

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO IV - Nº 13 - MARZO 2019

Adquisición de segundas lenguas. El papel del profesorado de lengua extranjera

El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil

Dependencia emocional en la adolescencia. Detección temprana

Fracaso escolar. Actuaciones a tener en cuenta desde la Educación Primaria

Enseñar a pensar. Thinking Based Learning

Estructuras de aprendizaje cooperativo. Análisis y técnicas de intervención en el aula de Educación Primaria

Aprendizaje significativo. Aplicación en la enseñanza de la Historia

La temática de la muerte en Educación Infantil

Trastorno del Espectro Autista. Intervención educativa

Diferencias entre Másteres Oficiales Universitarios y Másteres Títulos Propios

Trastorno del Espectro Autista. Metodología de trabajo por rincones



marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo

ISSNe 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2018. Marpadal Interactive Media S.L.

30%
DESCUENTO
A AFILIADOS
ANPE

Aprovecha nuestros **descuentos y promociones**
para Completar tu Baremo con los

+5%
DESCUENTO
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS

CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES 2019

ed Campuseducacion.com
formación on-line

ENTIDAD COLABORADORA
Universidad
Camilo José Cela

**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.

Y si te matriculas de **3 Cursos o más**,
te regalamos nuestro...



y PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN
gratuita en nuestra revista...



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campuseducacion.com
formación on-line

¡Infórmate!



967 607 349

110 Horas

Certificados en
20 Días

Periodos de
20 Días

11 Créditos
Tradicionales

4 Créditos
ECTS

...y además

**CURSOS
HOMOLOGADOS**

ONLINE PARA **SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS**

Homologados por



Los cursos son **válidos en todas las Comunidades Autónomas según el Real Decreto 276/2007 de 23 de Febrero (BOE 2/3/2007)**. Campuseducacion.com ofrece cursos homologados por la Universidad Camilo José Cela o por el Ministerio de Educación, válidos como méritos para las Oposiciones a la Función Pública Docente (Cuerpo de Maestros y Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y FP) y Concurso General de Traslados (RD 1364/201 O, de 29 de octubre y Orden EDU/2842/201 O, de 2 de noviembre). Los créditos ECTS (European Credit Transfer System) son el más reciente sistema de certificación de las titulaciones universitarias y son el estándar europeo en la asignación de créditos de formación.

**PARA MÁS INFORMACIÓN CONSULTA NUESTRAS REDES SOCIALES
O CONSULTA LA WEB www.campuseducacion.com**



Sumario

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

Equipo de Redacción
María José Román Muela
Ángel Villodre López
Sandra Pérez Benítez
María José González Lozano
Eva González Sánchez

Artículos de (por orden de aparición)

Lucía Fernández Paredes
Marta Manzano Madrid
Gabriela Guía Cereceda
Fco. Carlos Alcaraz Campos
David García Moreno
Claudia Casado Sobrino
Victoria Elisa Tudeloa Hernández
Eduardo Guerrero Sánchez
Andrea Higuero Fuentes
Carmen M^a Hernández García
Ana M^a Sánchez Blaya

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
ISSNe. 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.

| | |
|--|-----------|
| Adquisición de segundas lenguas. El papel del profesor de lengua extranjera | 5 |
| El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil. Beneficios y aplicación práctica | 11 |
| Dependencia emocional en la adolescencia. Detección temprana | 19 |
| Fracaso escolar. Actuaciones a tener en cuenta desde la Educación Primaria | 24 |
| Aprendizaje significativo. Aplicación en la enseñanza de la Historia | 29 |
| La temática de la muerte en Educación Infantil. Tratamiento de conceptos abstractos para los más pequeños | 32 |
| Trastorno del Espectro Autista. Intervención educativa | 37 |
| Diferencias entre Másteres Oficiales Universitarios y Másteres Títulos Propios. La especialización desde dos perspectivas bien distintas | 43 |
| Enseñar a pensar. Thinking Based Learning | 50 |
| Trastorno del espectro autista. Metodología de trabajo por rincones | 50 |
| El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Primaria. Análisis y técnicas de intervención en el aula | 59 |



Editorial

El concepto de atención a la diversidad integra un conjunto de acciones educativas que intentan dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado. La atención a la diversidad tiene que desarrollarse considerando todas las dimensiones del sujeto y los contextos en los que éste desarrolla su personalidad. Así pues, supone no solamente atender al alumno que presenta una determinada dificultad específica, sino atender a todo lo que el alumno representa: una persona con una determinada experiencia, unas determinadas circunstancias económicas, sociales y familiares, un círculo social y afectivo muy concreto y unos pensamientos y una forma de ser únicos.

Para atender a la diversidad, de igual forma que prestamos atención al contexto educativo, es básico prestar atención, además, a la manera en la que la enseñanza ha sido concebida. La concepción de la enseñanza ha pasado de un tratamiento puramente conductista basado en la asociación de estímulo-respuesta a través de un sistema de recompensas, a una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje que, a través del aprendizaje significativo, utiliza los conocimientos previos del aprendiz para formar otros nuevos, encorsetándolos y creando un nuevo cuerpo interrelacionado de saberes y experiencias. De forma parecida, la educación se ha valido posteriormente del aprendizaje por descubrimiento para potenciar las capacidades innatas de los alumnos para que ejerzan ellos mismos de directores en su autoaprendizaje.

Todos estos cambios tan significativos no nos están indicando más que la educación, bebiendo de las teorías psicológicas y pedagógicas preponderantes en cada época y reciclándose poco a poco a sí misma, ha ido avanzando por un camino claramente definido, independientemente de que los métodos de puesta en práctica de tales avances sean más o menos correctos o cuestionables.

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

Adquisición de segundas lenguas

El papel del profesor de lengua extranjera

Es un hecho constatable que en los últimos años ha aumentado el número de personas que desea aprender segundas lenguas. Uno de los objetivos más importantes de los profesores en estas materias es interesar y motivar a los estudiantes, proporcionándoles un input adecuado, para que adquieran y logren ser comunicativamente competentes en la lengua extranjera.

Palabras clave: Segunda Lengua Extranjera; Input; Motivación.

Abstract: *It is a proven fact that in recent years the number of people who want to learn second languages has increased. One of the most important objectives of the second language teachers is to raise interest and motivation on students, providing them with adequate input, so that they acquire and become communicatively competent speakers in the foreign language.*

Key words: Foreign language; Input; Motivation.



**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)



Una de las mayores preocupaciones de los profesores es, por un lado, hacer su asignatura atractiva, motivar a los estudiantes y conseguir que muestren más interés hacia su asignatura. Por otro lado, una de las principales metas de la enseñanza del inglés es que los estudiantes alcancen un determinado nivel de competencia en comunicación lingüística. Sin embargo, no se aprecia una gran motivación por parte de los estudiantes en cuanto al

estudio de otras lenguas extranjeras. En este sentido, existen actividades, tareas y proyectos, como los juegos, que pueden fomentar una motivación real para que el estudiante se sienta interesado en practicar otra lengua extranjera. Estas actividades pueden ser relajantes y favorecer la participación de los estudiantes, además de presentar un contexto auténtico y una razón significativa para el uso de la lengua con un propósito concreto.

Adquisición de segundas lenguas

Stephen Krashen es el lingüista de referencia a la hora de estudiar los diferentes modelos de enseñanza de lenguas extranjeras. Krashen (1972) aporta una distinción entre la **adquisición** y el **aprendizaje** que sirve de fundamento teórico a su llamado “enfoque natural”.

Según este autor, la **adquisición de una segunda lengua** consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiz la desarrolla de forma semejante a como lo hacen los niños en su primera lengua, desarrollando la competencia comunicativa.

Por su parte, el aprendizaje de una segunda lengua se refiere al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, permitiendo al alumno alcanzar el conocimiento de las reglas gramaticales y de uso lingüístico, así como la capacidad de expresarse verbalmente en una segunda lengua.

Krashen, quien sostiene que **el aprendizaje no conduce a la adquisición**, articula su mencionada

teoría en torno a la formulación de cinco hipótesis: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo.

«The true causative variables in second language acquisition derive from the input hypothesis and the affective filter the amount of comprehensible input the acquirer receives and understands, and the strength of the affective filter, or the degree to which the acquirer is "open" to the input»¹

La hipótesis de adquisición-aprendizaje

Plantea que las personas tienen dos modos diferentes de desarrollar su competencia en la segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje.

Por un lado, **la adquisición se corresponde al desarrollo de la habilidad lingüística de forma "natural"**; ser capaz de utilizar la lengua para la comunicación. Es un proceso inconsciente en el que no reparamos en las reglas del lenguaje que hemos adquirido, pero tenemos la sensación de corrección.

Por otro lado, **el aprendizaje se refiere al conocimiento de la segunda lengua**, de sus reglas, siendo conscientes de ellas y pudiendo

hablar sobre ellas. En definitiva, un conocimiento formal de una lengua de manera plenamente consciente.

En base a esta distinción, la enseñanza de una lengua tiene diferentes efectos dependiendo si nos basamos en adquisición o en el aprendizaje. En cuanto a la corrección del error, el autor indica que ésta tiene un efecto reducido o nulo en la adquisición subconsciente, sin embargo, para el aprendizaje consciente sí se considera útil.

La hipótesis del orden natural

Plantea que **la adquisición de las estructuras gramaticales se desarrolla en un orden predecible**. Los estudiantes de una lengua tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales anteriormente a otras.

«The implication of the natural order hypothesis is not that our syllabi should be based on the order found in the studies discussed here, that is, I do not recommend teaching ing early and the third person singular /s/ late. We will, in fact, find reason to reject grammatical sequencing in all cases where our goal is language acquisition»²

La hipótesis del monitor

Postula que normalmente **la adquisición es la que inicia nues-**

tro acto de habla en la segunda lengua, siendo responsable de la fluidez. Sin embargo, **el aprendizaje tiene una única función, la de monitor o editor**. El aprendizaje aparece solo para hacer cambios en la forma de nuestra articulación, después de que haya sido producida por el sistema adquirido. Esto puede ocurrir antes de que hablemos, escribamos o, incluso, después (autocorrección). Por lo tanto, el aprendizaje consciente tiene una función limitada en la puesta en práctica de la segunda lengua.

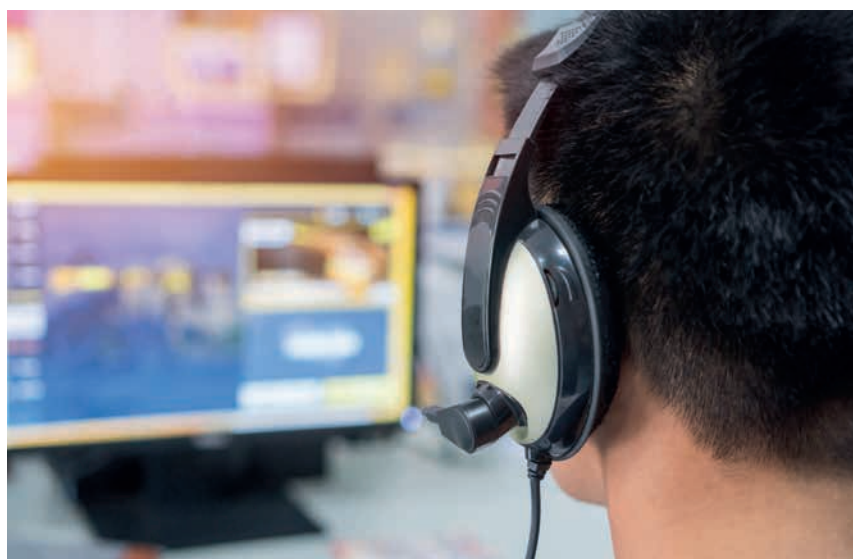
El autor señala tres condiciones necesarias, y no suficientes para algunos estudiantes, para utilizar el monitor de forma exitosa: el hablante necesita tiempo suficiente para pensar; ha de pensar en la corrección, estar centrado en la forma; y ha de conocer la regla.

El autor resume **tres tipos de personas en cuanto a las variaciones individuales del uso del monitor**: los que abusan del monitor constantemente controlando su output y teniendo como resultado un habla dubitativa y sin fluidez; los que usan el monitor de manera reducida, que confían plenamente en su sistema adquirido; y los que lo utilizan de manera óptima.

Según Krashen, la meta pedagógica es conseguir que los estudiantes consigan utilizar el monitor de manera óptima, que lo utilicen cuando es apropiado y no interfiera en la comunicación. Por ejemplo, en discursos escritos o planeados donde sea necesario un output preciso. De este modo, podrán hacer uso de sus competencias aprendidas como suplemento a sus competencias de adquisición.

La hipótesis del input

Esta hipótesis plantea cómo adquirimos una lengua. **Primero, la hipótesis del input se relaciona con la adquisición, no con el aprendizaje. Segundo, adquirimos mediante la**



^{1,2} Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.

comprensión de un input que siempre estará en un nivel más alto que nuestra competencia adquirida; por comprensión se entiende que la persona se centra en el significado y no en la forma. Esto implica que un aprendiz se puede mover de un nivel determinado del aprendizaje a un nivel $i+1$, estadio inmediatamente siguiente a i pasando por el orden natural, mediante la comprensión del lenguaje contenido en $i+1$. Para que esto suceda, el contexto y la información extralingüística son dos grandes ayudas.

En tercer lugar, el input del profesor no se debe limitar únicamente el $i+1$. Cuando la comunicación se lleva a cabo con éxito, cuando el input es comprendido, y si existe suficiente input, el $i+1$ llegará de forma automática. De esta manera se asegura que el $i+1$ esté cubierto; se podrá proporcionar $i+1$ a más de un alumno a la vez, ya que puede que todos los estudiantes no se encuentren en el mismo nivel, y se facilitará su aparición en el aula de manera continua, de forma que será repetido durante todo el curso favoreciendo el reciclaje y la revisión.

En cuarto y último lugar, hablar de forma fluida en lengua extranjera aparecerá de forma innata, por lo que no se puede enseñar directamente. La destreza de hablar y su precisión se desarrollan con el tiempo, tras escuchar y comprender mayor input.

La hipótesis del filtro afectivo

Afirma cómo variables afectivas están relacionadas con el éxito en la adquisición de segundas lenguas, pero no necesariamente con el aprendizaje. Divide a estas variables en tres categorías: **motivación, confianza en sí mismo y ansiedad.** Indica que los hablantes con una alta motivación, buena auto-imagen y confianza en sí mis-



mos, realizan mejor la adquisición de la segunda lengua. Por otro lado, las mejores situaciones para la adquisición de la lengua son aquellas en las que los niveles de ansiedad son muy bajos.

Esta hipótesis plantea que **la adquisición varía con respecto al nivel del filtro afectivo.** Aquellas personas que no posean una actitud óptima para la adquisición no sólo no tenderán a solicitar menos input, sino que tendrán un filtro afectivo más alto que les hará que el input, aunque entiendan el mensaje, no les lleve a la adquisición de las segundas lenguas. De modo inverso, los estudiantes con actitudes óptimas tienen un bajo filtro afectivo y esto significa que el hablante está más abierto al input, y ese input se introduce más profundo.

«Input is the primary causative variable in second language acquisition, affective variables acting to impede or facilitate the delivery of input to the language acquisition device»³.

De este modo, los objetivos pedagógicos del profesor no solo incluyen el proporcionar un input óptimo en situaciones de adquisición, y de hacer este input comprensible a los alumnos, sino que hemos de crear situaciones con bajos niveles de ansiedad y motivadoras, que

propicien un filtro afectivo bajo. De este modo, los alumnos intentarán conseguir más input, tenderán a interactuar, a ser más receptivos con el input que consigan y a adquirir más la segunda lengua.

El papel del profesor

García, Prieto, y Santos (1994) explican que **el profesor se convierte en corresponsable con el alumno, en facilitador y organizador de los recursos,** en animador y estimulador del trabajo en los grupos, monitorizando y reconduciendo las actividades hacia los objetivos propuestos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), por su parte, insta a la importancia de la motivación y de los recursos adecuados para conseguir la adquisición de una lengua:

«La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales»⁴.

El profesor, pues, deberá proponer actividades relajantes, que ale-

³ Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.

⁴ Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

jen las inhibiciones de los estudiantes y favorezcan su participación e interacción. Es esencial también que presenten un contexto real y una razón para el uso de la lengua, que haga que esta se convierta en un vehículo de comunicación real con un propósito concreto. Como resultado de esta motivación, el filtro afectivo disminuye y los estudiantes obtienen más input.

Es necesario que estas actividades se piensen conociendo las necesidades e intereses de los alumnos, se contextualicen y apliquen en el aula de forma que los alumnos vean su utilidad como herramienta necesaria para conseguir la comunicación.

Por su parte, Haycraft (1992) indica que el profesor de lengua extranjera debe:

- Tener un conocimiento claro y preciso de los últimos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas.
- Promover la mayor participación posible de los alumnos. La distribución física del alumnado en el aula de manera decisiva ayudará a lograr este fin.

- Desarrollar la práctica docente más variada posible, tanto en los temas, materiales y actividades, como en los procedimientos utilizados en la práctica diaria en el aula, lo que contribuirá decisivamente a la atención a la diversidad y a la motivación de los estudiantes.
- Involucrar a los estudiantes en todo el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua, y por lo tanto, en el proceso de decisión.
- Contribuir al aprendizaje cooperativo y a la adquisición de estrategias de estudio y de auto-estudio.
- Motivar a los alumnos para que usen la segunda lengua tanto en el aula como fuera de ella. El profesor dominará la conversación en el aula, la cantidad, la variedad, y el grado de control ejercido. Por lo tanto, una reestructuración fundamental del discurso se hace necesaria para mejorar las oportunidades comunicativas de nuestros alumnos.

En definitiva, la posibilidad de proporcionar un input comprensible y suficiente, junto con la motivación necesaria para que los alumnos estén implicados en la consecución de

las actividades propuestas, y deseen participar, hará que el filtro afectivo disminuya, de manera que sigan adquiriendo mayor input, lo que lleve a una mayor adquisición de la lengua extranjera.

El profesor deberá hacer que los protagonistas de la clase sean los propios alumnos, haciendo que se involucren, impliquen, interactúen, se interesen y se motiven en el aula de lengua extranjera.

Despertar la motivación en el alumnado es absolutamente necesario para conseguir su implicación. Se logrará que los alumnos obtengan una motivación intrínseca que les haga implicarse en la tarea y, además, al ver a sus compañeros trabajar en las tareas, hará que también sean motivados extrínsecamente. Si conseguimos motivarlos, estos trabajarán y evolucionarán positivamente de forma que la adquisición de la lengua será mayor.

Referencias Bibliográficas

- Alcón-Soler, E. y Codina-Espurz, V. (2001). *Language Learning in the Foreign Language Classroom*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- García, M., Prieto, C. y Santos, M.J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Haycraft, J. (1992). *An Introduction to English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* -2nd. Oxford: Oxford University Press.

Cómo citar:

Fernández Paredes, L. (2019, marzo). Adquisición de segundas lenguas: El papel del profesor de lengua extranjera. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 5-8. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

CURSOS HOMOLOGADOS

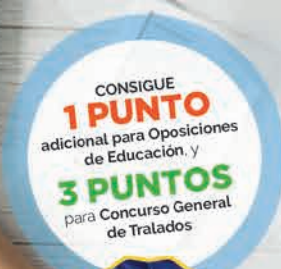
ONLINE PARA OPOSICIONES DE EDUCACIÓN
DE TODAS LAS ESPECIALIDADES EDUCATIVAS
Y CONCURSOS DE TRASLADOS



ENTIDAD COLABORADORA



*Válidas en todas las
Comunidades Autónomas*

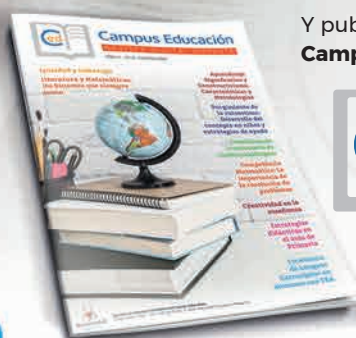


¡Infórmate!



967 607 349

www.campuseducacion.com



y también....

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



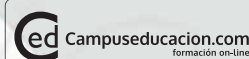
¡Completa tu formación!

Y si estás pensando en completar tu formación con un estudio de Postgrado, puedes beneficiarte de importantes descuentos y promociones en nuestros **MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS:**

COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de



Y publica tus artículos en nuestra revista de divulgación
Campus Educación Revista Digital Docente.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

**¡Consigue
HASTA 8 PUNTOS
En el Concurso de Traslados!**

*¡Publicaciones Grátis
para Afiliados!*





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.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS



marpadal

Interactive Media

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

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

Más Información en:

www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales



El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil

Beneficios y aplicación práctica

El presente artículo realiza un acercamiento básico a la metodología del aprendizaje cooperativo, con la pretensión de conocer, por un lado, las aportaciones positivas que la aplicación de esta metodología promueve en las aulas y, por otro, determinar las estrategias que se pueden aplicar en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo; Educación Infantil; Estrategias Cooperativas.

Abstract: This paper makes a basic approach to the methodology of cooperative learning, with the aim of learning of the positive contributions that the application of this methodology promotes in classrooms and, on the other hand, to point the cooperative strategies that can be applied in a classroom of second cycle of Early Childhood Education.

Key words: Cooperative Learning; Early Childhood Education; Cooperative Strategies.



MARTA MANZANO
MADRID

- Graduada en Educación Infantil y Educación Primaria
- Máster en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria

alumnos con sus iguales.

Asimismo, parece importante tener presentes en las aulas los pilares de la educación señalados por el Informe Delors¹, los cuales también son trabajados con la aplicación de la metodología planteada, concretamente dos de ellos: **aprender a convivir**, participando en proyectos comunes, y **aprender a ser**, ya que los seres humanos son seres sociales, destinados a vivir en un mundo social.

Los niños, en interacción con sus compañeros, desarrollan las destrezas necesarias para su socialización y para el logro de su independencia social. Para formar parte de un grupo, el niño tiene que aceptar los valores y normas que existan en él (Yubero, 2005).

En efecto, el aprendizaje cooperativo constituye un instrumento eficaz al servicio del profesorado y del alumnado, a la vez que es una forma vital de enseñar, de aprender y de vivir. No resulta fácil separar la filosofía subyacente al aprendizaje cooperativo de la utilizada en otros ámbitos de la vida. El aprendizaje cooperativo es y refleja toda una filosofía de vida, que pretende conjugar la cooperación con la solidaridad y el pensamiento crítico (Ovejero, 2013).

Es importante que estos valores comiencen a desarrollarse desde edades tempranas para construir



El objeto de estudio del presente artículo es la metodología del aprendizaje cooperativo que, según Damon y Phelps (1989), se trata de un término “paraguas” que hace referencia a un amplio conjunto de métodos y enfoques de aprendizaje en equipo, manteniendo como característica común entre ellos la división de la clase en equipos, grupos de logro o centros de aprendizaje.

Cambios sociales

La sociedad está cambiando cons-

tantemente, y más aún en los últimos años. Ante ello, la escuela ha de adaptarse y dar respuesta a estas vicisitudes, junto con las numerosas exigencias que, en muchos casos, son difíciles de afrontar.

Según García, Traver y Candela (2001), los factores responsables de los conflictos hallados en las aulas responden a razones de metodología, organización del aula y clima existente en ella, pero, especialmente, a la **interacción resultante entre profesores y alumnos**, o entre los propios

¹ El informe emitido para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, “La educación encierra un tesoro” (1996).

una base adecuada y actuar de modo preventivo ante posibles dificultades. Esta es la razón por la cual este método debe comenzar a ser aplicado en la etapa de Educación Infantil, pues las características propias de los niños, como el egocentrismo², fomentan la dificultad de trabajar estos valores, además de que es en estas edades cuando se establecen los cimientos de todo el sistema educativo y se adquieren los principios que guiarán el comportamiento del alumno en su futuro, tanto académico como personal y social.

Características del aprendizaje cooperativo

De acuerdo con Ovejero (1990), **todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo**. Esto se debe a que el aprendizaje cooperativo tiene unas características y elementos particulares que hacen que le permitan diferenciarse de los demás tipos de aprendizajes que se realizan de forma grupal.

No es la mera cantidad de interacción entre los alumnos lo que provoca unos resultados beneficiosos, sino la naturaleza de tal interacción (Ovejero, 1990).

La naturaleza de la interacción está, por tanto, determinada por cinco características principales, señaladas por Johnson, Johnson y Holubec (1999):

• Interdependencia positiva

Este término se usa para aludir a la doble responsabilidad que se debe de perseguir en el aprendizaje cooperativo, ya que no sólo se ha de tener en cuenta el propio aprendizaje, sino que cada miembro del grupo se ha de preocupar de que todos sus compañeros alcancen el éxito.



• Interacción promotora cara a cara

Se refiere al hecho de que los alumnos han de facilitar el éxito de sus compañeros. Es decir, el trabajo y esfuerzo personal que realiza cada miembro del grupo para que los demás alcancen el objetivo prefijado (Gavilán y Alario, 2010).

• Responsabilidad individual y grupal

Esta característica se refiere a la necesidad de implicar a todos los alumnos de forma individual en el trabajo del grupo, ya que “cuanto más arraigada esté la interdependencia positiva en el grupo cooperativo, los estudiantes sentirán con más fuerza la implicación de su responsabilidad personal en el proceso del grupo” (Gavilán y Alario, 2010)

• Habilidades interpersonales y de grupos pequeños

El aprendizaje cooperativo persigue, además de la adquisición de nuevos contenidos, el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales. Esta peculiaridad del aprendizaje cooperativo es la que causa que este sea más complejo que el competitivo o individualista, ya que, si no se aprenden y aplican las habilidades necesarias para traba-

jar en equipo, no se pueden realizar las tareas requeridas.

• Procesamiento grupal

Esta última característica se refiere a la autoevaluación que ha de realizar cada grupo valorando cada una de sus actuaciones con la intención de determinar cuáles de ellas deberían cambiar y cuáles mantener. El papel del profesor en este caso reside en proporcionar ayuda a los grupos en sus revisiones proporcionando las anotaciones realizadas tras las observaciones de los equipos mientras trabajan (Gavilán y Alario, 2010).

Estrategias cooperativas en las aulas de Educación Infantil

Clarificadas las características más notables del aprendizaje cooperativo, es necesario indagar acerca de otro de los objetivos planteados en el presente artículo, el cual corresponde a la aplicación de esta metodología con alumnado de Infantil, y la influencia e impacto que causa en las aulas su puesta en práctica, lo cual se expondrá en el apartado consecutivo.

Primeramente, con respecto a la aplicación en dicha etapa, se van a

² El egocentrismo es una de las principales características psico-evolutivas que perfilan el pensamiento infantil. Denota un estado cognoscitivo en el cual el sujeto ve el mundo sólo desde un punto de vista, ignorando conocer la existencia de puntos de vista o perspectivas diferentes a la suya.

citar algunas estrategias factibles, mostrando así que realmente es posible su aplicación en esta etapa. Para ello, Pujolàs (2008) establece tres ámbitos de intervención, muy relacionados entre sí: **la cohesión del grupo, trabajo cooperativo como recurso para enseñar, y el trabajo en equipo como contenido a enseñar.**

• Cohesión del grupo

La cohesión del grupo es un aspecto esencial, aunque no único para llevar a cabo estrategias cooperativas en el aula. Pujolàs (2008) mantiene la idea de que el alumno ha de sentir que forma parte de una comunidad educativa para tomar conciencia de grupo, resaltando también la importancia de las relaciones que se establezcan entre el profesorado y el alumnado. Los ejemplos de estrategias que se van a plantear a continuación pretenden, por tanto, que se favorezcan las relaciones interpersonales entre los alumnos, y que éstos conozcan la importancia del trabajo en equipo y la cooperación por medio de simples dinámicas. A continuación citamos algunas (Juan et al., 2010).

La pelota

Permite que los alumnos conozcan los nombres de sus compañeros los primeros días de clase. Para ello, se dibuja un círculo en el suelo y, uno de los alumnos, manteniendo la pelota en la mano, menciona su nombre y el del compañero al que se la va a pasar ("Me llamo Ana y paso la pelota a Jesús"). El compañero que ha sido nombrado se mete dentro del círculo y continúa el juego. La actividad culmina cuando todos los alumnos se encuentran dentro del círculo.

La maleta

Consiste en que cada día, uno de los alumnos traiga al aula dentro de una maleta tres objetos que representen sus aficiones, para conocerse entre ellos y descubrir aficiones en común. Los demás



alumnos pueden realizar preguntas cuando uno de los alumnos presente sus objetos.

La telaraña

Se colocan todos los alumnos junto al docente, que sostiene un ovillo de lana. El profesor menciona su nombre y uno de los rasgos que definen su personalidad, y lanza el ovillo a uno de los alumnos sosteniendo uno de los extremos de éste. El procedimiento continúa entre los alumnos creándose una telaraña, que simboliza que todos ellos son importantes, y que si uno lo suelta todo se deshace, puesto que la colaboración de cada uno de ellos es necesaria.

Trabajo cooperativo como recurso a enseñar.

El segundo ámbito de intervención se puede aplicar una vez que todo el grupo-clase está mínimamente preparado para aprender juntos (cohesión y colaboración) y para ayudarse mutuamente a aprender (cooperación) (Pastó, 2015).

En este punto, la formación de equipos se tendrá en cuenta en todo momento, procurando la formación de agrupaciones heterogéneas, componiéndose así cada grupo tanto por alumnos capaces de dar ayuda, como por los más ne-

cesitados de ella, junto con el resto de estudiantes del grupo.

Algunas estructuras sencillas de aprendizaje cooperativo que se pueden aplicar en este ámbito son:

Folio giratorio

Esta dinámica puede ser aplicada en los diferentes niveles de Educación Infantil, ya que la dificultad de la misma puede ser modificada en función de las necesidades y maduración del alumnado. El maestro encargará a los alumnos una tarea como la redacción de un cuento, una frase o palabras sobre un mismo tema. Comienza escribiendo uno de los componentes del equipo y, cuando ha terminado, se lo pasa al compañero de al lado que ha de continuar con la tarea encomendada. Los alumnos cooperan entre sí, ya que el resultado final depende de las aportaciones de cada uno de ellos (Juan et al., 2010).

Lápices al centro

En esta técnica, los alumnos tendrán que hacer tantas tareas como miembros haya en el equipo. Uno de los alumnos leerá a los integrantes de su equipo la tarea a realizar, permaneciendo todos los lápices en el centro de la mesa. Una vez hecho esto, cada grupo se pondrá de acuerdo para dar solución al problema planteado (Breto y Gracia, 2008).

1-2-4

El docente plantea una pregunta y cada alumno ha de pensar la respuesta a dicho problema de forma individual (1), después se pone en común por parejas (2) y posteriormente en todo el grupo (4) lo cual será reflejado de forma escrita, teniendo en cuenta las aportaciones de todos los miembros. (Juan et al., 2010).

Trabajo en equipo como contenido a enseñar

El trabajo en equipo es el último contenido que se ha de mostrar a los alumnos. Pastó (2015) establece dos recursos diferentes para este tercer ámbito: El **Plan de Equipo** y el **Cuaderno de Equipo**. El Plan de Equipo es un documento que contiene una declaración de principios que rigen el equipo durante un tiempo determinado incluyendo aquí objetivos, compromisos y cargos de cada uno de ellos (Juan et al., 2010). Por otro lado, el Cuaderno de Equipo muestra sus rasgos de identidad y su historial. Existen algunas estructuras cooperativas en este tercer ámbito que son aplicables en las aulas de Educación Infantil: el trabajo por proyectos, que es el más conocido, y el **Rompecabezas**, que consiste en repartir en cuatro partes el trabajo asignado. Cada alumno

deberá encontrar al compañero con el que completar su parte. Cuando los alumnos hayan completado la información, el maestro se encargará de explicar la metáfora existente entre la unión de las partes del trabajo asignado y el trabajo cooperativo. Para culminar, un miembro del equipo lo explica al resto (Parrilla, 1992; Serrano y Calvo, 1994).

Beneficios de la aplicación del aprendizaje cooperativo en las aulas

De acuerdo con García (2001), los efectos positivos de la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo en el aula, siempre que se lleve a cabo adecuadamente, han sido constatados por numerosos estudios, tanto a nivel cognitivo como a nivel social. De esta manera, se va a seguir la clasificación establecida por el Laboratorio de Innovación Educativa (2009) que destaca los beneficios que conlleva esta metodología para el alumnado:

Mayoritariamente se admite que las estrategias o métodos de aprendizaje cooperativo son más potentes que otros, no cooperativos, y que las formas tradicionales de enseñanza para mejorar ciertos aspectos de la capacidad cognitiva, como, por ejemplo, el

*rendimiento académico, la habilidad para la resolución de problemas o la comprensión de textos.*³

Reducción de ansiedad

Muchos autores consideran que la ansiedad es uno de los factores principales por los cuales se dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. El aprendizaje cooperativo reduce esta aprensión fomentando la autoestima y proporcionando tiempo suficiente para desarrollar la tarea de acuerdo con las necesidades personales de cada alumno.

Fomento de interacción y relaciones sociales positivas

Con la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula, los alumnos aprenden actitudes y valores que no pueden aprender de los adultos, aumentan las oportunidades de actuar fomentando relaciones prosociales como actitudes de ayuda hacia los otros y se fomenta el respeto hacia aquellos que son diferentes (García et al., 2001).

Fomento de destrezas complejas de pensamiento crítico

Según Moruno (2011), el aprendizaje cooperativo permite confrontar diferentes opiniones y puntos de vista, lo que favorece el conflicto cognitivo, produciéndose así un mayor número de reestructuraciones cognitivas.

Fomento de integración y comprensión intercultural

El aprendizaje cooperativo favorece la integración y la comprensión interpersonal como consecuencia de las interacciones positivas y las oportunidades de resolución constructiva de conflictos. Se evita, así, cualquier tipo de exclusión, y se promueve la aceptación de los alumnos con necesidades educativas especia-



³ Conclusiones de Gavilán y Alario (2010), siguiendo diversos estudios realizados por Echeita y Martín, Díaz-Aguado, Yus, Maté y Dreves.

les de cualquier índole (Moruno, 2011).

Desarrollo socioafectivo

Se consigue debido a la evidente toma de contacto con los iguales, y gracias a los procesos de resolución de conflictos, la cohesión, y la cooperación que se produce entre miembros, que da lugar a relaciones más estrechas y a una integración de todos los alumnos independientemente de sus características y condiciones personales. Todo ello favorece el aprendizaje de habilidades sociales y el desarrollo de valores democráticos.

Motivación hacia el aprendizaje

Al estar presente la interdependencia positiva en las relaciones que se establecen en el alumnado, se da lugar a una incitación de algunas de las variables fundamentales relacionadas con la motivación: "probabilidad subjetiva de éxito y atribución causal, curiosidad epistémica y motivación continuada, compromiso con el aprendizaje, persistencia en la tarea, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración (LIE, 2009).

Mejora de rendimiento académico

Hay diversos factores que motiven que el aprendizaje cooperativo provoque un mayor rendimiento académico: calidad de la estrategia de aprendizaje, búsqueda de la controversia, procesamiento cognitivo, apoyo de los compañeros, implicación activa mutua en el aprendizaje, cohesión grupal, pensamiento crítico, actitudes positivas hacia las diversas materias curriculares, etcétera (LIE, 2009).

Contribución a la reducción de la violencia en la escuela

El Laboratorio de Innovación Educativa (2009) divide este aspecto en dos factores diferenciados: el fracaso escolar y la falta de vínculos con sus compañeros.



Con el aprendizaje cooperativo, al potenciar una gran calidad y cantidad de aprendizajes, se logrará concebir estrategias para tratar el conflicto y emprender una resolución creativa de problemas así como el fomento de relaciones a largo plazo entre los alumnos al trabajar juntos.

Ventajas de la aplicación de esta metodología para los docentes

El aprendizaje cooperativo no solo reporta beneficios a los alumnos, sino que también es una forma de trabajo que trae consigo grandes ventajas para el personal docente que decide llevarla a cabo. Veamos algunos de estos beneficios.

Autonomía metodológica

El trabajo cooperativo es, como dijimos anteriormente, como un gran paraguas, por lo que permite y acoge otras formas de trabajo complementarias, otorgando gran flexibilidad metodológica al docente. Además, aplicando estrategias cooperativas, los alumnos adquieren una responsabilidad mayor al realizar tareas que en otras metodologías pertenecían al profesor, como la planificación, o la selección de recursos. Esto será beneficioso para el docente, ya que adquirirá una mayor cantidad de tiempo que podrá emplear en la organi-

zación de diferentes actividades para trabajar los contenidos que desee.

Mejora de relaciones con los alumnos

Los roles de profesor y alumno cambian notablemente con esta metodología, algo que es perfectamente percibido por ambas partes. Con esta forma de trabajo, el docente adopta un papel de mediador, facilitador del conocimiento y, como afirman Johnson et al. (1999) de "guía que acompaña".

Mejora de las relaciones con otros docentes

El trabajo cooperativo es una metodología que se nutre en cierta parte del intercambio de información y experiencias con los compañeros. Este aspecto se basa en la importancia que posee que los propios docentes se ayuden entre sí, decidiendo entre todos el mejor modo de alcanzar los objetivos que se pretenden. De esta manera, mejorarán como profesionales, desalentando el trabajo de escasa calidad y las actitudes negativas que pueda ocasionar la implementación de esta metodología. (Johnson et al., 1999).

De acuerdo con todo lo tratado, se puede señalar que la metodología del aprendizaje cooperativo es una propuesta educativa con efectos indudablemente positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social, tanto de alumnos como de profesores.

De los principales beneficios para el alumno se puede destacar la mejora considerable en cuanto al rendimiento y la socialización, comprensión intercultural, pensamiento crítico y otras destrezas metacognitivas. Por otro lado, para el profesorado, destacamos una mejora en las relaciones tanto con el resto de profesionales como con el propio alumnado, y una mayor independencia que se traducirá en una mayor cantidad de tiempo para invertir en la preparación y planificación de actividades, entre otras tareas.

Por último, podemos afirmar que, ya desde la etapa de Educación Infantil, es recomendable y perfectamente posible la puesta en práctica de estrategias cooperativas pudiendo trabajarlas como cohesión del grupo, como recurso y como contenido.

Cómo citar:

Manzano Madrid, M. (2019, marzo). El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: Beneficios y aplicación práctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 11-16. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

Referencias Bibliográficas

- Breto, C. y Gracia, P. (2008). Caminando hacia un aula cooperativa en Educación Infantil. El trabajo por equipos. *Innovación Educativa. Aula de Innovación Educativa*, 170, 46-50. Recuperado de: <https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/au17010.pdf>
- Flavell, J. (1981). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires: Paidós.
- García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Johnson, D., Johnson R., y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19. Recuperado de: <https://www.journals.elsevier.com/international-journal-of-educational-research/>
- Juan, M., Oliveras, A., Pi, P., Calduch, N. y Lago, J.R. (2010). *Introducción del Aprendizaje Cooperativo en la Educación Infantil*. Zaragoza: Edelvives. Recuperado de: http://www.sehacesaber.org/sehacesaberadmin/userfiles/file/taller4_aprendizaje.pdf
- Laboratorio de Innovación Educativa. (2009). *Aprendizaje cooperativo. Qué, por qué, para qué, cómo. Propuesta para la implantación de una estructura de cooperación en el aula*. Madrid: LIE. Recuperado de: http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/AprendizajeCooperativo2012.pdf
- Moruno, P., Sánchez, M., Zariquiey, F. (2011). "La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular" en Torrego J.C. (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*. Fundación SM, Madrid, pp. 167-197.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: P.P.U.
- Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. Comunicación presentada al IV Congreso Internacional d'Aprententatge Cooperatiu. Girona. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8083/Anastasio-Ovejero.pdf?sequence=1>
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Buenos Aires: Cíncel.
- Pastó, N. (2015). *Estrategias cooperativas aplicables en el aula de educación infantil*. Manuscrito no publicado, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3214/PASTO%20SALUD%2C%20NU%20RIA.pdf?sequence=1>
- Pujòlas, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Serrano, J.M y Calvo, M.T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: Caja Murcia Obra Cultural.
- Yubero, S. (2005). "Socialización y aprendizaje social" en Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S., Zubieta, E. (Coords.) *Psicología social, cultura y educación*. Pearson, Madrid, pp. 819-844.

¡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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



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>

ed Campuseducacion.com
formación on-line



La formación que necesitas

¿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

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



Dependencia emocional en la adolescencia

Detección temprana

El propósito del presente artículo es establecer las principales causas de la dependencia emocional con el objetivo de facilitar la detección de posibles casos en la adolescencia. Principalmente caracterizada por un miedo irracional a ser abandonado, la dependencia emocional puede convertirse en un elemento capaz tanto de empezar a erosionar un determinado vínculo afectivo desde el primer instante, como de acabar destruyendo dicho vínculo. En consecuencia, este vínculo tiende a transformarse en uno altamente vulnerable y adquiere una serie de dimensiones patológicas.

Palabras clave: Dependencia emocional; Adolescencia; Vínculo Afectivo; Vinculación Selectiva; Apego; Autonomía; Negligencia Emocional; Abuso Emocional.

Abstract: The aim of this paper is to demonstrate that emotional dependency in adolescents, which is mainly characterized by an irrational fear of being abandoned, may turn into an element able both to start eroding from the very beginning and end up destroying the affective bond. As a result, this bond tends to transform itself into a highly vulnerable one and acquires a series of pathological dimensions.

Key words: Emotional dependence; Adolescence; Emotional bond; Selective Bonding; Attachment Autonomy; Emotional Negligence; Emotional Abuse.



El fenómeno de la dependencia emocional

En general, se podría considerar que toda la literatura existente centrada en definir el término dependencia emocional trata las mismas cuestiones. Por tanto, genera unas hipótesis y conclusiones similares, sin grandes variaciones. Sin embargo, cabe señalar que no

existen demasiadas investigaciones de carácter científico centradas en la *dependencia emocional* propia del adolescente. Además, en casi toda la teoría elaborada al respecto, este término es descrito como un estado psicológico que puede afectar no solo al adolescente, sino a cualquier persona, sin importar su sexo, edad o estrato social. No obstante, el colectivo más vulnerable siempre es el adolescente, debido principalmente a la inmadurez y

variabilidad emocional que caracterizan la personalidad en esta etapa (Larson y Richards, 1994).

Asimismo, otro factor que debe ser tomado en cuenta es el tipo de relaciones establecidas entre adolescentes, tanto de amor como de amistad, ya que suelen ser emocionalmente más intensas y de una duración más corta que las establecidas entre adultos (Feiring, 1996).

Vinculación afectiva

El ser humano siempre ha sentido la necesidad de establecer lazos afectivos con otros seres humanos a través de las emociones y estimuladas por la presencia o ausencia de otro, tal y como Fernández (2013) señaló. Esta tendencia humana se conoce como **vinculación afectiva**.

De manera similar, el apego se entiende como una vinculación afectiva de carácter más intenso y duradero, que tiene lugar entre dos personas con la intención de mantener dicha proximidad, y que se produce a través de la interacción recíproca. Por consiguiente, **en toda relación afectiva, los individuos dependen del afecto, aprobación y dependencia en el otro.**

Con respecto a las relaciones amorosas, Sánchez (2013) planteó que **cuando esta dependencia en el otro supone un sentimiento de angustia vital en el sujeto que le impide**



**GABRIELA GUÍA
CERECEDA**

- Graduada en Estudios Ingleses
- Máster en Formación del Profesorado (Inglés)
- Docente de inglés en IES Mateo Práxedes Sagasta (Logroño)

disfrutar de una vida normal, es cuando se puede considerar dicha dependencia como anómala. En esta línea, Castelló (2005) definió la dependencia emocional como una conducta persistente caracterizada por la insatisfacción de necesidades emocionales que se intentan cubrir con otras personas de manera *desadaptativa*.

Amor tóxico

De acuerdo con la neurociencia, el amor puede considerarse como una adicción, una adicción en la que la ingesta de una droga es reemplazada por una relación romántica o de pareja (Peele, 1975).

Este tipo de amor consiste en un **estado de intoxicación** del cerebro provocado por la continua producción de dopamina, luliberina y la oxitocina, además de otras sustancias hormonales y neurotransmisores (Hernández, 2012).

Burunat (2007) sugirió que, de manera contraria al amor, las drogas de abuso no requieren de la presencia de dopamina para ejercer sus efectos reforzantes. En cambio, la dopamina está totalmente implicada en la generación de conductas orientadas a la búsqueda del placer, del amor y de los otros tres componentes reconocidos del amor: la **intimidad**, la **pasión** y el **compromiso**. Como resultado, el adolescente se centra obsesivamente en el ser amado, creando un gran sentimiento de empatía y llegando a afirmar que moriría por éste si fuera necesario.

En este sentido, Fisher (2006) definió esta conducta como *intrusive thinking*. Es interesante recalcar el hecho de que esta dependencia suele afectar más a las mujeres durante la adolescencia, y a los hombres en la adultez. Por tanto, es menos frecuente encontrar casos de hombres en la adolescencia y mujeres en la adultez (Peabody, 2005).

Cabe señalar también que, cuando esta conducta obsesiva es mutua, no es considerada una obsesión patoló-

gica y no necesita de ningún tipo de diagnóstico, puesto que hace feliz.

Amor utópico

El término opuesto a la dependencia emocional se conoce con el nombre de amor utópico. Espinar, Zych y Rodríguez-Hidalgo (2015) definieron el amor utópico como una **decisión conjunta en la cual se unen pasión, intimidad y compromiso, que enriquece a ambos individuos y concede libertad propia a éstos para decidir por sí mismos**. En este sentido, podemos hablar de **autonomía**.

Etimológicamente, autonomía está formado por “auto”, que significa “por sí mismo”, y por “nomos”, que es la sistematización de las leyes y conocimientos de un área en concreto. Por consiguiente, según Fernández (2013), se opone a la noción de *heteronomía*, que se define como la dependencia en fuerzas externas.

Aplicado al adolescente, este autor también mostró que una de las principales labores evolutivas del ser humano es la de adquirir dependencia respecto de sus padres y compañeros, para así poder convertirse en adultos capaces de decidir y actuar por sí mismos. A modo de conclusión, podríamos decir que la autonomía emocional es el tipo de conducta que caracteriza a las relaciones afectivas consideradas sanas y normales.

La influencia de las nuevas tecnologías

En los últimos años, el ciberespacio se ha convertido en el escenario en el cual los adolescentes socializan. No solo conocen gente en el medio virtual, sino que también lo emplean para mantener dichas relaciones. Siguiendo esta línea, Espinar et al. (2015) describieron el asedio al que se ve sometida nuestra sociedad actual, debido a los continuos cambios tecnológicos, sociales, intelectuales y económicos. Los autores citados previamente también recalcaron la situación paradójica en la que nos encontramos, ya que **Internet nació como fuente de información, pero actualmente, su función como fuente de interacción es más significativa**. Se trata de una paradoja, puesto que su función inicial era la de facilitar la realización de ciertas tareas que ahora resultan más complicadas debido al manejo de las nuevas tecnologías. Es decir, se ha producido un efecto contrario al deseado inicialmente.

Por otra parte, que **la gran mayoría de adolescentes, por no decir todos, posee una identidad en el mundo virtual, la cual debe mantener y actualizar constantemente, a través de la publicación de fotos y narraciones sobre sus vivencias**. En verdad, la gran mayoría de los adolescentes viajan, practican deportes





y realizan otro tipo de actividades, simplemente para poder evidenciarlo en las redes sociales, a través de fotos y estados. Puede ser por esto por lo que las relaciones de pareja son enfocadas por los adolescentes de una manera similar. Necesitan hacer uso de sus relaciones amorosas en las redes sociales para probar que existen.

Rodríguez (2015) propuso que el hecho de enamorarse es para los adolescentes un acto de consumo y en verdad, cuando el amor representa un acto de consumo, no es amor, sino posesión.

Carencias afectivas

Desde una perspectiva psicoanalista, las experiencias vividas en la niñez repercuten enormemente en la construcción posterior de todo individuo. De hecho, Money (2011) argumentó que los niños cuando tienen entre cinco y ocho años desarrollan un mapa mental o perfil inconsciente que determina lo que les hará enamorarse de una persona y no de otra. Este perfil se construye en base a las relaciones con miembros de su familia y amigos. A estos efectos, la dependencia emocional puede estar determinada desde la infancia si se producen graves carencias de afecto en edades tempranas. Cabe destacar que este tipo de carencias afectivas deben considerarse en todo momento un tipo de abuso.

Según Freud (1905), existen varias etapas, y una de ellas es la oral, en la cual el niño busca el placer por la boca. Su satisfacción debería estar limitada para poder enseñarle que debe actuar de acuerdo a ciertos límites. Como consecuencia de esta situación, numerosos adolescentes presentan trastornos en el hecho de recibir y tomar.

Siguiendo este razonamiento, Balint (1968) usó el término **falla básica**. Esta falla básica está provocada por un cuidado deficiente de algún tipo, ya sea por dejadez, por abuso de autoridad o incluso, por una protección extrema (Sánchez, 2010).

En consecuencia, Del Castillo (2015) determinó la existencia de dos tipos de conductas que pueden darse en el adolescente: **ocnofilia y filobatismo**. La primera conducta se define como la tendencia a aferrarse a los objetos y a no tolerar el hecho de tener que separarse de ellos. Se caracteriza también por la inseguridad. La segunda conducta es una tendencia a separarse de los objetos y, por tanto, contraria a la ocnofilia. El individuo pretende manipular los objetos sin involucrarse profundamente, puesto que teme la cercanía.

En los términos de la vinculación afectiva, Fernández (2013) destacó el vínculo establecido entre la madre y su bebé, caracterizado por los sentimientos de seguridad y confianza,

que resulta ser un factor clave en el desarrollo posterior del último. El correcto desarrollo de este vínculo es indispensable para que el niño se convierta en un adulto seguro de sí mismo, capaz de establecer relaciones apropiadas y satisfactorias. Este autor añadió que hay tres tipos de vínculos: **en la infancia con la madre, en la adolescencia con amigos y compañeros y en la vida adulta con la pareja**.

Cuando una vinculación afectiva presenta anomalías, el individuo puede manifestar **desvinculación afectiva**, que se define como la falta de habilidad para establecer relaciones afectivas con personas conocidas (Fernández, 2013). A veces, los adolescentes se desvinculan de personas conocidas como, por ejemplo, los padres, pero mantienen una vinculación con otras personas, los amigos frecuentemente, lo que se conoce como **vinculación selectiva**. Las causas que producen la desvinculación afectiva pueden ser varias. Fernández (2013) desarrolló el ejemplo de los niños criados en hogares donde el padre es un agresor y la madre es la víctima de este último. Al observar esta situación, el niño puede tender a centrarse en sí mismo, ya que no ve nada positivo en la gente de su entorno. Este autor subrayó no solo el repliegue de los lazos emocionales como elemento resultante de este tipo de situaciones, sino también un **pobre sentido de empatía, la nula capacidad de compasión y un alto grado de resentimiento acumulado**. Otro rasgo que caracteriza a los individuos que experimentan carencias afectivas en la infancia es la baja autoestima. Sánchez (2010) recalcó el hecho de que esta situación puede acrecentarse durante el periodo escolar y la adolescencia. En la vida adulta, estos individuos recrean continuamente situaciones en las cuales representan un papel sumiso en una búsqueda constante por afecto.

En el caso de los individuos criados en ambientes hostiles, encontramos el **abuso basado en la protección**



extrema. Como Love (1990) sugirió, suele deberse a padres que, por determinadas circunstancias, como el divorcio, o permanecer juntos sin ser felices, se sienten solos y establecen una relación con su hijo que va más allá de los límites de una relación paterno-filial corriente. Por tanto, usan a sus hijos para satisfacer necesidades que deberían estar cubiertas por otros adultos, como consejo o compañía. Este tipo de padres no ven el daño que causan a sus hijos. Siguiendo este razonamiento, se propuso la hipótesis de que estos padres, además de no ser conscientes de que están usando a sus hijos para satisfacer sus propias necesidades, es que se consideran padres sacrificados y devotos. En este tipo de situaciones, el papel del otro progenitor es clave.

Barrancos (2009) insistió en el hecho de que si, por ejemplo, un padre no protege a su hijo de las conductas

abusivas de la madre, el padre también está ignorando las necesidades emocionales de su hijo. Esta situación se conoce con el nombre **negligencia emocional**. En esta línea, esta autora añadió que, aunque este padre no está cometiendo abuso, en el estricto sentido de la palabra, está descuidando igualmente las necesidades emocionales de su hijo, el cual posiblemente se siente atemorizado, desconsolado o desprotegido. La combinación de abuso y negligencia emocional suele ser frecuente en matrimonios con hijos.

Para completar la descripción del padre sobreprotector, Love (1990) recaló la importancia de una serie de factores a la hora de identificar a un padre que presenta esta conducta. En primer lugar, suelen ser personas que quieren un hijo al poco tiempo de casarse. Esto se trata de un signo claro que representa la incomodidad que una o ambas partes del matri-

monio sienten ante el hecho de tener que pasar tiempo a solas. La autora también mencionó la imposibilidad de ciertos individuos a la hora de contratar a una persona de fuera que cuide a sus hijos, puesto que nadie es lo suficientemente adecuado, y su carácter reactivo a la hora de permitir al hijo pasar tiempo fuera de casa, ya sea con amigos durante una tarde o por periodos más largos de tiempo. Como resultado de este último argumento, el padre sobreprotector manifestará signos de depresión con el objetivo de hacer sentir culpable al niño.

También se subrayó la enfermiza obsesión por desarrollar un talento en el niño, que puede frenar el desarrollo natural de este último en términos de dependencia. Esta situación suele estar provocada por una insatisfacción crónica, algo que al padre le gustaría haber hecho en su vida, para lo cual se considera demasiado mayor, y espera que el hijo lo realice, para sentirse de alguna manera satisfecho. Por consiguiente, el padre vuelca sus esperanzas en el hijo y por ello, este último es incapaz de afrontar un fracaso y se siente bajo una presión constante por triunfar.

Frustraciones sin resolver

Las frustraciones son una parte inevitable de la vida que debemos ser capaces de superar. En este sentido, el desarrollo de la tolerancia a la frustración debe ser visto siempre como una de las principales metas a tener presente tanto en la educación familiar como en la educación formal (Fernández, 2013).

Es obvio que, si en la infancia no se aprende a lidiar con la frustración, esta inhabilidad se continuará en la adolescencia y, por consiguiente, será trasladada a la vida adulta.

Un niño que ha crecido en un entorno así, tolera las humillaciones y abusos injustos por parte de personas cercanas que, supuestamente, lo aman, como sus padres o herma-

nos. Esto posiblemente haga tienda a aplicar este modelo de conducta en la educación de sus propios hijos, lo que se explicaría con el hecho de que él nunca pudo percatarse del propio abuso que sufrió, con lo cual lo acepta como una conducta normal que se debe emplear en la educación de los niños.

El ser humano depende enormemente de los demás. Necesita establecer lazos afectivos de carácter recíproco con otros seres humanos. Sin embargo, cuando esta **vinculación afectiva** produce, en el adolescente, un grado de desesperación tan elevado que le impide tener una vida normal, es cuando podemos hablar de dependencia emocional. De hecho, el nivel adictivo que el amor puede adquirir es comparable al de una droga de abuso. Cabe destacar que, debido a su inmadurez e impulsividad, un adolescente siempre va a ser más vulnerable que un adulto a la hora de hacer frente a este estado psicológico. Por otra parte, las redes sociales son actualmente el escenario en el cual los adolescentes establecen sus relaciones amorosas e, incluso, donde conocen a sus parejas. Esto se debe al hecho de que los adolescentes dan sentido a su existencia



y a sus relaciones amorosas a través del medio virtual.

Asimismo, las experiencias vividas durante la niñez ejercen un inmenso impacto en el proceso de desarrollo de todo individuo hasta la madurez. En verdad, dichas experiencias pueden, en ciertos casos, determinar la dependencia emocional, debido a una grave falta de afecto por parte de los padres u otras figuras cercanas al niño. El afecto proporcionado por los padres debería basarse en dos pilares fundamentales: **seguridad y confianza**. Cuando no es así, el niño desarrolla una baja autoestima y no

se transforma en un adulto seguro de sí mismo y capaz de establecer relaciones sanas. A decir verdad, su autoestima continuará descendiendo durante el periodo escolar y en la adolescencia, provocando que el niño se convierta en un adulto que recrea constantemente un papel de víctima sumisa. Por lo tanto, estos individuos toleran las humillaciones y abusos producidos por personas cercanas e incluso, por desconocidos. Como consecuencia, este niño cuando crezca, probablemente tomará este modelo de conducta como ejemplo en la crianza de sus propios hijos.

Referencias Bibliográficas

- Burunat, E. (2007). *Amor: Inicio y Fin en el Cerebro*. Santa Cruz de Tenerife: Arte Comunicación Visual.
- Del Castillo, A. (2015). Violencia en el noviazgo y su relación con la dependencia emocional pasiva en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 5 (1), 6-15.
- Espinar, E., Zych I. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2015). Ciberconducta y dependencia emocional en parejas jóvenes. *Psychology, Society & Education*, 7 (1), 42-53.
- Fernández, M. (2013). La autonomía emocional. *Revista de Claseshistoria*, 362, 2-9.
- Fisher, H. (2006). "Broken Hearts: The Nature and Risks of Romantic Rejection" en Crouter, A.C. y Booth, A. (Eds.), *Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Nueva York, pp. 4-20.
- Hernández, P. (2012). Bioquímica del amor. *CIENCIA UANL*, 57, 116.
- Love, P. (1990). *The Emotional Incest Syndrome*. Nueva York: Bantam Books. Recuperado de: <http://drbeckywahkinney.vpweb.com/upload/The%20Emotional%20Incest%20Syndrome.pdf>
- Peabody, S. (2005). *Teenage Love Addicts*. Recuperado de: <http://www.brightertomorrow.net/TeenLoveAddictsProspectus.pdf>
- Rodríguez, N. (2015). *El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales: El control obsesivo dentro y fuera del mundo digital*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Ruiz, M. S. (2013). *Dependencia emocional: características e intervención, análisis de dos casos clínicos*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Sánchez, G. (2010). *La Dependencia Emocional: causas, trastornos, tratamiento*. Recuperado de: <https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/12/dependencia-emocional-gemma.pdf>

Cómo citar:

Guía Cereceda, G. (2019, marzo). Dependencia emocional en la adolescencia: Detección temprana. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 19-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

Fracaso escolar

Actuaciones a tener en cuenta desde la Educación Primaria

La falta de motivación de los alumnos y el consecuente fracaso escolar suponen un quebradero de cabeza para la comunidad educativa actual. Desde el presente artículo se pone de manifiesto la importancia de un diagnóstico y tratamiento del problema que faciliten una rápida intervención ya desde la primera etapa de escolaridad obligatoria. El papel del profesorado en colaboración con las familias será fundamental para una actuación preventiva eficaz.

Palabras clave: Motivación; Fracaso Escolar; Comunidad educativa; Diagnóstico; Intervención; Profesorado; Familias.

Abstract: The lack of motivation of the students and the subsequent school failure are a headache for the educational community. From the present paper it is clear the importance of a diagnosis and treatment of the problem that facilitates a rapid intervention already from the first stage of compulsory schooling. The role of teachers in collaboration with families will be essential for an effective preventive action.

Key words: Motivation; School Failure; Educative Community; Diagnosis; Intervention; Teachers; Families.

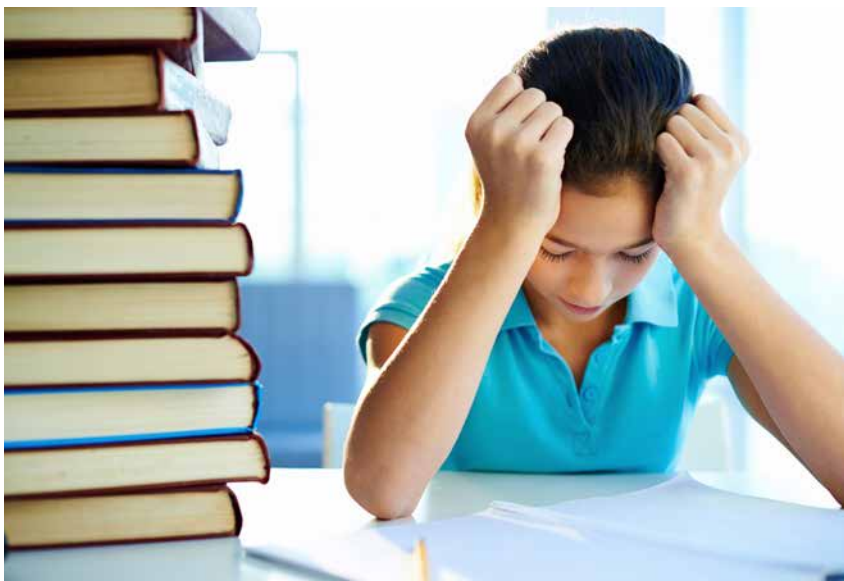


**FRANCISCO CARLOS
ALCARAZ CAMPOS**

- Graduado en Educación Primaria
- Máster en Formación del Profesorado
- Mención en Inglés y Educación Física
- Maestro en CEIP San Antón (Fortuna, Murcia)

los logros esperados de él según sus capacidades, afectando de forma paralela a los demás aspectos de su vida cotidiana (Pérez, 2007). Siguiendo esta idea, se fija la vista solamente en el resultado, sin atender a la complejidad de factores influyentes de su contexto social y entorno próximo que pueden afectar a este rendimiento escolar. Muchas veces, el problema se inicia desde las propias familias por su falta de implicación en casa, y también en la participación dentro de los centros escolares.

Según cifras de estudios realizados por Ramo (2000), el fracaso escolar continúa siendo una realidad amenazante con porcentajes de alumnado en torno al 25%, cifra que amenaza el riesgo de seguir incrementándose. Los estudios realizados por este autor ponen de manifiesto la existencia de una serie de factores que influyen de un modo determinante en el fracaso escolar. Estos factores, llamados factores de riesgo porque contribuyen a aumentar la probabilidad de que el problema se desarrolle, pueden proceder del propio individuo, de su entorno más cercano, o bien de la relación de reciprocidad que se establece entre ambas partes.



La preadolescencia es un período complicado para el niño pues se encuentra en una época de cambios que afectan tanto al desarrollo físico como al desarrollo psicológico. Esta etapa, que abarca desde los 9 años hasta el final de la Educación Primaria, es clave para la motivación escolar debido a una complejidad cada vez mayor que puede ocasionar un sentimiento de

fracaso, dando lugar a un posible abandono escolar en un futuro no muy lejano.

Causas que pueden desencadenar fracaso escolar

Algunos autores definen el fracaso escolar como aquella situación en la que el individuo no consigue



Agentes que intervienen

Podemos citar varios agentes que se relacionan directamente con el fracaso escolar:

Familias

Identificamos el papel de los padres como agentes de socialización de primer orden que influyen en la educación de los niños desde edades muy tempranas. Podemos establecer, así, determinantes familiares o factores de riesgo que intervienen o se relacionan directamente con el fracaso escolar.

Los padres funcionan como el medio de transmisión de conocimientos más directo para los niños durante sus primeros años de vida. A este respecto, Escudero, González y Martínez (2009) afirman que las expectativas que los padres crean en torno a sus hijos pueden influenciarles hasta tal punto de condicionar plenamente su rendimiento académico, pues el papel de los padres y familias, a través de la comunicación, puede beneficiar o entorpecer el proceso educativo del alumno.

El origen socioeconómico de la familia también puede llegar a determinar el rendimiento académico del individuo, según Aguilar (1998). Por lo general, aquellos

alumnos que pertenecen a un entorno socioeconómico bajo, más desfavorecido o que pertenecen a familias desestructuradas, tienden a obtener peores resultados académicos que aquellos otros compañeros en cuyos hogares predomina la armonía y pertenecen a una clase socioeconómica media-alta.

Profesores

Los docentes acompañan al individuo durante su etapa de escolaridad obligatoria constituyendo una figura de referencia que suele equipararse o sobrepasar, en algunos casos, a los mismos padres.

Al igual que ocurre con la familia, las expectativas que los profesores pongan en sus alumnos pueden influir significativamente en su rendimiento escolar hasta tal punto de determinar un fracaso en su etapa que no se corresponde con la realidad académica del estudiante.

Además de esto, los estudios también ponen de manifiesto la notable influencia que poseen otros factores de aparente menor trascendencia como los distintos procedimientos de evaluación que lleva a cabo el docente e, incluso, la misma relación profesor-alumno en el fracaso escolar del alumnado. De tal manera, siguiendo a Fullana (1998), una buena relación de reciprocidad entre ambas partes

ayuda al éxito académico, mientras que una mala o nula relación entre ambas partes puede llegar a influir negativamente hasta el punto de determinar sentimientos de odio o desmotivación ante la escuela y hacia todo lo que le rodea.

Alumnos

Finalmente, como tercer agente y variable de influencia en el problema de fracaso escolar encontramos a los propios alumnos, que se constituyen en determinantes de tipo personal. Estos determinantes personales del alumno, entre los que podemos encontrar la autoestima, la motivación ante la escuela, el estudio o el autoconcepto académico que pueda tener el sujeto de sí mismo y de sus expectativas de futuro pueden llevar, en caso de ser negativas, a un fracaso y posterior abandono escolar. Al contrario, si estos aspectos son tomados positivamente el alumno estará en óptimas condiciones de completar con éxito la etapa de escolaridad correspondiente.

Detección, evaluación, diagnóstico y prevención

La detección temprana resulta de trascendental importancia ante el problema del abandono escolar, puesto que si logramos averiguar con la suficiente antelación qué alumnos presentan mayores dificultades escolares estaremos en disposición adecuada de intervenir correctamente para tratar de solucionar esta realidad, evitando que sus problemas presentes y futuros en materia académica se vean incrementados. De este modo, según palabras de Escudero (2011), se ayudaría a una mejor inclusión educativa del alumno y se reduciría el riesgo de exclusión social durante su etapa de escolaridad.

Si atendemos a los factores de riesgo enunciados en el apartado anterior, podemos deducir que

existen una serie de alumnos que por sus características especiales tienden a presentar un mayor índice y porcentaje de fracaso escolar. Al respecto estudios como el de Pérez (2007), afirman que los alumnos con un ingreso tardío en el sistema educativo y aquellos cuya edad es superior al resto porque han repetido curso varias veces convendrían ser objeto de atención y tenerlos en cuenta para intervenir tempranamente con ellos ya que son los que presentan un mayor riesgo de exclusión escolar y social. Asimismo, aquellos alumnos que detectamos que faltan demasiado a clase pueden presentar indicios de desmotivación y absentismo escolar.

En la detección y evaluación en ocasiones tardía de estos casos de fracaso escolar tiene mucho que ver el papel del actual sistema educativo en el que nos encontramos, el cual aboga por la total equidad e igualdad como señas de identidad. Sin embargo, dichos principios en ocasiones se solapan, puesto que como hemos visto, existen otros factores sociales, familiares o personales que, afectan de modo paralelo a la realidad escolar del alumno. Por tanto, la extensión del fracaso escolar y de la exclusión resultan objeto de estudio, análisis y consecuentemente también objeto de evaluación (Escudero, González y Martínez, 2009).

La evaluación de los distintos aprendizajes que afectan al alumno representa un papel clave en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje según estos autores, pues permite hacer más transparente la cifra del éxito o fracaso escolar y también el modo de conocerlo y afrontarlo. Siguiendo a estos autores, para eliminar el fracaso escolar no basta con un buen diagnóstico de la situación, sin embargo resulta un buen punto de referencia necesario para iniciar las actuaciones que sirvan para combatir la privación del derecho a la educación.



En cuanto a las características familiares, constituyen un hecho que resulta complicado de prevenir por parte del profesorado, pues cuando los niños entran en la escuela lo hacen ya con un bagaje previo de casa que escapa a la intervención docente inmediata. En este sentido y según estudios contrastados como el de Fullana (1998), cuando llegan al centro los alumnos se encuentran condicionados por el entorno familiar y social en el que se desarrollan, por tanto aspectos como unas expectativas negativas por parte de los padres, una escasa supervisión y dirección en materia escolar por parte de estos o la ausencia de una figura significativa distinta a los padres como algún amigo especial durante la infancia y la adolescencia, son indicadores que pueden diagnosticar la presencia de fracaso escolar en el alumno. A las mencionadas, Pérez (2007) añade también la desestructuración familiar en que pueda verse inmerso el alumno como factor de detección a tener en cuenta dentro del estudio del riesgo de fracaso escolar en la escuela.

Intervención educativa

Aunque los factores relacionados con las familias resulten difíciles de prevenir, desde el contexto educativo sí que es posible valorar la fra-

gilidad de estos jóvenes y proporcionarles una serie de herramientas para impulsar el correcto desarrollo de su aprendizaje.

Así pues, como primer paso para prevenir el fracaso escolar convendría resaltar el papel de las familias, haciéndolas partícipes de una forma activa en la educación de sus hijos con el objetivo de ayudarles a superar las dificultades que se les vayan presentando. Dentro de este papel de intervención que tienen las familias, Díaz (2003) defiende que frente a gritos o palabras de desánimo hacia el niño sería mucho más recomendable escucharlo, enseñarle técnicas de estudio y darle responsabilidades ya desde pequeño para que pueda iniciar una dinámica de estudio durante la etapa de la Educación Primaria que resulte positiva y enriquecedora para ser trasladada a la Educación Secundaria.

Junto al papel de las familias, continuando con Díaz (2003), el papel del profesor resulta igualmente de contrastada importancia para la intervención educativa en materia de fracaso escolar. El profesor cumple en este sentido una función fundamental para ayudar al alumno a superar posibles dificultades escolares y, por tanto, ha de estar formado y también preparado para ello. Habrá ocasiones en las que el docente tendrá que llevar a

cabo una flexibilización en lo que a la organización de su enseñanza se refiere, renovando contenidos, métodos de enseñanza y de evaluación con tal de mejorar aspectos como la orientación adecuada y adaptada a los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

En cuanto a los servicios educativos, hay que mencionar que, como hemos visto, todos los elementos que poseen alguna influencia en el ámbito social del individuo afectan paralelamente a su educación. De esta manera, en algunos casos convendría rediseñar la organización de la enseñanza, ya que el sistema educativo es en ocasiones tan rígido que no permite la obtención de los mejores resultados a todos los alumnos, algo que inevitablemente conduce al fracaso escolar. Al respecto, Pérez (2007) añade que los conocimientos que se imparten son restringidos y devaluados, normalmente en clases caracterizadas por un clima de aburrimiento y apatía de los alumnos.

Por otro lado, siguiendo a Fullana (1998), los programas de intervención educativa en la prevención del fracaso escolar en niños deberían tener en cuenta, entre otros, los siguientes objetivos:

- ayudar al niño a tomar conciencia de su situación,
- ayudarlo a desarrollar un proyecto vital,
- ayudar al niño a desarrollar un

sentido de responsabilidad sobre su propio aprendizaje,

- entrenarlo en habilidades de interacción social,
- potenciar su autoestima y autoconcepto,
- desarrollar en él hábitos de estudio y actitudes positivas hacia la escuela en general.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo de creciente actualidad que afecta a los alumnos durante su proceso de escolarización y en el cual interactúan una serie de variables y factores de todo tipo (personales, escolares, familiares, emocionales...). Por tanto, para llegar a comprender las dificultades de aprendizaje en las que se ve inmerso el alumno habrá que considerar todo este conjunto de variables que lo determinan.

Igualmente, existen factores de vulnerabilidad o riesgo de fracaso escolar que no podemos pasar por alto ya que se encuentran vinculados al contexto, al entorno o a la comunidad que subyace al alumno en donde desarrolla plenamente su vida. Conociéndolos más en profundidad, los docentes podrán llevar a cabo un proceso de detección, diagnóstico y prevención educativa.

De esta manera, las expectativas de los padres hacia los niños, su implicación en la tarea educativa y en el centro escolar, la estructuración familiar o el nivel socioeconómico

de los padres son variables a tener en cuenta. Lo mismo ocurre con ciertos aspectos académicos, como pueden ser las expectativas puestas sobre los alumnos o la relación de reciprocidad entre docentes y discentes que pueden influir en la incidencia de este problema.

Al igual que existen factores de riesgo, también existen los llamados factores protectores que pueden servir como prevención y abren nuevas posibilidades de intervención escolar. Hechos como el ser consciente de la propia situación desfavorable, tener un objetivo marcado sobre uno mismo que sirva de motivación, poseer un autoconcepto y autoestima alta, tener habilidades para relacionarse con los demás, tener actitudes positivas hacia la escuela y el aprendizaje, o desarrollar hábitos de estudio desde edades tempranas, pueden ayudar a combatir el problema del fracaso escolar.

Teniendo en cuenta todos estos factores (protectores y de riesgo) estaremos en disposición de diseñar y llevar a la práctica programas de intervención educativa para tratar de disminuir el creciente apogeo de este problema, pues únicamente conociendo las complejas situaciones personales, familiares, sociales y escolares de los alumnos implicados, los docentes estarán en disposición de actuar de manera preventiva y eficaz.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, T. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural*. Madrid: Narcea.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66.
- Escudero, J. M. (2011). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Escudero, J. M., González, M. T., Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de investigación educativa*, 16(1), 47-70.
- Ramo, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar*. Barcelona: Ciss Praxis.
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 4.

Cómo citar:

Alcaraz Campos, F. C. (2019, marzo). Fracaso escolar: Actuaciones a tener en cuenta desde la Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 24-27. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

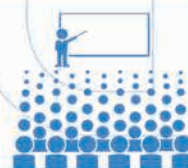
HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



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

C/ Ejército, 23 Bajo
02002 ALBACETE



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.campuseducacion.com



Campuseducacion.com
formación on-line

Aprendizaje significativo

Aplicación en la enseñanza de la Historia

El presente artículo expone las principales líneas de investigación relativas al aprendizaje significativo, estableciendo las fases principales que deben componer dicho aprendizaje, cuyo objetivo está dirigido al desarrollo del pensamiento crítico como culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje Significativo; Psicología Evolutiva; Reflexión; Historia; Pensamiento Crítico.

Abstract: This paper explains the main lines of investigation regarding Meaningful Learning; setting up the main phases of this method, whose objective is aimed to the development of critical thinking as the pinnacle of the Teaching-Learning process.

Key words: Meaningful Learning; Evolutionary Psychology; Reflection; History; Critical thinking.



La significatividad y las Ciencias Sociales

El estudio de las Ciencias Sociales, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel que será alcanzado, según explica la psicología evolutiva del desarrollo humano de Piaget, a la edad de 12 años como período de desarrollo evolutivo que dará paso de la inteligencia concreta a la inteligencia

abstracta desarrollada ya en su plena potencialidad.

Así, los principales teóricos en psicología evolutiva coincidirán en la necesidad de implantar el aprendizaje significativo desde los primeros niveles educativos.

Según Vigotsky, (fundador de la psicología histórico-cultural), el proceso de aprendizaje se produce en una zona llamada de desarrollo próximo, esto es, para que



**DAVID GARCÍA
MORENO**

- Licenciado en Humanidades
- Máster en Educación Secundaria Obligatoria
- Profesor (Albacete, Albacete)

un niño aprenda debe partir de lo que ya sabe, del nivel de desarrollo cognitivo y conductual en el que se encuentra, para, aceptando un desafío que le plantea un determinado problema, avanzar hacia una etapa posterior más enriquecida y más compleja.

Bernstein, (fundador, junto con Pierre Bordieu, de la nueva sociología de la educación) insiste, por su parte en el aprendizaje por zonas de interés, es decir, en que el aprendizaje debe ser relevante, tener interés y sentido para el que aprende y engarzarse en sus teorías previas y sus expectativas.

Por lo tanto, será necesario una presentación de los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos en los que se encuentre el alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.

La aplicación para la Historia

Los objetivos educativos deben establecer la consecución, en los primeros estadios, de los saberes históricos más elementales, todo ello sin perder de vista todo el pro-



ceso que debe conducir a ir construyendo y enseñando a construir una teoría explicativa del pasado. Por ello, la selección de contenidos, siempre ligados al avance de la ciencia, debe ser hecha teniendo en cuenta el momento en que se encuentra el proceso de aprendizaje, o lo que es lo mismo, el grado y número de conocimientos que se tienen de cada tema y de la visión general que se tiene de la Historia.

Así, el conocimiento de la psicopedagogía supone el preparar unidades didácticamente aceptadas y adaptadas a las diversas edades, suponiendo por tanto, una dificultad añadida al profesorado que se plantea abandonar una enseñanza memorística basada en la repetición de conceptos.

El aprendizaje significativo tendrá como finalidad el que los alumnos no se limiten a aprender pasivamente un conocimiento ya elaborado sino que sean los auténticos protagonistas de su propio aprendizaje siguiendo el camino trazado por el profesorado y contando con toda la información, materiales y recursos preparados ad hoc.

Asimismo, el aprendizaje significativo prioriza el desarrollo de

herramientas y habilidades de investigación adaptada y conduce al desarrollo de aplicaciones de resolución de problemas necesarias para una correcta evaluación en competencias u objetivos didácticos de la programación que medirán los conocimientos, habilidades y actitudes del alumno en problemas y contextos diferentes.

FASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los pasos que el docente debe realizar en la aplicación del aprendizaje significativo en Historia son:

FASE DE EVALUACIÓN

1º. Preguntar por lo que el alumno ya sabe en torno al tema que se trata.

2º Averiguar los intereses y expectativas del alumnado en cuanto al tema en cuestión.

A medida que van surgiendo los comentarios de los estudiantes se van escribiendo en la pizarra, tan literalmente como sea posible ya que todo cambio introducido por el

educador implica el riesgo de alejarse del significado que el alumno quería darle. Se debe poner el nombre del alumno que ha aportado el enunciado o la pregunta ya que esto demuestra que se respeta su participación y originalidad.

PLANTEAMIENTO DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1º Delimitación y acotamiento del campo de estudio.

2º Estudio de todas las respuestas o planteamientos que se han formulado en torno al problema.

En esta fase el educador debe problematizar el tema partiendo de las ideas y sugerencias propuestas por los alumnos

VALORACIÓN DE LAS DIVERSAS HIPÓTESIS PLANTEADAS POR LOS AUTORES

1º Presentación de los textos más concretos e ilustrativos en torno al tema a tratar.

2º Realizar una adecuada tarea de traducción.

En esta fase el educador debe introducir el tema aclarando la terminología e ideas propuestas por los autores con el objetivo de presentar el tema en la medida de lo posible en los términos y conceptos conocidos por los estudiantes.

ANÁLISIS DE LAS FUENTES PRIMARIAS

1º Formar grupos pequeños y heterogéneos (3-5 alumnos).

En esta fase se pretende que el alumno sea constructor y artífice de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiendo el aula en una comunidad de investigación en la que predomine el pensamiento dialógico y en el cual los miembros de la comunidad desarrollen habilidades de pensamiento de tipo

autocrítico y autocorrectivo favoreciendo y estimulando actitudes de respeto y tolerancia, así como de consenso democrático.

FUNDAMENTACIÓN DE HIPÓTESIS

1º Presentación sistemática de las líneas de investigación recogidas por los alumnos.

El educador debe centrarse en esta fase en la demanda de razones que guían la argumentación del alumno pidiendo razones a favor y en contra de las principales hipótesis recogidas.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO CULMINACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Supondrá la formulación de los principales juicios de los alumnos derivados de su investigación en el aula.

Esta fase representa la culminación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno demuestra la adquisición de un pensamiento crítico, esto se pro-

duce cuando, a partir de diversas informaciones, se es capaz de elaborar una teoría y emitir a partir de ella una evaluación y, por lo tanto, una interpretación de carácter autónomo. En esta fase el docente debe adoptar una postura de falibilidad más que de autoritarismo haciendo resaltar la problematicidad e indeterminación de los temas expuestos con el objetivo de favorecer la reflexión en torno a las propias conclusiones obtenidas, así como un respeto crítico e indagativo por la diversidad de planteamientos.

Referencias Bibliográficas

- De la Mora, J.G. (1977). *Psicología del Aprendizaje: Teorías*. México: Editorial Progreso D. F

Cómo citar:

García Moreno, D. (2019, marzo). Aprendizaje significativo: Aplicación en la enseñanza de la Historia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 29-31. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

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...**



La temática de la muerte en Educación Infantil

Tratamiento de conceptos abstractos para los más pequeños

En este artículo hablaremos sobre si es conveniente abordar el tratamiento de determinados temas en la Educación Infantil, como es el caso de la muerte. Veremos, entonces, qué papel tendría que ejercer el docente y cómo establecer colaboración con las familias en el tratamiento de los temas más abstractos y complejos para estas edades.

Palabras clave: Muerte; Acción Tutorial; Educación Infantil; Colaboración familia-escuela.

Abstract: On this paper we'll discuss whether it is appropriate to bring up certain topics on Early Childhood education, as is the topic of death. We'll analyze the role of the teacher and how to cooperate with families on dealing with the most abstract and complex topics on these age brackets.

Key words: Death; Teaching sessions; Early Childhood Education; Family-School cooperation.



La muerte a menudo se encuentra incrustada entre diversos símbolos que se han mantenido a lo largo de la historia, algunos más religiosos que otros, pero no ha sido un elemento presente como contenido a trabajar en determinadas etapas educativas, y en Educación Infantil menos aún. Lo que sí es cierto es que en la tradición lite-

raria ha prevalecido una visión personificada de la muerte vista como una mujer cadavérica, o bien, en el caso de la religión católica, presentada como un viaje, o un descanso. Pero, en nuestros días, parece que la muerte se ha convertido en un tema tabú que intentamos alejar para no sentirnos próximos a ella. De hecho, consideramos este



CLAUDIA CASADO SOBRINO

- Graduada en Educación Infantil
- Máster de Intervención en Convivencia Escolar

asunto como algo exclusivo de los adultos, pero, ¿acaso los niños no pueden atender a estas temáticas? ¿Es que los niños no se ven afectados por esto, de una u otra forma? Está claro que la respuesta es un sí, pero, en este caso, nos vamos a plantear si es adecuado un acercamiento de esta temática a edades tan tempranas, ya que el veto sobre este tema es una muralla contra la que nos topamos en situaciones de duelo en las aulas de Educación Infantil.

La muerte en el contexto educativo

Entre todas las dudas que podemos tener, la de la muerte es algo innegable. Tal y como indica Vara (2016), centrándonos en la etapa de Educación Infantil (desde el nacimiento hasta los seis años), los niños no afrontan la muerte como algo irreversible, dadas sus características psicoevolutivas y su forma de concebir el mundo. Esto hace que manifiesten un interés, muchas veces explícito, que se hace patente en numerosas preguntas formuladas a los adultos y que, en ocasiones, nos resultan difíciles de contestar debido a las propias concepciones y a lo influenciados que estamos ya sobre determinados temas. Esto es debido a que "aprendemos para sobrevivir a través de la cultura, las reflexiones y los pensamientos, pero solemos educar pensando solo en la vida, sin considerar que morir es nuestro fin



inevitable, por lo que llegamos a ella normalmente sin estar preparados” (Colomo y Oña, 2014, p.110).

Algunos estudios consideran que son muchos los acontecimientos que les llegan a los niños relacionados con la muerte, comenzando por los medios de comunicación, como es el caso de la televisión. De esta forma, casi incontrolable por los adultos, los niños comienzan a percibir los primeros matices de este hecho, pero, a la hora de hablarlo directamente con ellos, cuando muere una persona cercana, por ejemplo, los adultos se vuelven mucho más reacios.

El tratamiento, más o menos normalizado, sobre la muerte en el contexto educativo comenzó a ser presente en nuestro país a partir de los años noventa, en muchas ocasiones en momentos aislados que ansiaban la innovación educativa. En esta época surgió una nueva corriente, el **realismo crítico**, con la que comenzó a acercarse más abierta y normalmente hacia este tema. Los autores de esta tendencia resaltaron la **importancia de trabajar la muerte en Educación Infantil, dando como motivos para ello el evitar el engaño, las mentiras y la ocultación de la realidad**, ya que esto consigue precisamente el efecto adverso. Kübler-Ross (1992) determinó que un acercamiento a la temática durante la etapa infantil contribuiría a una preparación para

cuando el niño fuera adulto. Sin embargo, matizó que esto debía realizarse en los momentos adecuados, así como en los lugares convenientes, usando un lenguaje sencillo.

Grof (2006) afirma que una sociedad en la que la muerte no es tratada en la vida cotidiana no nos va a preparar para la propia muerte ni para la de las personas cercanas. Tal y como argumenta Sampedro (2015), en la sociedad actual, en lugar de tener presente que la muerte es el final de la vida, se engaña sobre ese momento y no se nos habitúa a pensar que todos y cada uno de nosotros somos mortales.

Pues bien, la muerte de alguna persona cercana, incluso una mascota, (¡o una planta!), es algo que todos vamos a vivir a lo largo de nuestra vida, antes o después. Pero, sabiendo y siendo conscientes de ello, se trata de un tema que se encuentra poco explorado y que necesita con urgencia nuestra atención. Por ello, debemos familiarizarnos todos con esto, e intentar comprender, y hacer que los otros lo comprendan, que forma parte de la vida y es algo natural, dejando atrás la visión trágica y la sensación de miedo. Si se comprende que toda persona es mortal, se favorecerá la superación adecuada de las pérdidas que puedan darse a lo largo de nuestras vidas (Colomo, 2016).

Sin embargo, el tema de la muerte se encuentra influido por el contexto

social, cultural y científico (Suárez, 2011). Este es uno de los motivos de la dificultad de llevarlo a cabo en las aulas, y de la concepción personal sobre la misma.

Dentro del marco educativo, la muerte es olvidada por las instituciones educativas, tal y como múltiples autores afirman, como Arnaiz (2003), González y Herrán (2010), o Colomo y Oña (2014), más recientemente. Esta es la causa de que no haya una formación adecuada de los docentes para poder tratarla, bien desde la pedagogía de la muerte o la del duelo. En estos aspectos nos centraremos posteriormente, pero antes veremos algunas evidencias que se encuentran relacionadas con la muerte.

Evidencias que acompañan a la muerte

Aunque no hay evidencias de lo que ocurre tras fallecer, lo que sí se tiene claro es la influencia religiosa que envuelve a este tema, de la finitud del ser humano y de que es algo inevitable.

La influencia religiosa

Cada religión, tiene una visión de la muerte diferente, sin embargo, todas ellas, según afirma Gaona (2012), comparten que hay vida después de ésta, y la existencia de la justicia divina (“al cielo van los buenos y los malos al infierno”). En el mundo Occidental, prima la visión cristiana. La religión católica, debido a la amplia presencia que ha tenido históricamente, ha impregnado las creencias de aquellas personas que incluso no se decantan por ninguna religión en concreto (Colomo y Oña, 2014). Entre ellos se destaca la creencia de que, al morir, la esencia sigue latente en la realidad, y cuando llegue ese día nos encontraremos con los seres queridos ya difuntos. Por este motivo, desde el ámbito educativo, y dada la diversidad existente en las

aulas, deberemos profundizar sobre la percepción de la muerte, conociendo las diversas visiones que se tienen presentes desde las diferentes perspectivas.

Finitud del ser humano

No podemos olvidar que el ser humano, al igual que el resto de seres vivos, seguimos un proceso de evolución constante, en el que nos vamos transformando: nacimiento, crecimiento, reproducción y muerte. Las personas que formamos el mundo hoy día, somos constructores del presente, así como del futuro. Sin embargo, es evidente que una de las mayores preocupaciones sigue siendo la muerte (Gaona, 2012), y por este motivo tratamos de darle un significado simbólico.

Inevitable

De lo poco que tenemos constancia sobre la muerte es que todos llegaremos a ella, independientemente de nuestro sexo, bienes, creencias o raza, y que nadie podrá hacerlo por nosotros. El hecho de comprender que ese día nos llega a todos nos puede hacer vivir la vida de un modo más apasionado y disfrutándola.

Ahora, veamos las diferentes perspectivas desde las que podemos afrontar este tema en el aula de Educación Infantil.

Pedagogía del duelo

Varios autores, entre ellos Posada (2005), ven el duelo como un modo de responder a la pérdida de una persona que queremos, afirmando que de esta manera es necesario que lo entendamos como un suceso de cambios y expresiones. De esta manera, la denominada pedagogía del duelo busca determinar una serie de herramientas para poder minimizar al máximo el desconcierto que provoca la pérdida y el sufrimiento.

Esta pedagogía no es propia de la escuela, sin embargo, la institución y las personas que la forman tienen



el deber de escuchar el sufrimiento, ya que cuando esto sucede en el aula no podemos girarnos y mirar hacia otro lado. Pues bien, para la pedagogía del duelo, la pedagogía de la muerte funciona como complementaria.

Pedagogía de la muerte

Podemos definir la pedagogía de la muerte como el **conjunto de estrategias metodológicas, habilidades o actitudes que hacen a los niños adquirir las herramientas mentales y afectivas para poder comprender la muerte**. Esta vertiente facilita la conciencia de la muerte, haciendo ver que no solo se da cuando perdemos a alguien, sino que se trata de un ciclo natural, como puede ser el del agua, las estaciones... etcétera.

La pedagogía de la muerte defiende que la historia no acaba en el presente, dado que cuando pasen los años el presente también será historia. Esta pedagogía de la muerte, según Arnaiz (2003), afecta de lleno a la escuela, aunque no solo a ella, pero aquí tenemos el deber de integrarla, siendo ésta la búsqueda y construcción del sentido de la vida.

Thomas (1991), defiende que un duelo que se supera de manera positiva ayuda en la maduración de las personas y aumenta sus facultades de crear.

Desarrollo de la temática en el aula de Educación Infantil

Como anteriormente hemos mencionado, la pérdida de una persona que queremos puede ser uno de los momentos más dolorosos de la vida, es por ello que desde el aula, los profesionales debemos abordar la muerte y las situaciones de duelo, ayudando a una superación positiva (Colomo, 2016).

Según Feijoo y Pardo (2003), Wiseman (2013) y Hernán (2013), ya desde los **3 años** de edad es el **momento óptimo para el tratamiento didáctico de la muerte en el currículum**, tanto antes como después de una pérdida. Algunas investigaciones como la de Howarth (2011) destacan la importancia de tratar el duelo durante un amplio periodo de tiempo, dando a los niños posibilidades de poder pensar, hablar y expresar sus sentimientos, recordando a la persona fallecida.

Antes de nada, debemos tener presente a la hora de tratar el tema en el aula, que **no vamos a tener respuesta a todas preguntas que puedan hacer los niños**, ya que querer responder a todas las dudas nos va a hacer mentir. Según Arnaiz (2003), el tema de la muerte debe **abordarse con sinceridad** o, de lo contrario, lo mejor será callar. Además, el **lenguaje** debe ser **claro**, no enmascarando lo que sucede

con “dormir”, “un largo viaje” o “te está viendo”, ya que esto les puede causar confusión. Por otro lado, es muy importante no utilizar el miedo a los muertos, ni la muerte como algo que sucederá próximamente, ya que no se trata de asustar bajo ningún concepto.

Las dudas más frecuentes en los niños suelen ser: **qué es la muerte** (a lo que puede contestarse que es la parada total del cuerpo, para no crearle confusiones), **por qué la gente tiene que morir** (porque todo el mundo que nace debe morir para que otros seres puedan nacer también), **y adónde va la gente que se muere** (por ejemplo, no lo sé, pues no todas las preguntas han de tener respuestas).

Otro aspecto que resaltar es que no es necesario que nos afecte o suframos en primera persona una pérdida de una persona querida, sino que hay diferentes momentos en los que podremos tratarlo. Puede ser, por ejemplo, a raíz de la muerte de una mascota, visita a un cementerio (como la celebración del Día de los Santos), una planta de la que se ha cuidado en clase, etc.

Una cuestión muy importante y que merece especial mención es que el tema de la muerte se encuentra íntimamente relacionado con los **sentimientos**, por lo que no podemos olvidarlos ni esconderlos a los niños. Debemos tener presente que la pedagogía de la muerte no pre-



tende eliminar el dolor, sino asumirlo como una parte más de nuestra existencia.

Ahora bien, la muerte se encuentra vinculada a unas causas específicas, las cuales han de conocerse para que los niños no caigan en el error de relacionarla con aspectos equivocados o puedan sentirse culpables porque crean que algo hicieron mal.

Worden (1997) indica que podemos abordar la muerte en el aula bajo cuatro propuestas:

- Reconociendo la pérdida y que esa persona ya no volverá.
- Trabajando las emociones y el dolor, adoptando nuevos roles tras el fallecimiento, para lo cual no hay una única respuesta desde el aula.

- Manteniéndonos a la disposición del alumno.
- Y, por último, ayudar a que encuentren un lugar para el fallecido en su vida emocional y que puedan seguir con su vida.

Para poder llevar a cabo las propuestas de Worden en el aula de Educación Infantil, así como las anteriormente mencionadas, uno de los mejores medios es mediante los cuentos, tal y como defienden autores como Vara (2016), Colomo (2016) y Selfa, Fraga, y Berengué (2015).

Los cuentos como herramienta

Para Vara (2016), **los cuentos son considerados como la herramienta más idónea a la hora de tratar el tema**, incluso hay diversos estudios que lo avalan, como el de Rodríguez y Goyarrola (2012). Además, concretamente el álbum ilustrado ofrece muchas posibilidades de expresión oral e imaginativa.

Poder leer y hablar sobre lo que se lee o cuentan (para menores que no han adquirido el hábito), es un método más que eficaz para afrontar acontecimientos significativos como es el tema que abordamos (Short, 2011).

Algunos de los títulos recomendados son:



- *Así es la vida* (2005), de Ana Luisa Ramírez (fallece un familiar).
- *Inés Azul* (2009), de Pablo Albo (fallece un amigo).
- *Yo siempre te querré* (2002), de Hans Wilhelm (fallece una mascota).
- *El corazón y la botella* (2010), de Oliver Jeffers (fallece un familiar).
- *No es fácil pequeña ardilla* (2004), de Rosa Osuna y Elisa Ramón; (fallece una mascota).
- *La caricia de la mariposa* (2008) de Christian Voltz (fallece un familiar).

Relaciones familia-escuela

Como docentes, debemos facilitar el conocimiento de los diferentes posicionamientos hacia la muerte,

teniendo presente que la diversidad de pensamientos hará más rico su conocimiento. Para ello no podemos olvidar que la relación entre familia y escuela es esencial en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que los aspectos que se traten dentro del aula tengan una continuidad en casa. Especialmente es importante esta relación a la hora de abordar esta temática dado que en ella confluyen diferentes perspectivas e ideales, al igual que hay familias que podrían oponerse a que se trate el tema en el aula.

Como hemos visto, la conciencia de la muerte comienza a edades tempranas, pero de manera equivocada, ya que piensan que es algo reversible. Por ello, el papel guía del maestro es fundamental para evitar que los niños elaboren fantasías sobre el tema que provocan la negación de lo ocurrido.

También es importante saber hacer ver a los niños que lo ocurrido no es debido a su culpa, superando su visión del mundo egocéntrica, ya que suelen pensar que son responsables de muchas de las cosas que ocurren a su alrededor (papá ya no está porque me he portado mal). Por lo tanto, tenemos el deber de explicarles que en lo que ha ocurrido nada han tenido que ver.

Es necesario reflexionar y fundamentarse sobre el tema para enseñar que morir es tan normal como vivir (Poch y Arnaiz, 2003).

Cómo citar:

Casado Sobrino, C. (2019, marzo). La temática de la muerte en Educación Infantil. Tratamiento de conceptos abstractos para los más pequeños. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 32-36. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

Referencias Bibliográficas

- Albo, P. (2009). *Inés azul*. Madrid: Thulé Ediciones.
- Arnaiz, V. (2003). Diez propuestas para una pedagogía de la muerte. *Revista Aula de Infantil*, 12, 1-3.
- Arnaiz, V. (2003). Pensar, hablar de la muerte y comprometerse con la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 37-38.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 14 (2), 63-77.
- Colomo, E. y De Oña, J.M. (2014). Pedagogía de la Muerte. Las canciones como recurso didáctico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 109-121.
- Echeburúa, E. y Herrán, A. (2007). ¿Cuándo el duelo es patológico y cómo hay que tratarlo? *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(147), 31-50.
- Feijoo, P. y Pardo, A.B. (2003). La escuela: una amiga en el duelo. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 41-45.
- Gaona, J.M. (2012). *El otro lado del túnel: Un camino hacia la luz en el umbral de la muerte*. Madrid: La esfera de los libros.
- González, I. y Herrán, A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en Educación Infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 124-149.
- Goyarrola, F. y Rodríguez, P. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(2), 86-96.
- Grof, S. (2006). *El viaje definitivo*. Madrid: Liebre de marzo.
- Howarth, R. A. (2011). Promoting the Adjustment of Parentally Bereaved Children. *Journal of Mental Health Counseling*, 33, 21-32.
- Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Osuna, R. y Ramón, E. (2004). *No es fácil pequeña ardilla*. Pontevedra: Kalandraka.
- Piaget, J. (2007). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Poch, C. y Arnaiz, V. (2003). Pedagogía de la muerte: pedagogía de la vida. *Aula de Innovación Educativa*, 122, 62-67.
- Posada, R.S. (2005). *El manejo del duelo. Una propuesta para un nuevo proceso*. Bogotá: Norma.
- Ramírez, A.L. (2005). *Así es la vida*. Valencia: Diálogo.
- Sampedro, J.L. (2015). *La vida perenne*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Selfa, M., Fraga, F.J., y Berengué, I. (2015). Leer sobre la muerte en la biblioteca de aula: una experiencia práctica de lectura en un aula de Educación Infantil. *ISL*, 3, 83-95.
- Short, K. G. (2011): "Reading Literature in Elementary Classrooms" en S. A. Wolf; K. Coats; P. Encisco; C. Jenkins (Coord.) *Handbook of Research in Children's and Young Adult's Literature*, Routledge, Nueva York, pp.48-62.
- Suárez, V. (2011). Ciencia y religión: visiones y manejo emocional de la muerte y el duelo. *Revista de Humanidades*, 18, 49-64.
- Thomas, L.V. (1991). *La muerte: una lectura cultural*. Barcelona: Paidós.
- Vara, A. (2016). El tradicional tópico de la muerte en el aula de educación infantil: análisis de álbumes ilustrados. *Revista Álabé*, 14, 1-17.
- Voltz, C. (2008). *La caricia de la mariposa*. Pontevedra: Kalandraka.
- Wilhelm, H. (2002). *Yo siempre te querré*. Barcelona: Juventud.
- Wiseman, A.M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picture books About Death and Dying en *Children's Literature. Education*, 44(1), 1-14.
- Worden, W. (1997). *El tratamiento del duelo asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

Trastorno del Espectro Autista

Intervención educativa

En el presente artículo veremos cuáles son las características principales que reúnen los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), viendo cómo se produce su desarrollo a nivel psicológico, social y en el aprendizaje. Además, se especificará cuáles son las diferentes estrategias metodológicas que se pueden llevar a cabo con este alumnado.

Palabras clave: Autismo; Trastorno del Espectro Autista; Intervención Educativa; Estrategias Metodológicas; Educación Especial.

Abstract: In this paper we will see what the main characteristics of children with autism spectrum disorder are (ASD), examining how their development progresses at the psychological, social and learning levels. In addition, we will point what are the different methodological strategies that can be carried out with this student body.

Key words: Autism; Autism Spectrum Disorder; Educative Intervention; Methodological Strategies; Special Education.



**VICTORIA ELISA TUDELA
HERNÁNDEZ**

- Graduada en Educación Primaria, especialidad de Música
- Mención en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje
- Maestra en Consejería de Educación (Murcia)



El trastorno del espectro autista (TEA) se define como un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por tener alteraciones en diversos ámbitos como en la interacción social, en la comunicación, en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Este trastorno requiere la puesta en práctica de una serie de estrategias metodológicas para poder ofrecer al alumnado una educación de calidad, adaptada a sus necesidades.

Trastorno del Espectro Autista

El trastorno del espectro autista puede considerarse una “discapacidad invisible”, pues aparentemente no se evidencia por ningún rasgo físico, si no por comportamientos. Estas manifestaciones difieren bastante de unas personas a otras y, así mismo, varían en un mismo sujeto a lo largo de su vida.

Los síntomas que presentan las

personas con autismo son diversos, pero cada uno en un nivel de gravedad diferente, de ahí que se establezca el concepto de “espectro autista”, siendo espectro el conjunto de diferentes indicadores de autismo según su nivel de afectación.

Estos síntomas suelen manifestarse en los tres primeros años de vida. De carácter general, son los padres los primeros que detectan algún comportamiento diferente a los demás y después será el médico especialista quien determine qué tipo de trastorno es.

Las **alteraciones del desarrollo** de estas personas **dependen de seis factores:**

- La asociación, o no, con discapacidad intelectual.
- La gravedad del trastorno.
- El momento evolutivo en el que se encuentre el niño.
- El sexo, ya que este trastorno afecta más a los hombres, aunque en las mujeres afectadas el grado es mayor.
- Las experiencias de aprendizaje, la eficiencia y adecuación de los tratamientos utilizados.
- El apoyo y compromiso familiar.



Diagnóstico

Las causas asociadas a la detección de este tipo de trastorno son una incógnita, aunque en la mayoría de los casos se considera que es debido a la fragilidad del cromosoma X, o a anomalías cromosómicas parecidas.

Los **pasos que se deben seguir durante el proceso de diagnóstico** del TEA son:

- En un primer momento, recoger la información pertinente a través de una historia clínica detallada del individuo.
- Posteriormente, hay que administrar las pruebas que nos permitan conocer mejor la sintomatología y el perfil psicológico completo de la persona.
- La evaluación psiquiátrica y biomédica completarán el proceso diagnóstico, que tiene su colofón en la elaboración y entrega del informe personalizado.

No es fácil encontrar dos niños con TEA con un desarrollo similar, sin embargo, sí se pueden observar una serie de manifestaciones que se engloban en los diferentes ámbitos de desarrollo.

A continuación, veremos cuáles son las características del desarrollo de los alumnos que presentan trastorno del espectro autista, según Gallego (2012).

Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo es el **resultado de los mecanismos intelectuales y las conductas resultantes** que ponemos en práctica las personas para entender el entorno, adaptarnos y desenvolvernó en él. En los niños con TEA podemos observar los siguientes comportamientos que marcan claramente su desarrollo cognitivo:

- Presentan un pensamiento concreto y literal.
- Suelen mostrar facilidad para procesar la información visual.
- Presentan con frecuencia sensibilidad y/o aversión sensorial (luz, ruido, tacto).
- Muestran comportamientos repetitivos y no les gusta modificar sus rutinas.
- Es característico su carácter obsesivo y los intereses restringidos.

Desarrollo motor

Aunque el desarrollo motor no es el ámbito más afectado en los niños con TEA y algunos pueden llevar un desarrollo motor normal, en algunos casos pueden aparecer las siguientes manifestaciones:

- Manifiestan frecuentes estereotipias motoras (dar vueltas sobre sí mismos, balancearse...)
- En los niños TEA se han observado alteraciones en los hitos mo-

trices (gateo, marcha...), pueden presentar bajo tono muscular, rigidez o acinesia, también pueden tener alteraciones del control postural.

- Los niños TEA suelen tener un desfase de seis meses en la motricidad gruesa y de coordinación motora.
- Algunos niños TEA también presentan dificultades en la planificación motora, menores habilidades para el juego y exceso de sensibilidad táctil.
- En la mayoría de los casos no presentan movimientos anticipatorios.
- Tienen dificultades de imitación motora, sobre todo cuando entran variables de lateralidad (derecha/izquierda) y espaciales (delante/detrás, arriba/abajo).

Desarrollo de la comunicación y del lenguaje

Respecto a la comunicación y lenguaje, los aspectos de desarrollo que se manifiestan en los niños TEA son:

- No aparecen alteraciones evidentes antes de los ocho o nueve meses.
- No aparecen los protoimperativos y protodeclarativos (pedir y señalar) que suelen presentar la mayoría de los niños cuando tienen un año, es decir, tienen una alteración de la comunicación intencionada.
- No comparten con los adultos la experiencia mental sobre los objetos (intersubjetividad secundaria).
- Hacia los dieciocho meses van perdiendo las expresiones emocionales compartidas (intersubjetividad primaria) que sí que habían manifestado en los primeros meses de vida.
- Tienen alteraciones del lenguaje, tanto a nivel expresivo como comprensivo. A nivel expresivo, hay

niños TEA que van desde el mutismo hasta con lenguaje estructurado. A nivel comprensivo, pueden manifestar desde una aparente sordera hasta una comprensión literal del lenguaje, tienen dificultad para comprender metáforas, frases hechas, refranes...

- No responden a su nombre, y a veces a órdenes simples.
- No utiliza pronombres como "yo" o "tú"
- Tienen dificultades para seguir conversaciones adecuadas al contexto.
- No expresan acciones de juego simbólico.
- Son poco expresivos al hablar, no acompañan su lenguaje con gestos de manos y cuerpo y suelen tener una entonación monótona.
- No utilizan el lenguaje de cortesía (saludos, despedidas, disculpas...)

Desarrollo socioemocional

Hace referencia al aprendizaje, a través de las relaciones sociales, de las emociones y de la afectividad. Está muy relacionado con el desarrollo de la comunicación.

- Muestran escasas respuestas ante los estímulos que se le ofrecen ya desde la primera infancia.

- Tienen dificultad para anticipar situaciones y esto les crea angustia ante el entorno social, pues no entienden las reacciones de las personas o los juegos.
- También se puede observar su falta de empatía cuando interactúan con otros, de manera que sus intentos de relación social se ven frustrados al no reaccionar de forma socialmente adecuada ante los sentimientos de los otros.

Desarrollo psicológico

Los niños TEA tienen en la mayoría de los casos graves problemas de comunicación esto se traduce en un desarrollo psicológico caracterizado por problemas de conducta y frustración que afecta al estado anímico, según Garrido (1997):

- Cuando son pequeños y en sus primeras experiencias escolares, al no saber comunicarse suelen tener conductas disruptivas, con rabietas continuas.
- Suelen tener cambios emocionales bruscos sin razón aparente.
- Son niños inseguros que no comprenden el mundo que les rodea.

Intervención educativa

Teniendo en cuenta que el TEA es un trastorno que perdura a lo largo de toda la vida, es necesario llevar a cabo una serie de medidas

y una intervención educativa hasta una cierta edad, para ayudar a que la persona pueda llevar una vida lo más normalizada posible.

A continuación, se expondrán una serie de planteamientos que se pueden llevar a cabo en los centros educativos con estos alumnos, con el fin de mejorar su calidad de vida, comprendiendo mejor su comportamiento y haciendo que estos alumnos entiendan mejor el mundo que les rodea, de modo que sean lo más autónomos posible procurando una respuesta educativa lo más adecuada y ajustada a la realidad del alumno.

Según Schreibman y Koegel (1981), en relación a la intervención educativa, los niños autistas pueden aprender, pero parece que solo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje. En el tratamiento de las personas autistas, el control adecuado del medio para producir aprendizaje es actualmente el recurso esencial, y bastan pequeñas desviaciones en la conducta del profesor para que se produzcan graves perturbaciones en el aprendizaje del niño autista.

Como se ha comentado anteriormente, es necesario una respuesta adecuada a las características del alumno con TEA en los centros educativos y, siguiendo a Garrido (1997), vamos a hablar de tres niveles de adaptación curricular: adaptaciones curriculares a nivel de centro, de aula y de carácter individual.

Adaptaciones a nivel de centro

- Cambios organizativos en cuanto a la coordinación de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tipos de apoyos, colaboración familiar, acción tutorial, etc.





- Utilización de recursos adicionales como personal de apoyo o especialistas (médico-psiquiatra de los servicios de salud mental, cuidadores, equipo de orientación educativa psicopedagógica y especialista en pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje), todo ello reflejado en el proyecto educativo de centro.
- El entorno del centro debe de estar adaptado a las características del niño creando un ambiente cuidado y agradable con materiales adecuados y motivadores para el alumno.
- Teniendo en cuenta la vía mediante la cual el niño se comunica, se podrá llevar a cabo una comunicación aumentativa y alternativa, desarrollando las competencias comunicativas.
- Según Rivière (2001), también es necesario hacer ciertas adaptaciones en el proceso de enseñanza, entre otras:

- Desarrollar destrezas de aprendizaje como pueden ser la imitación, la observación, la identificación, etc.
- Reducir conductas negativas que puedan producir autoagresiones, actitudes destructivas, agresiones a otras personas, posibilitando una convivencia

mucho más adecuada con su propio entorno.

- Disminuir el “fondo de ruido” cognitivo que hace que la persona autista se aíse y sufra.
- Menguar las experiencias emocionales negativas como miedo, terror, frustración, ansiedad... para conseguir emociones positivas.
- Conseguir que el alumno desarrolle competencias de autocuidado, autonomía personal para que no se convierta en una persona dependiente de otras pudiendo llegar a sentirse una persona eficiente.
- Desarrollar en el alumno actitudes no repetitivas como puede ser las rutinas y atenuar las conductas obsesivas y compulsivas.
- Adaptaciones en la evaluación, consistiendo en evaluar el aprendizaje del alumno utilizando diferentes instrumentos y siempre a través de registros, cuestionarios y Escalas de Desarrollo y del Espectro Autista.

Adaptaciones a nivel de aula

Basándonos sobre todo en hábitos de autonomía y comunicación-so-

cialización, seguiremos las indicaciones de Delgado y otros (1990), entre las cuales destacamos:

- Mantener siempre el contacto ocular, favoreciendo así la expresión socio-emocional.
- Tareas que enseñen la diversidad de todas las personas.
- Realizar sobre todo actividades de tipo visual pudiendo ofrecer al alumno distintos objetos y materiales (vídeos, fotos, revistas...).

Otro aspecto importante según Arnáiz (1995) será el estilo docente a llevar a cabo, entre ellos recalcamos:

- Adecuar el espacio físico al nivel atencional del niño, estructurando un ambiente de estimulación apropiado y con aprendizajes funcionales.
- Utilizar refuerzos que favorezcan el desarrollo social del alumno.
- Favorecer que el alumno realice de forma autónoma las conductas aprendidas.
- Evitar las improvisaciones propias y ajenas, desarrollando técnicas de autocontrol y autoayuda.

Otra medida que se puede llevar a cabo con los alumnos con TEA es el programa de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y otros problemas de comunicación (TEACCH), es idóneo para trabajar diariamente con los alumnos y se basa sobre todo en la estructura y ayudas visuales, centrandose en desarrollar el trabajo autónomo del alumnado (adaptación óptima, colaboración entre padres y profesorado, asesoramiento, diagnóstico temprano, etc.).

Adaptaciones curriculares individuales (ACI)

En este tipo de adaptaciones hay que tener en cuenta:

- Utilización de indicadores sencillos en el aula que favorezcan la

comprensión de toda la actividad educativa.

- Proporcionar diferentes contextos educativos donde el niño tenga posibilidad de tener distintas experiencias de aprendizaje.
- Incrementar la interacción del alumno con sus iguales, desarrollando habilidades sociales básicas, mediante relaciones lúdicas.
- Disponer de un ambiente muy estructurado, sin muchas variaciones.
- Mejorar la integración curricular de las TIC en personas TEA.
- Conocer programas adaptados a este alumnado.
- Mejorar los conocimientos del docente en cuanto a nivel cognitivo de los alumnos TEA.
- Favorecer el acceso al mundo educativo y laboral de los alumnos TEA.

Cabero (2000) afirma que las Nuevas Tecnologías juegan un papel fundamental en la educación en cuanto al número de sentidos que puede estimular. Gracias a estas tecnologías de la información y la comunicación en el aula, los niños con este tipo de trastornos pueden verse altamente beneficiados, ya que les pueden ayudar a comunicarse de manera más fácil y sencilla.

Marqués (2003) nos advierte de algunas de las funciones de estos medios:

- Desarrollo de las habilidades de búsqueda de información y selección.
- Desarrollo de las competencias de expresión y creatividad y visualización de simulaciones.
- Favorece la interacción y comu-

nicación, así como el aprendizaje cooperativo.

- Resultan motivadoras e interesantes.
- Aprenden con menos tiempo.
- Facilita el apoyo al ACNEAE.
- Les resulta más atractivo.
- Refuerza los contenidos a aprender.
- Comunicación con otros profesores y centros.
- Evaluación y control de los trabajos.
- Favorece el tratamiento de la diversidad.
- Son una fuente de recursos educativos en el ejercicio de la docencia.

Para terminar, podemos hacer uso de múltiples aplicaciones, como las que siguen:

AUTISMIND

Tiene como objetivo estimular el pensamiento social y la Teoría de la Mente, es decir, saber ponerse en el lugar del otro, saber qué piensan los demás, etc.

La aplicación está formada por 10 temas, con 6 niveles de dificultad y más de 1.000 ejercicios lúdicos y materiales interactivos.

PICTOTEA

Permite la comunicación por pictogramas digitales en lugar de las tarjetas físicas.

ARASAAC

Materiales procedentes del Gobierno de Aragón. Se trata de una página que ofrece material gráfico para descargar, imprimir y utilizar en diversas áreas. Se pueden buscar pictogramas en blanco y negro, en color, fotografías...

Se trata de un recurso amplio, completo e imprescindible para todo docente. Además, permite elaborar herramientas online, desde calendarios, bingos, dominós... así como

TIC y TEA

El alumnado con TEA tiene grandes dificultades en el aspecto comunicativo y, por ende, en el desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales. El uso de la tecnología supone un nuevo baluarte en la lucha por la integración de estos niños. Las TIC nos permiten acceder a una nueva tipología de comunicación, posibilitando a las familias de una nueva herramienta para la capacitación comunicativa de las personas con TEA.

Los objetivos del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son:



compartir con otros maestros materiales elaborados con esta página y su puesta en práctica en el aula.

IN TIC TEA

Consta de un módulo-agenda en el que se recogen las actividades de la vida diaria, aunque puede personalizarse, de la persona con TEA. De esta manera podemos secuenciar las actividades del día de manera sencilla, también se recogen las educativas, comunicativas, accesibilidad u ocio.

Alfamonstruo

Aplicación para el aprendizaje de las letras.



Referencias Bibliográficas

- Arnáiz, P. (1995). *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2013). *DSM – V. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Elsevier Masson.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas Tecnologías, Comunicación y Educación*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, A. y otros (1990). *Enseñando habilidades cognitivo-sociales y socio-emocionales en el aula*. Póster presentado en el VI Congreso Nacional de AETAPI. Palma de Mallorca.
- Gallego, M. M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Salamanca: INICO.
- Garrido, J. (1997). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- Marqués, G. (2003). *Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones*. Barcelona: Graó.
- Schreibman, L. y Koegel, R. (1981). *A guideline for planning behavior modification programs for autistic children*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/027046848390006X>

Cómo citar:

Tudela Hernández, V. E. (2019, marzo). Trastorno del Espectro Autista: Intervención educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 37-42. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>



Diferencias entre Másteres Oficiales Universitarios y Másteres Títulos Propios

La especialización desde dos perspectivas bien distintas

Tanto los másteres oficiales como los títulos propios suponen dos buenas opciones a la hora de completar la formación, ya que ambos aportan un perfilamiento profesional mucho más específico y concreto que los meros estudios universitarios. Sin embargo, y dependiendo de las pretensiones que quieran alcanzarse a posteriori, no son opciones igualmente equivalentes por lo que se hace necesario subrayar los matices que las diferencian para, así, decantarse con mayor seguridad por uno u otro.

Palabras clave: Máster Oficial Universitario; Título Propio; Especialización; EEES; ANECA

Keywords: Master's Degree; University-Specific Degrees; Second Cycle Degrees; Specialization in Education.

Abstract: Both Master's degrees and second cycle university-specific degrees are good options to complete an education, since both of them provide a more specific professional profile than first cycle academic degrees. However, depending on the aspirations of the student, they aren't equivalent options so its differences must be highlighted for choosing one of them.



EDUARDO GUERRERO SÁNCHEZ

- Ingeniero de Telecomunicación por la U.P. de Valencia
- Máster Universitario en E-Learning y Redes Sociales por la UNIR
- Profesor de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Tecnología en la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

La ordenación de las enseñanzas universitarias

Actualmente, las universidades españolas han ordenado sus enseñanzas universitarias oficiales en **Grado, Máster y Doctorado** según se establece en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, pues dicha ordenación da lugar a las titulaciones de Graduado, Máster Universitario o Doctor, respectivamente.

Los titulados universitarios oficiales, en cualquiera de estas enseñanzas, se integran en una base de datos llamada [Registro Nacional de Titulados Universitarios Oficiales](#) y que es consultable por medio de certificado digital.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece en su Artículo 34 que las universidades podrán impartir, además de las enseñanzas conducentes

a los títulos oficiales, enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos (donde se enclavan los **títulos propios**).

Delimitación conceptual

Un **Máster Oficial** es un tipo de formación integrada en los estudios de postgrado y caracterizada, principalmente, por su prominente carácter de especialización académica o profesional en un determinado campo, disciplina o materia, proporcionando al alumno que lo cursa una cualificación mucho más concreta que ahonda en los conocimientos más técnicos y científicos de una determinada rama del saber.

Así mismo, proporciona una iniciación en tareas investigadoras que podrán ser desarrolladas más adelante y constituyen la base de otros ciclos superiores de enseñanza universitaria oficial: los estudios de Doctorado.

El **Título Propio** se define como una actividad de formación permanente que tiene por objeto la adquisición

de una serie de competencias a través de una formación avanzada de carácter especializado, quedando orientado al ofrecimiento de respuestas concretas en entornos multidisciplinares.

En buena parte, las enseñanzas oficiales de máster se orientan hacia la investigación, mientras que los títulos propios se encaminan más hacia la aplicación y la praxis profesional que a la concreción teórica.

De esta manera, el marcado carácter funcional de los títulos propios se antepone muchas veces al tecnicismo de los másteres oficiales, a la vez que, paralelamente, la adjetivación y decoración que supone el término *oficial* se posiciona como valor añadido por delante de cualquier otro tipo de razonamiento o argumentación a la hora de desmarcarse por una u otra opción.

La ordenación de las enseñanzas universitarias



Fig. 1 : Máster Oficial y Título Propio

Los Másteres Oficiales y los Títulos Propios son programas orientados a la especialización y ambos pretenden proporcionar una formación mucho más concreta y directa que complete el perfil profesional de quienes lo cursan. No obstante, si se centra la atención en aspectos tales como los contenidos, el procedimiento de acceso, la homologación o las salidas profesionales se pueden determinar las principales diferencias que se encuentran entre ambos tipos de formación.

Los contenidos

Con los estudios de un **Máster Oficial** el alumno profundiza en la formación obtenida en su grado universitario a la vez que va especializando y orientando su aprendizaje hacia los aspectos más específicos de su disciplina. Este tipo de másteres se componen de contenidos y programas didácticos muy teóricos y científicos, lo que se debe en gran parte a su innata orientación hacia los estudios de doctorado. Son impartidos, obligatoriamente, por una universidad, y han de ajustarse a las condiciones impuestas por el Ministerio de Educación.

Los Másteres Oficiales Universitarios, en su innata concepción teórica, suelen tener uno de estos tres enfoques principales:

- **Másteres profesionalizadores:** orientados a la práctica laboral y profesional.
- **Másteres de Investigación:** orientados a proseguir con estudios de doctorado.
- **Másteres Académicos:** misceláneos.

El equivalente a una enseñanza mucho más práctica enfocada hacia la realidad del mundo laboral lo constituyen los **Títulos Propios**. Éstos suelen ser cursados por trabajadores en activo que pretenden especializarse en algún campo concreto de su competencia, de cara a ampliar su formación y tener posibilidades de ascenso, un cambio de rumbo en su trayectoria profesional o nuevas competencias en su puesto laboral.

Los programas de los Títulos Propios son desarrollados directamente por docentes universitarios (doctores y catedráticos en su mayoría), quienes conocen de primera mano el estado de los conocimientos y aprendizajes relativos a la temática concreta del máster, además de conocer el reglamento de la universidad, lo que les facilita el hecho de adecuarse a los requerimientos necesarios para su elaboración. Además, y en ciertas ocasiones, estos títulos están

avalados por empresas, por lo que tienen una orientación muy práctica y son impartidos, también, por profesionales y expertos del sector que los demanda.

Mientras que los Másteres Oficiales se encaminan hacia la investigación, los Títulos Propios pretenden responder a las exigencias reales del mercado laboral, vinculándose a los continuos cambios y avances tecnológicos, científicos, sociales y culturales, siendo por lo que en realidad fueron concebidos, naciendo de las inquietudes más profundas de la universidad y dirigidos a dar una contestación eficaz a la miscelánea problemática de la sociedad.

Procedimiento de acceso

Para cursar un **Máster Oficial** es requisito imprescindible **poseer un título universitario oficial español** u otro expedido por una institución de educación superior perteneciente a otro Estado integrante del Espacio Europeo de Educación Superior que faculte en el mismo para el acceso a enseñanzas de Máster (artículo 16. del Real Decreto 1393/2007).

En el caso de querer acceder a un **Máster Título Propio** suele bastar con tener certificado de **Formación Profesional o Bachillerato** y, en



muchos casos, se accede con experiencia demostrada en el sector. De todos modos, algunos Títulos Propios requieren estudios universitarios anteriores, así como experiencia laboral (son las propias universidades quienes establecen los requisitos de admisión mediante sus comités de valoración).

Homologación y Verificación

Un **Máster Oficial** queda **regulado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)** dependiente del Ministerio de Educación, un organismo que tiene como finalidad aportar garantía de calidad al sistema universitario, además de contribuir a su mejora constante.

Para comprobar que un máster realmente ha sido aprobado por el Ministerio se puede consultar el **Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)** o desde la página de la **ANECA**, un recurso de carácter público y administrativo creado específicamente para dar a conocer la información más relevante sobre los distintos estudios que conforman el Sistema Universitario Español.

En contraposición, los **Títulos Propios no son reglados por la**

ANECA, sino que se nutren de la autonomía universitaria, pues a través de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades, se concreta que éstas pueden desarrollar acciones tales como la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida, dentro de las cuales figuraría la proporción de Títulos Propios (según el artículo 2. g. de la mencionada ley, las universidades públicas tienen la capacidad y autonomía suficiente para expedir títulos propios).

Así pues, los **Másteres Oficiales** son estudios, como su propio nombre indica, de carácter oficial, **homologados en toda la Unión Europea**, lo que quiere decir que son perfectamente válidos en cualquiera de los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Por el contrario, los **Títulos Propios** facilitados por las universidades **carecen de dicha homologación** y solamente son válidos en el territorio nacional.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La creación del EEES se inició a raíz del Proceso de Bolonia, cuyo objetivo es introducir un sistema más comparable, compatible y coherente para la Educación Superior europea. El sistema universitario, integrado en el EEES, comprende tres niveles formativos: grado, máster y doctorado. Cualquier enseñanza desarrollada dentro de este marco tendrá validez en los 49 países del EEES.

El objetivo fundamental del EEES es facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados entre todos los países miembros, con objeto de que los estudiantes prosigan sus estudios, si así lo desean, en otra universidad del sistema, generando programas de intercambio de profesorado y se facilite la movilidad internacional de trabajadores con formación superior.

Los **Másteres Oficiales Universitarios** son perfectamente válidos **dentro del EEES. Los Títulos Propios, no.**



Fig. 2. Sistema Universitario del EEES
(extraído de <http://www.eees.es/es/eees>)

Expedición de títulos

Los títulos de **Máster Oficiales Universitarios** expedidos por las universidades han de ceñirse al modelo del Anexo IV del Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. De esta forma se usará la fórmula “*Título oficial de MÁSTER UNIVERSITARIO en... en la especialidad de... por la Universidad... establecido por Acuerdo de Consejo de Ministros de...*” y es expedido por el Rector de la Universidad en nombre del Rey de España, debiendo llevar incorporado el Escudo Nacional en el ángulo superior izquierdo.

Así mismo, se incluirán las claves oficiales del título:

- La primera compuesta por los códigos correspondientes a la universidad, al centro y al número de registro universitarios.
- La segunda compuesta por el número asignado por el Registro Nacional de Titulados Universitarios Oficiales.

Del mismo modo, cuando el Máster Oficial Universitario se realiza entre varias universidades se recogen otros anexos que establecen el formato de los títulos a expedir.

En cuanto a los **Títulos Propios** el RD 1393/2007, establece: “*Disposición adicional undécima. Títulos no oficiales. Las universidades en uso de su autonomía, podrán impartir otras enseñanzas conducentes a la obtención de otros títulos distintos a los expresados en el artículo 3.1.*”

La expedición de estos títulos se realizará del modo que determine la universidad, sin que ni su denominación ni el formato en que se confeccionen los correspondientes títulos puedan inducir a confusión con los títulos oficiales que se establecen en los artículos 9, 10 y 11 del presente real decreto.” De esto deriva que **no puede usarse la expresión de Máster Universitario en un Título Propio**.

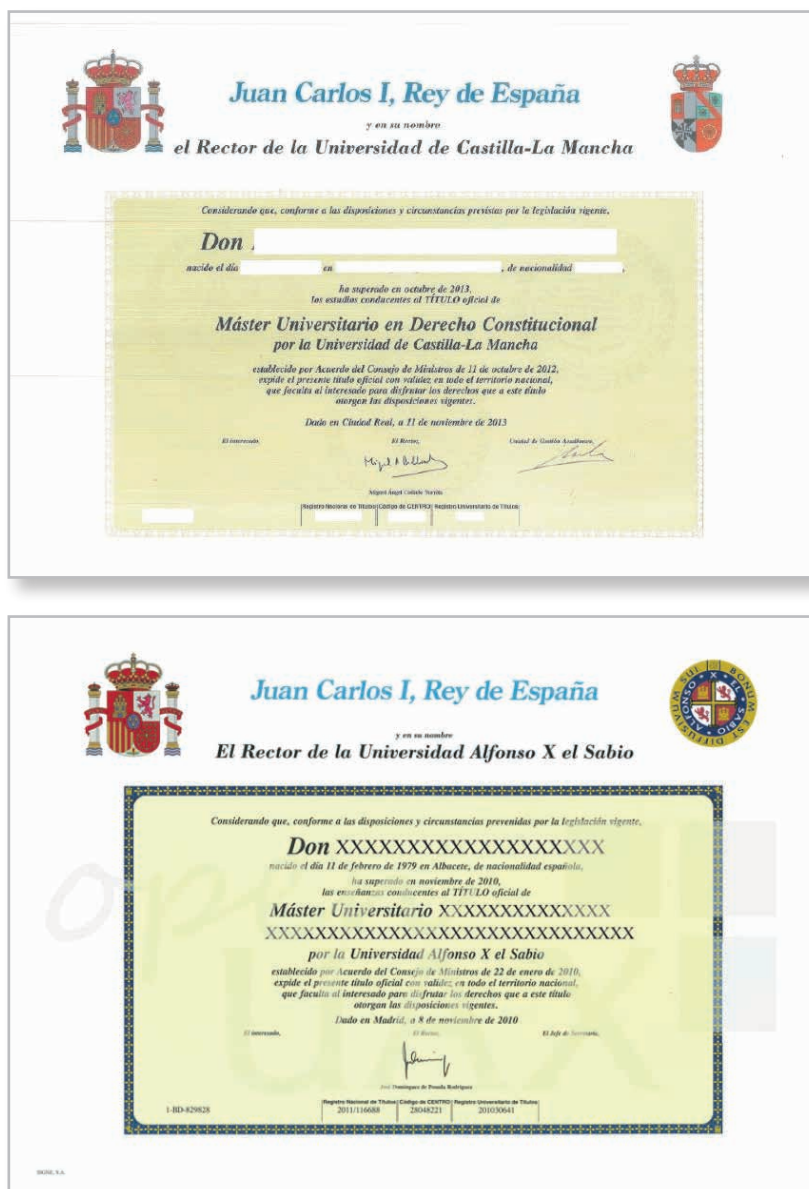


Fig. 3. Ejemplos de Títulos de Máster Oficial Universitario

Salidas profesionales

Las salidas profesionales que se abren después de haber cursado un Máster Oficial o un Título Propio no difieren demasiado entre ellas. No obstante, los **Másteres Oficiales**, por lo general, los suelen realizar estudiantes que pretenden continuar su formación y **especialización hacia** el mundo de la investigación, es decir, por aquellos que contemplan la posibilidad de hacer **un doctorado** posterior.

El Plan Bolonia estipula que, **previo a los estudios de doctorado, es obligatorio tener un Máster Oficial**. En este sentido es importante recordar que **los Másteres Títulos Propios no**

proporcionan, en ningún caso, acceso a estudios de Doctorado.

Como decimos, los Máster Oficiales están reconocidos en todo el territorio nacional español y de la Unión Europea. Los Títulos Propios solamente son reconocidos en territorio nacional. En el ámbito privado, son las propias empresas las que valoran la contratación de trabajadores con unas determinadas características, estableciendo unos criterios de selección específicos para decantarse por un perfil u otro pero, en la mayoría de las ocasiones, no parece haber preferencias claramente delimitadas. En general, se puede afirmar que tanto los Másteres

Oficiales como los Títulos Propios son igualmente valorados en el terreno de la empresa privada y de cara a futuras contrataciones.

Duración de los estudios

Según el RD 1393/2007, un **Máster Oficial Universitario** tendrá **entre 60 y 120 créditos**, correspondientes a un año o dos de formación, respectivamente, y contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante necesite adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de máster, actividades de evaluación y todas las tareas que resulten necesarias según las características propias de cada título.

Por su parte, la duración de los **Títulos Propios** queda determinada por la universidad que lo avala, la cual cuenta con una Normativa de Formación Permanente en donde desarrolla toda la planificación de sus enseñanzas, recogiendo la duración concreta de cada una de ellas: de **60, 90 o 120 créditos**.

El crédito denominado ECTS (sistema europeo de transferencia de créditos) es la unidad que se usa en todo el territorio perteneciente al Sistema Europeo de Educación Superior para poder contabilizar el tiempo total que un estudiante dedica a realizar las actividades dentro de su proceso de formación: horas de clase, de estudio, de prácticas, de proyectos, exámenes, etc. Cada crédito ECTS equivale a unas 25 horas de trabajo del alumno, con lo que un curso académico completo de máster suele rondar los 60 créditos.

Precios

Una de las diferencias más evidentes entre los Másteres Oficiales y los Títulos propios es la cuantía económica que hay que invertir en cada tipo de formación.

Los Másteres Oficiales están sujetos a las tasas económicas por crédito que cada año aprueba y fija



Fig. 4. Ejemplos de Títulos de Máster Título Propio

el Ministerio de Educación (tienen una parte de financiación pública y otra privada), amén de lo que queda regulado por cada una de las Comunidades Autónomas¹.

Los Títulos Propios suelen ser más caros debido a que su precio es fijado directamente por la propia universidad que los oferta. Estos estudios se autofinancian comple-

tamente por lo que su precio ha de soportar los costes derivados de la impartición de estas enseñanzas, incluido el pago a profesionales de diferentes sectores que en algunos casos llevan a estos estudios a precios muy elevados (por ejemplo, algunos máster MBA dirigidos a altos ejecutivos y directivos de empresa pueden llegar a los 95.000 €).

| MÁSTERES UNIVERSITARIOS | Primera matrícula | Segunda matrícula | Tercera matrícula | Cuarta y sucesivas matrículas |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------------------|
| Euros/Crédito ECTS | | | | |
| Máster en Acceso a la Abogacía | 42,00 | 50,40 | 109,20 | 151,20 |
| Máster en Acceso a la Procura | 42,00 | 50,40 | 109,20 | 151,20 |
| Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas | 33,75 | 40,50 | 87,75 | 121,50 |
| Máster en Ingeniería Industrial | 33,75 | 40,50 | 87,75 | 121,50 |
| Máster en Psicología General Sanitaria | 42,00 | 50,40 | 109,20 | 151,20 |

Tabla 1

Precios públicos por crédito en los estudios de Máster Oficial Universitario para la UNED

(extraído de la Orden ECD/1315/2015, de 30 de junio, por la que se fijan los precios públicos por los servicios académicos universitarios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia para el curso 2015-2016).

¹La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades establece en su artículo 81.3.b) que los precios públicos por servicios académicos y derechos académicos por estudios conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional en la enseñanza universitaria serán fijados por cada una de las comunidades autónomas dentro de los límites que establezca la Conferencia General de Política Universitaria, que estarán relacionados con los costes de prestación del servicio.

Becas y ayudas para el estudio

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte cada curso escolar lanza una **campaña de ayudas** y becas (suelen publicarse a mediados de agosto y el plazo de presentación de solicitudes se cierra a mediados de octubre) de carácter general y ayudas para el estudio², entre las cuales figuran las becas generales para la realización de estudios postobligatorios, **donde se incluirían los Másteres Oficiales Universitarios**, pero dichas ayudas **excluirían a los Máster Títulos propios**, pues éstos ya se tienen en cuenta en los planes propios de becas de la universidad que los distribuya.

Valoración en los sistemas de acceso a la función pública

Los **Másteres Oficiales** (que son, por excelencia, los estudios de postgrado más cursados por aquellos que pretenden dedicarse al mundo de la docencia), al estar vinculados directamente con el Ministerio de Educación, **son valorados en varios de los procesos vinculantes a la función pública docente**.

En los procesos de concurso-oposición de las diferentes Comunidades Autónomas, la baremación de este tipo de estudios viene recogida en el apartado “II. Formación Académica” y es común para todo el territorio español ya que estas convocatorias vienen reguladas por el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Este RD fija el baremo en su Anexo I dejando, tan solo, algo de margen a las comunidades en el apartado “III. Otros

Méritos”. De esta forma se establece una **valoración de 1 punto** en el apartado “2.2.1. Por el Certificado-Diploma acreditativo de Estudios Avanzados (Real Decreto 778/1998, de 30 de abril), el **Título Oficial de Máster** (Real Decreto 56/2005, de 21 de enero), Suficiencia investigadora o cualquier otro título equivalente siempre que no sean requisito para el ingreso en la función pública docente: 1,000 punto.”. Quedan claramente excluidos de la formación académica los Títulos Propios.

Para el **Concurso General de Traslados** ocurre algo similar ya que han de ceñirse a las denominadas Normas Procedimentales que se publican por parte del Ministerio de Educación periódicamente y que establecen las bases de mínimos de los CGT en las diferentes comunidades. Estas Normas Procedimentales fijan también el apartado del bare-

mo, **valorado con 3 puntos**: “3.1.2. Por el **título universitario oficial de Máster** distinto del requerido para el ingreso a la función pública docente, para cuya obtención se hayan exigido, al menos, 60 créditos: 3 puntos”. Por tanto, aquí se excluye, también, cualquier otro tipo de titulaciones.

Una vez analizadas las características y particularidades propias de cada una de las ofertas formativas de máster, el alumno que esté barajando la posibilidad de cursar estudios de postgrado deberá sopesar cuál de estas dos opciones le conviene más en función de sus propias posibilidades y recursos, de los objetivos que pretende conseguir con la formación, de la trayectoria y futuro profesional que espera y la naturaleza de su campo y disciplina.

| ASPECTOS CLAVE | MÁSTER OFICIAL | TÍTULO PROPIO |
|------------------------|--|---|
| PROFESORADO | Profesores de Universidad | Profesores y otros expertos |
| ACCESO | Título universitario previo | Bachiller o FP previo |
| TESIS DOCTORAL | Permite acceso a estudios de doctorado | No permite acceso a estudios de doctorado |
| HOMOLOGACIÓN | Homologado y válido por la ANECA en todo el EEES | No es homologado ni válido en el EEES |
| SALIDAS PROFESIONALES | Depende de la empresa contratante | Depende de la empresa contratante |
| DURACIÓN | No menos de 60 créditos ECTS ni más de 120 | Depende de la universidad que lo oferte |
| PRECIO | Fijado por el Ministerio Más económicos | Fijado por la universidad Más caros |
| VALORACIÓN COMO MÉRITO | Puntúa como estudios de postgrado | No suele puntuar. Se considera formación permanente |

Tabla 2
Comparación Máster Oficial y Título Propio

² Extracto de la última convocatoria de becas del MECD: “No se incluyen en esta convocatoria las becas para la realización de estudios correspondientes al tercer ciclo o doctorado, estudios de especialización ni títulos propios de las universidades.”

Referencias Bibliográficas

- Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016. Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- **Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre**, de universidades.
- **Real Decreto 1002/2010, de 5 de agosto**, sobre expedición de títulos universitarios oficiales. (TEXTO CONSOLIDADO. Última modificación: 7 de febrero de 2015).
- **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre**, por el cual se establece la ordenación de los estudios oficiales universitarios.
- **Real Decreto 861/2010, de 2 de julio**, por el que se modifica el **Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre**, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- **Orden ECD/1596/2016, de 23 de septiembre**, por la que se establecen las normas procedimentales aplicables a los concursos de traslado de ámbito estatal, que deben convocarse durante el curso 206/2017, para personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo** de Educación, modificada por la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre** para la mejora de la calidad educativa.
- **Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero**, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- **Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre**, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos.
- <https://www.educacion.gob.es/ruct/home/>
- <https://sede.educacion.gob.es/>
- <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>
- <http://www.aneca.es/>
- <http://www.ehea.info/>
- <http://www.eees.es/>

Cómo citar:

Guerrero Sánchez, E. (2019, marzo). Diferencias entre Másteres Oficiales Universitarios y Másteres Títulos Propios. La especialización desde dos perspectivas bien distintas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 43-49. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de **Ced** Campuseducacion.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@campuseducacion.com

Enseñar a pensar

Thinking Based Learning

En la escuela del siglo XXI, enseñar a pensar es imprescindible. La sociedad del conocimiento ha cambiado el objetivo de la educación, la enseñanza de destrezas y, por tanto, la enseñanza del pensamiento. Se debe promover una cultura de pensamiento, fomentando tanto el uso, como la habilidad de pensar. En este ámbito destaca el modelo Thinking Based Learning (TBL) de R. Swartz.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en el Pensamiento; Inteligencia; Destrezas; Pensamiento crítico.

Abstract: In the 21st century school, teaching how to think is essential. The Knowledge Society has changed the aim of education; teaching skills, and, therefore, teaching thinking. It must be promoted a thinking-based culture, encouraging as much the use as the ability of thinking. In this field stands out the Thinking Based Learning (TBL) model of R. Swartz.

Key words: Thinking Based Learning; Intelligence; Abilities; Critical Thinking.



¿Qué significa ser un buen pensador? Tradicionalmente, la respuesta a esta pregunta ha sido formulada en términos de habilidad o destreza cognitiva, entendiendo que ser un buen pensador conlleva habilidades de pensamiento críticas y creativas. Sin embargo, los buenos pensadores, junto con las habilidades de pensamiento, poseen motivaciones, actitudes, valores y hábitos mentales que determinan el buen uso de

las habilidades de pensamiento (Del Pozo, 2005).

Perkins (1994) explica que **el objetivo de enseñar a pensar es el de preparar a los alumnos para que, en un futuro, puedan resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje.** Junto a este autor, Swartz es uno de los referentes en el fundamento del aprendizaje basado en el pen-



ANDREA HIGUERO FUENTES

- Graduada en Educación Infantil
- Profesora en la Guardería El Parque (Bizakaia)

samiento, lo que ha dado lugar al Thinking Based Learning (TBL).

Antecedentes

Hasta los años 60, el estudio de la inteligencia se había limitado al análisis del pensamiento convergente, es decir, al pensamiento orientado a la solución convencional de un problema. Guilford (1950) da el primer paso para la consideración del **pensamiento divergente** como entidad propia e independiente, fomentando el pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad. A través del pensamiento divergente, la creatividad puede plasmarse en la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas, en la capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los habituales planteamientos o puntos de vista, o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas.

En 1970, un filósofo de la educación, Mathew Lipman, introducía en el mundo de la educación el conocido como **Programa de Filosofía para Niños (FPN)**. Usando principalmente un proceso de búsqueda y convirtiendo la clase en una "comunidad investigadora", **lograba desarrollar en los niños la capacidad de pensar de manera crítica y creativa.**

En 1990, un grupo de expertos identificó destrezas como **interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, predicción**

y autorregulación como el centro del pensamiento crítico (Facione, 1990).

Swartz y Parks (1994) sugieren que el desarrollo del pensamiento crítico requiere que los estudiantes sepan realizar, con destreza, diferentes tipos de pensamiento; esto es, pensar con habilidad sobre cómo explicar causas, predecir, evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, relacionar las partes que forman un todo, entre otros.

En este contexto, Swartz desarrolló el método Thinking Based Learning (2008).

Thinking Based Learning (TBL)

El TBL es un **método de enseñanza activo centrado en el alumno** que contrasta con métodos de enseñanza tradicionales centrados en el profesor y en la necesidad de los alumnos únicamente de memorizar contenidos para aprobar exámenes. La cultura de pensamiento **no hace referencia solo al uso, sino también a la habilidad de pensar**, valorando el pensamiento a nivel individual y grupal. Por lo tanto, las nuevas actividades a aplicar son aquellas experiencias que promuevan el aprendizaje de pensamiento.

Perkins (1994) propone que en la escuela se desarrollen actitudes más positivas que lleven a los alumnos hacia el aprendizaje, así como también al pensamiento mediante la enseñanza del eje de “aprender a pensar”. **Una gran parte de ser inteligente significa tener disposiciones de pensamiento sólidas.**

La **enseñanza de las destrezas de pensamiento** puede realizarse según **tres modelos**:

- *Programas específicos sin contenido curricular*
- *Uso de métodos que ayuden a la adquisición de los contenidos*
- *Infusión de pensamiento dentro de los contenidos (sería el mode-*

lo al que optaríamos en la cultura de pensamiento)

El resultado del Aprendizaje Basado en el Pensamiento es que los alumnos aprenden destrezas de pensamiento para toda la vida y logran entender el contenido de las materias que estudian en el currículo estándar de manera más enriquecedora y más profunda que en las aulas más tradicionales (Swartz, 2011).

De hecho, la educación se entiende como medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones de quienes participan en el acto educativo, no sólo el profesorado y el alumnado, sino de la comunidad en su totalidad. Esto fundamenta que todos los agentes intervengan en cada una de las decisiones educativas desde la perspectiva comunicativa, es decir, mediante las relaciones que mantienen entre sí. Desde esta comprensión, educar significa, precisamente, la transformación de cada sujeto que enseña y aprende, resultado de sus múltiples interacciones solidarias con los demás, donde sus acciones y opciones son válidas y tienen cabida en la escuela, si son justificadas desde pretensiones de validez (Ferrada y Flecha, 2008).

Rutinas de pensamiento

El aprendizaje basado en el pensamiento requiere una enseñanza de procedimientos orientada a realizar hábilmente diferentes tipos de razonamiento de orden superior (tareas complejas de pensamiento como la toma de decisiones y resolución de problemas), además de importantes rutinas de pensamiento (como escuchar con atención a los demás e indicar los motivos para aceptar o descartar ideas).

Las **rutinas de pensamiento** se entienden como **instrumentos** que se utilizan una y otra vez en las aulas y que **contribuyen a generar unos movimientos concretos de pensamiento**; estructuras en las que **los alumnos**, de una manera individual o colectiva, **inician, discuten, exploran y gestionan su pensamiento**, a la vez que descubren modelos de conducta que permiten utilizar la mente para generar pensamientos, razonar y reflexionar (Del Pozo, 2005).

Mediante las rutinas de pensamiento se pretenden trabajar diferentes tipos de pensamiento (Del Pozo, 2005):



1. **Generar ideas:** posibilidades alternativas y crear metáforas
2. **Clarificar ideas:** analizar ideas y argumentos.
3. **Evaluar ideas:** información e inferencias.
4. **Tareas complejas de pensamiento:** toma de decisiones y resolución de problemas.

El profesor que pide a los alumnos que utilicen estas rutinas de pensamiento para reflexionar sobre los contenidos importantes que están aprendiendo contribuye a que se produzca una **infusión de la enseñanza del pensamiento crítico y creativo en la instrucción del contenido**, la piedra angular del Aprendizaje Basado en el Pensamiento, tal y como refleja Rita Hagevik (citado por Swartz, 2011).

Lección de Thinking Based Learning

Las lecciones dentro de los programas de infusión de pensamiento dentro de los contenidos de aprendizaje se estructuran en tres partes o momentos. En un primer lugar, se debe introducir la destreza de pensamiento, realizando preguntas concretas y partiendo de situaciones cercanas al alumnado. Posteriormente, ha de guiarse al alumnado a través de lo que se conoce como “mapas de pensamiento” y “organizadores gráficos”, para terminar con los procesos de transferencia a nuevas situaciones.

Organizadores gráficos

El alumno aprenderá a usar diferentes herramientas de pensamiento mientras participa del proceso en el TBL.

El organizador gráfico **ayuda a mejorar el pensamiento**, sobre todo para los alumnos que aprenden mejor utilizando la inteligencia visual-espacial. Un buen organizador gráfico, además, no solo muestra las relaciones importantes de cada

proceso de pensamiento, sino que sirve de guía a los alumnos, **posibilita recoger toda la información** que de otra manera sería difícil retener en la memoria, **y muestra con claridad la relación entre diversos fragmentos** de información.

Estos organizadores gráficos variarán según la destreza a enseñar:

alumnado hacer un mejor uso de lo que ya conoce y de lo que sabe hacer, con el objetivo de que se le capacite para buscar nuevas respuestas a nuevos conflictos.

En la medida en que el alumnado tome conciencia de la naturaleza y procesos de su propio pensamiento, tendrá una mayor capacidad de

COMPARAR-CONTRASTAR.

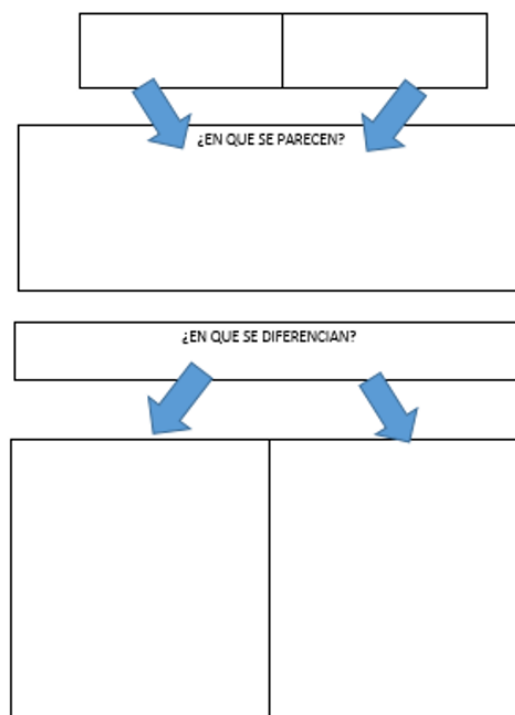


Fig. 1. Organizador gráfico para la rutina de pensamiento “Compara y contrasta”

Destrezas de pensamiento

Las destrezas de pensamiento se pueden transferir y aplicar a nuevas situaciones, tanto curriculares como en la vida cotidiana, pues acaba formando parte de la manera habitual de pensar y organizar la información de quien las practica.

El docente debe favorecer que ese aprendizaje permanente que el alumnado necesita para desarrollar las capacidades necesarias con el fin de generar de manera continua posibles soluciones según las vaya necesitando. Por tanto, **se destaca la importancia de enseñar estrategias cognitivas que permitan al**

conocimiento y control, lo cual nos indica que parece deseable que los **componentes de metacognición sean objeto implícito en la enseñanza.**

Metacognición

Para que haya un marco de enseñanza apropiado para la comprensión es necesario un final metacognitivo de la sesión. La metacognición adquiere un papel muy importante ya que invita a los alumnos a **reflexionar sobre su propio pensamiento** y se les estimula para que la usen y construyan estrategias de pensamiento como respuesta a diversos desafíos intelectuales y de aprendizaje.

Así, por ejemplo, para aprobar los exámenes, los alumnos no se limitarán a intentar recordar lo que han aprendido, simplemente. Al contrario, recurrirán a conocimientos adquiridos anteriormente, reuniendo nueva información para aplicarla a su tarea de aprendizaje actual, de tal forma que se enriquezca y profundice su comprensión de lo que están aprendiendo.

Cuando se enseña a los alumnos a pensar, a usar procedimientos reflexivos que les permita pensar sobre su propio pensamiento, el uso de estas estrategias para un pensamiento crítico tiene un efecto duradero en sus hábitos intelectuales que les llevará a mejorar tanto su comprensión y habilidad para utilizar lo que aprenden como la calidad del resto de su aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida.

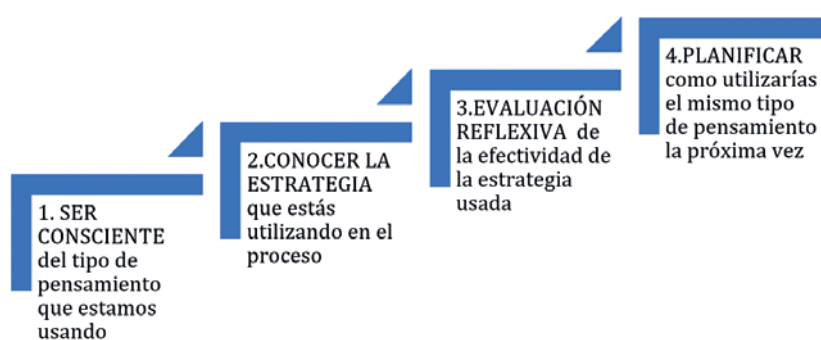


Fig. 2. Escalera de la metacognición (extraído de Del Pozo, 2005).

Con este cambio de paradigma, no es necesario tanto la adquisición de contenidos teóricos, sino las capacidades de búsqueda, investigación, gestión y síntesis de la información, al igual que la habilidad en la resolución de problemas.

En la sociedad actual más que la adquisición de contenidos se debe fomentar la adquisición de destrezas, en lo que el TBL tiene un papel fundamental, consiguiendo fomen-

disponibilidad de tiempo y se forman patrones de conducta intelectual productivos creando en los alumnos una predisposición al pensamiento. Las rutinas de pensamiento son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. En la sociedad del conocimiento, el alumnado está acostumbrado a recibir un constante bombardeo de información, siendo los procesos mentales ágiles y pasajeros. Así, estas rutinas sirven de estructura para que, una vez interiorizadas, se acaben convirtiendo en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula y en la vida misma.

Comprendiendo las rutinas de pensamiento como herramienta para trabajar la metacognición desde edades tempranas, así como la capacidad de análisis y gestión de como pensamos, podemos conseguir aprendizajes más significativos y una mejor gestión de los recursos y procesos cognitivos de nuestro alumnado (Granado, 2017).



Cambio de paradigma

El enseñar a pensar es uno de los quehaceres pendientes de las escuelas del siglo XXI. En la Sociedad del Conocimiento se generan, reproducen, distribuyen y aplican los resultados de procesos basados en nuevas tecnologías para incrementar los saberes y el conocimiento (Sevillano y Feliz, 2018), pero esto no es suficiente y la educación requiere un cambio claro de paradigma.

tar desde un inicio todas estas destrezas, toma de decisiones y predisposición hacia el aprendizaje.

Una cultura de pensamiento se crea en aquellos lugares en los que el pensamiento individual y de grupo es valorado y se hace visible, y se promueve de forma activa como parte de las experiencias cotidianas y habituales de los miembros del grupo (Richart, 2002).

En un aula en el que hay un lenguaje de pensamiento, existe una

Cómo citar:

Higuero Fuentes, A. (2019, marzo). Enseñar a pensar: Thinking Based Learning. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 50-54. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

Referencias Bibliográficas

- Del Pozo, M. (2005). *Las inteligencias Múltiples en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- Del Pozo, M. (2009). *Aprendizaje Inteligente. Educación Secundaria en el Colegio Montserrat*. Barcelona: Fundación M. Pilar Mas.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi report*. California: California Academic Press.
- Granado, N. (2007). *Rutinas de pensamiento para aprender a convivir y pensar* (03-06 años). Recuperado de: https://www.scolartic.com/documents/10180/0/Jugando_aprendemos_rutinas_de_pensamiento_1504171965706/9f5e41f3-bde1-4a48-b3d8-ffa988c0e146?version=1.0
- Gibert, J.M.E. (2008). El reto de la escuela del siglo XXI. *Revista Escola Catalana*, 43, 450, 26-28.
- Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- Swartz, R. (2011). ¿Qué es el TBL?. Recuperado de: <http://teach-think.org/es/que-es-tbl/>
- Swartz, R.J., Costa, A., Beyer, B.K., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *Thinking Based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. Nueva York and London: Teachers College Press.
- Tebar, L. (2005). Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 103-116.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. (1994). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS

30%
DESCUENTO
A AFILIADOS
ANPE

20%
DESCUENTO
A OPOSITORES
Y DOCENTES

+5%
DESCUENTO
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Campuseducacion.com
formación on-line

Trastorno del espectro autista

Metodología de trabajo por rincones

En este artículo se pretende dar a conocer información relevante sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), más concretamente, cómo se trabaja con estos niños en un aula de Educación Primaria. También se muestran diferentes métodos de trabajo en base al método denominado "trabajo por rincones", adaptado en la intervención educativa con este tipo de alumnado.

Palabras clave: Educación Especial; Aprendizaje Activo; Metodología; Educación Inclusiva; Trabajo por rincones.

Abstract: In this paper we intend to introduce relevant information about Autism Spectrum Disorder (ASD), more specifically, how to work with these children in a Primary Education classroom. We will also show different methods of work based on the method called "work by corners", adapted in the educational intervention with this type of student body.

Keywords: Special Education; Active Learning; Methodology; Inclusive Education; Work by Corners.



Un alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según Benjamín (2011), es un discente que posee un trastorno del desarrollo, de inicio precoz, que presenta alteraciones generalizadas de interacción social, comunicación y procesamiento de la información. Además, se caracteriza por tener

unas actividades e intereses de carácter repetitivo, restringido y estereotipado.

En este tipo de alumnos se puede observar la dificultad de socialización y la carencia de habilidades para la comunicación e interacción social. Normalmente, prefieren actuar en

solitario evadiéndose del ambiente, evitando así relacionarse con el resto.

Aunque no sepamos a ciencia exacta el número de casos de TEA que existen en España, sabemos que en los últimos años ha habido un aumento considerable de casos diagnosticados y detectados. Es posible que este aumento se deba a una mejora en los conocimientos y la formación de los profesionales que están detrás del estudio de este caso. Por ello, las cifras de estudios epidemiológicos realizados en Europa, apuntan una prevalencia de aproximadamente un caso de TEA por cada 100 nacimientos. Y en estudios recientes realizados en Estados Unidos, los datos son de uno por cada 88. Se confirma también la frecuencia con la que aparece en los hombres más que en las mujeres (proporción 4:1), y que no existe desigualdad con respecto a su aparición en las diferentes clases sociales o culturas.

Ya que una de las principales características de este alumnado es su predilección por las rutinas y la estructuración de los espacios, se pondrá en las siguientes líneas una forma de trabajo por rincones en el aula.



**CARMEN MARÍA
HERNÁNDEZ GARCÍA**

- Graduada en Educación Primaria.
- Especialista en Pedagogía Terapéutica.
- Título de declaración eclesiástica de competencia académica.
- Murcia



El trabajo por rincones

La estructuración del espacio para este tipo de niños es un aspecto primordial en su día a día, ya que provoca una mejora notable en su calidad de vida.

En el trabajo por rincones se plantea el aula como una **opción organizativa y didáctica en la que se crean diferentes rincones o espacios de actividad y creatividad**, espacios delimitados en clase, con el fin de desarrollar en ellos diversas tareas que promuevan la autonomía en el alumnado. Esto quiere decir que en el aula se encontrarán diversas zonas, con tareas específicas que desarrollar en cada una de ellas.

Esta propuesta suele ser muy común en Educación Infantil, en los primeros cursos de Educación Primaria y en las Aulas Abiertas.

Con esta medida se pretende crear autonomía o autodeterminación en el alumnado, es decir, fomentar su independencia y su capacidad de gestión del trabajo. Igualmente, el aula por rincones permite estructurar los objetos y situaciones para que los niños que necesiten una determinada cosa sepan dónde ir y qué hacer. Según Laguía y Vidal (2008), los rincones de actividad facilitan a los niños la posibilidad de hacer cosas, tanto a nivel individual como en pequeños grupos.

El trabajo por rincones es una de las metodologías más utilizadas en la actualidad, para la organización del espacio y el tiempo en el aula. Los alumnos tienen la oportunidad de experimentar, manejar y crear su propio ritmo de trabajo con dinámicas constituidas y planificadas, con el fin de lograr una serie de objetivos de aprendizaje. Además, constituye una propuesta muy adecuada para niños con TEA ya que, como señala Rivière (2007), a la hora de trabajar con niños autistas es necesario proporcionarles ambientes estructurados que les ayuden a anticipar, reducir sus rabietas y aumentar su comprensión.

Este sistema crea un aula a la medida del niño, tanto a nivel de espacio físico como a nivel de tiempo. En el aula los materiales están distribuidos de tal manera que el alumno puede acceder a ellos sin dificultad. Y el tiempo en los rincones es suficiente para que el discente pueda experimentar y abordar su actividad sin prisas. Algunas veces da la sensación de que un aula distribuida por rincones no es una clase organizada, porque los niños están dispersos en actividades diferentes, pero se ha de confiar en que cada niño es capaz de organizar su espacio, sus materiales y realizar su actividad de forma libre.

En esta organización por rincones, el rol del maestro actúa como guía

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando en la creación de estrategias de autoaprendizaje y favoreciendo la autonomía y la inclusión.

Desarrollo de la propuesta

Para llevar a cabo una intervención adecuada, debemos cerciorarnos de tener un aula totalmente equipada de recursos didácticos y materiales manipulativos y atractivos para atender a las necesidades educativas y personales de los alumnos que en ella se encuentran.

El espacio es un elemento que estimula y facilita la comunicación y el aprendizaje, por lo que proponemos que siempre se creen ambientes motivadores y agradables para ellos. La disposición del espacio debe proporcionar un ambiente que posibilite el desarrollo integral del niño, tanto en lo sensorial, perceptivo y motor, como en lo que a relaciones sociales, afectividad y comunicación se refiere. Ha de ser un espacio sano y seguro, que promueva hábitos de higiene y salud, que evite riesgos o peligros, y sobre todo, que propicie la autonomía.

En primer lugar, se deben tener en cuenta los siguientes aspectos, si en el aula encontramos algunos con TEA:

- Establecer límites e indicaciones visuales claras a través de pictogramas para la realización de tareas o para la organización del espacio.
- Utilizar palabras clave para facilitar la comprensión.
- Promover el concepto de arriba-abajo e izquierda-derecha, ya que es una forma estructurada de presentarles la información.
- Inculcar que las actividades tienen un principio y un fin, por lo que les indicaremos cuánto van a trabajar o qué cantidad de trabajo van a realizar, evitando la angustia de no saber cuándo tienen que acabar.

- Enseñar rutinas con flexibilidad, brindándoles la estrategia de comprender y predecir el orden de los eventos.
- Incorporar agendas diarias individualizadas (propuestas en el programa TEACCH) para facilitarles en su día a día a estructurar el espacio y el tiempo.

Métodos complementarios

Puesto que el aula puede ser un espacio cambiante, pero estructurado a la vez, que muestre cada cierto tiempo diferentes rincones y actividades, debemos considerar la posible presencia y/o inclusión de dos tipos de métodos paralelos, que comentamos a continuación a modo de sugerencia.

Método TEACCH

El Treatment and Education of Autistic related Communication Handicapped Children, o Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación Relacionados, es un **programa basado en la educación estructurada que sirve para ayudar a las personas con TEA a vivir de una forma más autónoma**.

Algunos componentes de este método son:

- Enseñanza estructurada: estructura física del entorno, agendas, sistemas de trabajo y estructuración e información visual.
- Tareas con cajas de zapatos/bandejas autocontenidas.

Es muy importante la claridad visual de los materiales en este método, y el uso funcional de los espacios en el aula, para lograr la atención del alumno. Dependiendo del tipo de actividad que se esté desarrollando, el docente se situará cara a cara, al lado del discente o detrás.

Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC)

Son **sistemas no verbales de comunicación que emplean el uso de objetos, fotografías, signos o símbolos para sustituir al lenguaje oral**.

Se pueden encontrar diferentes SAAC:

- Sistema PECS¹.
- Sistema Bimodal².
- Programa de Comunicación Total de Benson Schaeffer³.

Tipos de rincones de trabajo

Por otro lado, teniendo en cuenta las premisas anteriormente citadas, nos centramos en los tipos de rincones dotados de material específico que puede haber en un aula ordinaria, y qué instrucciones siguen los alumnos para el desarrollo correcto de las actividades.

- **Rincón de la calma:** en este espacio dispondremos de cojines, botes de la calma, plumas, y en general, objetos que den tranquilidad a los niños. Además, en dicho rincón dispondremos de un panel señalizado con las conductas inadecuadas que puede ser utilizado

para ayudarles a calmar rabietas o momentos de descontrol, fomentando así el autocontrol. Este rincón resulta muy eficaz para trabajar con ellos a la vuelta del recreo. Darles una caja llena de materiales manipulativos capta su atención y ayuda a calmarlos antes de comenzar a realizar otra tarea.

- **Rincón del movimiento:** se trabajará tanto la motricidad fina como la gruesa, a través de materiales como fichas de trabajo, el uso de pinceles, pequeñas piezas para construir figuras, plastilina, arcilla, entre otros. Además, en este lugar habrá una mesa de luz en la que se realizarán diferentes dinámicas, para motivar y animar a los alumnos a trabajar en este rincón. Aquí, aprenden y ejercitan sus habilidades motrices sin darse cuenta, ejercitando al mismo tiempo los músculos, y propiciando el desarrollo de habilidades que les ayudan en su día a día, como coger un bolígrafo, abrocharse la chaqueta, atarse los cordones, etc.
- **Rincón de experimentación:** en este lugar pueden dar rienda suelta a su imaginación realizando diferentes experimentos. Además, en él se fomentará la autonomía del alumnado con el cuidado de



¹ Es un método interactivo de comunicación no verbal. Requiere el intercambio de un símbolo entre un individuo no hablante y su interlocutor.

² Emplea el habla junto a signos.

³ Consiste en el uso de dos códigos simultáneamente: código oral o habla y código signado o signos.

plantas o mascotas. En este rincón, al igual que en los otros, habrá indicadores de pictogramas, para facilitar el desarrollo de las tareas que se realicen en él.

- **Rincón TIC:** este rincón es innovador para ellos, puesto que llevan a cabo numerosas tareas con ayuda de las nuevas tecnologías. Las TIC les resultan una forma diferente y atractiva de desarrollar sus capacidades y ampliar sus conocimientos. Además, se podrá elaborar un blog de aula, donde ir publicando las diferentes tareas y fotografías que se realicen, y recursos digitales como juegos o actividades.

- **Rincón TEACCH:** este ambiente es el más acertado para los alumnos porque como hemos destacado anteriormente, es un método muy eficaz en el aprendizaje de los niños con TEA. Se pueden encontrar multitud de cajas TEACCH que trabajan diversos aspectos, contenidos, conocimientos. Este método se rige en la enseñanza estructurada para obtener una máxima independencia en el alumno. Se le muestra los materiales de forma organizada, se le indica lo que debe hacer de forma clara, y sea cuál sea la respuesta que dé el alumno, con-

tinuamente le proporcionamos reforzadores. En cuanto aplicaciones TIC podemos destacar la práctica de herramientas de escritura, diccionarios online, pizarra digital, investigación en la red, entornos y plataformas de aprendizaje, proyectos documentales integrados, uso de aplicaciones y herramientas de la web 2.0 y redes sociales.

Otras propuestas de intervención en el aula pueden ser:

- métodos de aprendizaje cooperativo,
- aprendizaje por tareas,
- autoaprendizaje,
- aprendizaje por proyectos,
- aprendizaje por descubrimiento,
- enseñanza multinivel,
- talleres o grupos interactivos.

Apoyo docente

Finalmente es importante destacar el papel del docente en todo este proceso, ya que debe potenciar una intervención educativa basada en la confianza, la seguridad y la reflexión, en un clima socioemocional que invita a expresar los sentimientos libremente, con actividades que desde la seguridad favorecen la autonomía de los alumnos, motivándolos y trabajando de forma cooperativa para alcanzar el equilibrio

entre constancia y motivación.

El docente ha de actuar como guía en este proceso, fomentando la motivación en el aula y creando un ambiente adecuado en el que exista una inclusión educativa. También se ha de conseguir que todos los niños realicen las tareas de forma cooperativa, ayudando y cooperando entre ellos, y sobre todo, que disfruten aprendiendo.

Optar por los rincones es una muy buena forma de atender a la diversidad y apoyar el aprendizaje de todo el alumnado, con especial ayuda a quienes tenga algún tipo de necesidad educativa específica como es el TEA, pues les ayudamos estructurándoles el espacio, que suele ser la base donde se asienten los aprendizajes posteriores. Esta forma de trabajar, además, les motiva, crea autonomía en ellos, y hace que se sientan protagonistas en el desarrollo de las actividades.

Para trabajar con niños con TEA se han de emplear materiales manipulativos, recursos innovadores, organizar y estructurar el espacio y el tiempo, todo ello para favorecer su proceso de enseñanza-aprendizaje, y para ayudarles al mismo tiempo a alcanzar un desarrollo personal íntegro.

Referencias Bibliográficas

- Bell, B. (2011). Trabajo final de integración. *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado de: <http://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/878/Bell%20Benjamin.pdf?sequence=3>
- Laguía, M.J., y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=pl1BVJuwMdgC&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22M.+Jos%C3%A9+Lagu%C3%ADa+P%C3%A9rez%22&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE-rewzp3UAhWBVRoKHXBncQ6-AEIJzAA#v=onepage&q&f=false>
- Rivière, A. (2007). *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Cómo citar:

Hernández García, C. M. (2019, marzo). Trastorno del espectro autista: Metodología de trabajo por rincones. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 55-58. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>

Estructuras de Aprendizaje Cooperativo

Análisis y técnicas de intervención en el aula

En el presente trabajo se analizarán los beneficios y posibilidades que brinda el aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Primaria, así como los objetivos que se pretenden alcanzar con su puesta en práctica y las diferencias más claras entre el aprendizaje colaborativo y el cooperativo. A partir de esta revisión, se realizarán diversas propuestas de intervención en el aula.

Palabras clave: Educación Primaria; Aprendizaje Cooperativo; Metodologías Activas; Interdependencia Positiva; Inclusión; Participación Social.

Abstract: On this work, we will analyze benefits and possibilities that Cooperative Learning can bring on the Primary Education classroom, as the objectives that may be achieved when put into practice. Also, we will show the main differences between Cooperative and Collaborative Learning. From this review, we will make different proposals of intervention in the classroom.

Keywords: Primary Education; Cooperative Learning; Active Methodologies; Positive Interdependence; Inclusion; Social Participation.



**ANA MARÍA SÁNCHEZ
BLAYA**

- Graduada en Educación Primaria
- Especialista en Pedagogía Terapéutica

nar entre ellos de manera inclusiva. También con él se pueden trabajar habilidades sociales tales como la empatía, el respeto a la diversidad de opiniones, la comprensión o la tolerancia a la frustración. De este modo, el aprendizaje cooperativo nos permitirá plantear diversos aspectos de forma globalizada, transversal e interdisciplinar.

Para poder llevar a cabo esta metodología dentro del aula y hacerlo de manera eficaz, es necesario partir de sus contenidos teóricos, de manera que, conociendo sus bases, podamos establecer una intervención correcta con los discentes, y que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el apropiado, adquiriendo éstos un aprendizaje significativo tanto de los contenidos como de las habilidades sociales puestas en práctica.

Análisis teórico del aprendizaje cooperativo

Una de las mejores formas de aprender que pueden experimentar los alumnos de Educación Primaria es mediante el aprendizaje cooperativo, ya que se fundamenta en consideraciones fundamentales sobre las relaciones sociales y su desarrollo integral provoca un desarrollo inclusivo. Dicho modelo se singulariza por presentar estrategias sistemati-



En el aula de Educación Primaria existe una diversidad de alumnos, cuyas capacidades e intereses son distintas unas de otras. La función principal del docente en el aula es dar una respuesta educativa apropiada e inclusiva a las necesidades individuales de cada uno, por lo que a lo largo de su intervención educativa deberá

plantear diversas metodologías que permitan a los alumnos alcanzar satisfactoriamente los contenidos de las distintas áreas del currículo.

En este caso, analizaremos el modelo de aprendizaje cooperativo, ya que se considera un método que permite a los alumnos interactuar

zadas de instrucción que presentan varias características, entre las que destacan: la división de la clase en grupos heterogéneos, la creación de sistemas de interdependencia positiva a través de recompensas, o la realización de tareas estructuradas.

Los objetivos o logros perseguidos a la hora de trabajar mediante técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula ordinaria son varias, como las que siguen:

- Fomentar las relaciones sociales de los alumnos con sus compañeros, de forma equilibrada y satisfactoria, interiorizando al mismo tiempo pautas de comportamiento social, ajustando su conducta a ellas.
- Desarrollar un modelo de metodología cooperativa, de manera que los discentes puedan ayudarse unos a otros, y comprendan que la participación igualitaria del conjunto es necesaria para lograr intereses comunes.
- Distribuir adecuadamente el éxito, de forma que se proporcione a los alumnos la motivación necesaria que genere interés por el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo favorece las relaciones con los demás, hace que los alumnos se sientan protagonistas de su propio apren-

dizaje y contribuye al desarrollo de hábitos, actitudes y valores tales como la tolerancia, la comprensión y el respeto hacia las opiniones de los demás.

El aprendizaje cooperativo no sólo es un recurso muy eficaz para enseñar a los alumnos, sino que también es un contenido escolar más que los alumnos deben aprender a lo largo de su escolaridad y que, por lo tanto, debemos enseñarles tan sistemáticamente como les enseñamos los demás contenidos curriculares (Pujolás, 2008).

Puede decirse que el objetivo primordial es que los alumnos sientan la necesidad de trabajar cooperando unos con otros, y que comprendan que todos los componentes del grupo son igualmente imprescindibles para conseguir un objetivo común.

El aprendizaje cooperativo consiste en el uso didáctico de grupos reducidos de alumnos en el que todos tengan las mismas oportunidades de participar (participación igualitaria) y trabajar conjuntos, aprovechando al máximo la interacción simultánea entre ellos, donde el rendimiento del grupo depende del esfuerzo de todos sus miembros para la consecución de objetivos comunes (interdependencia positiva), y maximizar el trabajo individual de todos (León, 2012).

Diferencias entre Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Colaborativo

Es importante mostrar la diferencia entre aprendizaje cooperativo y colaborativo, ya que aunque no es muy acentuada, en multitud de ocasiones ambos se confunden, por lo que al ponerlo en práctica, podemos caer en un error de práctica metodológica.

En la tabla 1 podemos apreciar las diferencias más significativas entre ambos.

La práctica del Aprendizaje Cooperativo

El aprendizaje cooperativo puede ser llevado a la práctica mediante distintos procedimientos, aunque suele ser habitual que, en la mayoría de los casos, es una constante que los grupos de alumnos permanezcan estables durante un tiempo considerable, siendo de preferencia heterogéneos.

Se ha de animar a los alumnos a ayudar a sus compañeros, e incluso para fomentar el interés entre ellos se pueden otorgar recompensas grupales. Poco a poco, el funcionamiento de los equipos va mejorando porque va surgiendo complicidad y las relaciones se consolidan. Al trabajar en equipo estas relaciones se hacen más positivas, puesto que se conocen más, se respetan más y forman fuertes vínculos entre ellos.

Una de las formas para establecer los grupos heterogéneos es distribuyendo a los estudiantes en tres subgrupos: los alumnos capaces de dar ayuda, los más necesitados de ayuda y el resto de estudiantes, así será más sencillo agrupar a los discentes equitativamente.

García y Cabezas (1998) exponen algunas de las técnicas o procedimientos para el aprendizaje cooperativo que pueden ser utilizadas de

| APRENDIZAJE COOPERATIVO | APRENDIZAJE COLABORATIVO |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes. | <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos trabajan juntos para maximizar su aprendizaje y el de los demás. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los componentes del grupo son indispensables. | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los componentes del grupo colaboran, pero ninguno es imprescindible. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes deciden sobre su aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • El control de lo que se aprende radica en el docente. |
| <ul style="list-style-type: none"> • El docente orienta el aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • El docente coordina el aprendizaje. |

Tabla.1. Diferencias entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo



Fig.1. Técnicas de aprendizaje cooperativo (Pujolàs (2008); De la Herrán y Paredes (2013); Escamilla (2014))

forma complementaria, como juegos de torneo por equipos, puzles, grupos de investigación y equipos de rendimiento por divisiones.

El docente tendrá que promover que los elementos de carácter psicosocial estén siempre presentes en el trabajo cooperativo, reflejando el buen funcionamiento interpersonal del grupo, la interacción cara a cara de los miembros, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva y la asignación de roles.

Técnicas de intervención en el aula

Puesto que el aprendizaje cooperativo se basa en la interacción entre alumnos es imprescindible que éstos se agrupen entre ellos, formando equipos de entre cuatro a seis discentes, ya que un número inferior o superior dificultará el trabajo de cooperación. Por otro lado, deben contar en todo momento con la ayuda del profesor, que tendrá un rol de apoyo, siendo el guía del aprendizaje de los alumnos y supervisando las tareas a partir de la observación directa.

Lo importante ya no es que los alumnos aprendan a “trabajar en equipo”, como así pueden ellos

argumentar, sino que se genere en ellos la necesidad de trabajar conjuntamente con los demás, de ayudarse y colaborar en cualquier tarea o situación. Por ello, como objetivo primordial destaca la participación igualitaria de todos.

Estructuras de aprendizaje cooperativo

Podemos tener en cuenta dos tipos de estructuras para trabajar la cooperación en el aula, que si se aplican correctamente, pueden poner en juego habilidades que se encuentran relacionadas directamente con el desarrollo de las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dichas estructuras se corresponden a algunas de las destacadas en la tabla anterior (Fig. 2), por lo que las completaremos con las propuestas de Pujolàs (2008), De la Herrán y Paredes (2013) y Escamilla (2014):

- **Estructuras cooperativas simples:** son técnicas fáciles de aprender y aplicar, y se pueden llevar a cabo a lo largo de la clase, trabajando varias actividades “tipo” en el desarrollo de las unidades didácticas. Algunos de los ejemplos más sencillos para po-

ner en práctica en el aula son:

1. Lectura compartida

Un alumno de cualquier equipo lee el primer párrafo de un texto. El siguiente ha de explicar qué ha leído su compañero y hacer un resumen, y el próximo ha de decir si el resumen es correcto o si se necesita ampliar/mejorar. El segundo alumno lee el segundo párrafo, y así sucesivamente hasta terminar el texto.

2. Parada de tres minutos

Cuando se produce una explicación en clase, se realiza una parada de tres minutos. En este tiempo, cada equipo ha de reflexionar y pensar sobre la explicación, preparando preguntas o dudas sobre dicho tema. Una vez transcurridos los tres minutos, cada portavoz planteará una pregunta de las que se hayan pensado para solucionarla entre todos.

3. Cadena de preguntas

Todos los equipos elaboran una pregunta sobre la unidad trabajada, y el portavoz le plantea la cuestión al grupo que tenga a su lado, el cual debe tratar de responderla, y así sucesivamente. Se irá cambiando el orden de la ronda.

4. Folio giratorio

El docente propone una tarea a los equipos. En esta, un miembro empieza a escribir su parte en un folio, y lo va pasando a los compañeros que tiene a su lado, siguiendo el sentido de las agujas del reloj, de manera que cada alumno escriba su parte de la tarea en dicho folio, y así sucesivamente hasta que todos la hayan completado. No obstante, mientras que cada miembro del grupo está desarrollando su parte, el resto ha de estar atento para corregirle en caso necesario, ya que todos son responsables de la buena producción del equipo.

- **Estructuras cooperativas complejas:** se aplican en el aula para generar la necesidad de cooperar,

ayudar y trabajar en equipo en cualquier área. Algunos ejemplos de ellas pueden ser:

1. Grupos de investigación o trabajos de investigación.

Esta técnica se desarrolla en varias fases: fase preliminar (se constituyen los equipos y distribuyen los subtemas a cada miembro para que los trabajen); fase uno (búsqueda de información); fase dos (análisis y síntesis de la información); fase tres (presentación y evaluación de la tarea).

2. El trabajo por proyectos.

Se presenta a los discentes un problema de la vida real, iniciando de esta manera un proceso de investigación que les llevará a la búsqueda de posibles soluciones.

De este modo, generamos el interés por aprender, y motivamos y fomentamos la creatividad de los alumnos.

Hay que tener en cuenta que el hecho de que los alumnos tengan que trabajar en grupo no es suficiente para que surja el aprendizaje cooperativo, ya que aunque el grupo esté cohesionado, la tendencia de los discentes es trabajar de forma individual. Por lo tanto, es necesario establecer un sistema que les obligue a trabajar juntos y que ellos mismos se aseguren de que todos los miembros del grupo sepan hacer la tarea.

En definitiva, podemos comprobar cómo el aprendizaje cooperativo es un recurso efectivo para enseñar los diferentes contenidos curriculares y, gracias a la propuesta teórica

que hemos presentado con ejemplos de técnicas diversas podremos facilitar nuestra intervención educativa y evitar cometer fallos.

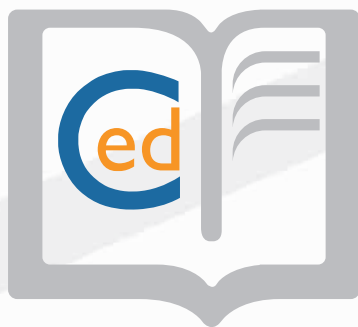
Por lo tanto, es necesario no olvidar y cerciorarse de que todos los estudiantes del grupo participen de forma activa en cada actividad, que ningún alumno haga el trabajo de otro o que se haga siempre lo que el alumno líder dice. Por lo tanto, el docente debe fomentar el comportamiento responsable de cada miembro para que entre todos consigan una participación igualitaria. Además, dentro del grupo de alumnos debe existir una motivación común, y esta se consigue animándose unos a otros, ayudándose, apoyándose y corrigiéndose mutuamente, ya sea en las producciones académicas o en el comportamiento.

Referencias Bibliográficas

- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Escamilla, A. (2014). *Inteligencias múltiples, claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.
- García, A., y Cabezas, M.J. (1998). *Programa para la mejora de la autoestima y de las habilidades sociales*. Recuperado de: http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/30225/009199900005.pdf?s_equence=1.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y con la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170, 1-3. Recuperado de: http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2008/05/recurso_contenido.pdf.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

Cómo citar:

Sánchez Baya A.M. (2019, marzo). Estructuras de Aprendizaje Cooperativo: Análisis y técnicas de intervención en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº13, p. 59-62. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/13/>



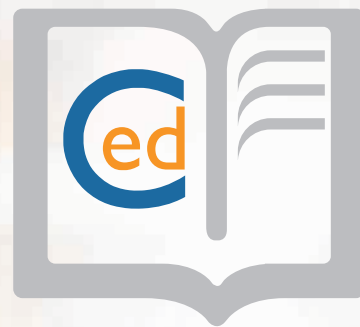
Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿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 tu 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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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