



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO IV - Nº 14 - JUNIO 2019

**Las inteligencias
múltiples en el aula**

**Las rutinas de
pensamiento en
Educación Infantil**

**Inglés Técnico VS.
Inglés Creativo**

TEA y TIC

**Escape room en el
aula: Aprender a
través del desafío**

**El rincón de
la Mediación:
Propuesta
metodológica**

**El problema de la
obesidad infantil**



Marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo
ISSN 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2018. Marpadal Interactive Media S.L.



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA



Campuseducacion.com
formación on-line



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

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



Precio Pago Único: **2.852 €**
Descuento de **848 €** sobre el precio oficial con [Campuseducacion.com](#)

Y además...

Certificación Sin Costes para tus artículos publicados en **Campus Educación REVISTA DIGITAL DOCENTE**, lo que te permitirá obtener puntos para completar el Baremo como Mérito en Concurso General de Traslados, convocatoria de Oposiciones y Bolsa de trabajo.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Te regalamos nuestro **Training Pack**. Un completo programa de entrenamiento online para la preparación de la segunda fase de las pruebas de oposición para maestros y profesores: la exposición y defensa de la programación y la unidad didáctica ante el tribunal. Totalmente online y a distancia, con una carga de 140 horas y 60 días de duración.



Duración de **1 Año**
Fecha de Inicio
octubre 2019



Desde tu **PC** o cualquier
dispositivo móvil.
Metodología Online

Matricúlate en [www.campuseducacion.com/master](#)

Docente y Opositor

Completa tu baremo de **formación** con **1 punto** para **Oposiciones de Maestros y Profesores** o **3 puntos** para **Concurso de Traslados**

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

iPLAZAS LIMITADAS!



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@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)
 Irene Lerma Anguix
 Concepción Jordán Martínez
 José Manuel Díaz Cruz
 Juan Manuel Fernández Pina
 Luis Miguel Fernández Delgado
 Marina Gómez Robles
 Susana Moya García
 Gema Avilés Gómez
 Ana Palomo Blázquez
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-Aguililla
Diseñador Gráfico Colegiado N° 606 por el Colegio Oficial de Diseño Gráfico de Cataluña
 Antonio Castillo Jiménez
Diseñador Gráfico y Multimedia
Equipo Técnico
 María José González Lozano
 Pablo Romero Yébana
 Miguel Sánchez Mendoza
 Ángel Villodre López
Imprime
 Cano Artes Gráficas S.L.
 Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete
 967 24 62 66
 D.L. AB 199-2016
 ISSN. 2445-365X
 Campus Educación
 C/ Ejército 23, Bajo
 C.P. 02002 ALBACETE
 Telf: 967 60 73 49
 Fax: 967 26 69 95
 www.campuseducacion.com

Las inteligencias múltiples en el aula.

Una teoría educativa que apuesta por la diversidad del alumnado

5

Las rutinas de pensamiento en Educación Infantil.

Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autónomo desde la primera infancia.

11

El rincón de la Mediación: Propuesta metodológica.

La resolución de conflictos como vía de aprendizaje.

17

Inglés Técnico VS. Inglés Creativo.

Análisis de la creatividad desde la lengua extranjera en los Ciclos Formativos Superiores de Artes Plásticas y Diseño.

23

Inteligencias Múltiples.

De la teoría a la práctica.

29

El problema de la obesidad infantil.

Prevención educativa.

35

TEA y TIC.

Beneficios de la tecnología para el desarrollo del lenguaje en niños autista.

39

Escape room en el aula: Aprender a través del desafío. Gamificación de entornos educativos.

44

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.



Editorial

Loris Malaguzzi, uno de los pedagogos más relevantes de nuestro siglo, hablaba de la importancia de la observación como paso previo al acto educativo. Contemplaba la necesidad de realizar un análisis profundo de la realidad, en todo su conjunto, “mirando para incluir”, con todas las connotaciones artísticas y espirituales que él mismo otorgaba a dicho concepto.

Como él, muchos educadores han hablado de confeccionar proyectos educativos que vayan más allá de lo permitido dentro de los límites tradicionalmente impuestos o atribuidos al terreno educativo.

En esta línea destacan un gran número de corrientes pedagógicas dirigidas directamente a la exploración de las capacidades innatas del alumnado, en la potenciación de los talentos naturales y hacia la construcción de una mirada crítica y productiva sobre la realidad y el mundo, edificando un pensamiento creativo y divergente en todos y cada uno de los estudiantes.

Las rutinas del pensamiento, por ejemplo, que pretenden aunar pensamiento y palabra con la convicción de que ambos elementos se apoyen y refuerzen el uno al otro, contribuyendo a que los alumnos reflexionen y comparten ideas en un ambiente abierto y tolerante; o el desarrollo de las Inteligencias Múltiples, cuyo foco se centra en la exploración del crecimiento de habilidades y destrezas muy variables en el alumnado, son buenas pruebas de ello.

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

Las inteligencias múltiples en el aula

Una teoría educativa que apuesta por la diversidad del alumnado

La teoría de las inteligencias múltiples fue desarrollada en 1983 por Howard Gardner, psicólogo y experto en ciencias de la educación, quien apostaba por la existencia de varios tipos de inteligencia asociada a diferentes capacidades. Según este autor, encontramos ocho tipos de inteligencia que utilizan distintas zonas del cerebro, aunque están conectadas entre sí y pueden trabajarse de forma múltiple o de manera individual para así alcanzar el desarrollo pleno.

Palabras clave: Inteligencias Múltiples; Capacidades; Aprendizaje Activo; Desarrollo Cognitivo; Metodología.

Abstract: The theory of multiple intelligences was developed in 1983 by Howard Gardner, expert in developmental psychologist and educator, who defended the existence of various types of intelligences based on different abilities. According to him, we can find eight types of intelligences that are connected to each other and we're going to be able to work them together or in an individual way to achieve full development.

Key words: Theory of multiple intelligences; Abilities; Active learning; cognitive development.



La inteligencia

En contraposición a las creencias que tiene la gran mayoría sobre lo que significa ser inteligente, Howard Gardner (1983) apuesta por un concepto claro y, a la vez, envolvente: "ser una persona inteligente no significa sacar las mejores notas en el colegio (...). Ser inteligente es, también, tener el máximo número de amigos o ser capaz de expresarse sin apenas fallos ortográficos".

Según este autor, no existe un único tipo de inteligencia, sino que cada persona posee **ochos tipos de inteligencia**, destacado en unas u otras, por lo que cada persona suele destacar en una o varias, pudiéndose desarrollar todas ellas por separado.

En el ámbito educativo, muchos han sido quienes han intentado integrar esta teoría para que los alumnos consigan una educación acorde al siglo XXI, la cual podría definirse



IRENE LERMA ANGUIX

- Diplomada en Magisterio de Lenguas Extranjeras
- Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil
- Maestra en CRA Alto Cabriel de Cañete (Cuenca)

como innovadora y eficaz. Pero poner en práctica este modelo dentro del aula es más difícil de lo que parece, y siempre será complicado si no conocemos a ciencia cierta en qué se basa dicho concepto.

Las Inteligencias Múltiples

Las Inteligencias Múltiples no deben ser consideradas como una metodología educativa. Más bien, se trata de **una teoría que analiza la mente humana y el desarrollo cognitivo del individuo** (Gardner, 1987). Sus antecedentes se remontan a los estudios iniciados en la universidad de Harvard (1983), momento en el cual se despertó el interés de muchos pedagogos, quienes pretendían renovar los métodos educativos existentes hasta la fecha.

Desarrollo de las ocho inteligencias

Gardner (1983) identificó la existencia de ocho inteligencias distintas en cada ser humano, las cuales podrían presentarse de diversos modos y en distintos grados.

- 1. Inteligencia naturalista:** capacidad para observar, comprender y explorar tanto el medio natural como los aspectos vinculados a él.
- 2. Inteligencia interpersonal:** sensibilidad para entender a los demás,

empatizar, establecer vínculos e interactuar.

3. Inteligencia intrapersonal: talento para conocer los propios sentimientos, pensamientos y emociones, además de reflexionar sobre ellos.

4. Inteligencia verbal o lingüística: habilidad para comunicarse de forma oral y escrita utilizando la gestualidad o la escritura

5. Inteligencia lógico-matemática: práctica para trabajar con números, operaciones y con la resolución de problemas

6. Inteligencia musical: potencial para captar el ritmo, el tono y el timbre; sensibilidad para expresar a través de la música; talento para tocar instrumentos y capacidad para componer piezas musicales

7. Inteligencia visual-espacial: facilidad para el espacio físico, para las imágenes mentales y para el sentido de la orientación.

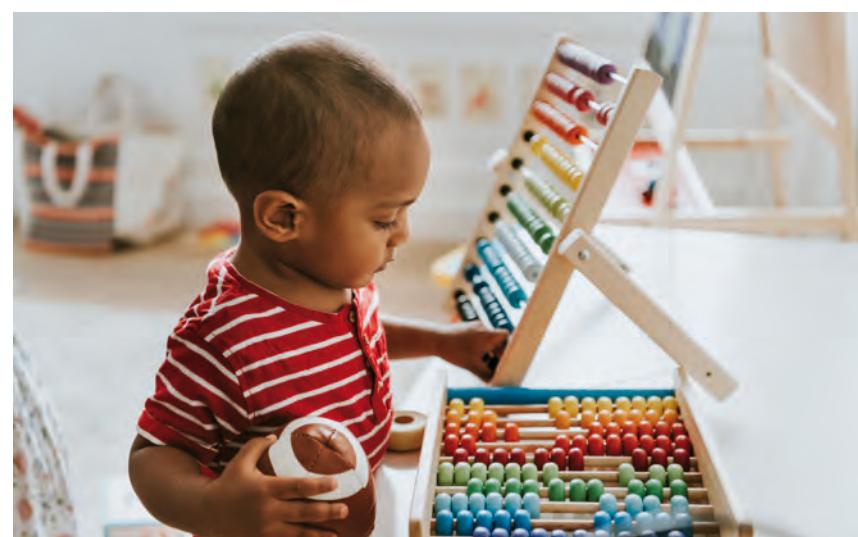
8. Inteligencia cinética-corporal: capacidad para expresar ideas y sentimientos a través del propio cuerpo.

Claves previas

El uso de esta teoría y su inclusión en el ámbito escolar requiere de la implantación de una serie de **estrategias metodológicas personalizadas** que nos ayuden a trabajar las diversas inteligencias con cada alumno en particular. Para ello, Flores (2015) nos ofrece los siguientes consejos:

- **Valorar las inteligencias del grupo-clase.**

En primer lugar, es importante conocer las inteligencias que los alumnos dominan y las que más trabajan en su día a día. De esta forma, conseguiremos incidir en las que tienen más desarrolladas y trabajar de forma específica las que no conocen tanto¹.



- **Diversificar los contenidos y las estrategias didácticas.**

Por lo general, en las aulas se suele observar una mayor contribución al desarrollo de las inteligencias verbal y visual-espacial, por el uso natural del lenguaje y la comunicación, y la forma de transmisión de contenidos, así como el aprovechamiento de los espacios. La idea es abrir nuevos horizontes y potenciar el tratamiento de los contenidos desde múltiples perspectivas y en relación a variados puntos de vista consiguiendo, así, enfocar el aprendizaje en torno a las ocho inteligencias².

- **Innovar en las metodologías.**

Explorar y dar a conocer nuevas propuestas metodológicas son la clave del éxito para conseguir lo que nos propongamos³.

- **Apostar por un aprendizaje activo y real.**

La mejor manera de integrar las ocho inteligencias en el aula es conseguir un aprendizaje significativo, adaptado a la vida de los alumnos y a sus entornos más cercanos. Promover actividades, situaciones

o problemas reales en contextos próximos a sus vidas diarias les hace ser más partícipes de sus conocimientos y trabajar de forma implícita las inteligencias.

- **Utilizar las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC).**

El hecho de dominar y usar en el aula las tecnologías de la comunicación y la información ofrece un sinfín de ventajas. Por un lado, permiten alcanzar la competencia digital (tan necesaria en este siglo XXI) y, por otro lado, nos ayudan a plasmar de forma lúdica una multitud de contenidos mediante herramientas y soportes educativos muy variados.

- **Evaluar desde las inteligencias múltiples.**

Al igual que hacemos cuando evaluamos si los alumnos han alcanzado o no los conocimientos requeridos, podemos hacerlo con las inteligencias. La mejor manera de evaluarlas es plasmar (a lo largo del tiempo disponible) diferentes actividades, pruebas, ejercicios orales y escritos que den suficientes oportunidades como para conocer las inteligencias desarrolladas por los alumnos y las no alcanzadas hasta el momento.

¹ La observación en el aula y el registro anecdótico pueden servirnos como guía para detectar las inteligencias más predominantes, así como las menos activas.

² Un buen recurso es la planificación de las sesiones y el uso de diferentes materiales que ayuden a superar las actividades propuestas.

Aplicación

Han sido muchos los seguidores de Howard Gardner quienes han investigado sobre todo lo relacionado con su teoría. Tras años de reflexión, el propio autor responde sobre cuál es la mejor manera de aplicar su teoría en el terreno educativo. Su propuesta consiste en abordar el conocimiento que se quiere trabajar desde distintos ángulos, en base a diversas perspectivas, y añade varios ejemplos de cómo hacerlo (Gardner, 1985).

Imaginemos que vamos a estudiar al arquitecto catalán Antoni Gaudí y a uno de sus principales proyectos, como es el templo de la Sagrada Familia. Podemos empezar pidiendo a los alumnos que representen su obra maestra (con un boceto lo más similar posible), que expresen qué sentimientos o impresiones les produce, que busquen información acerca de este gran artista, que indaguen sobre cómo, cuándo y por qué se construyó, etc.

De esta manera estamos promoviendo el aprendizaje de un proyecto en concreto (Gaudí y su arquitectura) y a la vez, integrando el desarrollo de las inteligencias múltiples. Pero antes de elegir la

metodología que se quiere poner en marcha, es conveniente conocer las ventajas y desventajas de usar la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983).

Ventajas

- Existe una infinidad de páginas, artículos, libros y publicaciones de pedagogos, psicólogos y expertos en educación que nos pueden ayudar a conocer más de cerca esta teoría y las múltiples formas de trabajar cada una de las inteligencias.
- Nos permite programar actividades lúdicas, dinámicas y significativas en un contexto real y cercano a los estudiantes, lo que les hace aumentar su motivación por seguir aprendiendo.
- No es un modelo de enseñanza y, por tanto, puede adaptarse a cualquier propuesta metodológica para trabajar las inteligencias de forma conjunta o, si se prefiere, de forma individual.
- Permite a los docentes identificar las inteligencias que un alumno domina y de las dificultades que presenta al alcanzar otras para así actuar en consecuencia.
- El hecho de ser ocho inteligencias nos va a permitir que con

cualquier actividad propuesta estemos trabajando de forma inconsciente una o varias de ellas sin problemas.

Desventajas

- Requiere un dominio absoluto de la teoría y, en consecuencia, una buena formación del profesorado.
- Las interpretaciones que argumentan que cada persona tiene una especie de "don natural" para cierta inteligencia y que se debería concentrar toda la atención en ésa en concreto, conducen a una aplicación incorrecta de esta teoría.
- Exige el manejo de diferentes metodologías, recursos educativos, materiales y actividades para encajar el trabajo de cada una de las inteligencias de manera específica, dependiendo del alumnado con el que se trabaje.
- Implica conocer a la perfección al alumnado y las inteligencias que mayormente controla para centrarse en las menos dominadas y así conseguir un desarrollo cognitivo completo.
- A veces, resulta complicado enfocar una determinada inteligencia en un contexto escolar determinado y, más aún, cuando se está trabajando por proyectos y se quieren integrar las ocho al mismo tiempo.
- Si se cuenta con una clase numerosa, resulta difícil analizar las inteligencias de todos los alumnos y desarrollar una atención personalizada.

Metodología personalizada

Para poner en marcha una **metodología lo más personalizada** posible a las necesidades del alumno, todo docente debe proponer acti-



³ Si nuestra idea es trabajar las inteligencias múltiples de forma completa y eficaz, podemos optar por el aprendizaje por proyectos (ya que nos permite enfocar distintas inteligencias en torno a un tema donde el alumnado es el principal protagonista de su propio aprendizaje), el aprendizaje colaborativo (donde podemos potenciar la inteligencia intrapersonal y la interpersonal para trabajar el autoconocimiento y la empatía) o la flipped classroom (enfatizando de forma individual en cada estudiante y analizando las inteligencias que más nos convengan en cada momento).

vidades que supongan la práctica y evaluación de cada una de las inteligencias y así conocer las que los alumnos controlan y en las que necesitan mejorar. Pero, ¿cómo podemos hacerlo? Según Gardner (1987) se debemos emplear una correcta metodología que se centre en cuatro estrategias didácticas: observación, identificación, plan de acción y puesta en marcha.

1. Observación.

Se debe observar de manera continua la forma de trabajar de los estudiantes en el aula y prestarles toda la atención posible.

2. Identificación.

Es necesario identificar sus habilidades y debilidades para establecer el punto de salida.

3. Plan de acción.

Según las impresiones y sensaciones causadas, emplearemos unas estrategias didácticas u otras, pues lo principal es crear un buen ambiente de trabajo donde todo el alumnado se sienta a gusto y con ganas de aprender.

4. Puesta en marcha.

Conocido al grupo-clase y tras la preparación de todas las actividades, se puede dar comienzo al plan de acción en donde se trabajarán los ejercicios adecuados para potenciar sus cualidades (inteligencias).

Tras haber practicado las inteligencias de forma aislada, deberá darse paso a la aplicación de una propuesta metodológica que consista en la unificación de todas ellas para poder trabajarlas de forma conjunta. En este caso, es conveniente desarrollar **una metodología activa, comunicativa y participativa** en un entorno inclusivo en el que se dé respuesta a las necesidades y se respete el ritmo de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, creando así situaciones lo más favorables posibles para el aprendizaje.



Es imprescindible, de igual modo, contribuir a que los alumnos construyan su propio aprendizaje, acercándolos hacia una metodología apoyada en suscitar aprendizajes significativos a la par que se desarrollan las inteligencias múltiples, siempre aprovechando sus motivaciones e intereses.

Otra estrategia a la que puede recurrirse es a la gamificación o, lo que es lo mismo, la inclusión de elementos lúdicos al entorno académico, lo que brindará muchos aspectos positivos: aumentar la motivación del alumnado, promover el aprendizaje activo, estimular la creatividad y la imaginación, favorecer la autonomía del estudiante y ayudar a controlar lo que se está aprendiendo.

Atención a la diversidad

La teoría de las inteligencias múltiples propone un nuevo enfoque para el estudio y desarrollo de la inteligencia. En términos generales, “supone un modo global para afrontar las diferencias personales y comprender las capacidades e intereses individuales” (Armstrong, 2007). Esta teoría permite explicar cómo personas con habilidades extraordinarias en algunos campos pueden resultar no tan brillantes en muchos otros. Por lo tanto, si cada uno tenemos un perfil de inteligencia distinto y tenemos más domi-

nadas unas inteligencias que otras, aprendemos de maneras distintas y controlamos unas habilidades concretas, a diferencia del resto de individuos. En este sentido, resulta obvio mencionar la atención a la diversidad, desde los parámetros básicos de personalización del aprendizaje y desarrollo individualizado.

De esta manera, tendremos que tener en cuenta dos aspectos fundamentales para abarcar la atención a la diversidad:

- **Personalización de los aprendizajes.**

La escuela debe permitir que cada uno aprenda de la mejor manera y demuestre su aprendizaje de la forma con la que se exprese mejor.

- **Pluralización de los aprendizajes.**

El centro escolar tiene que diversificar la manera en que enseña para que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de comprensión. El pluralismo es la técnica para comprender un concepto de la manera más completa.

La idea es ofrecer a cada alumno los medios adecuados y las mejores oportunidades para que pueda llevar a cabo su aprendizaje de la mejor forma posible. Así, integramos la diversidad para no discri-

minar la diferencia; la clave para afrontar dicho cambio es “permitir que entre un poco del temido caos en el aula y quitarnos los miedos a los cambios educativos” (Gardner, 1983). De hecho, procurar que no esté todo controlado dentro de la clase aportará el espacio suficiente a los estudiantes como para que ellos puedan ampliar su zona de confort, llegándose a sentir cómodos en cualquier situación, por diferente que esta sea, y pudiendo afrontarla con éxito, haciéndose cada vez más diestros en las posibles adversidades.

Evaluación

Con la teoría de las inteligencias múltiples la **evaluación** debe realizarse **diaria y continuamente** para dar cabida a la interacción y al feedback del alumno dentro y fuera del aula. Dicha teoría incluye la importancia de adoptar múltiples tipos de

evaluaciones ya que valorar cada una de las inteligencias es un proceso largo y costoso que implica el dominio de rúbricas de aprendizaje muy diversas mediante las que poder valorar si los alumnos alcanzan cada uno de los ítems que dichas inteligencias engloban.

La evaluación, ante todo, ha de adaptarse a las necesidades de cada estudiante para dar solución a todos los problemas que vayan surgiendo. Esta teoría refleja las fortalezas, pero, también, las debilidades de cada uno, por lo que hay que contemplar diferentes **técnicas de evaluación** para ser llevadas a la práctica en el aula. Entre ellas, y siguiendo, como hasta ahora, a Gardner (1987), podemos usar las siguientes:

- **Instrumentos de observación** para conocer el comportamiento natural de los alumnos frente a



Cómo citar:

Lerma Anguix, I. (2019, junio). Las inteligencias múltiples en el aula: Una teoría educativa que apuesta por la diversidad del alumnado. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº14, p. 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>

diversas inteligencias⁴.

- **Revisión de tareas o trabajos diarios** para valorar las habilidades superadas y las no alcanzadas.
- **Pruebas orales y escritas específicas** para tratar de evaluar contenidos y competencias.
- **Elaboración de proyectos** que partan de las peculiaridades e intereses de los alumnos.
- **Desarrollo de técnicas de estudio** para aprender a desarrollar distintas capacidades por muy difíciles que lo parezcan. Tal y como hemos comentado con el desarrollo de las inteligencias múltiples, todas pueden trabajarse dentro del aula.

De la misma forma, se debe valorar la participación de los alumnos en las propuestas didácticas desarrolladas en el aula, así como la evolución de sus capacidades mediante dos procedimientos de evaluación imprescindibles: la **autoevaluación**⁵ y la **coevaluación**⁶.

Referencias Bibliográficas

- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Armstrong, T. (2007). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. NY: Basic Books.
- Flores, M. (2015). *Los fundamentos de la teoría de las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁴ Registro anecdótico, listas de control, escalas de observación, diarios de clase, etc.

⁵ Evaluación que realiza la misma persona que ha desempeñado el trabajo que se está sometiendo a evaluación.

⁶ Evaluación realizada en forma conjunta entre varios actores.

CURSOS HOMOLOGADOS

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



Campuseducacion.com
formación on-line

ENTIDAD COLABORADORA
 Universidad Camilo José Cela

110 Horas

Certificados en
20 Días

Periodos de
20 Días

11 Créditos
Tradicionales

4 Créditos
ECTS

Válidos en todas las
Comunidades Autónomas



¡Infórmate!



967 607 349

www.campuseducacion.com

30%
DESCUENTO
A AFILIADOS
ANPE

20%
DESCUENTO
A OPOSITORES
Y DOCENTES

+5%
DESCUENTO
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MÁS CURSOS

y también....

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL

¡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

Campuseducacion.com
formación on-line

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 Gratis
para Afiliados!



Las rutinas de pensamiento en Educación Infantil

Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autónomo desde la primera infancia

Las rutinas de pensamiento permiten organizar los conocimientos siguiendo unos patrones determinados que se adaptan a las distintas situaciones posibles, facilitando el pensamiento crítico, creativo y autónomo. Dotar a estas estrategias cognitivas de un enfoque significativo que parte de los conocimientos previos del alumno y de sus intereses es esencial para el aprendizaje en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Rutinas de Pensamiento; Pensamiento Crítico; Pensamiento Visible; Pensamiento Autónomo; Pensamiento Creativo; Aprendizaje Significativo; Aprender a Pensar.

Abstract: Thinking routines allow organizing knowledge by following some specific patterns which may adapt to different possible situations, making the critical, creative, and autonomous thinking easier. Providing these cognitive strategies with a meaningful approach based on the individual previous understanding and interests is of utmost importance for learning in pre-school years.

Key words: Thinking Routines; Critical Thinking; Visible Thinking; Autonomous Thinking; Creative Thinking; Meaningful Learning; Thinking Based Learning.



La sociedad evoluciona a un ritmo vertiginoso y con ella también cambia la educación, la cual ha de dar respuesta a las nuevas necesidades que van surgiendo debido a las transformaciones acontecidas. En una era en la que abunda la información surge la necesidad de aprender a gestionarla críticamente, sabiendo seleccionarla y, a partir de ella, operar en consecuencia.

Las capacidades para **aprender a aprender** y **aprender a pensar** son fundamentales, pues serán la base de muchas otras. Ya desde Infantil se debe dotar a los alumnos de estrategias cognitivas con las que puedan operar con los conocimientos en pro del propio desarrollo.



CONCEPCIÓN JORDÁN MARTÍNEZ

- Graduada en Magisterio de Educación Infantil
- Técnico Superior en Educación Infantil
- Águilas (Murcia)

Contribuir a que el pensamiento sea visible permite que se tenga conciencia de la realidad y mediante las rutinas de pensamiento es posible organizar de forma práctica la realidad para poder dominarla cada vez mejor. Para garantizar el uso autónomo de estas estrategias es necesario partir de los conocimientos previos del sujeto, así como atender otros principios psicopedagógicos que caracterizan la etapa, tal como el enfoque globalizador o el aprendizaje basado en elementos lúdicos.

Centrarse en la realidad cercana de los niños a los que va destinado, así como en los conocimientos previos de éstos es fundamental para alcanzar nuestro objetivo, fomentando así el uso del pensamiento basado en una necesidad exploratoria y de supervivencia en el medio. Estamos hablando de aprendizajes significativos, que despierten el interés del alumno, involucrándolo para que él mismo sea el que quiera aprender. Una necesidad real que necesita de experiencias y de reflexión, lo que dará pie al aprendizaje a partir del interés que muestra el alumno; interés por conocerse a sí mismo y conocer el medio más inmediato que le rodea, explorando su creciente autonomía y experimentando la satisfacción de una autosuficiencia cada vez mayor.

El pensamiento como capacidad innata del ser humano



El ser humano, como cualquier otro ser vivo, tiene la capacidad de adaptarse al medio, aunque en realidad, más que adaptarse al medio y a las condiciones por las que pasa, es capaz de transformar estas en su propio beneficio. Esto es posible gracias a su capacidad para pensar y razonar, con la cual elabora hipótesis, predicciones e incluso instrumentos que le facilitan la vida considerablemente.

Así, las experiencias son acumuladas y transmitidas de generación en generación en forma de conocimientos cada vez más complejos y precisos que se entrelazan con otros, creando una compleja y rica red rica sabiduría que ha llegado hasta nuestros días.

La importancia del pensamiento eficaz

En la actual “era de la información” es de vital importancia que las personas aprendan a manejarla, más que a memorizarla, desarrollando en las aulas las competencias necesarias para tal fin, como son la competencia para aprender a aprender, y otras competencias basadas en el “aprender a pensar”.

Dewey (Ruiz, 2003), definía el **pensamiento** como un **instrumento cuyo objetivo es resolver situaciones problemáticas**, y el **conocimiento** como el **conjunto de**

saberes que permite la resolución de dichas problemáticas.

Los conocimientos de corte práctico cobran un papel indispensable en el modelo educativo del “aprender haciendo”, donde el proceso educativo es un perfecto combinado de teoría y práctica. La experiencia forma el conocimiento más arraigado de nuestro ser, un pensamiento que determina nuestro pasado, presente y futuro.

No obstante, debemos resaltar que no cualquier experiencia es válida, sino que dicha experiencia debe ser motivadora, formar una red con continuidad, capaz de dotar de autonomía y libertad al individuo para crecer como persona en su totalidad.

A pensar se puede enseñar, pero no enseñar con conocimientos teóricos, sino con unas premisas inductivas que lleven a los infantes a ese “aprender haciendo” que mencionaba Dewey, partiendo de la propia práctica de cada individuo, llevándolo hacia el debate con sus iguales, a equivocarse y a aprender de esos errores. Ese “aprender haciendo” sirve no sólo para aprender conocimientos, sino también para adquirir estrategias que lleven a la construcción de otros nuevos, estrategias de pensamiento que permitan conocer y comprender el mundo de forma autónoma y pro-

pia, a través de algo tan propio y único como es el pensamiento para el ser humano.

Autores como Dillon, Sternberg, Ray, Perkins y Runcio han relacionado la creatividad con el pensamiento crítico, en cuanto a que, **para resolver un problema, el sujeto primero tiene que ser consciente de que éste existe y definirlo. Una vez delimitado**, el problema se hace posible, **y es entonces necesario buscar una solución, una respuesta que no está definida y que pone en juego los mecanismos creativos que caracterizan al ser humano** (Romo, Alfonso-Benlliure, Sánchez-Ruiz, 2016).

Pensamiento visible y rutinas de pensamiento

El **Proyecto Zero** de la Universidad de Harvard fue creado en 1967 por el filósofo Nelson Goodman para mejorar la calidad de la educación a través del conocimiento de la actividad cognitiva. David Perkins y Howard Gardner se sumaron como codirectores a dicho proyecto, cuyos cargos ocuparon desde 1972 hasta el 2000, teniendo sus investigaciones gran relevancia para entender aspectos esenciales del aprendizaje humano, teniendo muy en cuenta las capacidades de pensamiento.

Perkins desarrolló el **Proyecto Pensamiento Visible** con el objetivo de disponer a los individuos hacia el gusto y disfrute del pensamiento, las ganas de descubrir la realidad y la construcción de su propio aprendizaje sobre la vida al tiempo que se profundiza en unos contenidos determinados. Es con esta finalidad con la que crea las **rutinas de pensamiento**, unos patrones sencillos compuestos por preguntas o afirmaciones abiertas que invitan a pensar sobre un determinado tema o aspecto de la realidad de forma coherente y organizada.

Con esta herramienta se preten-

de crear un hábito de pensamiento que el alumno interiorice a medida que va practicándolo para llegar finalmente a su automatización, dando como resultado el pensamiento autónomo.

Es importante dotar a los alumnos de una amplia variedad de rutinas de pensamiento ya que el objetivo de las mismas será **lograr el desarrollo de un pensamiento autónomo y autosuficiente para distintas situaciones prácticas** y, por tanto, lo que interesa es que los alumnos puedan valorar y decidir, en función de sus necesidades, posibilidades y del contexto, cuál de estos patrones es más adecuado utilizar para la situación concreta.

Para alcanzar un pensamiento crítico y autónomo se requiere tiempo y práctica, es por tanto un proceso que debe iniciarse en edades tempranas facilitando, entonces, el perfeccionamiento de esta técnica. Debe tenerse en cuenta que **en la etapa de la Educación Infantil no es tan importante que los niños lleguen a las conclusiones previstas, sino el proceso de la rutina de pensamiento en sí mismo.**

Investigación y experiencia para hacer el pensamiento visible

Swartz, Beyer, Reagan y Kallick (2013) presentan un enfoque actual basado en la investigación y la

experiencia sobre cómo **manipulando el saber y haciendo el pensamiento visible las personas son capaces de recuperar, a posteriori, la información que sea necesaria para utilizarla mejor e, incluso, inferirla a otras situaciones.**

Existen diferentes formas de pensamiento según a qué atendamos para clasificarlas.

Se puede decir que para que nuestro pensamiento sea productivo debemos cultivarlo y entrenarlo. **Con el tiempo, nuestra forma de pensar se automatiza**, y el pensamiento se convierte en algo que ocurre inconscientemente, por lo que se puede decir que se puede enseñar y, por tanto, puede aprenderse a pensar.

Con las llamadas rutinas del pensamiento conseguimos un patrón de pensamiento que nos permite el análisis de los conocimientos, así como un uso más práctico, eficaz y ordenado de los mismos, lo que facilita la relación entre conceptos nuevos e ideas previas, construyendo complejas redes interrelacionadas que posibilitan una mejor comprensión de la realidad.

Perkins (2009) hace hincapié en la **diferencia entre los términos conocer y comprender**. El primero se refiere a poseer unos determinados contenidos, mientras que el segundo, incluye además de la posesión, el dominio y la capacidad

de operar e inferir dichos conocimientos a otras situaciones.

Jiménez, Pérez y Fernández (2007) definen las **estrategias de aprendizaje** como procesos mediante los cuales el alumno selecciona consciente e intencionalmente conocimientos que ya posee, los utiliza y adapta a una situación particular para conseguir un propósito determinado.

Se caracterizan por:

- Son competencias mentales que se aprenden y se enseñan. Sin duda cabe destacar que, aunque pueden enseñarse, es necesario e indispensable que el individuo contribuya activamente y practique su uso para el aprendizaje.
- Están orientadas hacia un propósito que el sujeto puede identificar.
- Son consideradas habilidades de orden superior porque integran el uso coordinado de habilidades, técnicas y/o destrezas.
- Requieren la necesidad de análisis y selección de los recursos y las capacidades que posee el sujeto para poder inferir una estrategia adecuada a la situación. Cuantos más recursos conozca y domine el alumno, más probabilidad de éxito en la búsqueda de soluciones tendrá.
- Son dinámicas, flexibles y modificables, por lo que se pueden trasladar a multitud de circunstancias, no sólo a nivel escolar, sino para la vida cotidiana en general.

Si atendemos a estas características se podría afirmar que las rutinas de pensamiento están dentro de las estrategias de aprendizaje.

Las rutinas de pensamiento desde un enfoque significativo

El **aprendizaje significativo** está caracterizado por las **conexiones que se establecen entre lo que ya**



se conoce y lo que se está aprendiendo, favoreciendo la construcción de estructuras más complejas de conocimiento interrelacionadas, permitiendo la aplicación de los nuevos aprendizajes a otros y/o situaciones.

Se debe evitar a lo que Perkins (2009) llama “conocimiento frágil”, unos contenidos que pronto se olvidarán, pues el educando los ha aprendido de forma memorística con la mera finalidad de aprobar un examen con una buena calificación, un simple número que valora el “conocer” sin tener en cuenta en la mayoría de los casos el “comprender”. Los conocimientos deben adquirirse en un contexto y trabajarlos sobre ese contexto.

Para que se produzca un aprendizaje significativo se deben cumplir unas condiciones básicas (Rodríguez, 2004):

- Deben existir unas ideas previas o de anclaje
- El material debe ser potencialmente significativo
- El individuo debe estar dispuesto a aprender el material
- Es necesario el uso del lenguaje.

Para conseguir que se cumplan dichos requisitos es necesario que el docente prepare el material cuidadosamente teniendo en cuenta las características, necesidades e intereses de sus alumnos, teniendo un papel facilitador del aprendizaje y actuando como guía del proceso.

En Educación Infantil cobra especial importancia el uso del lenguaje, por los numerosos beneficios que reporte al Desarrollo global de los niños. Concretamente, De Puig y Sátiro (2011) destacan uno muy general: la necesidad de comunicación. Las relaciones sociales y la necesidad de expresarlas se fusionan con el Desarrollo del pensamiento. Para estos autores el pensamiento y el diálogo están muy relacionados en cuanto a que



es necesario encontrar la forma de definir, relacionar y comunicar ese pensamiento, al que se llega con la maduración y la experiencia.

Por otro lado, el diálogo contribuye al desarrollo de las capacidades de observación, análisis, generalización y abstracción y, por ende, a la del pensamiento. El hecho de que el sujeto disfrute durante el proceso de esta experiencia innata del ser humano dota de mayor sentido la enseñanza que se produce, contribuyendo a que los pensamientos sean más creativos y reflexivos.

El papel de la escuela actual para el desarrollo del pensamiento crítico

Según Galvis (2007), el docente de hoy debe poseer unas determinadas competencias intelectuales que le capaciten a enseñar partiendo del propio conocimiento, y competencias sociales a nivel interpersonal e intrapersonal que le permitan comunicarse y convivir tanto con sus alumnos y familiares como con los demás profesionales de la educación, con los que tendrá que trabajar conjuntamente y para lo que también necesita de competencias profesionales que le ayuden en el desempeño de su labor docente.

La escuela en general, y cada

docente en particular, debe evolucionar y reconstruirse cuantas veces sea necesario, conociendo a sus alumnos y partiendo de los intereses y motivaciones de éstos, favoreciendo un desarrollo íntegro y real, útil para la vida y los desafíos de cada sociedad en particular.

El docente de hoy tiene un papel diferente y complejo al de años atrás, cuando se enseñaban unos contenidos de forma plenamente memorística. No tiene sentido enseñar multitud de contenidos para que los niños almacenen en sus memorias sin que sepan inferirlos cuando sea necesario. Un buen docente debe saber enseñar una cultura de pensamiento, que permita entrenar esta destreza, de tal forma que sus pupilos sean capaces, con el tiempo y la experiencia, de hacer sus propias reflexiones, las suyas, y no las que se le dan establecidas por otras personas o instituciones. Perkins (2009) afirma que **para que el aprendizaje sea válido se tiene que retener la información, comprenderla, relacionarla y, como último paso, saber inferirla y utilizarla en otros contextos**.

Hemos podido comprobar cómo dese el enfoque de las rutinas del pensamiento se trata de dar respuesta a una necesidad cada vez más frecuente en la sociedad. Se pretende que los alumnos, desde

el primer momento de su escolarización, adquieran herramientas y técnicas que puedan dotarles de autonomía para pensar por sí mismos, sin que nadie les dirija, que disfruten pensando y que lo hagan espontáneamente, cuando lo deseen y cuando lo necesiten, siempre.

El entrenamiento del pensamiento es posible y exitoso si se realiza

adecuadamente, de ahí la importancia de conocer a fondo todos los factores que influyen para que su aplicación obtenga resultados óptimos.

Perkins y Ritchhart (2005) afirman que no sólo es necesario disponer de las rutinas de pensamiento, sino la predisposición del individuo a emplearlas en los mo-

mentos oportunos. Dotando a los alumnos de una herramienta tan valiosa y poderosa como el pensamiento podemos enseñar a los niños a que se desenvuelvan por sí mismos en su vida cotidiana, de forma responsable y reflexiva, atendiendo así al desarrollo íntegro de cada uno de ellos.

Referencias Bibliográficas

- De Puig, I. y Sátiro, A. (2011). *Jugar a pensar con niños y niñas de 4 a 5 años*. Barcelona: Octaedro.
- Galvis, R. V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Universidad de Los Andes: Ed. ULA.
- Jiménez, L. O., Pérez, H. S., y Fernández, S. R. (2007). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación infantil. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 22.
- Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. y Ritchhart, R. (2005). *Six Key Principles of the Cultures of Thinking Project*. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/resources/six-key-principles-of-the-cultures-of-thinking-project>
- Rodríguez, M. L. (2004). *La teoría del Aprendizaje Significativo*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Romo, M., Alfonso-Benlliure, V. y Sanchez-Ruiz, M. J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa*, 22(2), 93-101.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.

Cómo citar:

Jordán Martínez, C. (2019, junio). Las rutinas de pensamiento en Educación Infantil: Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y autónomo desde la primera infancia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°14, p. 11-15. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>



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>





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.



CampusEducacion.com
formación on-line



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 rincón de la Mediación: Propuesta metodológica

La resolución de conflictos como vía de aprendizaje

Los conflictos son algo que forma parte de nuestra vida, incluida la escuela. Muchas veces nos preocupamos por hacer desaparecer el problema y no vemos en él una oportunidad de trabajo, ni un escenario de creación de aprendizajes significativos y duraderos que poder trasladar a todos nuestros contextos. El rincón de la mediación es una propuesta metodológica para fomentar la resolución de conflictos en el alumnado y que puedan ser aprovechados como situación de aprendizaje.

Palabras clave: Mediación; Trabajo por rincones; Resolución de conflictos; Educación Emocional; Convivencia.

Abstract: Conflicts are part of our life, including school. Many times, we worry about making the problem disappear and we do not see in it a work opportunity, or a scenario of creating meaningful and lasting learning that can be transferred to all our contexts. The corner of mediation is a methodological proposal to encourage the resolution of conflicts in the students and that can be used as a learning situation.

Key words: Mediating; Learning corners; Conflict resolution; Emotional Education.



Hoy día, los conflictos están presentes en prácticamente todos los ámbitos de nuestra vida. En la mayoría de las ocasiones, cuando nos enfrentamos a ellos, queremos simplemente hacerlos desaparecer, sin detenernos a considerarlos como un punto de partida sólido para el aprendizaje, pues en la escuela también se desencadenan y originan un gran número de ellos.

La Mediación como medio y no como fin

Los centros educativos se están viendo inmersos en procesos de evolución y cambios muy rápidos debido a que la cultura de paz en la sociedad no está pasando por su mejor momento. Por ello, surge la necesidad de abordar el tratamiento de los valores desde otra alternativa. La manera en que se gestionan



JOSÉ MANUEL DÍAZ CRUZ

- Diplomado en Magisterio de Educación Física
- Acreditación en Mediación Escolar
- Técnico deportivo Superior en Fútbol
- Educador Infantil
- Maestro en Escuela Montessori (Santa Cruz de Tenerife)

los conflictos que surgen ha sido el detonante de todo este cambio. La cultura de paz debe impregnar toda práctica educativa, y los docentes son quienes deben crear escenarios para ello.

La mediación no ha de ser considerada como un fin en sí mismo, pues no tiene principio y final, no es un plan de trabajo ni una situación de aprendizaje, sino que es un recurso que se ofrece al alumnado para que sea capaz de resolver los conflictos de manera autónoma, siendo ellos mismos quienes deben regular la conducta del grupo-clase y convertir el espacio del aula, y de todo el centro, en un espacio de convivencia positiva. **El modelo mediador es un modelo que busca un paradigma ganador-ganador**, es decir, es un enfoque que trata el **conflicto como algo constructivo y no destructivo**, y es así como se debe que transmitir al alumnado; el primer paso es que todo crean que realmente es así. **La mediación es una herramienta pacífica y una propuesta metodológica en sí misma**.

La mediación, siguiendo a Torre-gó (2000) es un método de resolución de conflictos en el que las dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, es decir, al mediador, para llegar a un acuerdo satisfactorio.



rio. Este método se posiciona como alternativa a los modelos tradicionales de resolución de disputas, y busca soluciones que satisfagan a las dos partes.

De la misma forma, un gran número de disposiciones educativas legales consideran a la mediación. Un ejemplo lo tenemos en el Decreto 114/2011, por el que se regula la convivencia en los centros educativos de Canarias:

"La mediación es un procedimiento para gestionar conflictos. Se basa en el diálogo a través de un encuentro voluntario entre las partes implicadas y la persona mediadora, quien siendo ajena al conflicto y actuando de forma imparcial les ayuda a comunicarse. El objetivo es que las partes encuentren y decidan de común acuerdo la manera de solucionar el problema que les mantenía en conflicto. El acuerdo alcanzado debe ser satisfactorio para ambas partes".

La mediación, y el tratamiento positivo de los conflictos en la escuela es algo de primer orden para garantizar la convivencia armónica de la futura sociedad en la que intervendrá el alumnado. Desde el terreno educativo se debe contribuir a la creación de una **Cultura de Paz** que corresponda a una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos abordando sus causas para solucionarlos mediante el diálogo y la negociación

entre las personas, los grupos y las naciones, considerando como referencia los derechos humanos, respetándolos y teniéndolos en cuenta (ONU, 1999).

El alumnado, el epicentro

El objetivo del docente ha de ser claro: **favorecer la convivencia positiva en el aula a través de la resolución pacífica de conflictos**, a través de la formación y proporción de herramientas al alumnado para generar cambios en cuanto al modo de actuar, incluso de sentir, cuando de problemas se habla.

Es necesario confiar en el alumnado, en su capacidad y poder de cambiar un entorno plagado de disputas, otorgándole responsabilidades y, sobre todo, oportunidades. El alumnado debe ser el centro por el que el profesorado planifique su labor docente; es por eso que el **Rincón de la Mediación** nace como una propuesta enfocada hacia y pensada en el alumnado, en concreto en la etapa de la Educación Primaria.

Propuesta metodológica

En primer lugar, lo que hay que hacer es fijar una línea de trabajo. En el caso del aprendizaje de estrategias de resolución pacífica y positiva de conflictos y el uso del

rincón de la mediación, hay que basarse en el **Diseño Instruccional de Merrill** (2009) y en su **Principio de Centralidad de la Tarea** junto con su idea de que para que un niño integre su aprendizaje es preciso **partir de una situación-problema** y pasar por cuatro fases.

1º fase: fase de **activación**, donde se despertará el interés del alumnado y donde se les hablará del trabajo que van a realizar, así como el establecimiento de los parámetros esenciales que componen la línea de trabajo.

2º fase: fase de **demonstración**, donde se entrenen habilidades y destrezas relacionadas con la resolución de conflictos (en este caso), para realizar una práctica guiada en la siguiente fase.

3º fase: fase de **aplicación** de lo aprendido, en donde los alumnos tendrán que aprender a desenvolverse solos y trasladar a la realidad todo lo aprendido a lo largo de las anteriores fases.

4º fase: fase de **integración**, en donde cada alumno tendrá que realizar una práctica autónoma que, a su vez, será el comienzo del proyecto que debería durar todo el curso escolar, con lo que socialmente y emocionalmente se conecta el aprendizaje adquirido.

De la misma manera, es importante que el alumnado sepa transmitir qué está haciendo, pues según la pirámide de Dale (1932), en dos semanas el alumnado ha sido capaz de retener el aprendizaje en un noventa por ciento cuando es capaz de decir lo que ha hecho y de explicarlo. **Se trata de conseguir aprendizajes significativos y transversales.**

¿Cómo empezar?

Para iniciar el proceso se aconseja esperar al momento oportuno, que será cuando mejor captemos la atención y motivación de los alumnos, despertando su curiosidad



e interés por el tema a tratar. Este momento oportuno será la aparición de un conflicto real, sin necesidad de forzar ninguna situación, ya que lo más importante es esperar a que los alumnos sean quienes marquen los ritmos de trabajo. La espontaneidad del alumnado es una riqueza en sí misma y hay que exprimirla al máximo.

Los conflictos son numerosos en las escuelas y los docentes no pueden, ni deben, intervenir en todos ellos, pues coartarían la autonomía de los estudiantes para enfrentarse a ellos y resolverlos eficazmente.

En el tratamiento de conflictos es muy importante dedicar el tiempo suficiente a la realización de una **evaluación inicial sobre la situación real del grupo** y en cuanto a las habilidades de resolución de conflictos de las que se disponen para poder actuar acordemente al problema detectado.

El centro del problema

Tras la detección del problema y la identificación de los principales implicados, es necesario que el docente calme la situación y una buena forma para ello introducirse en el núcleo del problema.

El punto de partida será invitar a los protagonistas del conflicto a explicar, frente a toda la clase, qué ha pasado entre ellos. No tiene por

qué ser nada importante porque en realidad lo que se pretende buscar es una situación inicial a partir de la cual trabajar.

En el momento en que los alumnos exponen lo sucedido, les ofrecemos un tiempo y un espacio para su libre expresión. En algunos casos pueden encontrarse aspectos como timidez, sentido del ridículo, ansiedad por sentirse observado, miedo a las consecuencias, incertidumbre ante la reacción del profesor, etc.

Un aspecto decisivo supone animar al resto de los compañeros a participar de la discusión del conflicto, aportando ideas y otros puntos de vista.

Gracias a todo esto, se van encontrando respuestas a las preguntas, confirmando las hipótesis iniciales, contemplando la realidad desde diferentes ópticas... hasta llegar al momento de saltar hacia el rincón de la mediación.

El Rincón de la Mediación

Es importante marcar previamente los objetivos que se quieren conseguir para que los alumnos sepan en todo momento que ellos mismos son los protagonistas, quienes deben encontrar las soluciones pacíficas que pretendemos.

En este punto se continuaría con

el conflicto anteriormente detectado y comentado en clase, aunque pueden utilizarse recursos adicionales, como vídeos o **historias sobre mediaciones reales que conecten emocionalmente con el alumnado**.

En la fase de demostración, se debe trabajar todo lo relacionado con la formación de alumnado, en los conceptos básicos tales como mediación escolar, mediador, conflicto, resolución pacífica, cultura de paz...

Todo mediante dinámicas y actividades competenciales que generen no sólo una **motivación**, sino un **aprendizaje significativo y vivencial**. Asimismo, se deben entrenar habilidades y destrezas relacionadas con la resolución de conflictos, técnicas comunicativas, lenguaje coeducativo y respetuoso.

El espacio físico

En el aula debe crearse un espacio específico para la finalidad perseguida, que será llamado "El Rincón de la Mediación", un espacio destinado única y exclusivamente a la resolución de conflictos que se produzcan durante el curso, los cuales van a tener que ser gestionados íntegramente por los alumnos.

Este espacio se convertirá en un punto de encuentro cada vez que se produzca un conflicto en el aula, o incluso fuera de ella.

En este rincón debe contar con dos zonas: por una parte, una que acoja el **decálogo** sobre cómo se debería actuar ante un problema, el cual ha debido ser elaborado con anterioridad de manera conjunta entre todos los alumnos, en una dinámica previa de clase en la fase de demostración y, por otra parte, un espacio, como una mesa, donde se encuentren unas hojas que se podrían llamar **registro de mediación**. Dichas hojas son las que reflejarán los procesos que se materialicen en el momento de la resolución de los conflictos.



En el rincón de la mediación no debe existir el tiempo. La resolución de un conflicto puede durar horas, o incluso al día siguiente, lo importante es llegar, no llegar rápido. En la fase de aplicación, el docente debe estar presente e invitar a que entre todos se haga una reflexión y se aporten propuestas de mejora. Pero se tendría que hacer sólo al principio, después ya las prácticas habrían de ser totalmente autónomas por parte de los alumnos (integración). Cada semana, se deberían rotar los mediadores, ya que es un tiempo prudencial y suficiente para que ellos puedan entender y llevar el trabajo.

En último lugar, los alumnos tendrán que entregar el o los informes que explican todo el proceso mediador, realizando un registro anecdótico de cada una de las intervenciones para la evaluación del proyecto. Es muy importante que el proceso sea abierto y flexible, añadiendo, eliminando o modificando todo lo necesario para ir llevando el camino hacia el objetivo.

Saavedra (2017), experto en mediación escolar, habla del alumno ayudante y, a colación de este nuevo rincón en el aula, propone lo que él llama el **Modelo Orquesta**,

aludiendo a la metáfora donde un director gestiona, impulsa y prepara a los músicos para que cuando él no esté presente la música pueda continuar. Da mucha importancia a este tipo de situaciones, en las que los docentes han de ser constructores de puentes y favorecer espacios de convivencia positiva; no dar soluciones sino facilitar la comunicación. Esta metáfora viene muy bien para explicar el proceso por el cual se consigue formar un equipo de mediadores y en cualquier curso de la Educación Primaria.

No se pretende acabar con los conflictos pero sí cambiar la manera en que nos enfrentamos a ellos, así como el modo de gestionarlos tanto por parte de docentes como de alumnos.

En este sentido, las dinámicas que posibilitan la mediación tienen muchas ventajas. Promueven una comprensión sana del conflicto como fuente de crecimiento; ayudan a la comunidad educativa a tener una comprensión más profunda de los demás mediante la mejora de la comunicación; incrementan el sentido de comunidad y el conocimiento de la resolución de conflictos de forma pacífica; reconocen la competencia de los alumnos para

participar en la solución de sus propias disputas; ofrecen una alternativa de resolución de conflictos más efectiva y apropiada que las medidas sancionadoras; incrementan las habilidades académicas y de vida que se consideran básicas en cualquier aprendizaje, tales como la escucha activa, la empatía, el pensamiento crítico, etc.

Gracias a estas iniciativas los alumnos pueden mejorar sus relaciones interpersonales, ya que las habilidades que adquieren les sirven para cualquier situación de su vida cotidiana. Asimismo, son capaces de regularse y expresarse emocionalmente, algo que les cuesta mucho a estas edades, y para los que este tipo de proyectos son muy beneficiosos. De la misma manera, favorecemos el aprendizaje colaborativo y cooperativo, a la vez que el pensamiento reflexivo, crítico y creativo.

De esta forma, se estará contribuyendo a que el alumnado sea competente y esté formado para retomar el control sobre sí mismo y autogestionar la mayoría de las dificultades con las que se va a encontrar tanto en el presente como en el futuro, y tanto dentro como fuera del centro.

Referencias Bibliográficas

- Bona, C. (2015). *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Fernández, J. A. (2017). *Enseñar desde el cerebro del que aprende*. Madrid: Grupo Mayéutica, S.L.
- Jares, X. (2001). *Educación y Conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Martínez, A. C. (2009). *Investigación documental: El Diseño instruccional a distancia*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/46562749_EL%20MODO%20DE%20DISE%20N%20INSTRUCCIONAL%20ASSURE%20APLICADO%20A%20LA%20EDUCACION%20A%20DISTANCIA
- Merrill, M. D. (2009). "First Principles of Instruction." en C. M. Reigeluth y A. Carr-Chellman (Eds.) *Instructional Design Theories and Models III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Montessori, M. (2014). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Saaverda, R. (2017). 22 minutos con Raúl Saavedra. Recuperado de: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/mediateca/feslaspalmashdegrancanaria/?attachment_id=63
- Umbreit, M.S. (1995). Restorative justice through mediation: The impact of offenders facing their victims in Oakland. *Journal of Law and Social Work*, 5(1), 1-13.
- Mediateca CEP Las Palmas de Gran Canaria: http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/mediateca/feslaspalmashdegrancanaria/?attachment_id=63

Cómo citar:

Díaz Cruz, J.M. (2019, junio). El rincón de la Mediación: Propuesta metodológica: La resolución de conflictos como vía de aprendizaje. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°14, p. 17-20. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>



¿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.

iConviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**
o en el correo publicaciones@campuseducacion.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE





HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



Campuseducacion.com
formación on-line



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

Inglés Técnico VS. Inglés Creativo

Análisis de la creatividad desde la lengua extranjera en los Ciclos Formativos Superiores de Artes Plásticas y Diseño

La enseñanza del inglés en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior debe tener en cuenta las características del alumnado y su perfil creativo. El desarrollo de la creatividad y la adquisición de una lengua extranjera deben ir de la mano para conseguir una mayor motivación y éxito.

Palabras clave: Inglés Técnico; Inglés Creativo; Creatividad; Metodología; Formación Profesional; Grado Superior; Artes Plásticas y Diseño.

Abstract: English instruction in Advanced Vocational Education should take into account the characteristics of the students and their creative profile. Creativity development and foreign language acquisition should go hand in hand to ensure motivation and success.

Key words: Technical English. Creativity. Methodology. Vocational Training; Superior Grade; Plastic Arts and Design.



En un mundo interconectado donde la globalización define lo que consumimos, emerge un concepto nuevo, la “glocalización”: un proceso donde se tienen en cuenta las necesidades de una localidad o grupo concreto de personas a la hora de diseñar productos o campañas de publicidad.

En el ámbito educativo, la enseñanza de inglés sufre los mismos cambios. Las metodologías gene-

ralistas y globalizadas, por muy innovadoras que sean, dan paso a las más concretas o “glocalizadas”, que se adaptan a estudiantes de una edad, nacionalidad, estudios o necesidades específicas.

El inglés técnico de los Ciclos Formativos de Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño



JUAN MANUEL
FERNÁNDEZ PINA

- Licenciado en Filología Inglesa
- Licenciado en Filología Hispánica
- Máster en Teoría e Historia del Teatro
- Profesor de Inglés en Secundaria en la Escuela Artediez (Madrid)

Las clases de inglés técnico de los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño de Grado Superior se caracterizan por estar compuestas mayormente por **alumnos adultos**, con un nivel B1 o B2 en la asignatura, y muy motivados en el aprendizaje del inglés y la creatividad. Sus **necesidades** son **comunicativas**, debiendo mejorar su inglés para utilizarlo como herramienta de trabajo en su futura vida profesional.

En términos generales, hoy día la docencia se encamina hacia la creatividad, promoviendo un aprendizaje significativo que capacite a los alumnos hacia la resolución de conflictos y situaciones aplicables a su vida cotidiana. En el caso de los estudios artísticos, la enseñanza del inglés y la práctica de la creatividad van unidas.

Encontramos esta tendencia en el **C Group**. Este es un **grupo de profesores de inglés como segundo idioma de diferentes partes del mundo que creen en la importancia de la creatividad en todas las esferas de la vida**. En el manifiesto publicado en su web señalan que la creatividad mejora la vida personal y profesional de cualquier estudiante y que a través de la enseñanza y el aprendizaje creativo mejoran tanto profesor como alumno en ambos campos¹.

¹ Para mayor información sobre los objetivos este grupo y su manifiesto: <http://thecreativitygroup.weebly.com/manifesto.html>

Potenciación de la creatividad dese la asignatura de inglés

En este artículo revisaremos varios ejercicios para potenciar la creatividad, los cuales se basan en la teoría² de Dani Mansfield (2015) y analizaremos cómo utilizarlos en el aula de inglés. Nos centraremos en los Ciclos Formativos Superiores de Gráfica (Ilustración, Fotografía y Diseño Gráfico) para poder ser más específicos en el diseño de los ejercicios, aunque cualquiera de ellos, con pequeñas transformaciones, podría ser utilizado en Ciclos Superiores de otras especialidades artísticas.

A la hora de escoger los ejercicios creativos y el modo de acercarlos a la enseñanza del inglés hemos tenido en cuenta **cinco objetivos**:

- *Potenciar la creatividad a la vez que se mejora la competencia lingüística.*
- *Atender a las distintas necesidades individuales de un grupo formado por adultos con diversidad de niveles.*
- *Motivar alumnos adultos utilizando actividades directamente relacionadas con las especialidades que cursan: gráfica, fotografía o ilustración.*
- *Convertir el inglés en el camino, no en el fin, funcionando como lengua vehicular.*
- *Utilizar los aprendizajes basados en tareas (Task-Based Learning) y proyectos (Project-Based Learning) para una comunicación eficiente (Communicative Approach).*

Partiendo de estos objetivos, pueden efectuarse los ejercicios que se describen a continuación.

Storyboarding

Los alumnos de gráfica están acostumbrados a contar historias mediante imágenes: ilustraciones,



fotografías, diseños... las cuales pueden contener una única imagen o un conjunto de ellas, que en un orden preciso cuenten un relato visual. Unir imagen y palabra (en este caso, palabra inglesa) es un ejercicio creativo que potencia las habilidades comunicativas.

Según Mansfield (2015), el **Storyboarding, o guion gráfico, nos descubre cuándo es necesario profundizar en la solución de un problema y qué partes de su desarrollo deberían ser más complejas**. Al desarrollar un relato visual para explorar un problema en forma de historia, el alumno será capaz de ver cómo las ideas interactúan, se ordenan, jerarquizan e interconectan para crear una solución.

Develop a visual story to explain and explore the problem at hand and see where your research informs a given scenario. Physically pinning up quotes, pictures, user info, thoughts and the like can help you see new relationships between different components and ideas (...). Storyboarding can be particularly useful for keeping track of ideas if you're working over more than one session (Mansfield, 2015).

Una solución rápida a la hora de crear un guion gráfico son las notas autoadhesivas³, que pueden colocarse sobre una mesa, en una pizarra o en una pared. Pueden mo-

verse cambiando órdenes y pueden ser colocadas por distintos alumnos creando jerarquías con colores o con formas. **Organizar las ideas o imágenes en una serie continua ayuda a ver nuevas conexiones y a eliminar el material superfluo que no aporta nada al objetivo final.**

Ejemplo de actividad

Creación de un anuncio sobre los estudios artísticos en la Escuelas de Artes Plásticas y Diseño. Este debe ser de 60 segundos y estar compuesto por 30 imágenes fijas.

Proceso de la actividad

Cada alumno deberá elegir una o dos imágenes que pueden aparecer en el anuncio. Estas pueden ser de cualquier tipo: foto, ilustración, texto. Sobre notas autoadhesivas el alumno hará un boceto de la imagen de manera que la nota en sí lo pueda reflejar lo más fielmente posible para el propósito del ejercicio. El profesor comenzará el ejercicio introduciendo la primera imagen. A continuación, cada alumno presentará su imagen al grupo explicando brevemente sus características y colocándola en relación con las imágenes ya presentadas. Después de cada imagen se debatirá sobre el orden que el guion gráfico está tomando y las posibles opciones.

² Mansfield, D. (2015). *Creative Ideation for Digital Marketers: Theory to Practice*.

³ "Post-it notes are your friend" (Mansfield, 2015)

Cada alumno justificará sus opiniones y se intentará llegar a un consenso. Finalmente, se habrá creado un guion visual del anuncio en grupo y cada alumno podrá describirlo por escrito dándole forma de texto en una redacción que servirá para la evaluación escrita del mismo.

Forced Connections

Salirnos de nuestra zona de confort promueve la creatividad. El ejercicio de conexiones forzadas obliga a los alumnos a pensar de una manera diferente, conduciéndoles por caminos que ellos no suelen transitar a la hora de crear. Mansfield (2015) explica que al obligatoriamente tener que **unir dos conceptos, objetos o ideas que naturalmente no conectarían, nos encontramos con elementos locos o disparatados cuyas características suelen ser originales incluso para el creador.**

Ejemplo de actividad

Crear personajes para un comic/fotonovela/logo combinando personajes ya existentes.

Proceso de la actividad

A partir de un banco de nombres o fotos de personajes de ficción, históricos y de la actualidad, cada alumno cogerá dos al azar y deberá construir un personaje que sea una combinación de ambos tanto físicamente como en su manera de comportarse⁴.

En la construcción del personaje se combinará lo lingüístico con lo visual: ilustración, collage fotográfico o diseño gráfico. El alumno diseñará un boceto unido a una descripción: cómo es, cómo se comporta. Esta descripción podrá ser un simple listado de adjetivos que definen al personaje o una descripción detallada y estructurada a modo de redacción. Finalmente, cada personaje resultante será pre-

sentado al resto de la clase en un ejercicio oral. Estas presentaciones estarán abiertas a las sugerencias y aportaciones del grupo con el fin de mejorar las características de cada propuesta a modo de reunión de trabajo de un equipo creativo.

Brainwriting

El **Brainstorming**, o lluvia/tormenta de ideas, **es una de las herramientas de trabajo más usadas** en los últimos años **para comenzar un proceso creativo grupal no estructurado**. Esta técnica tiene cuatro reglas básicas:

- *suspender el juicio*
- *pensar libremente*
- *la cantidad sí importa*
- *el efecto multiplicador*

Mediante ella se llegan a conclusiones que individualmente o con métodos más convencionales sería imposible alcanzar.

La lluvia de ideas se utiliza en numerosas actividades de la clase de inglés ya que está unida a metodologías de solución de problemas y se adapta perfectamente a ejercicios orales enfocados a mejorar la fluidez.

El **Brainwriting** (la variedad de la lluvia de ideas en la que vamos a basar nuestro ejercicio) **consiste en la misma técnica, pero a nivel escrito**. Con ella evitamos que los alumnos más extrovertidos, creativos o con mejores destrezas orales monopolicen involuntariamente el ejercicio. De igual manera, se garantiza que todos los pensamientos e ideas tengan le mismo peso en la evaluación final.

Ejemplo de actividad

Solucionar el problema de reducir el uso de plásticos y fomentar su reciclaje en la Escuela: *How can we recycle, reuse, reduce plastic at the School?*

Proceso de la actividad

Los alumnos se dividen en grupos de cuatro personas. Cada grupo tendrá una hoja de propuesta de soluciones al problema de los plásticos y, en ese documento, los alumnos escribirán sus ideas, a turnos, hasta que todos los miembros hayan participado con al menos dos propuestas. A continuación, se recopilan las hojas, se lee su contenido y se abre el debate con el fin de conocer propuestas avaladas por la mayoría de la clase.



⁴ Las combinaciones han de ser disparatadas, como, por ejemplo: Lionel Messi + Isabel I La Católica; Bob Esponja + Michael Jackson; Sancho Panza + Frida Kahlo.

S.C.A.M.P.E.R.

El nombre de este proceso creativo son las siglas en inglés de SUBSTITUTE, COMBINE, ADAPT, MODIFY, PUT-TO-ANOTHER-USE, ELIMINATE y REVERSE (**substituir, adaptar, modificar, cambiar-el-uso, eliminar e invertir**).

A tool for developing and improving products and services, including content marketing deliverables, through asking questions about existing ones (Manfield, 2015).

S.C.A.M.P.E.R. permite mejorar y ampliar las ideas cuestionándolas y examinándolas desde distintos ángulos. Mediante siete preguntas, revisamos una idea, un concepto, un diseño, con el fin de mejorarlo. Este método obliga a pensar en un nuevo enfoque con respecto a un proyecto o problema. Cada pregunta te impulsa a investigar la cuestión un poco más a fondo y a considerar nuevas posibilidades:

- *¿Qué sucedería si sustituyéramos X por Y?*
- *¿Qué sucedería si combináramos X e Y?*
- *¿Qué cambios deberían llevarse a cabo para adaptar la idea a un contexto diferente?*
- *¿Qué podríamos modificar para incrementar el valor de esta idea?*
- *¿Qué otros usos o aplicaciones podría tener?*
- *¿Qué podríamos eliminar para simplificarla?*
- *¿De qué manera podríamos reorganizarla para que sea más eficaz?*

Ejemplo de actividad

Mejorar alguno de los proyectos o ideas surgidas en ejercicios anteriores.



Proceso de la actividad

Tras informar a los alumnos de las preguntas que conlleva el proceso creativo S.C.A.M.P.E.R., les dividimos en parejas. Uno actuará como el **Scamperer** y el otro como **Scampered**. Es decir, **uno hará preguntas y el otro dará las respuestas**.

El Scampered propondrá a su pareja uno de sus proyectos a análisis. Este podría ser su diseño para personaje del ejercicio de Forced Connections o cualquier otro proyecto artístico.

El Scamperer utilizará las preguntas para someter al proyecto a un análisis detallado intentando poner en duda todos los elementos del mismo. *Could we eliminate this? Is it essential?*

Cuando se haya revisado cada proyecto mediante las siete preguntas, pediremos a los alumnos que cambien sus roles y repitan el proceso.

Finalmente, cada alumno describirá por escrito los cambios que su proyecto va a sufrir, es decir, los resultados de la técnica S.C.A.M.P.E.R.

Whising

El Wishing, o **visualización creativa**, motiva a los alumnos a crear sin límites. En él, asuntos como materiales, practicidad o costes

nos son tomados en cuenta. Está íntimamente ligado al Diseño Ficción⁵.

En estos procesos creativos se trabaja con los deseos, con aquello que nos gustaría crear sin centrarnos en lo que impediría hacerlo. Se pueden encontrar soluciones aplicables y realistas entre los deseos más descabellados. En la clase de inglés este proceso creativo está relacionado con la expresión del deseo, preferencia o posibilidad: la revisión de estructuras con *Wish/ If only*, el subjuntivo o las oraciones condicionales.

Ejemplo de actividad

Cómo serán las clases de inglés en el futuro.

Proceso de la actividad

Como un ejercicio oral, pediremos a los alumnos que piensen en maneras de terminar la siguiente oración: *I wish english classes were...* Aleatoriamente, irán dando ideas que el resto de la clase irá recogiendo en forma de notas, características de la educación ideal del futuro.

Cuando la hayamos descrito desde diferentes puntos de vista (lugar, materiales, roles profesor/alumno/

⁵ Más información sobre el Diseño Ficción: <http://lab.cccb.org/es/diseno-ficcion-prototipando-futuros-deseables/>

evaluación, etc.) los alumnos realizarán un ejercicio creativo convirtiendo sus notas en una imagen visual: una ilustración, un logo para una academia, un plano de un aula, una campaña publicitaria de una escuela... Estos proyectos serán finalmente presentados al resto de la clase a modo de Pitch en breves descripciones de no más de dos minutos.

Alter Egos

Mediante este ejercicio creativo el alumno puede ponerse en el lugar de otro y utilizar formas de razonar, llegando a conclusiones que no son las suyas propias pero que le pueden ayudar a obtener resultados diferentes.

Mansfield (2015) explica que este método consiste en imaginar cómo resolvería un problema una persona que no somos nosotros y de la que conocemos sus decisiones o logros. Esta persona puede ser real o ficticia.

Podríamos utilizar a Steve Jobs o el Pato Donald. ¿Cómo serían las futuras clases de inglés para Steve Jobs? ¿Cómo reciclaría el plástico el Pato Donald? Se puede elegir a alguien que cuente con las cualidades adecuadas para solucionar el problema, o bien alguien en el extremo opuesto de esta escala, lo que permitirá explorar ideas menos convencionales.

Ejemplo de actividad

Solucionar problemas utilizando un alter ego.

Proceso de la actividad

Pediremos que cada alumno escriba en trozo de papel el nombre de dos personajes reales y dos de ficción que pueda conocer todo el mundo en la clase. A continuación, les pediremos que escriban el nombre de dos problemas que sea ne-

cesario solucionar: sociales, emocionales, globales, personales...

Con toda esta información haremos dos grupos y cada alumno sacará al azar un papel del grupo de personaje y otro del grupo problema. Surgirán las preguntas:

- *How would Rihanna help me to save money?*
- *How would James Bond stop political corruption?*
- *How would Pau Gasol help me to find a job?*

Los alumnos contestarán las preguntas y cuando hayan surgido todos los problemas buscarán las mejores o más divertidas combinaciones personaje+problema, con el fin de llegar a las ideas más disparatadas.

Six Thinking Hats

Al igual que el ejercicio anterior, esta herramienta creativa ayuda a los participantes a ponerse en el lugar de otras personas. La técnica de los seis sombreros para pensar⁶ fue ideada por Edward Bono, psicólogo, autor y consultor, que la utilizó por primera vez en 1985.

El método consiste en desglosar ideas en seis áreas de pensamiento

unidas a seis roles:

- El **lógico**, que se centra en los hechos.
- El **optimista**, que se centra en los beneficios y consecuencias positivas.
- El **abogado del diablo**, que se centra en las dificultades y los peligros.
- El **emocional**, que se centra en las sensaciones e intuiciones.
- El **creativo**, que se centra en las posibilidades, cambios y en las novedades.
- El **gestor**, que se centra en que se cumplan las reglas del proceso creativo.

Bono (1999) explica que cada rol estará unido a un sombrero o gorra de distinto color, como el sombrero rojo para el optimista, o el blanco para el lógico.

Al abordar un nuevo problema o proyecto, cada miembro de un equipo se pone uno de estos sombreros diferentes para el debate. Cada sombrero representa un conjunto exclusivo de prioridades y perspectivas que ayudarán a centrar el debate y a considerar el proyecto desde muchos ángulos diversos.



⁶ Para más información sobre este método y aplicaciones en otras áreas: http://www.debonogroup.com/six_thinking_hats.php

Ejemplo de actividad

Reuniones de trabajo usando distintos roles.

Proceso de la actividad

Los alumnos formarán grupos de seis personas y se repartirán los roles aleatoriamente. Se pueden utilizar los problemas surgidos en el ejercicio anterior o temas de debate que se pueden afrontar desde las perspectivas que marca el ejercicio. Cada alumno expresará su opinión/

solución de acuerdo con el rol que representa. El alumno que realiza el rol del gestor moderará el debate/reunión y controlará que cada uno de los miembros del grupo siga las pautas que marca su área de pensamiento. En este ejercicio se revisarán las estructuras relacionadas con opinión, acuerdo y desacuerdo.

Utilizar los objetivos, motivaciones y contexto del alumno a la hora de elegir la metodología que mejor se adapte al aula es crucial para el éxito de la adquisición de una nue-

va lengua. En el caso de alumnos que cursan ciclos artísticos, está debería estar íntimamente ligada a la creatividad. Ambas destrezas se complementan. Existen numerosos procesos creativos que ramas como la publicidad o el marketing ya utilizan. El profesor de inglés de la asignatura de inglés técnico en los Ciclos Formativos de Artes Plásticas y Diseño puede utilizar estos procesos en el aula. **De esta manera, la asignatura de inglés técnico se convierte en inglés creativo.**

Referencias Bibliográficas

- De Bono, E. (1999). *Six thinking hats*. Boston: Back Bay Books
- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koester, A. (2004). *The language of work*. Londres: Routledge.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Maley, A. y Peachey, N. (2015). *Creativity in the English language classroom*. Londres: British Council.
- Mansfield, D. (2015). *Creative ideation for digital marketers: theory to practice*. Recuperado de <https://builtvisible.com/ideation-for-digital-marketers/>
- Powel, M. (1996). *Presenting in English: how to give successful presentations*. Londres: Language Teaching Publications.
- Roselló, E. (2017). *Diseño ficción: prototipando futuros deseables*. Recuperado de: <http://lab.cccb.org/es/disen-ficcion-prototipando-futuros-deseables/>

Cómo citar:

Fernández Pina, J.M. (2019, junio). Inglés Técnico VS. Inglés Creativo: Análisis de la creatividad desde la lengua extranjera en los Ciclos Formativos Superiores de Artes Plásticas y Diseño. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°14, p. 23-28. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>

El sindicato de la
Enseñanza
Pública



Soy **Docente**
Soy de la **Pública**
Soy de **ANPE**



Inteligencias Múltiples

De la teoría a la práctica

Desde su publicación en el año 1983 esta teoría ha ocupado muchas publicaciones. En ella se defiende la ineeficacia del concepto de Coeficiente intelectual por considerarlo obsoleto y reduccionista, pero ¿Cuánto de esta teoría ha llegado a nuestras aulas?

Palabras clave: Inteligencia; Inteligencias Múltiples; Competencias; Howard Gardner.

Abstract: Since its publication back in 1983, the theory of multiple intelligences has been featured in a large number of papers. This theory argues that IQ as a concept is obsolete and simplistic, but how much of this theory has reached our classrooms?

Key words: Intelligence; Theory of multiple intelligences; Competences; Howard Gardner



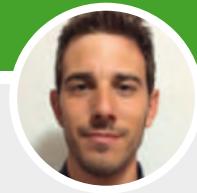
El estudio de la cognición humana

La mente y su funcionamiento han sido una gran incógnita para el ser humano, por ello éste se ha esforzado en desarrollar mecanismos para poder entenderla, medirla y clasificarla. Durante la década de los 70 el desplome de las **concepciones conductistas** y progresivo auge del **cognitivismo** hizo que se cuestionara el concepto y definición que se tenía hasta el momento de inteligencia debido a lo limitado de la concepción conductista, que la consideraba como algo observable, medible y cuantificable. La crítica cognitivista cuestiona lo

limitado de esta concepción dada la complejidad psicológica de esta y lo subjetivo del proceso de medición ya que se basa en conductas observables.

De todas estas teorías destaca la Teoría de las **Inteligencias Múltiples** (IIMM) de **Howard Gardner** (1983), el cual realizó numerosos estudios en los cuales cuestionaba los índices de CI, afirmando que la capacidad cognitiva de una persona no estaba enteramente determinada por sus índices de capacidad intelectual¹.

Poco después, y a raíz de los trabajos de Goleman (1995) se incluirían las emociones como parte



**LUIS MIGUEL
FERNÁNDEZ DELGADO**

- Graduado en Pedagogía
- Graduado en Magisterio de Educación Física
- Jerez de la Frontera (Cádiz)

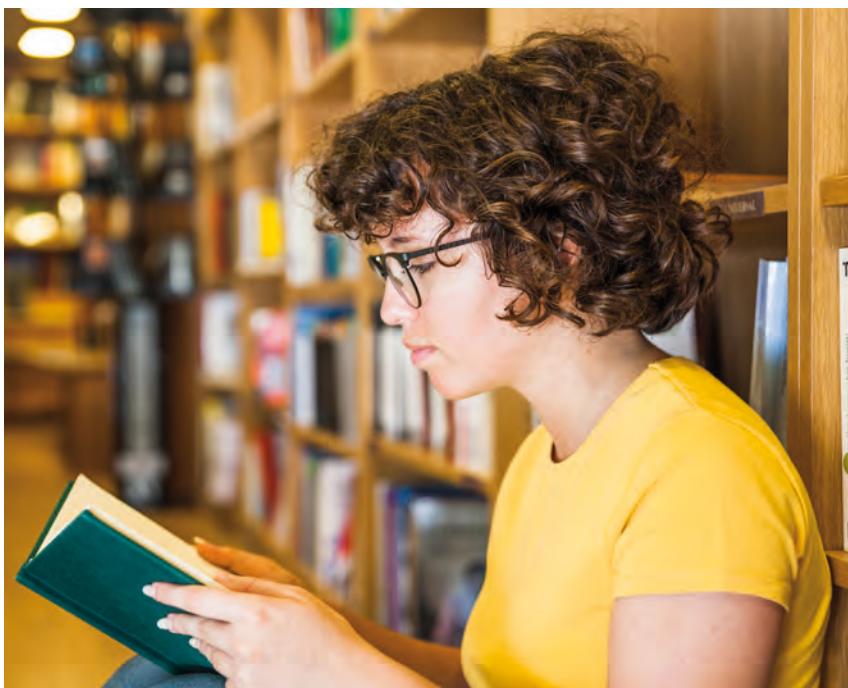
inherente de la capacidad intelectual de una persona, la cual se ve reforzada o frenada por muchos estímulos, entre los que evidentemente se encuentra el entorno afectivo o la actitud del sujeto.

¿Qué son las Inteligencias Múltiples?

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) cuestiona la relación tradicional CI-Inteligencia, poniendo en evidencia el concepto tradicional de esta última y apuntando hacia la coexistencia de ocho tipos diferentes de inteligencia que se pueden encontrar en todos los individuos, en mayor o menor medida:

- **Inteligencia Matemática:** Esta inteligencia se relaciona con la capacidad para utilizar los distintos algoritmos matemáticos y resolver problemas lógicos.
- **Lingüística:** Hace referencia a la capacidad para comunicarnos de forma oral, escrita y gestual.
- **Naturalista:** Se relacionada con la capacidad de percibir y usar el entorno.
- **Viso-espacial:** Es la capacidad que nos permite percibir objetos desde diferentes perspectivas, siendo una habilidad propia de los pintores y fotógrafos.
- **Corporal:** Relacionada con la ca-

¹ "En el mejor de los casos, el CI parece aportar tan sólo un 20% de los factores determinantes del éxito" (Goleman, 1995)



pacidad de usar las habilidades motrices con distintos fines.

- **Musical:** Directamente relacionada con la facilidad para aprender instrumentos y percibir códigos musicales.
- **Intrapersonal:** Es la capacidad para conocerse a uno mismo y regular de forma eficaz nuestras emociones.
- **Interpersonal:** Relacionado con la capacidad de empatía y percibir estados de ánimo en otras personas.

A diferencia del concepto tradicional de CI basado en una única inteligencia, la teoría de las Inteligencias Múltiples se apoya en la **creencia de la existencia de muchas inteligencias**, Gardner afirma que han sido capaces de identificar ocho, pero que pueden ser muchas más, las cuales funcionan con cierta independencia.

Hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena (Gardner, 2001).

En general, podemos afirmar que diferentes investigadores,

no sólo Gardner, cuestionaron la visión de una inteligencia global, la cual predecía el éxito en la vida poniendo en juego nuevos factores como los personales, sociales, afectivos y el trascendental papel que juegan las emociones en las relaciones sociales.

Inteligencia Emocional

Al concepto de inteligencias múltiples se le unieron otras aportaciones como la de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, una combinación entre la inteligencia intra e interpersonal que define como la **habilidad que nos permite tomar conciencia de nuestras emociones y las de los demás** (Goleman, 1995).

Aunque no fue este el único autor que cuestionaba la eficacia del CI:

La capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (Mayor y Salovey, 2000).

Todas estas definiciones evidencian la capacidad para controlar nuestras emociones y la posibilidad de entrenar nuestra inteligencia emocional. Algo que según estos investigadores tiene mayor trans-

cendencia que el CI para el éxito debido a las constantes interacciones que se producen a lo largo de todo el desarrollo de una persona, demandando cada vez más habilidades de regulación emocional, empatía y motivación.

Sin duda, muchas personas han visto en la inteligencia emocional la llave mágica que soluciona todos los problemas que se achacan a la sociedad actual, trayendo consigo una moda emocional con multitud de programas y proyectos para mejorarla.

Fueron numerosos los autores que buscaron, a consta de este nuevo constructo, una explicación generalizada de todos los males de la sociedad actual (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

Inteligencias Múltiples en el sistema educativo

Desde su publicación en el año 83 muchos especialistas en educación, y el propio Gardner, han visto en las IIMM una forma de dar respuesta a las necesidades del alumnado. Esta teoría implica otorgar la misma consideración a las ocho inteligencias, debiendo el profesor potenciar aquello en lo que el alumnado destaque y promover aprendizajes desde la inteligencia en la cual sobresalga, al igual que reforzar, si es posible, aquellas otras en las que no. Esto requiere, obviamente de una gran organización y habilidad para individualizar la enseñanza por parte del docente.

En los últimos años, el sistema educativo español ha experimentado una serie de cambios, entre los que destaca, por la **relación** que subyace **con las IIMM**, inclusión de un nuevo elemento curricular: las **competencias**.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incorporaba el tratamiento de las **Competencias Básicas** a lo largo de la



educación obligatoria, un total de ocho competencias que pretendían ser una forma de integración de los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

Las Competencias Básicas no sustituyen a los elementos que actualmente se contemplan en el currículo, sino que los completan planteando un enfoque integrado e integrador de todo el currículo escolar (MEC, 2006).

Más recientemente, y en la misma dirección, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) incorporaba las **Competencias Clave**, siguiendo las directrices de la Unión Europea:

1. Competencia en Comunicación Lingüística: Implica el uso de la lengua oral o escrita ya sea la lengua materna o extranjera.

2. Competencia Matemática y Competencias Básicas en ciencia y Tecnología: Relacionada con aplicar los razonamientos matemáticos a la vida cotidiana.

3. Competencia Digital: Basada en el uso de las nuevas tecnologías para generar aprendizajes de forma autónoma desarrollando un espíritu crítico

4. Aprender a Aprender: Ser capaz de autorregularse y aprender por cuenta propia.

5. Competencias Sociales y Cívicas: Implica comprender el funcionamiento de la sociedad y ser partícipe de ella. Desarrollar conciencia de la relevancia del ejercicio físico y el deporte como medios para fomentar un estilo de vida saludable.

6. Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor: En referencia a la coordinación y puesta en práctica de proyectos.

7. Conciencia y Expresiones Culturales: Valorar y apreciar las distintas manifestaciones culturales tales como la música, la pintura o el arte.

El objetivo de las Competencias es promover aprendizajes, desde todas las áreas, que doten de destrezas y capacidades que el alumnado pueda trasladar a su vida cotidiana.

Como adelantábamos, guardan relación con las IIMM: (**Tabla 1**)

COMPETENCIAS CLAVE	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	RELACIÓN CC.CC – II.MM.
Comunicación Lingüística (CL)	Inteligencia verbal	En este caso ambas son similares a grandes rasgos.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCBCT)	Inteligencia lógico-matemática Inteligencia naturalista	En este caso la LOMCE añade la competencia básica en ciencia y tecnología, en referencia a la conservación y mejora del medio natural y al desarrollo del pensamiento científico y conocimientos relativos a la física, química... En este último punto no existe correspondencia en las IIMM.
Competencia digital (CD)	-	No existe una equivalencia concreta.
Aprender a aprender (AA)	Inteligencia intrapersonal	En este caso hay una relación directa haciendo referencia a la capacidad interna de aprender de forma autónoma y la autosuperación.
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Inteligencia Interpersonal Inteligencia Intrapersonal Inteligencia corporal	Existe relación directa y Goleman incide en la importancia de la inteligencia emocional para construir una sociedad justa e igualitaria.
Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)	Inteligencia Interpersonal Inteligencia Intrapersonal	Existe relación directa y se requiere de ambas habilidades, conocerse a uno mismo y a los demás para desarrollar la iniciativa y el espíritu emprendedor.
Conciencia y expresión cultural (CEC)	Inteligencia musical Inteligencia cinética-corporal Inteligencia Interpersonal	Existe una ligera relación, pero dentro de las IIMM no existe una inteligencia en exclusiva que se aproxime a la intencionalidad de CEC.

Tabla 1 - Relación entre Competencias Clave e Inteligencias Múltiples

Podríamos pensar que la incorporación de las Competencias Clave funciona como una adaptación por parte del sistema educativo a esta nueva conceptualización de inteligencia, pero nada más lejos de la realidad, ya que el docente ve frenada su capacidad de acción debido a un currículo todavía muy rígido y extenso, al elevado ratio alumnado-profesor y a la inclusión de pruebas estandarizadas en tercer y sexto curso de Primaria, que si-

guen afianzando una conceptualización anticuada de las capacidades a evaluar del alumnado, centrándose casi en exclusiva a las competencias matemáticas y lingüísticas.

A consecuencia de este tipo de medidas, gracias a las cuales se enfatizan las mismas capacidades y

competencias, los docentes se ven obligados a centrarse en contenidos relacionados con las matemáticas y la lengua, olvidando aspectos fundamentales en el alumnado que deberían estar en las escuelas como la creatividad, la música, el juego y las emociones.

Inteligencias Múltiples en el aula

En España se han llevado a cabo numerosos programas de desa-





rrollo e investigaciones sobre la implementación de las IIMM en la escuela, demostrando su eficacia mejorando, entre otros aspectos, la convivencia (Bisquerra, 2000), la creatividad (Dolera, 2015) y el rendimiento escolar (Alvarez-Osuna, 2016).

Si bien es cierto que se han llevado a cabo un gran número de proyectos sobre IIMM en las aulas, la mayoría de ellos queda reservado para momentos aislados, como las horas de tutoría por parte de los orientadores, y se centran únicamente en el trabajo de la inteligencia intra e interpersonal, siendo muy difícil la implicación real de todas las inteligencias (Jiménez, 2014).

A su vez, diversos expertos han analizado las investigaciones realizadas en diferentes países, las cuales ponen de manifiesto **la influencia en el ámbito escolar en factores tales como las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, en el rendimiento académico y en la adaptación en el aula** (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). De estas investigaciones se desprende la importancia de trabajar la inteligencia emocional como mecanismo para prevenir conductas disruptivas, comporta-

mientos violentos y mejorar el autoconcepto de los alumnos.

Es importante resaltar que, si bien con estos programas de mejora de la inteligencia emocional se persigue solventar los problemas que a menudo dificultan el normal discurrir de las clases, su beneficio no queda ahí, ya que el fruto del entrenamiento de esta inteligencia marcará al alumnado una vez finalice su escolarización viéndose beneficiada toda la población.

Desarrollo de la Inteligencia Emocional

A la hora de trabajar la inteligencia emocional en las aulas, hemos de comprender la amplitud de su concepto, sabiendo que, según Goleman (19995), podemos dividirla en 5 componentes: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

- Autoconocimiento:** Como su propia palabra indica consiste en conocerse a uno mismo, las propias aptitudes, preferencias, y reconocer los propios estados internos. Una buena forma de trabajarlo en las aulas es mediante un **diario de emociones**, en el cual los alumnos deben

apuntar las emociones diarias que sienten a lo largo del día y, posteriormente, analizar en clase las situaciones que las han acompañado. Será necesario repasar previamente un vocabulario básico de emociones con el alumnado para el éxito de esta técnica.

- Autorregulación:** Consiste, no en conocer, sino en saber manejar nuestros propios estados internos. Para trabajar la autorregulación el profesor propondrá múltiples situaciones cotidianas problemáticas con **dos posibles soluciones**, una violenta y otra pacífica. El alumnado deberá plantear hipótesis sobre las consecuencias de ambas posibles decisiones.
- Motivación:** Son las tendencias emocionales que solemos aplicar a las dificultades que nos encontramos, siendo fundamental para construir logros a largo plazo. Para trabajar la motivación todos los alumnos deberán **escribir una calidad única** y que le diferencia del resto de cada compañero de la clase para, posteriormente, ser puestas todas en común.
- Empatía:** Es la capacidad de captar sentimientos e intereses ajenos. Para trabajarla en el aula lo mejor es **promover situaciones en las que el alumnado deba salir de "sus zapatos"**. Un buen recurso consiste plantear hipótesis describiendo sentimientos, objetivos y quehaceres diarios de personas que ven en su día a día, como el chófer del autobús, la persona que duerme en el banco, el camarero o el celador.
- Habilidades sociales:** Estas habilidades son las necesarias para conseguir las respuestas deseadas en los demás, a menudo se les acusa a los jóvenes de no tener las suficientes habilidades, pero requieren de una práctica diaria y constante y la falta de

estas se debe en muchas ocasiones al trabajo individual realizado en las aulas. Una buena forma de trabajarlas es mediante las puestas de **trabajo cooperativo**.

Sería adecuado que los docentes utilizaran estas estrategias más a menudo durante las clases y, al finalizar, se analizaran los posibles conflictos que hayan surgido durante el trabajo, aprovechando para analizar el contexto y proponer soluciones.

Gardner, en su opinión sobre las IIMM, destacaba que lo más importante no eran las ocho inteligencias

en sí mismas, sino la forma en que, gracias a ellas, se conceptualizaba el término propio de inteligencia, entendiendo esta como un nuevo modelo de procesamiento donde cada inteligencia trabaja con cierta independencia unas de las otras.

Es, por tanto, fundamental, bajo esta teoría, que los docentes detecten las potencialidades del alumnado, de cualquiera de las inteligencias y promuevan el desarrollo de esa inteligencia en la cual destacan sus alumnos. Por ejemplo, si un profesor está trabajando el reciclaje debería enseñarlo desde todas las

inteligencias, con cálculos matemáticos que expliquen su importancia, mediante juegos con una temática relacionada, apelando a las emociones que se producen, con imágenes que lo expliquen, leyendo artículos a respecto y analizando las implicaciones que tiene para el medio ambiente.

Demanda esta teoría una mayor individualización y más variedad de metodologías, todo un desafío para los docentes que ven cómo las aulas se van llenando y deben dedicar cada vez más tiempo a mantener un clima adecuado en ellas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez-Osuna, D.; Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2016). Una mira al futuro ante la relación de las inteligencias múltiples y el rendimiento escolar. Una apuesta hacia nuevas metodologías docentes en la escuela del siglo XXI. *Aula de Encuentro*, 18 (1), 5-108.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Dolera, L.; Llamas, F.; López-Fernández, V. (2015). Nuevas metodologías de innovación educativa mediante la relación entre Inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad en educación infantil. *Reidocrea*, 4(1), 311-328.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos Científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jiménez, E. M. (2015). *Juegos multi-inteligentes: Programa de estimulación de las inteligencias múltiples en Educación Infantil*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/40959>
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000) "Models of emotional intelligence" en R.J. Sternberg (Eds); *Handbook of human intelligence*. New York: University Press.

Cómo citar:

Fernández Delgado, L.M. (2019, junio). Inteligencias Múltiples: De la teoría a la práctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº14, p. 29-33. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>

¡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





Campuseducacion.com

formación on-line



La formación que necesitas

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...**



El problema de la obesidad Infantil

Prevención educativa

La obesidad infantil se ha convertido en un reto de primera categoría, tanto para los agentes dedicados a la salud pública como a los educativos. Principalmente desde la escuela se debe potenciar un estilo de vida saludable y apostar por unos buenos hábitos basados en una dieta equilibrada y el deporte.

Palabras clave: Obesidad; Obesidad Infantil; Dieta Equilibrada; Nutrición; Deporte; Prevención Educativa.

Abstract: Childhood obesity has become a challenge of its own for both public health agents and educators. School you should promote a healthy lifestyle and encourage good eating habits based on a balanced diet and practicing sport.

Key words: Obesity; Childhood Obesity; Balance diet; Nutrition; Sport; Educational Prevention.



La obesidad está reconocida universalmente como un problema de salud pública en el mundo occidental y se caracteriza por una elevación de la masa corporal grasa en el organismo. Los factores que influyen en ella son genéticos, biológicos, ambientales, económicos y socioculturales. La 57^a Asamblea Mundial de la Salud la declaró "epidemia del siglo XXI". La incidencia de obesidad y sobre peso sigue aumentando en Europa y, por ende, en España. Por tanto, se hace necesario programas de intervención con pautas saludables de actividad física y de dieta para la prevención de este problema en niños y adolescentes, ámbito en el

que nos vamos a centrar expresamente (Garrido et al., 2008).

Factores ambientales

Los factores ambientales, que son en los que desde la escuela mejor podemos incidir, están ligados a la **disminución de la actividad física y al cambio en las costumbres alimentarias**. En cuanto al primer punto, es obvio que el número de horas pasadas diariamente frente a la videoconsola o a la televisión se superpone al segundo, es decir, a la comida rápida, la ingesta exagerada de "chuches" y las bebidas ricas en azúcares como los zumos y bebidas refrescantes; también conocidas como blandas, que han incremen-



MARINA GÓMEZ ROBLES

- Graduada en Educación Primaria
- Mención en Lengua Extranjera: Inglés
- Maestra de Ingles en Educación Primaria en el CEIP Virgen del Pilar (Abarán, Murcia)

tado mucho su consumo en España. A lo largo de la infancia, la ingesta de leche se ha ido sustituyendo por la de bebidas blandas (More et al., 2006).

La estrategia **NAOS** (Nutrición, Actividad Física y Prevención de la Obesidad) fue aprobada en 2005 por la Asamblea Mundial de la Salud con el lema "¡come sano y diviértete!". Su meta es **cambiar la tendencia del aumento imparable de la obesidad, fomentando una alimentación sana y un aumento de la práctica de ejercicio físico**, con el fin de disminuir la morbilidad y la mortalidad que se atribuyen a este gran problema. Para lograr este objetivo, la estrategia NAOS anima a la colaboración de todos los sectores de la sociedad, tanto públicos como privados, incluyendo por supuesto a la escuela. Estas iniciativas están orientadas sobre todo hacia los niños, los jóvenes y los grupos de población más desfavorecidos (Garrido et al., 2008).

Según la Organización Mundial de la Salud (2005), la obesidad infantil es uno de los problemas de salud pública más graves del siglo XXI. La infancia es la etapa clave para inducir hábitos saludables de dieta y ejercicio que conduciría a la prevención de muchas enfermedades crónicas como la diabetes tipo II, la hipertensión y la obesidad, entre otras.



Los factores implicados en la prevalencia de la obesidad, a su vez aceptados como fundamentales en la vida de un niño y/o adolescente son: las características de la dieta, el nivel de actividad física y el nivel de sedentarismo, o más concretamente, el número de horas que el niño estaría sentado viendo la televisión y/o jugando al ordenador o similares. De hecho, se ha demostrado que la falta de actividad física durante la infancia y la adolescencia es uno de los factores principales que contribuyen en el inicio del desarrollo de la obesidad.

Los hábitos nutricionales de adolescentes que practican deporte son más apropiados que los de sus compañeros sedentarios, lo que nos lleva a pensar que la práctica del deporte aporta otros beneficios, independientemente de la actividad fisiológica o el esfuerzo. Por otro lado, el consumo de dietas poco saludables durante la adolescencia y en la edad adulta se han asociado a múltiples enfermedades como el cáncer, la hipertensión arterial o la hipercolesterolemia. Asimismo, los estudios de intervención nutricional dirigidos a comedores de colegios que promueven el consumo de frutas y verduras han demostrado ser de gran utilidad como estrategias para la mejora de la calidad de la dieta infantil.

Según Donalson (2004), se ha comprobado los múltiples beneficios para la salud que tiene el consumo adecuado de frutas y verduras. Su defecto se ha vinculado con la incidencia de determinadas enfermedades como el cáncer. A su vez, la campaña desarrollada en España conocida como “cinco al día”, que aconseja el consumo diario de cinco raciones entre frutas y verduras, ha demostrado ser útil como estrategia de mejora de la alimentación.

Características de una dieta sana y equilibrada en la etapa infantil

La alimentación es un pilar básico en la **prevención de la obesidad infantil**. Por tanto, la implementación de una dieta saludable, variada y equilibrada es crucial. De acuerdo con Hernández (2016), para mantener un **balance energético equilibrado** se han de cumplir las siguientes premisas:

- *La realización de cinco comidas diarias, evitando comer entre horas.*
- *La base de la alimentación debe incluir entre un 50-60% de hidratos de carbono, aportados por la pasta, las legumbres o los cereales, entre otros.*
- *Los alimentos que posean grasas saturadas y ácidos grasos trans deben ser reducidos, así como los productos azucarados como golosinas, o la sal.*
- *Las proteínas de origen tanto animal como vegetal han de formar el 10% o 15% de la dieta.*
- *Se hace necesario consumir cinco raciones al día de frutas, verduras y hortalizas.*
- *Se debe beber entre uno y dos litros de agua al día.*

Según la etapa de la infancia en la que nos encontramos, dichas premisas deben ser aplicadas considerando las siguientes recomendaciones. En primer lugar, **la leche materna** debe ser la alimentación básica en lactantes (de 0 a 2 años) por los múltiples beneficios que aporta, como un menor riesgo de obesidad o una mayor autorregulación de la ingesta. Entre los 4 y 6 meses, se ha de introducir **la alimentación complementaria** gradualmente. En segundo lugar, en la etapa de preescolar (de 3 a 6 años) se debe continuar con la **experimentación de diferentes alimentos** para que sea el propio niño quien establezca sus preferencias. Es importante el consumo de hidratos de carbono y de las proteínas aportadas por carnes y pescados, evitando el exceso de dulces y refrescos, entre otros y reduciendo la ingesta de embutidos. Finalmente, la última etapa que nos concierne aquí es la escolar (de 7 a 12 años). En ésta, el niño ha de seguir con una alimentación variada, adaptada a sus necesidades nutricionales y saludable, adquiriendo buenos hábitos. Para ello, el desayuno adquiere un papel importante que no puede perderse, así como el consumo de comidas sanas que no se excedan en azúcares.

Actividad física VS. sedentarismo

La escuela es un lugar adecuado para informar a los escolares acer-

ca de la alimentación y para educar sobre hábitos alimentarios saludables. También se ha de promover en este ámbito el desarrollo de la actividad y ejercicios físicos con el fin de prevenir la obesidad, ya que el tratamiento ideal de ésta deriva en su propia prevención. Desde **el área de educación física** se debe proponer y llevar a cabo actividades que garanticen un crecimiento y desarrollo equilibrado de los escolares, así como fomentar la participación en actividades física dentro y fuera del entorno escolar para conseguir una vida sana y activa por parte de todo el alumnado (Santos, 2005).

Según Garrido y García (2008), en su **pirámide de actividad**, los escolares de entre 6 a 10 años deben disminuir las actividades sedentarias tales como videojuegos, TV, PC, etc. A su vez, deben practicar de 2 a 3 veces por semana, juegos y actividades tanto de fuerza como de flexibilidad, como son saltar o arrastrar, actividades gimnásticas y la movilidad dinámica. Asimismo, de 2 a 5 veces por semana deben realizar actividades aeróbicas y de recreación tales como, nadar, patinar, correr, juegos de persecución y de relevos, entre otros. Finalmente, dichos autores recomiendan la práctica diaria de actividades cotidianas como las do-

mésticas: limpieza, sacar la basura, llevar la mochila de colegio... O desplazarse caminando o utilizando la bicicleta a la escuela, evitando la utilización de vehículos con motor.

Por otro lado, para niños mayores de 10 años, Garrido y García (2008) también recomiendan la misma disminución de actividades sedentarias y sugieren otras actividades deportivas adecuadas a estas edades. En cuanto a actividades de fuerza y flexibilidad, que han de practicarse al menos 2 o 3 veces por semana, proponen trabajos planificados, que pueden ser realizados en pareja, tales como las autocargas o ejercicios globales, como tirar o empujar. Y trabajar tanto estático como dinámico. De 2 a 5 veces por semana, estos autores sugieren actividades aeróbicas como montar en bici o bailar, y actividades de recreación como los juegos populares. Por último, al igual que en la pirámide previamente mencionada, aconsejan la realización de actividades diarias como limpiar la habitación, pasear al perro, ayudar en la cocina y caminar tanto cuanto sea posible.

Aplicaciones didácticas

La estrategia NAOS, consolidada por la Ley 17/2011 de 5 de julio de

seguridad alimentaria y nutrición, y en especial la conocida como **Educa NAOS**, se ha dirigido a los docentes facilitándoles una selección de folletos, documentos y actividades para el aula, entre otros, con el fin de fomentar entre sus alumnos la **alimentación sana, la práctica de actividad física y otros hábitos de vida saludables**.

Si se accede a Entrando en AE-COSAN, la agencia Española de Consumo, Seguridad alimentaria y Nutrición, del Ministerio de Sanidad y Consumo y Bienestar Social, se puede acceder a múltiples programas, entre los que destacan:

- Alimentación, nutrición y gastronomía para educación infantil (PANGEI 2016).
- Actividad física para la salud y reducción del sedentarismo en la población de 0 a 17 años (2015).
- Activilandia. Plan colegios. Estrategia NAOS (AECOSAN 2013).
- Activilandia. ¡Qué sano es divertirse! De 6 a 12 años (AECOSAN, 2013).
- Activilandia. En el patio del colegio. Guía y materiales para preparar gymkhanas con los alumnos (AECOSAN 2013).
- Activilandia. Decálogo de ideas geniales y garrafales sobre hábitos de vida saludables. Estrategia NAOS (AECOSAN 2013).
- Activilandia. Guía Actividad Física saludable para el profesorado de Educación Física. Programa PERSEO Estrategia NAOS (AECOSAN 2013).
- Activilandia. Fichas didácticas para trabajar en el aula. Programa PERSEO. Estrategia NAOS (AECOSAN 2006).

Desde el colegio, y más concretamente, desde las áreas de ciencias de la naturaleza y de educación física, es posible tanto la promoción de dietas saludables como de actividades de carácter físico para luchar contra la epidemia de la obesidad



infantil, pudiendo ser el **profesor un modelo de conducta positiva** que impacta en el modo de vida de sus alumnos.

En cuanto a la promoción de una nutrición saludable, los profesores deberían educar a los alumnos en esta área ayudándoles a adquirir conocimientos, creencias, aptitudes y actitudes para llevar a cabo conductas saludables, creando condiciones que favorezcan la salud. Además, los institutos deberían suprimir los alimentos altos en grasas disponiendo de máquinas expendedadoras que vendan alimentos saludables, tales como leche, frutas y verduras o sándwiches, con pocas grasas. Por otro lado, los colegios que dispongan de comedor deben garantizar que los alimentos servidos a los alumnos cumplan requisitos nutricionales mínimos.

Para que los niños tengan una alimentación saludable y equilibrada se hace necesaria la **planifica-**

ción de los menús. Los niños han de consumir diariamente alimentos como leche, frutas y verduras, alternándolos con otros como huevos, carnes y pescados o arroces y pastas. A media mañana, es aconsejable tomar una pieza de fruta o un yogur; rico en calcio, respetando los periodos entre comidas con el fin de hacer una buena digestión.

Finalmente, la concienciación sobre la **prevención, reducción, tratamiento y derivación de problemas de salud o trastornos importantes;** como la anorexia o la bulimia, deben ser tratados desde la escuela, así como la participación y colaboración de las familias para lograr el objetivo propuesto (OMS, 2010).

A su vez, la promoción de la actividad física en la escuela podría ser llevada a cabo ofreciendo clases diarias de educación física con diversas actividades adaptadas a las características, las necesidades y los intereses de los alumnos. Ade-

más, los colegios podrían ofrecer actividades complementarias y extraescolares relacionadas con deportes. También podrían recomendar la utilización de medios de transporte no motorizados con el fin de hacer ejercicio físico de camino a la escuela u otras actividades sociales. Asimismo, podrían proveer a los alumnos con instalaciones adecuadas para practicar actividades físicas, así como alentar a la comunidad escolar a que realicen deporte (OMS, 2010).

Finalmente, cabe destacar que una buena educación en la etapa escolar ha de fomentar en los niños tanto el desarrollo de hábitos y costumbres saludables, como una buena calidad de vida a través de actuaciones basadas en el establecimiento de **valores y pautas de comportamiento que contribuyan a la consecución y a la adquisición de un bienestar no sólo físico, sino también mental**, ya que ambos están relacionados.

Referencias Bibliográficas

- Estrategia NAOS (2005). *Invertir la tendencia de la obesidad. Estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad*. Madrid: Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Recuperado de: <http://www.aecsan.msssi.gob.es/AECSAN/docs/documentos/nutricion/estrategianaos.pdf>
- Bravo, R. (2016). *Cinco consejos para combatir la obesidad infantil*. Madrid: Cuidate Plus. <https://cuidateplus.marca.com/familia/nino/2016/05/21/cinco-consejos-combatir-obesidad-infantil-112819.html>
- Donalson, M.S. (2004). Nutrition and cancer: a review of the evidence for anti-cancer diet. *Nutr. J.*, 3, 19.
- Garrido, G., García A., Alonso, M. (2008). *Fundamentos Clínicos para la Atención Primaria*. Madrid: Ergon.
- National Center for Health Statistics (2006). *Healthy People 2010. Final Review*. Hyattsville: U.S. Department Of Health and Human Services.
- Hernández, J. A. (2016). *Prevención de la obesidad infantil*. Universidad de Valladolid, Soria.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *¿Qué se puede hacer para luchar contra la epidemia de obesidad infantil?* Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es>
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5, (19), 179-199
- Ley 17/2011 de 5 de julio de Seguridad alimentaria y nutrición

Cómo citar:

Gómez Robles, M. (2019, junio). El problema de la obesidad Infantil: Prevención educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°14, p. 35-38. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>



TEA y TIC

Beneficios de la tecnología para el desarrollo del lenguaje en niños autistas

A través de este artículo se pretende dar importancia y realzar los beneficios que presentan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el desarrollo del lenguaje de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE), concretamente, niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Palabras clave: Autismo; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Lenguaje; Necesidades Educativas Especiales; Educación Especial.

Abstract: On this paper we'll highlight the importance of the benefits that IT (Information Technology) provide on the development of students with special needs, particularly those on the ASD (Autism Spectrum Disorder).

Key words: Autism; Information and Communication Technologies; Language; Special needs education; Special Education.



El objetivo del presente artículo es demostrar cómo las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas como recurso didáctico en el proceso comunicativo, cognitivo y social de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Es importante resaltar que, en este trastorno, la rehabilitación de los aspectos cognitivos y las habilidades sociales conforman el principal objetivo en el trabajo con estos alumnos.

En el desarrollo del siguiente artí-

culo, se pretende conocer las características que presenta el TEA, así como su especificación en el terreno educativo, continuando con la importancia que, en la actualidad, han adquirido las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Trastorno del Espectro Autista

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), contemplaba al ACNEE, EL Alumnado Con



SUSANA MOYA GARCÍA

- Graduada en Educación Primaria
- Mención en Audición y Lenguaje
- Alicante



GEMA AVILÉS GÓMEZ

- Graduada en Educación Primaria
- Máster en Innovación, Evaluación y Calidad Educativa
- Murcia

Necesidades Educativas Especiales, entendiéndose por éste a aquél que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Por su parte, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) contempla a los ACNEAE, Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Es el alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

El **Trastorno del Espectro Autista (TEA)** está considerado como un trastorno neurobiológico del desarrollo que se puede exteriorizar durante



los tres primeros años de vida y que, posteriormente, puede permanecer a lo largo de todo el ciclo vital. Se concreta como una disfunción neurológica crónica con fuerte base genética. Cada persona presenta características distintas y, por tanto, el grado de gravedad, tipo y edad de aparición depende de cada individuo, variando de unos a otros. Dentro del Espectro Autista podemos encontrar distintos tipos en función de su diagnóstico: Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) no especificado y Síndrome de Asperger. No obstante, cabe matizar que con la última actualización del DSM¹ el autismo ha pasado a denominarse Trastornos del Espectro Autista, reconociendo la sintomatología autista común a todos los individuos en un amplio abanico de fenotipos, lo que ha hecho desaparecer los diferentes subtipos que se acaban de mencionar.

A nivel europeo, los estudios epidemiológicos disponibles, apuntan una prevalencia aproximadamente de 1 caso de TEA por cada 100 nacimientos (Autism-Europe Aisbl., 2015). Asimismo, según Alonso y

Alonso (2014), se diagnostican 1 de cada 68 nacimientos con dicho trastorno, prevaleciendo el índice de varones que lo padecen.

Características

No se sabe con certeza cuál es la causa exacta del trastorno autista, aunque, principalmente, se debe a varios factores de tipo genético o hereditario. No obstante, también puede resultar debido a problemas prenatales u otros factores no genéticos.

Son varias las dificultades que pueden presentar quienes padecen TEA. **El aspecto más significativo reside a nivel conductual**, pues su conducta se ve afectada y muestran dificultad a la hora de socializarse y comunicarse con los demás. Otros síntomas evidentes que se relacionan de manera directa con este trastorno serían los siguientes:

- *Evitan el contacto visual.*
- *Preferencia por el juego solitario.*
- *Dificultad para expresar sus propios sentimientos y comprender los de los demás.*
- *Acciones estereotipadas.*
- *Dificultad para adaptarse a los cambios de rutina.*
- *Presencia de intereses*

obsesivos.

- *Retraso en las destrezas del habla y del lenguaje.*
- *Escasa expresión facial.*

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el terreno educativo

Según los objetivos marcados por el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, esta etapa educativa debe contribuir a desarrollar en los niños las capacidades que les permitan, entre otras, “*Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran*”.

Siguiendo el Capítulo III de la LOMCE, “*Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas*”.

Por su parte, los diseños curriculares autonómicos también remarcán la presencia de las TIC, como la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades, por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la comunidad Autónoma de la Región de Murcia: “El alumnado usará las TIC de manera habitual para la realización de tareas de búsqueda y tratamiento de la información, preferentemente dentro del aula ordinaria”.

Las TIC son recursos técnicos que se basan en tres elementos: la información, la microelectrónica y las telecomunicaciones, pero no de forma aislada, sino de forma interactiva e in-



¹ El DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (American Psychiatric Association, APA) que contiene descripciones, síntomas y otros criterios para diagnosticar trastornos mentales. Estos criterios de diagnóstico proporcionan un lenguaje común entre los distintos profesionales (psiquiatras, psicólogos clínicos e investigadores de las ciencias de la salud) que se dedican a la psicopatología, estableciendo claramente los criterios que los definen y ayudando a asegurar que el diagnóstico sea preciso y consistente. La última versión es el DSM-V.

terconectada (Cabero, 2004)

A la hora de potenciar y mejorar la comunicación de los alumnos con autismo, las Tecnologías de la Información y Comunicación pueden ser un potente aliado. En primer lugar, suelen resultar muy atractivas, por lo que con ellas es fácil, normalmente captar la atención del alumnado. Además, su uso suele ser sencillo y existen muchos sistemas que pueden adecuarse a las características personales, así como a las necesidades de cada usuario.

Las TIC como respuesta al Trastorno del Espectro Autista

Debemos destacar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación presentan grandes beneficios en el campo de las Necesidades Educativas Especiales y, en especial, con los alumnos TEA, que son el núcleo central de este artículo. De hecho, en estos últimos años **se ha acentuado el interés por comprender el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en personas con TEA** (McGrath y Powell, 2005), lo que ha aumentado el uso de los medios digitales como apoyo en dicha labor.

Parece ser que estas personas tienen una afinidad natural para trabajar con **las TIC** debido a que **proporcionan un entorno controlado, atención individualizada y posibilidad para repetir los ejercicios**. Además, está comprobado que las tareas de aprendizaje que se realizan mediante el uso de las TIC les resultan especialmente motivadoras (Fernández, 2007).

Siguiendo esta línea, la tecnología informática y de comunicación desempeña una función primordial, pues proporciona al sujeto los soportes físicos precisos para el progreso y tratamiento de sus potencialidades comunicativas, cognitivas y socio afectivas. Así, a través de las TIC, se puede alcanzar un acercamiento a

tres grandes objetivos: la autonomía, la independencia y la inclusión (Pérez, 2002).

Se puede afirmar que tanto los familiares de los alumnos con TEA, así como los profesionales que trabajan con ellos, deberían mostrar interés en usar las posibilidades de estas tecnologías como recurso didáctico para lograr aprendizajes significativos de los discentes e innovar en la práctica educativa dentro del aula.

Dentro de los diversos recursos tecnológicos existentes diseñados para viabilizar el acceso de las personas con discapacidad nos detendremos en los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) como uno de los medios más utilizados en el desarrollo del lenguaje con personas autistas.

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación y las TIC

Los Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) son instrumentos de intervención destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y/o lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza mediante procedimientos específicos de instrucción de un conjunto estructurado de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable), por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos, o en conjunción con otros códigos no vocales (Tamarit, 1988).

Dando una definición más específica y relacionándolos concretamente con el trabajo con los alumnos TEA, el Grupo de Estudio de los TEA del Instituto de Salud Carlos III (2006)

señala que los SAAC son sistemas no verbales de comunicación que se emplean para fomentar, complementar o sustituir el lenguaje oral. Estos sistemas pueden utilizar objetos, fotografías, dibujos, signos o símbolos.

Los Sistemas Aumentativos de Comunicación tienen como objetivo aumentar (aumentativos) la capacidad de comunicación de las personas que presentan impedimentos para conseguir una comunicación verbal funcional. En los casos graves en los que no es posible la expresión verbal, serán denominados sistemas alternativos de comunicación. Los SAAC son aquellos que en lugar de utilizar la capacidad para comunicarse oralmente con los demás, emplean otro medio que permite dicha comunicación. El origen de esta necesidad educativa puede estar en una capacidad de comunicación oral no desarrollada, deteriorada o que nunca se tuvo por parte del niño (Belloch, 2014)

Se considera de gran importancia el uso de estos sistemas pues, gracias a ellos, el niño que no habla puede decirnos qué quiere, qué le pasa, o qué no quiere, de la forma que mejor se adapte a sus necesidades.

La comunicación aumentativa y alternativa es un ámbito interdisciplinar que abarca un extenso conjunto de elaboraciones teóricas, sistemas de signos, ayudas técnicas y estrategias de intervención que se dirigen a sustituir y/o aumentar el habla (Peña-Casanova, 1994).

Objetivo de los SAAC

Esencialmente, el objetivo que se pretende conseguir es dar un ejemplo de comunicación efectivo de forma no verbal para poder desarrollar con el mayor aprovechamiento su lenguaje. Para ello, se pueden basar en el uso de pictogramas, imágenes, textos y voz combinados. Lo primero que se ha de hacer es enseñar al niño a comprender el uso de estos sistemas, lo cual no es tarea fácil, ni se consigue en un día, si los destinatarios no han usado nunca estos métodos,





requiere de un tiempo para llegar a comprenderlos y poder ponerlos en práctica, estableciendo las relaciones causales que hay entre una acción y una imagen.

Se considera como base de dichos sistemas el **pictograma** pero, además, en la parte inferior de estos últimos aparece el texto correspondiente al mismo y, en muchas ocasiones, se hace un apoyo verbal con voz digitalizada.

De este modo, estaremos potenciando la intención comunicativa del alumno. El que no tengamos comunicación no significa que el niño no se comunique. O al menos lo intente.

Muchas familias muestran preocupación al ver que su hijo no habla, pero hemos de tener en cuenta que comunicarse no es solo hablar. Algunas personas piensan que el uso de los SAAC perjudica en el desarrollo del lenguaje oral, ya sea porque presentan miedo o rechazo a la utilización de otro tipo de comunicación que no sea el lenguaje verbal, o por simple ignorancia sobre su función. Cabe resaltar que toda persona tiene el derecho a comunicarse, de la forma que le sea posible. Si se pretende la inclusión en la sociedad de manera íntegra, es en el seno de las familias y personales cercanas donde tiene que comenzar esta transformación.

Asimismo, una vez el niño adquiere el dominio de estos SAAC el progreso comienza a notarse a niveles prominentes. El niño mejora la calidad y funcionalidad del lenguaje oral. Puede darse el caso de llegar el momento de no requerir más estos sistemas, en otros casos, sencillamente se convertirán en un complemento ideal para la comunicación del niño.

Es imprescindible que exista cierto equilibrio entre aquellos métodos tradicionales y los nuevos sistemas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con el objetivo de poder enseñar al alumno con TEA con múltiples metodologías, partiendo siempre desde sus necesidades e intereses, proporcionando la respuesta educativa más acorde a las mismas.

Propuesta de intervención educativa

Como conclusión, podemos destacar algunas propuestas de intervención educativa para implantar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros ordinarios con el fin de trabajar las habilidades afectadas en los niños con TEA:

- Acondicionar la totalidad de aulas, en especial aquellas que cuenten con este alumnado, con los recursos TIC necesarios para

trabajar los contenidos y objetivos que se pretenden conseguir.

- Proporcionar a cada discente con TEA un aparato electrónico en el cual podamos instalar los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, o trabajar aquellos aspectos que queremos potenciar. En la actualidad, las tabletas ofrecen múltiples oportunidades y posibilidades para lograr estos objetivos.
- Establecer rutinas al inicio de la mañana, así como de despedida, entre las que destacan canciones o juegos interactivos en los que los alumnos sean los protagonistas principales.
- Si el centro dispone de aula especial, resulta conveniente contar con diferentes dispositivos electrónicos con los que poder desarrollar las actividades que realicemos, resaltando la pizarra digital interactiva, los ordenadores y las tabletas.
- También podemos incluir en el aula juegos interactivos, los cuales serán de utilidad para reforzar las relaciones sociales entre los discentes, pues una de las características principales de este trastorno, como hemos mencionado anteriormente, es la afectación de estas habilidades.

Por último, subrayar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación resultan cada vez más importantes en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, por lo que en el terreno educativo, deberían implantarse en su totalidad y guiar el proceso educativo, avanzando así hacia un aula cada vez más digitalizada.

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J. (2003). *Las nuevas tecnologías aplicadas a los procesos de orientación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J., Fernández, J.M. Y Córdoba, M. (2007). *Las TIC como elemento en la atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- Fernández, J.M. (2007). *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*. Sevilla: Eduforma.
- Instituto De Salud Carlos III. (2006). *Trastornos del Espectro Autista*. S/R.
- McGrath & Powell (2005). *Innovative Technologies to Benefit Children on the Autism Spectrum*. NY: Silton.
- Peña, J. (1990). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Pérez, L. (2002). *Aplicaciones informáticas para personas con Trastorno del Espectro Autista*. S/R.
- Tamarit, J. (1989). Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1(1), 81-94.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para al Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Cómo citar:

Avilés Gómez, G. y Moya García, S. TEA y TIC: Beneficios de la tecnología para el desarrollo del lenguaje en los niños autistas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº14, p. 39-43. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Campuseducacion.com
formación on-line

Escape room en el aula: Aprender a través del desafío

Gamificación de entornos educativos

La gamificación, o la inclusión de elementos del juego en contextos diferentes a los tradicionalmente relacionados con el ocio, ha ido cobrando cada vez más importancia en el ámbito educativo. Se ha comprobado que introducir propuestas lúdicas como los Escape Rooms mejora la adquisición de competencias y el Desarrollo de estrategias cognitivas en el alumnado. Se basan en la motivación de los estudiantes y giran en torno a una determinada narrativa de juego, en donde la colaboración con los demás se hace esencial. Una adecuada organización de estas actividades contribuirá a la consecución de aprendizajes significativos de todos los participantes.



ANA PALOMO BLÁZQUEZ

- Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés)
- Maestra bilingüe en educación Primaria en el CEIP Artazos Tamé (Zaragoza)

Palabras clave: Escape Room; Gamificación; Propuestas Lúdicas; Juegos Educativos; Aprendizaje Significativo; Motivación.

Abstract: Gamification, adding game elements into activities other than recreation, has increased in importance on education. It's been verified that including games such as escape rooms improve competence acquisition and the development of cognitive strategies on students. It's based on students' motivation and a specific game narrative where cooperation among the student is essential to the experience. An adequate planification of these activities will contribute to significative learning among students.

Key words: Escape Room; Gamification; Game proposals; Educational games; Significative learning; Motivation



La enseñanza tradicional ha resaltado el papel autoritario del maestro y se ha basado en una educación en la que los estudiantes son meros receptores de información. Este tipo de educación tradicional es habitualmente entendida por la mayoría de los alumnos como monótona y aburrida.

Pese a que gran parte de los docentes buscan nuevos métodos de

aprendizaje, es complicado afrontar el reto de motivar a los estudiantes y conseguir que lleguen con entusiasmo a clase. Es entonces cuando el uso del juego como herramienta de aprendizaje aparece como un elemento motivador capaz de conseguir captar la atención de los estudiantes. No se trata solo del estímulo de participar en un juego, sino también del incentivo de poder recibir algún tipo de recompensa.

La Gamificación

El concepto de Gamificación nació hace una década en el mundo empresarial¹, pasando por iniciativas de marketing, y desde hace unos años ha adquirido gran importancia en el mundo educativo. La gamificación se basa en la utilización de los elementos del juego para motivar el aprendizaje en un contexto de formación. Es el **uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego** (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Es por ello que la gamificación permite un clima de trabajo mucho más dinámico muy lejano de la idea de clase magistral que además puede ser usado con éxito en varias asignaturas.

Dentro de la gamificación, la última propuesta que encontramos aplicable a la educación son los llamados Escape Room, unas actividades de carácter lúdico, hasta hace poco desconocida en nuestro país, que poco a poco se está extendiendo en nuestras aulas. Cada vez más docente han podido com-



¹El primer uso y documentación del término se realizó en el año 2008, pero este no fue generalizado sino hasta el segundo semestre de 2010

probar el gran potencial educativo que esconden y son pocos los que se resisten a ponerlos en práctica.

¿Qué es un Escape Room?

Un Escape Room no es más que una **microgamificación** donde los alumnos, a través de diferentes pruebas que están relacionadas con los contenidos que se están estudiando, consiguen lograr el objetivo del juego. Para poder realizarlo se debe seguir un diseño estructurado que va evolucionando a través de la experiencia.

Se trata de una apuesta por alcanzar un nuevo método de enseñanza para motivar a los alumnos, pese a que se requiera de tiempo extra y una preparación adecuada. La tendencia al uso de los escapes en entornos educativos va en aumento, aunque crear estas actividades de forma eficaz sea un trabajo largo y difícil.

La experiencia del Escape Room permite participar a los alumnos de forma activa, ya que ellos son los protagonistas de su propia aventura. La clave fundamental es despertar la **motivación**.

La tarea fundamental del maestro es permitirle aprender al alumno, despertarle la curiosidad. La mera absorción de información es de escaso valor para la actualidad y por lo común de menos todavía para el futuro (Rogers, 1983).

Gracias a este tipo de prácticas se desarrolla la motivación intrínseca, que como su mismo nombre indica, es aquella que nace de uno mismo. Se trata entonces de despertar la curiosidad del alumno conectando con sus intereses, y el Escape Room es una buena forma de conseguirlo.

Primeros pasos

Ya que los alumnos son los protagonistas de esta experiencia, lo que debe hacerse es centrar las tareas en ellos, por lo que se exige un



conocimiento exhaustivo del alumnado, analizando sus necesidades y características, planteando el juego a partir de estas observaciones, personalizando las sesiones.

El aprendizaje tiene al estudiante como principal protagonista, quien más que receptor inactivo de un contenido es un activo orgánico; es decir, el conocimiento como materia prima de la educación, no es transferido sino provocado en el estudiante de tal manera que se logren cambios individuales en la experiencia de cada persona (Góngora, 2005).

El elemento básico del Escape Room son las actividades, las cuales han de plantearse teniendo en cuenta las edades, habilidades y preferencias de los estudiantes a los que se dirigen.

Diseñar actividades de Aprendizaje Cooperativo², por ejemplo, suele ser muy positivo en los Escape Room. Para ello, hay que tener en cuenta que todos sean partícipes, de forma que prime más el pensamiento colectivo que el intelecto individual, que sea imposible que una sola persona tenga respuesta a todos los enigmas que se vayan planteando. Serán los alumnos los que ellos mismos se den cuenta que tienen que participar conjuntamente para alcanzar el reto. Cada uno de ellos tiene una habilidad y tiene que compartirla con sus compañeros, así todos son protagonistas. Esta experiencia inmersiva permite que

el alumnado se sienta un agente activo resolviendo retos a su alcance.

Objetivos a conseguir a través del juego

Los objetivos, entendidos como las **capacidades a desarrollar** por los estudiantes, están basados en el aprendizaje por el ejercicio.

Se distinguen tres categorías de aprendizaje, la de los aprendizajes de razonamiento algorítmico que van a la búsqueda de soluciones sistemáticas para resolver problemas particulares; los aprendizajes de razonamiento heurístico que intentan favorecer el descubrimiento de soluciones a problemas demasiado complejos para ser resueltos de forma algorítmica; y los aprendizajes de tipo skinneriano, que se utilizan sobre todo con problemas de cambio de actitud (Saeseger, 1991).

A través del juego de simulación de los Escape Room se plantean diferentes objetivos de estas tres categorías una vez que se conocen a los participantes. Es necesario limitar los objetivos que se van a llevar a cabo, qué conocimientos queremos desarrollar, qué habilidades potenciar, qué contenidos evaluar y qué actitudes trabajar.

Los objetivos se establecen adaptándolos, no sólo a los estudiantes, sino también a la materia, al espacio y al tiempo del que se disponga. Estos objetivos deberán responder a los criterios exigidos para cada etapa escolar.

² Uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación (Johnson & Johnson, 1991).



Los juegos de escape pueden diseñarse con elementos que sirven para desarrollar diferentes aprendizajes a la vez, como los visuales, auditivos y kinestéticos. A su vez, pueden trabajarse objetivos de diferentes materias en una sola actividad de forma interdisciplinar. Cuantos más docentes de diferentes materias estén implicados en el diseño, más enriquecedora resultará la actividad.

Contenidos para la actividad

Los contenidos constituyen la base mediante la cual las actividades de aprendizaje se hallan ligadas entre sí (Bernal, 1995). Por esta razón, pueden considerarse un ámbito de toma de decisiones que afecta al diseño y desarrollo de todo el currículo.

El Escape Room educativo es, ante todo, una experiencia de formación. Los Escapes Room comparten los conceptos de aprendizaje y diversión. Esto tiene sentido cuando la experiencia se relaciona con los contenidos curriculares que se han estudiado o se van a trabajar en clase en las próximas sesiones; sin ellos se trataría solo de un juego, no de gamificación.

A parte de desarrollar los contenidos propiamente curriculares los juegos de escape también proporcionan muchas oportunidades de desarrollar las competencias clave

y fomentan el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la atención y las habilidades de comunicación, todas ellas aptitudes básicas para el desarrollo personal.

La narrativa del Escape Room

La **narrativa** puede ser definida como la **historia en la que está ubicada la experiencia**, en donde todos los alumnos son los protagonistas. Se trata del ambiente que rodea al escape, su contexto, todos los aspectos que hacen que los alumnos se sientan partícipes de la actividad y que dejen de pensar que se encuentran en clase.

Algunos ejemplos de narrativa pueden ser: una misión de encontrar vida en Marte; huir de una prisión del siglo XIX; conseguir una fórmula para un importante medicamento; etc.

Los Escape Rooms están diseñados a partir de una historia, que da sentido a los elementos de ambientación, las pruebas y la misión. Estas historias suelen conectar con narrativas popularizadas por el cine, los videojuegos, la literatura y la televisión, lo que permite a los jugadores ponerse rápidamente en situación (Roig, 2018).

En la misma línea, los retos curriculares propuestos por lo que se conoce como Game Master³, en este caso el maestro, son decorados también por la experiencia

gamificada. Para ello, este marco simbólico facilita el contacto emocional con el aprendizaje, ya que ofrece satisfacción a los alumnos y les ayuda a reconocer sus capacidades.

La temática escogida para la dinámica debe seguir un hilo conductor que comience, se desarrolle y finalice en la misma sesión y durante todo el juego. Es muy importante comprobar temáticas y focos de interés de los alumnos. Una de las opciones posibles, dependiendo de los participantes, es realizar un sondeo para elegir una ambientación que les interese, ya que muchas veces acertar en esto es la clave del éxito.

Diseño de la actividad

Una vez elegidos los objetivos, los contenidos y la narrativa, se procede con el diseño de la actividad.

El principal aspecto del diseño es la ambientación, basada en el contexto de la historia, que transformará el aula en un lugar diferente. Para ello se puede hacer uso de la decoración, de elementos visuales, música, el tic-tac del reloj que anuncia la cuenta atrás, etc. Todos estos ingredientes harán más inmersiva la actividad.

Dependerá fundamentalmente de los recursos y tiempos de los que se cuente. El material para este tipo de dinámicas es laborioso y es necesario tenerlo preparado con anterioridad, por lo que se precisa de colaboración entre varios docentes para poder crear una experiencia memorable.

Otro de los puntos importantes a tener en cuenta es la duración del Escape Room. Es conveniente estimar el tiempo necesario para que los alumnos completen la aventura. Quizá sea el factor más difícil de concretar, por lo que muchas veces no se puede delimitar hasta haberlo realizado unas cuantas veces y, aún

³Anglicismo que se usa para referirnos a la persona que actúa como organizador, oficiante de preguntas sobre reglas, árbitro y moderador para un juego multijugador, habitualmente de rol, pero que en la actualidad se extiende a los Escape Rooms.

así, no será un tiempo fijo, ya que dependerá de las personas que lo realicen y de cómo se vaya desarrollando el desafío.

La sesión puede extenderse en el tiempo: si se tienen en cuenta otras asignaturas, si tiene lugar en diferentes espacios, si se compone de etapas a resolver con diferentes profesores, si otros cursos o alumnos preparan el decorado previamente, o cualquier otra variación que se deseé introducir. En todo caso, la duración o presentación debe ser tal que no haga decaer el interés y la motivación de los estudiantes (Mosquera, 2018).

Además del tiempo, también es crucial la organización del espacio. Es conveniente para aumentar la diversión del alumnado utilizar diversos espacios de la clase o, si nos es posible, ambientar también otros lugares del centro. De este modo se genera una experiencia de aprendizaje mucha más emocionante.

Comienzo del reto

Una vez preparados todos los aspectos previamente explicados es la hora de pensar en los retos. Estas son las **pruebas conectadas con los objetivos seleccionados que servirán para ayudar a introducir los contenidos de aprendizaje**. Es necesario que las pruebas sean variadas para que sirvan para los gustos de los distintos alumnos. Es importante que estos retos sean di-

señados para resolver entre varios estudiantes, exigiendo su cooperación, coordinación y planificación en la resolución de problemas.

Los retos han de atender a diferentes niveles de complejidad, fomentando la oportunidad de todos los alumnos tengan sensación de éxito, resolviendo retos adecuados a sus capacidades. Aun así, los desafíos propuestos no pueden ser demasiado sencillos, pues provocaría la desconexión de los alumnos con la actividad, ni tan complejos como para ser vistos como misiones inaccesibles que provoquen rechazo y desmotivación. Lo deseable es que la complejidad vaya en aumento a medida que se desarrolla el juego.

El modo más común de organización de los Escape Rooms es el **modo competitivo** entre distintos grupos que forman la clase, siendo vencedor el que consiga acabar antes. Para compensar la actividad se puede aplicar la **retroalimentación positiva**, que da refuerzo a aquellos jugadores que van más despacio, y también la **retroalimentación negativa**, que dificulta que los más avanzados se vayan distanciando del resto.

Otro otro modo de organización es el **método colaborativo**, siendo toda la clase la que trabaje al unísono contra el reloj para alcanzar superar la misión. La elección de

uno u otro método dependerá del grupo-clase y de los objetivos que se pretendan conseguir.

Desenlace y Recompensas

Como todas las historias, **los Escape Room deben ofrecer un desenlace, otorgando una recompensa** a aquellos alumnos que hayan conseguido completar la misión. Este premio dependerá del modo de juego que hayamos escogido.

Si hemos elegido el modo cooperativo para el desarrollo de la actividad, el premio deberá ser otorgado a toda la clase. En caso de habernos basado en el modelo competitivo, el premio será para el grupo que haya resuelto el enigma más rápido.

Se haya puesto en práctica el estilo cooperativo o competitivo debe haber una recompensa que les motive como equipo a trabajar unidos.

Ese premio para los vencedores ha de ser simbólico para que los esfuerzos de los alumnos sean motivados por los retos y no dirigidos para ganar. De este modo tiene más valor el proceso que el resultado. Si el premio fuera demasiado valioso la victoria se transformaría en lo más importante y se provocarían desequilibrios y discusiones entre los miembros del grupo. El objetivo de que exista un premio final no es generar competitividad entre los alumnos sino crear una competencia sobre sí mismos.

En líneas generales los Escape Room utilizan las mecánicas del juego para presentar distintos retos de aprendizaje, teniendo recompensas a corto plazo. Esta nueva actividad que ha llegado a las aulas debe ser considerada como una nueva iniciativa que poner en práctica en clase, evaluando y midiendo cada uno los beneficios de la misma.

Es importante tener en cuenta que no se trata de un trabajo indivi-





dual destinado solo a los profesores más valientes que no temen de la implementación de nuevas técnicas en clase, sino que cobra mucho más valor cuando es un trabajo de un equipo interdisciplinar. De otro modo quedará anclado a ser una actividad puntual que no dará mucho de sí. Cuantos más docentes estén implicados más se maximizarán los beneficios que a largo plazo pueden generarse con los Escape Room, ya que se creará una visión mucho más completa de la activi-

dad con más gente implicada en el proceso.

Por lo tanto, a la hora de empezar a planificar la iniciativa, hasta el mismo momento de ponerla en práctica, es primordial informar a los compañeros del centro de lo que se va a hacer. Ya que de forma indirecta estarán vinculados con la actividad y, si no se les informa, puede suscitarse una percepción negativa de lo que se está haciendo, provocando con ello que, en cierto

modo, la experiencia no salga todo lo bien que pudiera.

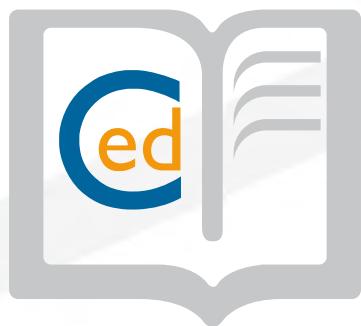
Todo parece indicar que ésta es una experiencia que supone de cierta una inversión tanto en tiempo y ganas, como en esfuerzo y dedicación, pero, una vez finalizada, es fácil darse cuenta de lo mucho que puede merecer la pena. Porque, aunque la actividad del Escape Room esté diseñada como desafío para los alumnos, el verdadero reto se encuentra en el docente.

Referencias Bibliográficas

- Bernal, A. (1995). *Estructuración de los elementos del currículo*. Sevilla: Zalbalza
- Contreras, R. y Eguía, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias*. Barcelona: UAB.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Molina, J.J., Ortiz, A.M., y Agreda, M. (2017) "Análisis de la integración de procesos gamificados en Educación Primaria" en Ruiz, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Eds.). *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. Málaga: UMA Editorial.
- Mosquera, I (2018). *12 claves para crear un Escape Room*. Barcelona: Vicens Vives Blog. <http://blog.vicensvives.com/12-claves-para-crear-un-escape-room-educativo/>
- Roig, A (2018). Escapa si quieres: diseñando Escape Rooms. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 73, 1.
- Rogers, C. (1996). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2017). *Innovación docente y uso de las Tics en Educación*. Málaga: UM.
- Saeggeser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.
- **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Cómo citar:

Palomo Blázquez, A. Escape room en el aula: Aprender a través del desafío. Gamificación de entornos educativos. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº14, p. 44-48. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/14/>



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**

