constituye uno de los pilares básicos del nuestro sistema educativo actual, siendo objeto de una gran cantidad de estudios, considerándose que un alumno presenta necesidades educativas específicas cuando posee unas dificultades que le impiden alcanzar aprendizajes determinados por el currículo para su nivel, es por ello que se considera necesario compensar estas dificultades con el fin de contribuir a su desarrollo integral.

Así, la LOMCE, en su Artículo 71 indica que *“corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”*.

Siguiendo en la línea de la atención a la diversidad y dentro del campo de los posibles tratamientos que pueden emplearse con los alumnos que presentan algunas dificultades de aprendizaje, surgen nuevos conceptos y se abren nuevas perspectivas de colaboración entre disciplinas. Caben destacar los estudios relacionados con el desarrollo de la neurociencia, los cuales pretenden elaborar metodologías innovadoras y satisfactorias en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje.



## Neurociencia

La neurociencia se encarga del estudio del cerebro y el sistema nervioso conectado a éste, teniendo en cuenta que es el órgano que permite adaptarnos al entorno y, en consecuencia, a aprender. Esta rama de la ciencia ha avanzado en el estudio y conocimiento de los factores genéticos y biológicos, así como en el reconocimiento de la influencia que tienen los factores ambientales sobre nuestra capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida (The Royal Society, 2011).

Puesto que se encarga del estudio de la mente, esta disciplina nos servirá para que sepamos cómo aprender mejor, pues centra su atención en las conexiones neuronales, conexiones que se desencadenan, en parte, gracias a los nuevos aprendizajes. Como la neurociencia nos brinda una valiosa información sobre la forma de aprender de los humanos, podemos aplicar este saber al campo educativo y aplicar sus postulados en beneficio de la didáctica<sup>3</sup>. Entender cómo aprende el cerebro y cómo está influido por los ritmos biológicos, las etapas

del desarrollo humano, las emociones o la motivación puede llevar a un mayor aprovechamiento de los horarios escolares, de las metodologías empleadas, de la dinámica curricular, así como de la programación de actividades.

Algunos de los elementos descubiertos por la neurociencia que se consideran esenciales para la formación de nuevas conexiones neuronales son:

- El estado emocional es capaz de modificar las funciones cerebrales determinando la adquisición de nuevos conocimientos.
- Existe una capacidad innata del individuo para aprender a aprender.
- Generar un clima positivo y seguro es de suma importancia, puesto que el estrés afecta de manera directa a la capacidad cognitiva y al estado emocional.
- Crear experiencias multisensoriales aporta un gran beneficio a la hora de crear aprendizajes significativos.

<sup>2</sup> Se entiende como un conjunto de acciones educativas que intentan dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado, no solamente a aquél que presenta una determinada dificultad específica, sino atender a todo lo que cada alumno representa.

<sup>3</sup> La Neurodidáctica es una disciplina que surge gracias al aprovechamiento científico del saber que se tiene sobre el cerebro humano aplicado a la didáctica. Es decir, la Neurodidáctica es la disciplina que se ocupa de estudiar la optimización del proceso de enseñanza a partir del desarrollo del cerebro.



## Neurociencia y aprendizaje

Conocer el funcionamiento de los procesos cognitivos nos servirá para favorecer el desarrollo en las aulas de las capacidades personales tanto a nivel intelectual como emocional y social, ayudando a crear las estrategias metodológicas más exitosas.

Son muchos los descubrimientos de la neurociencia que podemos aplicar en el aula, ayudándonos a comprender cómo se produce el desarrollo cognitivo en nuestros niños. A continuación, mostramos algunos conceptos de los más destacados, que fácilmente podemos relacionar con el ámbito educativo:

- **Neuroplasticidad:** Esta habilidad del cerebro permite modificar su propia estructura como consecuencia de las experiencias vividas y el pensamiento, ayudando a adaptarse a los nuevos cambios y creando nuevas formas de pensar, sentir y percibir.

En las aulas, podemos mejorar el rendimiento cerebral de los alumnos entrenando en **situaciones novedosas que supongan la continua reinención de los alumnos:** trabajar la excitación, la novedad, la concentración, la sorpresa, la creatividad o la imaginación.

- **Neurogénesis:** Es el proceso mediante el cual se generan nuevas neuronas, un proceso que ocurre en la vida adulta y que ha sido recientemente descubierto. En las aulas podemos favorecer este proceso sobre todo mediante la **exposición a entornos estimulantes que ofrezcan nuevas oportunidades de aprendizaje**, como las actividades musicales o la práctica de ejercicio físico.
- **Neuroaprendizaje:** Engloba considerar diferentes estilos de aprendizaje, así como diferentes estilos de inteligencia y distintos canales de representación sensorial. En las aulas convendría explotar las posibilidades **del aprendizaje por descubrimiento, el basado en problemas o el trabajo por proyectos**, facilitando que los alumnos aprendan según sus propios ritmos, ayudándoles a generar conexiones más fuertes y duraderas, partiendo de lo ya aprendido para generar aprendizajes significativos.

Gracias a la neurociencia sabemos que el cerebro va madurando y desarrollándose con la edad, lo cual es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de enfocar el proceso de enseñanza, pues hay que otorgar una especial importancia a los periodos sensibles, favoreciendo así los cambios evolutivos.

Además, la neurociencia nos ha dado la oportunidad de comprender de que el aprendizaje se genera y pervive de forma más duradera gracias a la emoción. Las emociones poseen un gran peso en lo que a procesos cognitivos se refiere y, a su vez, estos procesos cognitivos afectan a las emociones influyendo en el estado de ánimo del sujeto que aprende.

## Procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje

Existen una serie de procesos psicológicos que resultan imprescindibles para la vida de todo ser humano, así como para la conexión con su entorno. Tradicionalmente se han considerado cinco los procesos psicológicos básicos (percepción, atención, memoria y motivación) pero, si pretendemos aplicar estos saberes científicos al desarrollo de la labor didáctica en clase, podemos hablar de otros procesos cognitivos más. A saber:

- **Atención:** Trabajando la atención estaremos ayudando a nuestros alumnos a focalizar, a moldear su cerebro reforzando los circuitos de la corteza prefrontal, obteniendo grandes resultados en relación con la capacidades de planificación, resolución de problemas y toma de decisiones.
- **Percepción:** Especial importancia toma aquí el constructivismo neurobiológico, el cual afirma que cada niño construye de manera individual lo que percibe.
- **Lenguaje:** Teniendo en cuenta que es el oyente y no el interlocutor quien determina el significado del mensaje, en las aulas tenemos que dar gran importancia a identificar qué han entendido los alumnos, fomentando la retroalimentación y el feedback correctivo.
- **Memoria:** Conocer el funcionamiento de la memoria es clave para saber cómo almacena, procesa y recupera la información cada uno de nuestros alumnos.



- **Inteligencia:** En el aula no solo es necesario tener en cuenta la parte intelectual, sino que es de gran valor dar el lugar que merecen a las inteligencias múltiples, mostrando una especial consideración hacia la inteligencia emocional.
- **Motivación:** En el aula se deben reforzar de manera positiva las conductas adecuadas de los alumnos, teniendo en cuenta que sus necesidades básicas también están ligadas a aspectos sociales y psicológicos. La motivación ayuda en gran medida el establecimiento de unos objetivos alcanzables, trabajando las expectativas. Además de inspirar, guiar, contagiar estados de ánimo positivos, hablar con los niños, escucharlos y mostrar respeto, ayudar a mejorar su autoestima e iniciativa personal, creando un clima agradable donde se actúe con justicia y se fomente el sentimiento de pertenencia a un grupo.

## Método Raviv

En relación a lo anterior, destacamos una metodología nacida a partir de los distintos avances producidos en neurociencia: se trata del Método Raviv. Este método, con base neurocognitiva, tiene como única finalidad ayudar a niños con dificultades de aprendizaje, siendo especialmente beneficioso en casos de dislexia, déficit de atención, dispraxia o discalculia.

Los grandes beneficios que aporta este método son a causa de los avances en neurociencia, puesto que gracias a ellos podemos conocer con detalle el porqué de las diferentes problemáticas que impiden el correcto desarrollo de ciertos niños gracias a la observación de las conexiones cerebrales.

El método Raviv consiste en compensar las dificultades de un alumno estimulando y fortaleciendo vías nerviosas que anteriormente no han sido estimuladas con el fin de



conseguir que focalice su atención en un solo punto. Para ello, se trabajará con tres tipos de ejercicios: visuales, auditivos y motores, todo ello sin olvidarnos de la estimulación de ambos hemisferios.

Se considera que el método Raviv es más bien un tratamiento de corte neurocognitivo que se basa en las capacidades cerebrales ya existentes para compensar las posibles dificultades. Puesto que se centra en las ventajas para paliar los inconvenientes podemos decir que es un tratamiento de tipo paliativo o compensatorio, que permite ser adaptado a cada circunstancia en particular y tener en cuenta las necesidades específicas del alumno en cuestión, mediante tres procesos esenciales: la activación mental, la estimulación cerebral y la creación de nuevas conexiones neuronales.

Los expertos recomiendan que, para su correcta aplicación, se trabaje en sesiones individualizadas; dichas sesiones deberán repetirse de manera semanal y tener una duración de 60 minutos. En cuanto a la temporalización de las mismas, se alargarán en el tiempo hasta ocupar un periodo de meses variable, estimulando en cada sesión diferentes áreas del cerebro, lo cual los permitirá alcanzar el mayor gra-

do de desarrollo posible.

El método fue estudiado y elaborado por Barak Ben Schimchon después de que experimentase cómo su hijo con dislexia era capaz de fijar su atención en un punto tras haber estimulado nuevas áreas cerebrales, lo cual le permitió leer sin ninguna dificultad, actividad que anteriormente era incapaz de realizar.

Tras años de estudios y ensayos se descubrió que el joven había estimulado áreas del cerebro que previamente no habían sido objeto de estímulo ninguno (en este caso, practicando el deporte del surf), ayudando así al niño a focalizar su atención sobre un punto permitiéndole desarrollar la lectoescritura.

La aplicación de este método en el aula deberá partir del estudio individualizado de cada alumno.

Teniendo en cuenta que las sesiones deben realizarse de manera individualizada el horario escolar deberá quedar programado previamente, contando con la coordinación del especialista en Pedagogía Terapéutica, con el fin de garantizar que cada alumno disfrutase de una sesión semanal individualizada con una duración de una hora.

Como colofón podemos decir que el cerebro va modificándose de manera constante gracias a las



experiencias, puesto que se ve alterado con cada percepción, actitud y sentimiento, reforzándose todas y cada una de las áreas del cerebro cada vez que se estimulan. La manera en la que se llevan a cabo las conexiones neuronales da lugar a los diversos aprendizajes, de manera que cuanto más información tengamos sobre nuestros cerebros, mayores recursos tendremos para utilizarlos con todo su potencial.

Reflejada aquí queda la importancia de trabajar de manera conjunta en los ámbitos de la sanidad y la educación, buscando el todo momento el mayor beneficio posible en lo que al desarrollo de los niños se refiere, puesto que junto al conocimiento de las ciencias de la educación, la neurociencia intenta potenciar las oportunidades en la escuela según las bases científicas del aprendizaje.

### Cómo citar:

Clemente Maestre, E. (2018, junio). Educación y Neurociencia. El Método Raviv. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 19-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>

## Referencias Bibliográficas

- Fun 4 Us. (27 de marzo de 2017). Método Raviv. Neurociencia y las dificultades de aprendizaje. [Mensaje en un blog]. FUN 4 US. Recuperado de <https://fun4us.org/2017/03/24/metodo-raviv-neuro-ciencia-y-las-dificultades-de-aprendizaje/>
- Palacios, J. Carretero, M. y Marchessi, A. (1989). *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Editorial Alianza.
- Piaget. J. (1989). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Paidós
- The Royal Society. (24 de febrero, 2011). Brain Waves 2: Neurociencia: Implicaciones para la educación y el aprendizaje permanente. [Mensaje en un blog]. Royal Society. Recuperado de: <https://royalsociety.org/topics-policy/projects/brain-waves/education-lifelong-learning/>

# CENTRO DE ESTUDIOS

## PREPARA TUS OPOSICIONES AL CUERPO DE MAESTROS



**DESCUENTOS  
PARA AFILIADOS**

- **Grupos Reducidos**
- **9 Meses de Duración**
- **Preparación de Defensa Oral**
- **Clases Presenciales y Virtuales**
- **Legislación y Normativas**
- **Jornadas Formativas**
- **Foro de Alumnos, FAQs...**
- **Y mucho más...**



# ¿Quieres leer los números anteriores?



**Campus Educación Revista Digital Docente** pretende ser un proyecto destinado a la expansión y divulgación de publicaciones relacionadas con las Ciencias de la Educación, constituyendo un espacio abierto a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y conocimientos científicos y pedagógicos.

Desde la Página web de la revista tienes acceso a los números anteriores publicados, y desde allí podrás leer y descargar en formato PDF todos los números de nuestra revista.

Visita:

[www.campuseducacion.com/revista-digital-docente](http://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente)

**Campus Educación Revista Digital Docente** nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

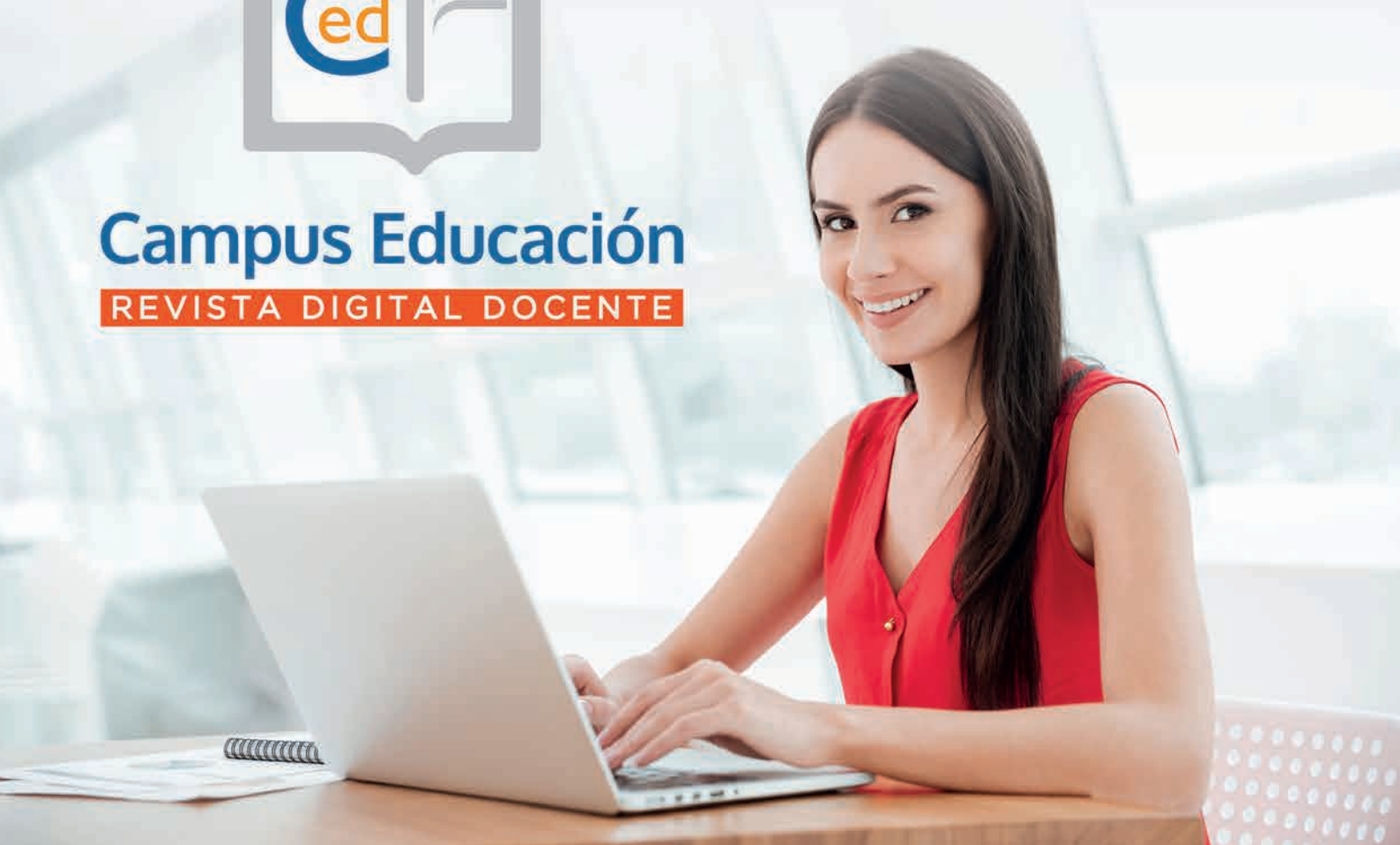
**¡Conviértete en Autor!**

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**

o en el correo [publicaciones@campuseducacion.com](mailto:publicaciones@campuseducacion.com)



**Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE





# Estándares de aprendizaje evaluables

## Análisis y concreción curricular

El objetivo del presente estudio es analizar el estándar de aprendizaje 1.1 del nuevo sistema de evaluación vigente en el área de Educación Física en la Región de Murcia, para comprobar las implicaciones didácticas que tiene la inclusión de este nuevo elemento curricular.

**Palabras clave:** Evaluación; Estándar de aprendizaje; Educación Física.

**Abstract:** *The objective of this study is to analyse the learning standard 1.1 of the new evaluation system in force in the area of Physical Education in the Region of Murcia to check the consequences this new teaching element has introduced.*

**Keywords:** *Evaluation; Standard of learning; Physical education.*



**JOSÉ MIGUEL GARCÍA  
FERNÁNDEZ**

- Diplomado en Magisterio de Educación Física
- Máster en Investigación en Actividad Física
- Maestro de Educación Física en el CEIP Santo Domingo y San Miguel (Bullas, Murcia)

Para Stufflebeam (2002), la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva del valor y el mérito de las metas, así como la planificación, realización e impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

La evaluación implica la comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional, y los resultados que produce. En el contexto educativo, es preciso evaluar no solamente los resultados del aprendizaje, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.

Como todo docente sabe, la evaluación es un componente curricular de marcada importancia que con el desarrollo de la LOMCE y la implantación de los estándares de aprendizaje y las pruebas evaluativas externas, constituye una de las principales novedades con respecto al marco anterior y que, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, supone una de las medidas llamadas a mejorar, de manera más directa, la calidad del sistema educativo.



Pero la evaluación no es un proceso sencillo, ni mucho menos, y para llegar a cumplir su propósito requiere de la atenta labor del docente.

### Los criterios de evaluación

Los criterios de evaluación suponen el referente fundamental para evaluar el aprendizaje del alumno. Describen aquello que se pretende valorar y que los alumnos han de lograr tanto en lo que se refiere a conocimientos como al desarrollo de las competencias que se deben culminar al término de la enseñanza obligatoria. La finalidad de los criterios de evaluación es responder a lo que se pretende conseguir con el

tratamiento de cada asignatura.

Los criterios de evaluación deben servir para regular las estrategias de enseñanza que se movilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje según las necesidades detectadas y los diferentes ajustes que se deben ir realizando y, al mismo tiempo, como indicadores de la evolución de los sucesivos niveles de aprendizaje de los alumnos.

Los criterios de evaluación son guía y soporte para definir las actividades propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y de los procesos de evaluación en particular, lo que quiere decir que son la ayuda que los docentes tienen para completar su evaluación.

Entre las funciones que se conocen a estos criterios podemos enumerar:

- **Homogeneizadora, dotando a toda la comunidad educativa de criterios comunes.**
- **Orientadora, ya que estos criterios se podrán adaptar a las necesidades del entorno.**
- **Formativa, pues pretenden averiguar cómo aprendemos.**
- **Sumativa, puesto que serán la referencia para averiguar qué hemos aprendido.**

A la hora de realizar la evaluación, el docente debe partir de los criterios de evaluación establecidos en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de su etapa educativa y para cada área o materia, y tendrá que considerarlos como el referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos educativos. Dichos criterios hacen referencia a diferentes tipos de conocimientos, procedimientos y actitudes. Es importante, además, conocerlos bien porque de ellos surgen los estándares de aprendizaje, los cuales atienden a una mayor concreción.

## Los estándares de aprendizaje

Muy en relación con los criterios de evaluación se encuentran los estándares de aprendizaje evaluables definidos como las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender, y saber hacer en cada área. Deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Concretando, y según la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y



Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sobre los estándares se resaltan dos aspectos:

- Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias serán los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.
- El alumno accederá al curso o etapa educativa siguiente, siempre que se considere que ha logrado los objetivos de etapa o los estándares de aprendizaje evaluables previstos para cada curso y que ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes.

Esto nos muestra claramente el cambio de perspectiva con respecto a la anterior Orden que priorizaba para la promoción de los alumnos la consecución exclusiva de los criterios de evaluación. Concretamente dentro de nuestra área (la Educación Física), tenemos trece criterios en cada uno de los cursos de Primaria.

Pasemos ahora a desglosar uno de ellos para tratar de comprenderlo mejor.

## Estándar 1.1 para cuarto curso de Educación Primaria en la Región de Murcia

Si observamos los estándares de aprendizaje evaluables del área de Educación Física, los cuales constituyen una concreción real de los criterios de evaluación, podemos comprobar cómo de sus enunciados se pueden obtener los contenidos del área, por lo que a continuación desgranamos el estándar escogido relacionándolo con los contenidos que son susceptibles de ser trabajados en el aula.

El estándar 1.1. recibe la siguiente matización:

1.1. Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.

### Criterio de evaluación asociado:

1. Resolver situaciones motrices con condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.



**Capacidades asociadas:**

- Cualidades perceptivo-motrices: esquema corporal y percepción y estructuración espacio-temporal.
- Cualidades coordinativas: coordinación dinámica general y equilibrio dinámico.
- Habilidades básicas: desplazamientos.

Contenidos asociados:

**BLOQUE 2: HABILIDADES MOTRICES.**

- Desplazamientos activos: eficaces (marcha, carrera) y menos eficaces (tropa, reptación, cuadrupedia y propulsiones en el medio acuático, etc.).
- Desplazamientos pasivos: transportes, deslizamientos, etc.
- Habilidades en el medio acuático.

**BLOQUE 1: EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN**

- Adaptación de las condiciones de los juegos al desarrollo del equilibrio (colaboración-oposición).
- Sentido, dirección, orientación, simetría con los demás, apreciación de distancias respecto a otros y a objetos en movimiento.
- Ritmo, orden, cadencia, duración, etc.

**Evaluación del estándar 1.1.**

Siguiendo a autores como López (2006), vamos a diferenciar los distintos términos que utilizaremos en el apartado que nos ocupa.

- **Procedimiento:** forma o manera de conseguir algo, en este caso la información. En el ámbito evaluativo sería comparable a la estrategia.
- **Mecanismos o estrategias:** habilidades para encarar cuestiones y conseguir los fines propuestos. Sirva como ejemplo: Verbalización o expresión. Participación en la organización y

control de actividades físico-deportivas. Expresión oral o escrita de los conceptos aprendidos.

- **Técnica:** son un conjunto de acciones o procedimientos que conducen a la obtención de información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes.
- **Instrumentos:** los instrumentos de evaluación son materiales didácticos destinados a la recogida de información. Es el soporte físico que se emplea para recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes.

**Tipos de procedimientos y técnicas**

En cuanto a procedimientos y técnicas encontramos dos polos muy opuestos:

- **De observación, cualitativas y subjetivas**

No persiguen comprobar comportamientos máximos, por lo que no se puede ofrecer el mismo tipo de prueba para todos. Tampoco existe un tiempo determinado para realizarlas y el evaluado no debe saber que le están evaluando. Aunque es una evaluación subjetiva, determinados instrumentos pueden hacer más tangibles los aprendizajes que se desean ponderar y medir.

- **De experimentación, cuantitativos, y objetivos**

Busca comprobar el comportamiento motor en situaciones de máxima exigencia. En ellos el ejecutante conoce de su existencia y dispone de un cierto tiempo para realizar la prueba, que será igual para todos.

Nuestro estándar 1.1. podría ser evaluado de ambas formas, todo dependiendo de la metodología y los propósitos del docente. Veamos:

- **Evaluación del estándar de forma subjetiva:** Los alumnos pueden practicar algún juego sin saber que están siendo evaluados, como por ejemplo el juego de las cuatro esquinas para evaluar si atienden a parámetros espacio-temporales o el juego de animales para que modifiquen los tipos de desplazamiento.
- **Evaluación del estándar de forma objetiva:** Conociendo que va a ser evaluado, el alumnado deberá realizar un circuito de habilidad que ha de superar. Esta actividad además puede complicarse aportando un saco de motricidad para que lleve una adecuada postura.

**Tipos de instrumentos**

Para evaluar podemos hacer uso de la observación, las listas de con-



trol, las escalas de calificación y las rúbricas.

La **observación** consiste en contemplar al alumnado desempeñando algún tipo de tarea. Podemos distinguir:

- Observación directa sin categorías previas, en la que se dan los registros anecdóticos, recopilando aquellas observaciones que el maestro desea plasmar sobre los alumnos. En cualquier caso, será de forma directa y concisa. Es muy utilizada para evaluar las actitudes. En nuestro ejemplo no utilizaríamos este instrumento.
- Observación indirecta, en la que se dan distintas anotaciones que se consideran de relevancia para evaluar el comportamiento motor del evaluado. Por ejemplo, las veces que elige bien el destino en el juego de las cuatro esquinas o las veces que se desplaza eficazmente en las diversas posiciones.
- Observación indirecta con categorías previas, que se utilizan tanto para la experimentación como para la observación.

En cuanto a las **listas de control**,

podemos distinguir aquellas en las que la respuesta a cada ítem sea SÍ o NO, de tal forma que podamos contabilizar y realizar un seguimiento exhaustivo del alumno. Por ejemplo: “*Consigue llegar a su destino en el juego al menos tres de los cinco intentos: SÍ/NO*”.

Por su parte, las escalas de calificación ofrecen un amplio abanico de puntuación, encontrándolas de varios tipos: numéricas, ordinales, gráficas, descriptivas... en las que la respuesta sería algo más compleja: “*Realiza el recorrido de desplazamientos: MAL/REGULAR/BIEN/MUY BIEN*”.

La **rúbrica** sería el siguiente paso en la concreción de estos instrumentos, entendida ésta como una herramienta para graduar la calidad de un aprendizaje. Este instrumento permite al maestro retroalimentar al alumno con mayor rigor y precisión a la vez que permite al alumno gestionar su propio aprendizaje, siempre que le demos a conocer aquello que esperamos de él, con la suficiente antelación.

Pongamos un ejemplo de rúbrica para nuestro estándar:

**1.1 Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y manteniendo el equilibrio postural.**

- **0 puntos**, no realiza la actividad
- **1 puntos**, no adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos ni ajusta su realización a los parámetros espacio-temporales y además no mantiene el equilibrio postural.
- **2 puntos**, adapta los desplazamientos a diferentes tipos de pero no ajusta su realización a los parámetros espacio-temporales ni mantiene el equilibrio postural.
- **3 puntos**, adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos ajustando su realización a los parámetros espacio-temporales y mantiene el equilibrio postural.
- **4 puntos**, además lo realiza con velocidad y eficacia, alcanzando los objetivos de las actividades propuestas.

## Referencias Bibliográficas

- Blázquez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE
- Fernández, E., Garcoqui, M.L., Sánchez Z, F. (2007). *Evaluación de las habilidades motrices básicas*. Barcelona: INDE.
- López, V.M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sales, J. (2001). *La evaluación de la E.F en Primaria*. Barcelona: INDE
- Stufflebeam, D. (2002). *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

### Cómo citar:

García Fernández J.M. (2018, junio). Estándares de aprendizaje evaluables. Análisis y concreción curricular. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 25-28. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>



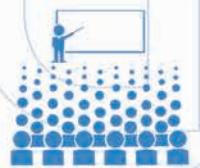
# HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



Consigue Importantes Ventajas para ti y tus alumnos.

- Cursos Homologados Online para Docentes.
- Másteres Oficiales Universitarios y Estudios de Postgrado.
- Certificados de Autor para artículos publicados en Campus Educación Revista Digital Docente.
- Cursos de Inglés de British Council.

**Incrementa tu Cifra de Negocio** con una mayor oferta formativa que te ayudará a **captar NUEVOS ALUMNOS** y mejorar tu imagen de marca.



**¡INFÓRMATE!**



**967 66 99 55**

[colaboradores@campuseducacion.com](mailto:colaboradores@campuseducacion.com)

C/ Ejército, 23 Bajo  
02002 ALBACETE

## ¡TU ANUNCIO AQUÍ!

**¿Quieres que tu publicidad llegue a toda la comunidad educativa?**

Docentes en activo, Opositores, Profesionales de la Educación, Centros Públicos y Privados, Investigadores y demás usuarios relacionados con el mundo de la Educación.

**¡INFÓRMATE!**



**967 66 99 55**



[marketing@marpadal.com](mailto:marketing@marpadal.com)



**Campus Educación**

REVISTA DIGITAL DOCENTE



# El aprendizaje significativo

## Nuevas repercusiones del concepto de Ausubel

El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el alumno es capaz de establecer relaciones entre la nueva información que está a punto de aprender con los conocimientos previos que ya posee, de tal forma que se produce, entre nueva y antigua información, una relación de significados que aportan consistencia al proceso de aprendizaje. A simple vista parece un concepto muy sencillo y de sobra introducido en el ámbito educativo pero, ¿y si comenzamos a replantearlo de otra forma?

**Palabras clave:** Aprendizaje Significativo; Ausubel; Constructivismo; Cognitvismo.

**Abstract:** *Meaningful learning occurs when the student is able to set up relationships among new information that is going to learn with old information from previous learning so that between old and new knowledge exists a meaningful relationship that cements the learning process. At first glance, it looks like a very simple concept, universally understood on teaching, but should we start thinking about it in another way?*

**Keywords:** *Meaningful learning, Ausubel, Constructivism, Cognitive psychology*



**MARÍA SOLEDAD  
LÓPEZ GARCÍA**

- Licenciada en Psicología
- Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria en Idioma Inglés
- Diplomada en Turismo
- Docente SEPE y JCCM en Comunicación y Marketing Internacional (Albacete, Albacete)

### Antecedentes

Ausubel, en 1963 presenta su primer acercamiento a la teoría cognitiva de aprendizaje verbal significativo, que desde sus inicios incluiría las principales variables y procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.

El concepto actual de aprendizaje significativo tiene sus antecedentes en los movimientos renovadores de principios del siglo XX con Rousseau, Dewey y Claparède, que comparten la idea de la responsabilidad del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. En la historia existen numerosas teorías que sitúan al alumnado en el centro del proceso educativo, un claro ejemplo es la enseñanza no directiva de Rogers.

Así, el aprendizaje depende directamente del alumnado, como sujeto activo para desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en su propio proceso de aprendizaje. En definitiva, la capacidad para aprender, planificar,



tomar decisiones y asumir responsabilidades.

### Revisión del término

La reciente revisión de Ausubel (2002) subraya la importancia de la intervención educativa en función de las capacidades de cada periodo evolutivo, garantizando así la adquisición de aprendizajes significativos de todo tipo de contenidos, así como de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje. Ausubel expresa la importancia de la metodología y los procedimientos

manifestando que “*si la formación de carácter académico se imparte de una manera adecuada y sus contenidos se modifican en consonancia con su capacidad intelectual, esta formación no sólo será valiosa como un fin en sí misma, sino que, de una manera más general, será tan importante como preparación para la vida adulta como lo es la educación relacionada de una manera más explícita con tareas evolutivas inmediatas*”.

En este sentido, el aprendizaje significativo como proceso dinamiza-



dor, interactivo (profesorado-alumnado, alumnado-alumnado), que provoque conflictos socio-cognitivos, imprescindibles para completar la actividad intencional que desarrolle las capacidades en el proceso de adquisición de las competencias, que es la combinación de conocimientos, aptitudes y capacidades adecuadas al contexto.

## Concepción constructivista

La concepción constructivista del aprendizaje significativo, según Ausubel, explicaría los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las interacciones entre los tres elementos básicos: alumnado, contenidos de aprendizaje y profesorado.

Para el **constructivismo**, el conocimiento es una interacción entre la nueva información que se presenta y el conocimiento previo, lo que ya sabemos; aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos del exterior, e interiorizarla de forma significativa; es decir, produciéndose una construcción dinámica del conocimiento.

## La innovación y el papel del profesorado

El profesorado asume un papel fundamental en el análisis de las diferencias individuales del alumnado, en función de sus experiencias personales previas, contemplando la diversidad como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado.

El reconocimiento de la diversidad supone siempre innovación educativa y la creación y adaptación de recursos ya existentes para cada estilo de aprendizaje.

La **innovación educativa** queda reflejada en la legislación con los decretos educativos de cada Comunidad Autónoma que regulen la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado, estableciendo como



una de las funciones generales de los equipos de orientación y apoyo en centros de Educación Infantil y Primaria y de los departamentos de orientación en los centros de Educación Secundaria la de “*colaborar en el desarrollo de la innovación, investigación y experimentación como elementos que van a mejorar la calidad educativa*”.

## Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

El centro nacional de innovación e investigación educativa (CNIIE) dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) es considerado una unidad generadora de conocimientos e innovación en educación, al servicio del sistema educativo español. La misión de CNIIE es contribuir a la promoción de la calidad educativa a través de la adquisición de las competencias clave desarrollando, entre otros, programas de inclusión educativa, planes de igualdad, programas de ayudas, enseñanza de lenguas extranjeras y el desarrollo de investigaciones e innovaciones educativas.

En esta línea, el profesorado, nuevamente, asume un papel fundamental en la motivación, conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento

de la conducta hacia el aprendizaje. Las diferencias de motivación condicionan las capacidades para aprender del alumnado, directamente relacionadas con la historia de éxitos y fracasos que anteriormente hayan experimentado.

## Motivación y atribuciones de éxito

Para Alonso (1987), el alumnado hace una clara distinción sobre los logros conseguidos para alcanzar una determinada meta. Así, los sujetos con metas de aprendizaje atribuyen los éxitos a causas internas (competencia y esfuerzo), mientras que el alumnado con metas relacionadas con el yo, lo atribuyen a causas externas.

Pekrun (1992) presenta su análisis sobre los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas. Además, del carácter prospectivo y retrospectivo de las emociones positivas experimentadas en las tareas, detecta numerosos efectos indirectos sobre la ejecución, causados por el impacto de las emociones en la motivación.

Una verdadera educación no consiste sólo en enseñar al alumno, sino que es necesario hacerlo aprender por él mismo, procurando activar sus mecanismos de resolución de problemas y haciendo que



se enfrenta a dificultades, pues se aprende sobre todo cuando es uno mismo el que se enfrenta a los problemas y consigue, por sí mismo, superarlos. Por tanto, una educación que potencie la resolución de problemas y el protagonismo del alumno será una educación activa, basada en la acción y en la actividad del discente.

El **aprendizaje por descubrimiento** es un tipo de aprendizaje que se entiende como actividad autorreguladora de investigación, a través de la resolución significativa

de problemas, y el resultado producido ha de conllevar un cambio relativamente estable en la competencia del sujeto.

El aprendizaje por descubrimiento es un tipo de aprendizaje que adquiere un individuo cuando aprende algo por él mismo, poniendo en práctica todas sus habilidades cognitivas, de tal forma que aprende atribuyendo a la nueva información mucho más sentido, haciendo que aquello que aprende perdure mucho más en el tiempo.

Pero para lograr finalmente todo

esto hay que reiterar el importante papel que desempeña el profesorado para activar la motivación, que será el factor clave de todo aprendizaje significativo. Ese comportamiento investigador del profesor debe dejarse ver, al igual que el del alumno, debiendo también de ejercer como investigador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y preparar adecuadamente sus estrategias de intervención, comprobando en la ejecución sus consecuencias, valorando los resultados y sintetizando sus hallazgos.

## Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 4, p.359-376.
- Tapia, A. (1987). *¿Enseñar a pensar? Perspectivas para la educación compensatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid: NIPO.

### Cómo citar:

López García, M.S. (2018, junio). El aprendizaje significativo. Nuevas repercusiones del concepto de Ausubel. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 30-32. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>





# CURSOS GRATUITOS

**ONLINE** NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores  
y Maestros con Certificación Digital  
**100% Online**

**¡RESERVA TU PLAZA!**

 **967 60 73 49**

Más Información en: [www.campuseduccion.com](http://www.campuseduccion.com)

 **Campuseduccion.com**  
formación on-line



COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y  
CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

## Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de

 **Campuseduccion.com**  
formación on-line

CONSIGUE  
**1 PUNTO**  
adicional para Oposiciones de  
Maestros y Profesores, y  
**3 PUNTOS**  
para Concursos de  
Tralados

Y ventajas especiales para afiliados a ANPE

 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE  
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995  
[admin@campuseduccion.com](mailto:admin@campuseduccion.com)

# Lo lúdico en la asignatura de Religión

## Sobre la ética del juego

El juego no debe estar ausente en ninguna etapa educativa ya que es un medio ideal para la transmisión tanto de contenidos como de valores. Además de las innumerables ventajas que nos proporciona la incorporación de lo lúdico en el terreno educativo, con el juego contribuimos a embellecer el entorno pues nos permite perpetuar la tradición y cuidar de las personas con las que compartimos esa actividad. También, al interactuar con y en él, lo cuidamos, y cuidamos de las personas con las que jugamos; es lo que se conoce como dimensión ética del juego. Concretamente, en el área de Religión, el juego y la estética están continuamente presentes: el juego nos permite ser como somos en realidad, lo cual nos engrandece, pues el hombre se muestra en su auténtica versión. Por ende, nuestra ética también se ve enriquecida porque el juego nos sirve de prueba para ejercer el respeto a los demás y al entorno.

**Palabras clave:** ligión; Juego; Ética; Educación en valores.

**Abstract:** *Games should not be absent in any educational stage, as it is an ideal medium to convey both knowledge and values. Apart from the many advantages of game-based learning, we contribute with passing on traditions and care about the people whom we share those activities. The ethical dimension of games consists on this care about the game itself and the people who participate on it. On Religion as a formal teaching subject, game and aesthetics are always present: game allows us to be our truly self as also empowers our ethics, as games serve as a test to the respect we feel about other people and the environment.*

**Keywords:** *Religion, Game-based learning, Ethics, Values education*

## Consideraciones pedagógicas del juego

Schiller (1999) ya nos recordaba que *el hombre sólo juega cuando es libre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es plenamente hombre cuando juega.*

En efecto, sólo a través del juego puede el hombre comprenderse a sí mismo, pues sólo jugando el hombre es totalmente libre. Sólo por medio del juego el hombre se siente libre, pues lleva a cabo una actividad que está alejada de las imposiciones de la sociedad y la cultura y puede sentirse así plenamente satisfecho, volcando en dicho quehacer todo lo que lleva en su interior de forma espontánea, libre y natural. Este entregarse del hombre en su totalidad en algo o ha-

cia algo no es posible en sus tareas cotidianas, en su mayoría obligatorias e impuestas, sino sólo en aquellas que se realizan por puro placer.

Las consideraciones pedagógicas del juego no son algo nuevo, ya que pensadores tales como Aristóteles o Platón reflexionaron ya, hace cientos de años, sobre su importancia, y muchos psicólogos y teóricos han divagado sobre su origen, características y repercusiones. Aunque lo lúdico es un tema que desde hace tiempo está presente en el terreno educativo, la diversidad de aplicaciones que esto tiene en la práctica real hace que se nos muestre imprescindible encontrar un criterio que las aúne, englobándolas en un todo, siendo el juego el recurso que se repita como elemento común.



**ESTEBAN MARTÍN  
CABEZAS**

- Licenciado en Teología
- Graduado en Filosofía
- Máster en Filosofía Práctica
- Profesor de Secundaria y Bachillerato en IES Jandía (Fuerteventura, Las Palmas de Gran Canaria)

Lo lúdico no sólo forma parte de los tiempos libres de la jornada escolar, ni es algo reservado a determinadas materias o etapas educativas. Lo lúdico también contribuye al desarrollo de muchas materias, tales como Historia, Filosofía, Matemáticas o, incluso, Religión.

De sobra es conocido el antiguo sistema dialéctico con el que los docentes escolásticos impartían sus clases magistrales. Ya ese sistema quedó desfasado, pues sólo invita a estudiar de memoria una serie de contenidos, sin llegar a comprenderlos, además de que en la vida cotidiana el hombre no se encuentra en situaciones donde tiene que discutir dialécticamente sobre la esencia o existencia de la materia y la forma. Hoy, en la época de las tecnologías de la información y la comunicación, toda la información la podemos encontrar en la red, por muy rara que nos pueda parecer.

No sólo por el sentido común se deduce que el juego resulta una metodología adecuada, sino que esto se desprende de la normativa educativa actual. Así, en el currículo de la asignatura de Religión<sup>1</sup> se recomienda que el docente debe hacer

<sup>1</sup> Véase el currículo de la materia de Religión y Moral Católica, según la LOMCE, de la Educación Secundaria Obligatoria, publicado por la Conferencia Episcopal Española.





hincapié en los siguientes elementos:

- Observación de la realidad por parte del alumnado,
- Respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes,
- Adaptación al ámbito emocional y cognitivo,
- Consideración de la dimensión humanista,
- Respeto por la curiosidad e inquietudes de los alumnos,
- Utilización educativa de los recursos tecnológicos, etc.

Veamos, sin más dilación, cómo el juego contribuye, en la asignatura de Religión, a fomentar valores y asimilar contenidos, los cuales harán posible que el alumnado tenga un bagaje cultural que le llevará, si no a creer en Dios, al menos sí a valorar la bondad del ser humano, independientemente del sistema de creencias.

## El juego y su fundamentación filosófica

En general, los programas de las diferentes asignaturas están muy alejados de los planteamientos lúdicos de la enseñanza. La mayor parte del profesorado se limita a cumplir con un programa didáctico que le imponen las instancias superiores, y los alumnos se limitan a repetir esquemas obsoletos que no

se corresponden con la realidad de la sociedad en la que viven, siendo ésta una de las muchas razones por las cuales el alumnado desconecta de las explicaciones del docente.

Una vez los estudiantes terminan la Educación Secundaria Obligatoria, apenas realizarán ejercicios de tipo morfosintáctico o complicadas operaciones matemáticas. Los citados ejercicios son sólo actividades que se enseñan en las aulas, pero que no tienen ninguna función práctica en la realidad. El plan didáctico ideal en las enseñanzas medias debería tener como fin primordial comunicarse de manera efectiva en las diferentes situaciones de la vida, a comprender un texto, a cultivar el gusto por la lectura, a escribir con corrección y, en definitiva, a ser competente el día de mañana en un entorno laboral, social y familiar concreto.

Pero si lo que se enseña, además de ser realmente útil, se enseñara de forma lúdica, se convertiría en algo mucho más atractivo para los alumnos. No se trata tanto de divertirse sin fin alguno, sino de que los alumnos vean la asignatura como una diversión en sí misma, en la que el aprendizaje vaya de la mano del juego.

Dos filósofos en concreto nos hablan de la importancia y necesidad del juego en la educación del hombre: Rousseau y Kant.

## Rousseau y el juego

La aportación de Rousseau va mucho más allá de la obra que le ha hecho célebre, El Contrato Social. En esta obra, Rousseau trata una nueva forma de aprehender la relación del soberano con los súbditos. Éstos renuncian a una parte de su libertad para entregársela a los gobernantes con el fin de adquirir una serie de beneficios. Su visión de la sociedad está muy lejos de entenderse como una relación de sumisión, pero se asemeja a lo propuesto en El Emílio. En el Emílio, Rousseau propone dejar al niño cierta libertad, a cambio de que sea el educador quien lo oriente en ese nuevo camino. En efecto, Rousseau formará parte de los anales de la historia de la educación gracias a que autores del calibre de Fröebel y Pestalozzi lo tuvieron como referente en su labor educativa. De hecho, el propio Rousseau siempre consideró que el Emílio es el mejor de sus escritos, y el más importante. Pero, ¿dónde radica la clave del éxito en esta obra y por qué ha tenido tanta influencia en el ámbito educativo? Para Rousseau, el hombre debe ser hombre y su actitud debe adecuarse al proceso evolutivo por el que esté pasando. Si es niño, debe comportarse como niño; cuando es adolescente debe hacerlo con las características propias de los adolescentes. Cuando se es niño no se puede pretender exigir al niño más de lo que puede dar. Se debe dejar al niño a su libre albedrío, pero al mismo tiempo es necesario educar su libertad y su autonomía personal, y esta educación de la libertad debe llevarse a cabo en armonía con el entorno. Sólo de esa forma el educador tiene la posibilidad de formar al niño, acompañándolo en su encuentro con experiencias positivas y negativas. Durante su desarrollo, el niño debe centrarse en aquello que es propio de ese momento concreto de su vida. Si es niño, lo natural es que le guste explorar el mundo a



través del juego<sup>2</sup>, por lo de que debiera focalizar su atención hacia el juego. A este respecto se pronuncia Rousseau de la siguiente manera:

«*Hombres, sed humanos, que es vuestra obligación primera; sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. ¿Qué saber tendréis fuera de la humanidad? Amad la infancia; favoreced sus juegos; sus deleites, su amable instinto*».

Podemos ver, por tanto, la forma en la que para Rousseau la importancia del juego en el desarrollo del niño va pareja a su verdadera naturaleza infantil.

Debesse (1969), a propósito de Rousseau, describe las notas esenciales de la infancia. En todas ellas se aprecia un elemento común:

- La infancia es una realidad esencial y psicológica definida, con maneras características de razonar, sentir y actuar, formas que se expresan de modo evidente en el juego.
- El niño no debe de ser sólo un aprendiz de adulto. La infancia es una etapa decisiva de la vida con peculiaridades propias, entre las que destaca el juego como forma de expresión y relación con la

realidad, y por ello ha de ser, en este sentido, considerada, respetada y protegida.

- La bondad define el estado infantil y la educación debe cultivarla mediante el juego y tratar de que no se marchite.
- La infancia es una etapa de la vida que requiere un tratamiento educativo lúdico específico para desarrollar sus potencialidades y recursos.
- Los educadores han de conocer estas características de la psicología de los niños en edad infantil, y defenderla, para realizar eficazmente su tarea.

En efecto, si hay algo por lo que se caracteriza la infancia, qué duda cabe que ese algo característico es lo lúdico. La madurez de la infancia sólo puede llevarse a cabo mediante el juego.

## Kant y el juego

Por otra parte, y como adelantamos, el juego encontró también su hueco en la filosofía crítica kantiana. ¿Qué idea sobre el juego nos ofrece Kant en consonancia con su filosofía crítica?

Para Kant hay realidades que no pueden comprenderse ni por medio del entendimiento ni por medio del

juicio moral. Estas realidades son bellas per se. El concepto “bello” puede aprehenderse por medio del entendimiento, así como realizar acciones bellas puede aprehenderse por medio del juicio moral. Sin embargo, la belleza de las cosas en sí no es algo que pueda aprehenderse por alguna de esas instancias. Efectivamente, es el juicio de gusto el que hace posible la aprehensión de la belleza de las cosas. El juicio de gusto es meramente contemplativo, o sea, es un juicio indiferente, independiente a la existencia de un objeto.

Kant señala que sólo el gusto de lo bello es un placer desinteresado y libre, mientras que el placer interesado se fundamenta en estímulos sensitivos o principios morales. Con esta idea Kant pretende defender la autonomía de lo estético respecto a los fines teóricos y fines prácticos. Dentro del sistema kantiano, el concepto de juego está vinculado al principio de autonomía. El juego libre de estas facultades es autónomo, pues no está limitado ni por conceptos ni por normas morales. Gracias a esa autonomía el juego y el arte forjan un mundo diferente y paralelo en nuestro mundo, un mundo con una realidad no sometida a instancias morales ni cognitivas, un mundo atemporal. El juego se erige, pues, como creador de realidades en las que el hombre se puede sentir más pleno, evadiendo realidades cotidianas que coartan su libertad. Por tanto, sólo mediante el juego el hombre es libre.

Así pues, por un lado tenemos, pues, a Rousseau, que fundamenta la importancia del juego en el periodo educativo de infantil; y por otro lado, tenemos a Kant, cuya fundamentación del juego puede extrapolarse a cualquier periodo de la vida académica del estudiante, incluida la adolescencia. En cual-

<sup>2</sup>Diecisiete siglos antes ya se pronunció al respecto San Pablo en una de sus Epístolas: “cuando yo era niño, hablaba como niño, pensaba como niño, razonaba como niño; pero cuando llegué a ser hombre, dejé las cosas de niño». (I Corintios 13, 11).



quiera de los dos casos, se trata de impartir el conocimiento a través de algo que le resulte atractivo al alumno. Está demostrado que lo que se aprende sin interés se olvida, y todo aquello que se aprende jugando, con agrado, permanece.

## Concepción estética del juego

El hombre actual vive acelerado, preocupado por cientos de cosas de la vida ordinaria. Vivimos en un mundo donde todo se mide por el utilitarismo, por los fines y beneficios que proporciona. Si alguien no proporciona beneficios de una u otra forma, no es útil y, por tanto, no merece la pena invertir tiempo en lo inútil. Ante esta dramática situación se hace imprescindible una educación que armonice las dos esferas del hombre, la sensible y la inteligible, y que estas esferas estén unidas de tal manera que no sea posible identificarlas ni escindirlas.

Ante esta pérdida de la sensibilidad, urge retomar una educación estética en el hombre, al modo como la concebía Schiller. Se trata de una educación orientada a cultivar los valores propios de la humanidad, una humanidad que, debido a los numerosos avances en todos los ámbitos, está aún más ausente.

Y la educación, en efecto, debe buscar como criterio último el poder reconciliar en el hombre sensibilidad e inteligibilidad, materialidad y espiritualidad, algo a lo que aspiraron, ya desde sus inicios, los filósofos de la antigua Grecia. La solución a esta escisión es la educación estética.

Se precisa una educación en la que el juego interprete un rol importante, se trata del juego como momento de esparcimiento, de ocio. Es bueno que el hombre “pierda el tiempo” de vez en cuando en algo que no le reporte beneficios materiales. El juego no reporta tales beneficios, pero sí beneficios sensibles, espirituales. Es por ello que se recurra a él para hacer de la educación un medio eficaz con vistas a reconciliar lo sensible y lo espiritual.

El juego es el instrumento ideal para la educación estética, según Schiller, porque sólo a través del juego, el hombre se desembaraza de las obligaciones diarias, de lo que es útil a los ojos del hombre material, y entra en una realidad diferente, una realidad que le permite entrar dentro de sí, ensimismarse, dedicarse tiempo a sí mismo.

Hasta aquí, se ha podido apreciar no sólo cómo el juego es una

necesidad en el hombre, sino que también forma parte del corpus filosófico y pedagógico de muchos sistemas y teorías. El juego, tanto en el niño como en el adolescente, es respaldado por filósofos como Schiller, Rousseau, Kant y pedagogos como Montessori, Giner de los Ríos, Pestalozzi, Fröebel, etc. pero, ¿cómo desarrollar una materia como la asignatura de Religión teniendo al juego como instrumento o recurso?

## Ética y juego

La función estética que el juego detenta se muestra más clara aún si la observamos a la luz de la ética. Gracias a la ética, la estética del juego se enriquece. Por tanto, el juego será más estético en la medida que sea más ético. El juego es una acción ética en la medida en que el hombre deja de hacer lo que es útil, para hacer lo que es realmente valioso para su interior y se cultiva y desarrolla como persona, y no tanto como ser material.

La ética del juego consiste en divertirse sobre todo en compañía de otro u otros, más que de pensar en divertirse pensando sólo en uno mismo. La estética del juego consiste más bien en embellecernos nosotros junto con aquello con lo que nos relacionamos. En esa actitud de embellecimiento se aprecia una actitud ética, pues en la medida en que embellecemos el entorno estamos cooperando a cuidar todo lo que nos rodea, al mismo tiempo que nos divertimos. Así, se observa una reciprocidad entre el entorno y el ser humano. Es decir, el entorno se embellece con nuestra acción respetuosa y el hombre se embellece jugando en un entorno bello y cuidado.

## Propuesta lúdico-pedagógica en el aula de Religión

¿Cómo aplicar el juego como método en el aula de Religión? Y ante la falta de interés, ¿cómo plantear



la enseñanza de la Religión desde una metodología cercana, atractiva y lúdica? ¿Es viable que podamos servirnos del juego en el aula de Religión?

Se ha de partir teniendo en cuenta varios aspectos clave, que condicionan el estado en que se encuentra la situación educativa en estos momentos, además del estado de la propia materia que nos compete:

- La transmisión magistral de contenidos no conecta con los alumnos
- Las diferentes ideologías que se van sucediendo van modificando las leyes a cada instante, dejando a la Religión, como asignatura, cada vez más relegada a un segundo plano
- Los jóvenes suelen estar desconectados de la concepción axiológica de la realidad.
- Los docentes parecen fallar en lo que los estudiantes esperan de ellos
- Existe una acusada carencia de contenidos educativos que se presenten acordes con lo que los alumnos desean, así como incentivos que les ayuden a desarrollarse plenamente, ayudándoles a encontrar la felicidad y sus vocaciones.

Se propone como tarea lúdico-educativa un “Trivial de las Religiones”. Se trata de un juego elaborado en base a la estructura del conocido Trivial-Pursuit. Este juego se vale de un tablero similar, estructurado en colores, donde cada uno de ellos representa a una religión. De esta forma, el color violeta representa a las Sabidurías Orientales; el naranja a las religiones naturales y religiones antiguas; el amarillo, el cristianismo; el rojo, el judaísmo y el islam; el azul, el arte religioso en general, de cualquier religión; y el color verde, mitología antigua.

El objetivo fundamental de este juego es que los alumnos lo pasen bien aprendiendo o, lo que es lo mismo, que aprendan divirtiéndose. Los miembros de cada equipo se apoyan entre ellos y deben colaborar para encontrar la respuesta acertada a cada pregunta que se les plantea, bajo la premisa de no recurrir a la búsqueda en Internet<sup>3</sup>.

Como ya dijimos, el currículo del área de Religión busca ante todo respetar los ritmos de aprendizaje del alumnado, la adaptación a su ámbito emocional y cognitivo, y la consideración de la dimensión humanista. Todos estos aspectos se pueden trabajar y desarrollar con el juego, ya que éste es un medio ideal para adaptarse a las necesidades del alumnado, favorece la asimilación de los contenidos, y consigue la transmisión de conocimientos relacionados con el hombre y su historia.

Se ha podido comprobar que, gracias a la aplicación de este juego, los alumnos interactúan entre sí para buscar la solución correcta, estableciendo puentes de comunicación efectiva entre ellos y reforzando las relaciones interpersonales.

Así, el juego en el aula de Religión brinda un momento de paz y armonía con nosotros mismos, en el que desconectamos de los problemas y de las obligaciones de la vida diaria, de los exámenes, de las circunstancias familiares, centrándonos tan solo en divertirnos y procurar avanzar sobre el tablero a la par que aprendemos.

El juego ha sido objeto de reflexión por parte de numerosas disciplinas y todas ellas han llegado a la conclusión de que el juego es necesario para que se produzca aprendizaje. Desde el juego, los alumnos se divierten y aprenden, además de adoptar una actitud ética consigo mismos y con los demás.

Ética, estética y juego van unidos de la mano. En el área de Religión la confluencia de estos tres elementos encuentra una perfecta unión, pues el alumno que juega con los demás, no sólo se enriquece a sí mismo, pues se desarrolla como persona, sino que también se embellece y, por ende, conoce lo que es el respeto a los valores de la creación, la naturaleza y la dignidad humanas, elementos que hay que respetar al estar puestos para disfrute del hombre.

En el área de Religión se debe tener especial respeto por el ritmo de aprendizaje, así como por el estado emocional de los jóvenes, ya que dicho estado influye sobremanera sobre el aprendizaje. Es por ello que se debe jugar con ellos a descubrir sus emociones, sus inquietudes, y a abrirles perspectivas para este mundo.

## Referencias Bibliográficas

- Debesse, M. (1969). *La adolescencia*. París: PUF.
- Frankl, V. (2013). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- López, A. (1998). *Estética de la creatividad*. Madrid: Rialp.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Madrid: Anthropos.
- Toro, J. M. (2005). *Educación con co-razón*. Bilbao: Desclée.

### Cómo citar:

Martín Cabezas, E. (2018, junio). Lo lúdico en la asignatura de Religión. Sobre la ética del juego. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 34-38. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>

<sup>3</sup> Las preguntas serán de respuesta múltiple para que los estudiantes tengan varias opciones sobre las que determinar la solución.



# Construyendo sueños: Comunidades de Aprendizaje

## Un recorrido por la historia de las comunidades de aprendizaje y sus principios más esenciales

Las comunidades de aprendizaje surgen como respuesta a la necesidad de una educación más democrática, donde todos los integrantes de la comunidad expresan sus ideas y necesidades. Sus bases se construyen sobre teorías pedagógicas y sociológicas avaladas científicamente por autores tales como Dewey, Vygotsky o Habermas, y se han venido desarrollando de forma más concreta mediante los trabajos de Paulo Freire, Ramón Flecha, entre otros. La pro-actividad del aprendizaje dialógico supone una experiencia cognitiva y sensorial que hace que los conocimientos se asimilen de forma más efectiva, ya que son los alumnos los propios constructores de su aprendizaje.



**AMPARO ZORNOZA  
VIZCAÍNO**

- Maestra de Lenguas Extranjeras
- Especialista en Comunidades de Aprendizaje
- Albacete (Albacete)

**Palabras clave:** Comunidad de aprendizaje; Aprendizaje dialógico; Convivencia; Grupos interactivos.

**Abstract:** *Learning communities appear in response to the need of a change of education to a more democratic one, where the community members express their thoughts and needs. They are based on pedagogical and sociological theories scientifically proved by outstanding authors as Dewey, Vygotsky and Habermas, and subsequently developed in a concrete way by Paulo Freire and Ramón Flecha. Pro-activity in dialogic learning makes a cognitive and sensory experience that help knowledge integration in a more effective way, since the pupils are the builders of their own learning.*

**Keywords:** *Learning Communities; Dialogic learning; Coexistence; Interactive groups.*

Con el paso del tiempo, las comunidades de aprendizaje han ido haciéndose un hueco en España y otros lugares del mundo, favoreciendo prácticas innovadoras que se han ido implementando poco a poco en diversos centros educativos.

Gracias al poder de la comunicación, en las comunidades se dan más oportunidades al alumno para debatir, reflexionar y construir su propio aprendizaje. El método dialógico que se pone en práctica es el basado en la oratoria socrática, la cual ha sido concretada posteriormente por otros autores como Ramón Flecha, llevando al alumno y a sus familiares a que participen de forma activa en su educación.

Esta metodología participativa puede aplicarse en todas las materias, pues los grupos interactivos



favorecen la resolución de problemas en equipo y las tertulias dialógicas promueven la creación de argumentos.

### Surgimiento de las Comunidades de Aprendizaje

Puede decirse que es en 1978 cuando nace la primera comunidad de aprendizaje española, mediante el Centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí, en Barcelona. Este centro, una antigua sección femenina de la época franquista, surge como respuesta a la necesidad de los habitantes del

<sup>1</sup> "Todas las personas somos iguales y todos tienen voz. Tiene el mismo valor la opinión de un profesor de universidad que la de una persona analfabeta que participa en el Proyecto, ya que los argumentos que se dan para defender las propuestas planteadas deben estar basadas en pretensiones de validez y se rechazan las pretensiones de poder. El diálogo igualitario se da en todas partes y sobre cualquier tema: la forma de hacer las clases, las actividades que se llevan a cabo, los contenidos de los módulos, etc. Todas las propuestas son discutidas, negociadas y matizadas" (<http://www.edaverneda.org/>)



barrio de tener un centro cultural dirigido a personas adultas y pasa a ser un referente en el ámbito educativo por sus valores democráticos, igualitarios y de inclusión<sup>1</sup>.

Posteriormente, y en el momento en que el centro CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, fundado en 1991, pasa a hacerse cargo del asesoramiento de La Verneda, se elabora un modelo propio de comunidades de aprendizaje que comienza a ofrecerse desinteresadamente a quienes quieran llevarlo a cabo.

En el ámbito internacional, encontramos otros proyectos que merece la pena destacar por su proximidad al proyecto de comunidades de aprendizaje:

### Programa de desarrollo escolar (School Development Program) de James Comer

Sus orígenes se remontan a 1968, cuando dos escuelas de Educación Primaria de New Haven (EE. UU) con bajo rendimiento escolar y problemas de convivencia, solicitan la ayuda a la Universidad de Yale para buscar soluciones que permitieran mejorar la situación.

La filosofía de este programa parte del proverbio africano “se necesita un pueblo entero para educar

a un solo niño”, queriendo incidir en la importancia de la implicación de toda la comunidad en las tareas educativas de los jóvenes.

Sus principios básicos son:

- Colaboración
- Consenso
- Resolución de problemas
- Ausencia de culpabilización ante imprevistos
- Priorización del aprendizaje de áreas instrumentales
- Trabajo cooperativo

### Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) de Henry Levin

Este modelo, surgido en Stanford en 1986, está inspirado en la organización democrática observada en las cooperativas de trabajadores. La comunidad analiza su situación actual y formula una visión comunitaria de lo que le gustaría que fuera la escuela.

Para hacer realidad este proyecto, se establecen unas fases que pasan desde la formulación de un inventario de dificultades, hasta la evaluación conjunta de los resultados, pasando por el establecimiento de prioridades y objetivos.

Uno de los rasgos más característicos es que en las escuelas aceleradas los familiares deben firmar un compromiso de colaboración,

además de formar parte, inequívocamente, de la estructura de gobierno del centro.

### Éxito para todos (Success for All) de Robert Slavin

Comenzó en 1987 al mando de Slavin y con la colaboración entre Johns Hopkins University, de Baltimore, Maryland, y el Departamento de Educación de la ciudad, para enfocar su desarrollo en escuelas con bajo rendimiento, conflictos y problemas de convivencia.

Parte de la experiencia de que existe una parte del alumnado (generalmente de minorías o en riesgo de exclusión) que abandona el sistema educativo sin unos mínimos que le permitan tener buenas oportunidades laborales en su vida adulta, por lo que se centra en conseguir que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades educativas en cualquier entorno social o territorial, incrementando sus posibilidades de éxito.

Para conseguirlo, centran sus esfuerzos en un currículum muy competente, incidiendo en áreas instrumentales, como la lectoescritura, desde edades tempranas, ofreciendo atención individualizada cuando así se requiera.

### La transformación del entorno: Estrategias de éxito

Las personas somos seres de transformación, no de adaptación (Freire, 1969), por lo que debemos dejar atrás la idea obsoleta del impedimento de la transformación educativa y dar paso a la oportunidad del diálogo como vehículo de cambio.

Tomando como base el diálogo, podremos valorar y así transformar nuestras relaciones con la gente y el mundo.

La teoría general de las comunidades de aprendizaje se fundamen-



ta en una serie de “Estrategias de Éxito” que implementar a la práctica educativa para explotar al máximo todo el potencial de esta estrategia educativa. Veamos cuáles son estas estrategias de éxito y en qué consiste cada una de ellas.

## Grupos interactivos

Se refiere a la forma de organización del aula probada para dar los mejores resultados y mejorar así el **aprendizaje** y la **convivencia**. En un grupo interactivo se pueden desarrollar varias actividades y, como consecuencia, favorecer la aceleración del aprendizaje. Las interacciones entre alumnos aumentan y se renuevan debido a la rotación entre grupos y el cambio constante de actividades propuestas.

En estos grupos interactivos se requiere la ayuda de alguna persona **adulta** (además del profesor responsable de la clase), cuyo papel es el de impulsor de la interacción entre el alumnado.

## Tertulias dialógicas

Se basan en la construcción colectiva de significado y conocimiento a través del diálogo sobre creaciones pertenecientes a diversas disciplinas artísticas: literatura, cine, música, etc. De este modo favorecemos el acercamiento de los

alumnos a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.

El tipo de tertulia dialógica más utilizado es la tertulia literaria dialógica, que consiste en el diálogo sobre una obra clásica de la literatura universal. Esta elección se debe a que son las obras que más conocimientos acumulan por tratar temas que siempre son de interés, permaneciendo invariables en el tiempo.

La tertulia comienza cuando todos reunidos, por turnos, comentan los pasajes que más han captado su atención de la obra sobre la que gira la tertulia. El moderador se encarga de la fluidez en el intercambio de ideas y de favorecer que todos participen.

En los últimos años están creciendo las experiencias con tertulias dialógicas cinematográficas, musicales e, incluso, mediante la observación de obras plásticas tales como obras arquitectónicas y esculturas, siendo un recurso muy adecuado para conseguir el intercambio de ideas para favorecer el enriquecimiento personal y la construcción de conocimiento.

Cada uno aporta sus reflexiones, comparte sus dudas y genera preguntas que enriquezcan la conver-

sación, motivando la participación colectiva. Se trata de una libertad guiada por el profesor, que dirige el transcurso del diálogo para garantizar que todos puedan participar de forma igualitaria en la tertulia.

## Formación de familiares

Gracias a la formación de familiares, podremos dar respuesta a las necesidades inmediatas del alumnado y suscitar una mejora de sus condiciones. Las investigaciones científicas (INCLUD-ED, 2011) han demostrado que el resultado académico de los alumnos no depende tanto del nivel educativo logrado previamente por las familias sino de que los padres también estén en un proceso de formación permanente mientras dure la escolarización de sus hijos.

Así pues, es importante que el centro educativo ofrezca la posibilidad de llevar a cabo esa formación y los espacios necesarios para ello. Una de las formas de hacerlo es mediante las tertulias literarias dialógicas que hemos comentado, donde pueden participar además de familiares, personal del centro, profesores, instituciones del entorno, etc. sin importar el nivel académico de cada uno, pues todos los integrantes participan con sus aportaciones y enriquecen a los demás. De esta forma, será mucho más fácil que la familia se implique en la formación del alumno y la educación cobrará un verdadero sentido.

## Participación de la comunidad

Siguiendo un modelo democrático, los familiares y miembros de la comunidad educativa participan activamente en la toma de decisiones en lo relativo a la educación de sus hijos, formando parte de los órganos del centro (las llamadas Comisiones Mixtas) y colaborando en la vida organizativa del centro. Esta participación favorece la aceptación cultural y, por consiguiente, mejo-



ra el rendimiento educativo de los alumnos pertenecientes a minorías culturales.

## Modelo dialógico de prevención de conflictos

El diálogo es la herramienta más poderosa para superar las desigualdades. Cuando sucede un conflicto, es necesario un **consenso** entre todas las partes implicadas, y esto solo se va a conseguir mediante el diálogo. Cuando nos referimos a alumnos tenemos que insistir en la creación y respeto de unas normas de convivencia que favorezcan un clima adecuado para aprender, generando así un diálogo compartido por toda la **comunidad** en todo el proceso. Así mismo, es imprescindible la creación de espacios de diálogo no solo para alumnos, sino también para los demás integrantes de la comunidad educativa.

## Formación dialógica del profesorado

En una comunidad de aprendizaje es esencial que el personal docente esté formado en forma muy concreta para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Para ello, debemos huir de “ocurrencias” y centrarnos en las evidencias probadas del método científico, ya que es el que nos respalda con estudios específicos en el tema. La formación docente se debe basar en fuentes teóricas de pedago-

gos y científicos, investigaciones y revistas educativas de prestigio.

Al igual que en la formación de familiares, las tertulias dialógicas serán una herramienta útil para la formación del profesorado, pero esta vez refiriéndonos a ellas como “Tertulias Pedagógicas Dialógicas”, es decir, el mismo *modus operandi* pero analizando y comentando obras pedagógicas validadas por la comunidad científica internacional, evitando así opiniones o interpretaciones personales erróneas.

## Fases de la transformación

A la hora de crear una comunidad de aprendizaje seguiremos unas etapas muy concretas:

- 1. Sensibilización:** consiste en una reflexión profunda para identificar debilidades y fortalezas del centro y poder ser conscientes de lo que necesitamos. La comunidad debe realizar una formación científica que le permita alcanzar los conocimientos esenciales.
- 2. Toma de decisiones:** a través de consenso, diálogo y compromiso de toda la comunidad involucrada.
- 3. Sueños:** en esta fase, todos los miembros de la comunidad educativa (familiares, alumnos, personal del centro, profesores, instituciones de barrio, etc.) plasman de forma concreta sus aspiraciones, lo que realmente quieren para su escuela.

Los sueños se plantean de diversas formas y se deja constancia de ellos para que sean más tangibles, a través de murales, proyecciones con sus discursos, dibujos, etc.

**4. Prioridades:** después de analizar los sueños y reflexionar acerca de los recursos reales de los que se disponen, hay que establecer prioridades.

**5. Planificación:** partiendo de una asamblea general con toda la comunidad, se establece el camino que hay que recorrer desde la realidad hasta los sueños. Para ello, se forman las Comisiones Mixtas, que se repartirán responsabilidades e implementarán las actuaciones de éxito necesarias para alcanzar los sueños.

En un entorno educativo, es esencial el diálogo igualitario, donde todos pueden decidir y construir su educación. Este enfoque constructivista es fundamental, ya que identifica al propio alumno como foco de su propia educación, como constructor de conocimientos y experiencias y por tanto, el diálogo es necesario para mostrar sus preferencias y necesidades.

En una Comunidad de Aprendizaje todos los miembros tienen algo que decir, ya que gracias a sus aportaciones, el resto se enriquece y aprende. Esto supone que participe todo el mundo, desde alumnos y personal del centro educativo (conserje, administrativos, personal de limpieza), hasta familiares, instituciones, asociaciones, etc. Toda la comunidad camina unida hacia un sueño: la escuela que queremos.

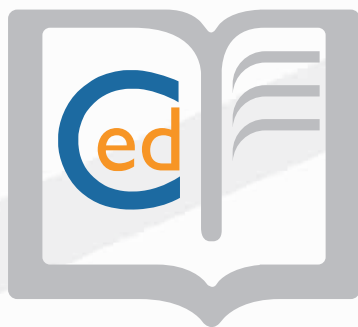
## Referencias Bibliográficas

- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata
- Flecha, J. R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, J. R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial Siglo XXI
- <https://www.comunidaddeaprendizaje.com/es/>
- <https://utopiadream.info/ca/>
- <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>

## Cómo citar:

Zornoza Vizcaíno, A. (2018, junio). Construyendo sueños. Comunidades de Aprendizaje. Un recorrido por la historia de las comunidades de aprendizaje y sus principios más esenciales. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº10, p. 39-42. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/>





**Campus Educación**  
REVISTA DIGITAL DOCENTE

## ¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

Campus Educación Revista Digital Docente es una plataforma de divulgación abierta a todos los miembros de la comunidad educativa que deseen compartir sus investigaciones y sus conocimientos científicos y pedagógicos. Por ello, si eres docente, investigador, maestro o profesor, te invitamos a participar en este proyecto contribuyendo con tus publicaciones a la mejora de la calidad educativa. Además, obtendrás la certificación de tus artículos para cómputo en el baremo como mérito en Concurso General de Traslados, Oposiciones y Bolsa de Trabajo.

**¡Conviértete en Autor!**  
Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**  
o en el correo [publicaciones@campuseducacion.com](mailto:publicaciones@campuseducacion.com)





# Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



La forma más sencilla de  
**PUBLICAR TUS ARTÍCULOS**