



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO V - Nº 18 - JUNIO 2020

Prevención de suicidios entre adolescentes. Propuesta de intervención educativa

La toma de decisiones en la adolescencia. Programa de Intervención educativa para Educación Secundaria

Leer entre pantallas: Digital Storytelling. ¿Una nueva llave hacia el placer lector?

La enseñanza de la lectura. Evidencias VS. Creencias

Efectos positivos y contraindicaciones de la actividad física en la salud y calidad de vida del alumnado. La actividad física como establecimiento de hábitos saludables

Propuesta de desarrollo de la capacidad de resiliencia mediante un Escape Room. Una forma de desarrollar la inteligencia emocional a través del juego

Presencia de estereotipos sexistas en los cuadernos de lectoescritura de Educación Primaria. Un motivo para la reflexión docente

Análisis crítico sobre el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en la enseñanza no universitaria. Ventajas, mejoras, dificultades y errores en la gestión de calidad de un centro educativo no universitario, basado en la norma ISO 21001-2018

La Comunidad de Aprendizaje como vía para la inclusión y la transformación. Actuaciones Educativas de Éxito en contextos con altos niveles de fracaso escolar



marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo

ISSNe 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2020. Marpadal Interactive Media S.L.



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



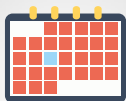
100%
Metodología
ONLINE
(con exámenes presenciales)

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿Cuándo?



Duración de 1 Año.
Fecha de Inicio: Octubre de 2020

¿Cómo?



Desde tu Ordenador o
cualquier dispositivo Móvil
Metodología Online

¿Cuánto?



Precio Final
afiliados ANPE
con **Campuseducacion.com**:
2.754€ (Ahorra 1.996€)

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

¡PLAZAS LIMITADAS!

Si no eres afiliado a ANPE **obtén un descuento de 1.809€**



Campuseducacion.com
formación on-line



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@campuseducacion.com



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

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

Javier Nieves Simarro

Artículos de (por orden de aparición)

Cristina González Pérez

Susana Heredia Sánchez

y Ana M. Giménez Gualdo

Sandra Tardáguila Molina

Miguel López Zamora

y Auxiliadora Sánchez Gómez

Alejandro Micó Marinas

Beatriz León Izquierdo

Rafael González Gómez

Ramón Manuel Cabarcos Rodríguez

Gemma Villa López

Edita

Marpadal Interactive Media S.L.

C/ Ejército 23, bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 66 99 55

publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación

Fco. Moreno Sánchez-Aguililla

Diseñador Gráfico Colegiado Nº 606 por el

Colegio Oficial de Diseño Gráfico de Cataluña

Antonio Castillo Jiménez

Diseñador Gráfico y Multimedia

Equipo Técnico

María José González Lozano

Pablo Romero Yébana

Miguel Sánchez Mendoza

Ángel Villodre López

Imprime

Cano Artes Gráficas S.L.

Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete

967 24 62 66

D.L. AB 199-2016

ISSNe. 2445-365X

Campus Educación

C/ Ejército 23, Bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 60 73 49

Fax: 967 26 69 95

www.campuseducacion.com

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

Prevención de suicidios entre adolescentes.

Propuesta de intervención educativa.

5

La toma de decisiones en la adolescencia.

Programa de Intervención educativa para Educación Secundaria.

11

Leer entre pantallas: Digital Storytelling.

¿Una nueva llave hacia el placer lector?

19

La enseñanza de la lectura.

Evidencias VS. Creencias.

25

Efectos positivos y contraindicaciones de la actividad física en la salud y calidad de vida del alumnado.

La actividad física como establecimiento de hábitos saludables.

31

Propuesta de desarrollo de la capacidad de resiliencia mediante un Escape Room.

Una forma de desarrollar la inteligencia emocional a través del juego.

35

Presencia de estereotipos sexistas en los cuadernos de lectoescritura de Educación Primaria.

Un motivo para la reflexión docente.

41

Análisis crítico sobre el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en la enseñanza no universitaria.

Ventajas, mejoras, dificultades y errores en la gestión de calidad de un centro educativo no universitario, basado en la norma ISO 1001-2018.

47

La Comunidad de Aprendizaje como vía para la inclusión y la transformación.

Actuaciones Educativas de Éxito en contextos con altos niveles de fracaso escolar.

58



A woman with brown hair tied in a ponytail is seen from behind, working on a laptop. A white desk lamp is positioned over the laptop, illuminating the keyboard and screen. The background is slightly blurred, showing a wooden desk and a white wall.

Editorial

Entender los conflictos, aprender a afrontarlos y a resolverlos exige al sistema educativo una nueva interpretación de la vida escolar enmarcada bajo un valor fundamental: el aprendizaje de la convivencia. Y en este proceso, en el de formación de actitudes para la convivencia pacífica, intervendrán de manera directa los diferentes profesionales educativos, quienes contribuirán a la formación de competencias emocionales en el alumnado y, en especial, los orientadores educativos.

El actual desarrollo legislativo considera que uno de los principios que inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión de valores que promuevan la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia y la superación de cualquier tipo de discriminación, incluyendo como principios la equidad, la inclusión educativa, así como la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y, especialmente, la prevención del acoso escolar. De hecho, la LOMCE contempla la incorporación de la educación cívica y constitucional de forma transversal en la educación básica.

Se trata, por tanto, del reconocimiento de forma implícita de la necesidad de desarrollar en el alumnado la capacidad de desenvolverse con autonomía en una sociedad democrática y pluricultural, respetando los derechos y libertades de toda la comunidad educativa.

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

Prevención de suicidios entre adolescentes

Propuesta de intervención educativa

La Organización Mundial de la Salud considera el suicidio como el principal problema de salud pública en Europa, y, en España, los suicidios de menores de 25 años se han multiplicado por tres desde 1990. Ante esta situación, resulta necesario abordar este complejo problema desde la institución educativa, haciendo uso de metodologías innovadoras y recursos audiovisuales.

Palabras clave: Prevención; Suicidio; Intervención Educativa; Recursos Audiovisuales.

Abstract: The World Health Organization considers suicide as the main public health problem in Europe and, in Spain, children's suicides under 25 have increased by a factor of three since 1990. Given this situation, it is necessary to approach this complex problem from the educational institution, employing innovative teaching methodologies and audiovisual resources.

Key words: Suicide prevention; Suicide; Educational Intervention; Video resources.



El suicidio ha sido una problemática presente en la sociedad occidental desde hace años. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1976) define el suicidio como “un acto con resultado letal, deliberadamente iniciado y realizado por el sujeto sabiendo o esperando su resultado letal”. Es decir, es un acto intencional, en el que la persona que lo lleva a cabo decide quitarse de manera deliberada la vida.

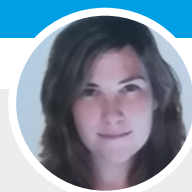
El suicidio ha sido un tema muy complejo por el gran impacto que tiene, tanto para el entorno directo del suicida, como para el entorno social. Es importante manejar con precisión la terminología relacionada con el mismo para no confundir

elementos, sobre todo a la hora de acceder a datos y resultados de investigaciones.

Como indica el Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad (2018) en su *Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y la Adolescencia*, otros conceptos importantes relacionados con el suicidio son:

• Conductas autolesivas

Lesiones autoinfligidas que producen un daño corporal manifiesto sin llegar a comprometer la vida del paciente. Este comportamiento autolesivo consiste en infligirse el daño corporal sin intencionalidad suicida.



CRISTINA GONZÁLEZ PÉREZ

- Licenciada en Psicología
- Máster en Terapia Familiar
- Máster en Formación del Profesorado
- MURCIA

• Amenazas o ideaciones suicidas

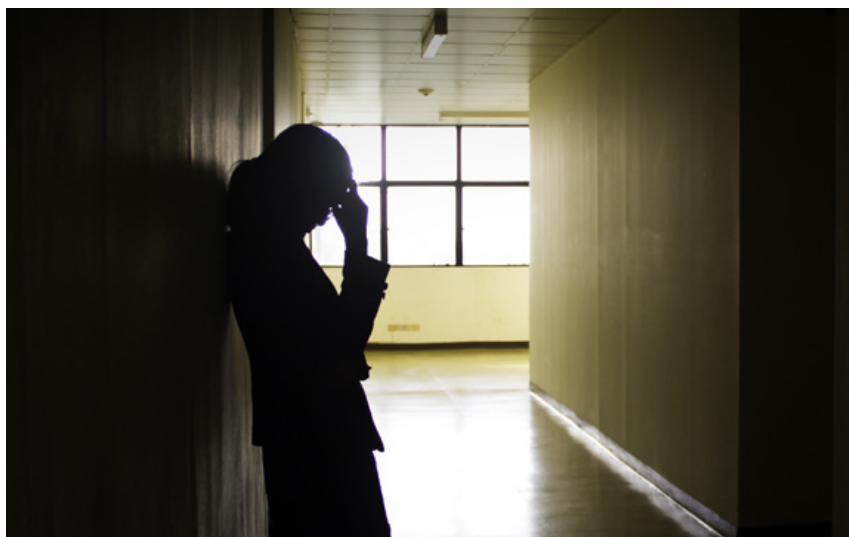
Se utiliza para definir aquellas expresiones manifiestas que indican a otros la intención de llevar a cabo un suicidio. Pueden ir acompañadas de acciones para iniciar el suicidio.

Algunas investigaciones muestran alta asociación entre conductas autolesivas e ideaciones suicidas. Como indican Kirchner, Ferrer, Forns y Zanini (2011) en un estudio sobre conducta autolesiva e ideaciones suicidas en estudiantes de secundaria, la gran mayoría de adolescentes que han pensado en suicidarse también han efectuado un acto autolítico o un intento de suicidio en algún momento. Por lo tanto, es importante prestar atención a estas primeras formas de aviso, que pueden desencadenar la conducta suicida.

Datos sobre el suicidio

Parece ser que el suicidio alcanza magnitudes mayores de las esperadas, siendo considerado como el mayor problema de salud pública de Europa (OMS, 2014), y en nuestro país el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2018) lo sitúa entre las principales causas de muerte.

Concretamente, el suicidio adolescente, a nivel mundial, se sitúa como una de las tres causas de muerte más



frecuentes entre los jóvenes de 15 a 24 años, mientras que en España es la tercera causa de muerte, siendo superado únicamente por los accidentes de tráfico y los tumores (INE, 2018).

Estrategias de prevención

Actualmente, existen teorías contrapuestas sobre cómo abordar el suicidio en la esfera pública, especialmente en lo relativo a los medios de comunicación. El sociólogo Phillips (1974) bautizó como el “**efecto Werther**” a la conducta mimética que se da tras la sobreexposición a la información concerniente al suicidio de una persona famosa o personaje público y que desencadena la imitación del mismo.

Por otro lado, Niederkrotenthaler (2012) habla del “**efecto Papageno**”, basándose en la idea del impacto que puede provocar el estudio de casos reales de suicidio para evitar que otros sigan el mismo camino, teniendo así un efecto protector.

En esta línea giran las indicaciones establecidas por la OMS (2000) al afirmar que informar del suicidio de manera apropiada, exacta y potencialmente útil a través de medios de comunicación puede prevenir una trágica pérdida de vidas, y recoge una serie de indicaciones para que la transmisión de información en medios de comunicación juegue un papel preventivo, como presentar los datos solo en las páginas interiores, en el caso de los periódicos, proporcionar información sobre líneas de ayuda y recursos co-

munitarios y publicitar indicadores de riesgo y señales de advertencia.

En cuanto al ámbito de la salud mental, la mayoría de las asociaciones apuestan por romper tabúes y hablar del suicidio de forma explícita como una forma directa de prevenirlo. Es el caso de la International Association for Suicide Prevention (IASP), que lanzó en 2015 una campaña bajo el lema “Prevenir el Suicidio: Tender la mano y salvar vidas” (2015). En España, se dedicó el Día Mundial de la Salud Mental de 2019 a la prevención del suicidio, con una campaña lanzada por la Fundación Salud Mental España bajo el lema “connect@ con la vida”.

Por su parte, el Colegio Oficial de Psicólogos de España también apuesta por mantener esta línea de intervención.

El estigma en torno al suicidio entorpece la prevención al disuadir de buscar ayuda a muchas personas que piensan en quitarse la vida o han tratado de hacerlo. Por ello, es importante aumentar la sensibilidad de la comunidad y superar el tabú para que los países avancen en la prevención del suicidio (COP, 2018).

Todo parece indicar que la prevención más eficaz contra las actitudes suicidas es el abordaje directo del problema, superando el tabú y manejando herramientas diversas para poder hablar y reflexionar sobre ello.

La prevención del suicidio desde la institución educativa

El papel de la escuela es fundamental para evitar el riesgo de suicidio. Igualmente, la función socializadora

de la misma resulta muy beneficiosa para el desarrollo de labores de prevención, pudiendo enfocar el problema desde un punto de vista social, además de puramente educativo.

El grupo juega un papel fundamental, tanto por su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje como por el papel que el **grupo de iguales** juega en el periodo adolescente. Para el adolescente, la integración en el grupo de iguales es fundamental puesto que le aporta un sentimiento de pertenencia y una validación de su identidad (Musitu y Cava, 2003).

El grupo de iguales constituye un pilar fundamental en el adolescente, convirtiéndose en el **contexto de socialización** más influyente que desplaza a la familia como principal foco de apoyo (Oliva, Parra y Sánchez, 2002). No obstante, existe cierta controversia en cuanto al papel del grupo como factor de riesgo para conductas suicidas o como factor de protección.

Encontramos que el grupo puede ser desencadenante de conductas suicidas cuando en su seno se produce acoso o **bullying**, dando lugar al “bully-cidio” (Picazo-Zappino, 2014).

Olweus, precursor del concepto, definió el Bullying como un fenómeno de agresión intencional de uno o unos sobre otro u otros de forma reiterada y mantenida en el tiempo, en la que existe desequilibrio de poder entre quien agrede y quien es agredido (1993).

Vemos que el papel del grupo ha ido cobrando mayor importancia a medida que se estudia el fenómeno del bullying, incluyéndose ahora dicho papel en gran parte de los planes de prevención del acoso. Además, se ha observado que, cuando el grupo interviene para detener el acoso, este se detiene (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013).

El papel que el grupo puede jugar en una situación de acoso es ambivalente: como incitador, como observador

o cómplice, o como protección. Esto podría ser extrapolable a cualquier tipo de conducta de riesgo, incluida la conducta suicida, muy relacionada en la adolescencia con situaciones de acoso (Picazo-Zappino, 2014).

De todas las conductas de riesgo que pueden incitar al suicidio a un adolescente, el bullying cobra especial relevancia precisamente por la implicación del grupo, y porque presenta una mayor posibilidad de intervención en el contexto educativo.

Se ha encontrado asociación entre las relaciones pobres con el grupo de iguales y la ideación suicida; también se ha encontrado asociación entre problemas en la relación con los iguales e intentos de suicidio (Ministerio de Sanidad, 2018). Por otro lado, son numerosas las investigaciones que relacionan una buena relación con los compañeros con una alta autoestima (Robinson, 1995), y un menor riesgo de tener problemas emocionales y de conducta (Oliva et al. 2002), siendo el grupo un factor de protección frente al suicidio.

Propuestas metodológicas de intervención

En base a lo expuesto, y como coinciden la gran mayoría de autores e instituciones autorizadas, a la hora de abordar la problemática deberemos hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la interacción entre el grupo de iguales, y que permitan generar relaciones positivas.

Para aterrizar propuestas concretas que desarrollar en el aula se puede partir de la importancia del apren-

dizaje en grupo. Escogiendo metodologías que se fundamenten en la interacción entre iguales, la cooperación y el desarrollo colaborativo de diversas actividades encontramos un punto clave de prevención frente a actitudes desmotivadas, pesimistas o de baja autoestima que puedan degenerar en pensamientos suicidas. Tal es el caso del Aprendizaje Basado en Proyectos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante ABP) es una metodología didáctica en la que los alumnos, organizados por grupos, aprenden a través de su propia investigación los conceptos más importantes de la materia o el tema en el que se encuentran.

El ABP fomenta habilidades como el trabajo en grupo, el aprendizaje autónomo, la capacidad de autoevaluación, la planificación del tiempo y la expresión oral y escrita (Reverte, Gallego, Molina y Satorre, 2008).

Usar esta metodología, por tanto, no sólo contribuye a una mayor motivación, sino que permite afianzar la relación entre iguales y puede servir al docente como un factor de protección frente a posibles conductas suicidas.

Uso de recursos audiovisuales

Además de servirnos de estrategias metodológicas que fomenten el trabajo en grupo y la interacción entre el alumnado, podemos hacer uso de recursos audiovisuales muy diversos como forma de potenciar la motivación del alumno hacia la temática a tratar.

En el entorno de las nuevas tecnologías y el uso de los recursos edu-

cativos digitales en el que el terreno educativo se encuentra hoy sumido, el uso didáctico de materiales audiovisuales puede resultar fácilmente aplicable.

El uso de material audiovisual, como el cine, ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2005).

Lo fundamental es que se ponga en marcha el **desarrollo de recursos audiovisuales en los que el alumno sea el protagonista**. Desde el constructivismo, que es el paradigma que fundamenta el currículo actual, se entiende al alumno como sujeto activo y constructor de su propio conocimiento. Por lo tanto, debemos hacer que sea él mismo quien construya su propio aprendizaje.

Para lograr esto en base al uso de medios audiovisuales, se puede poner en marcha la creación de un corto-documental que permitirá al alumnado convertirse en agente activo, usando una herramienta motivadora, como es el cine, para poder prevenir de manera efectiva haciendo que el aprendizaje sea realmente significativo.

Otra propuesta puede ser la puesta en marcha de un programa de radio, donde el alumno tenga que trasladar, junto a su grupo, las herramientas de prevención del suicidio que se hayan trabajado previamente en clase.

La prevención del suicidio dentro y fuera del aula

En el propio aula, es interesante comentar que las actuaciones que se lleven a cabo por parte del profesor-tutor sobre la prevención del suicidio pueden y deben desarrollarse tanto en las horas lectivas destinadas a las tutorías, como de forma transversal a lo largo de todas las áreas y materias en los diferentes niveles educativos en los que se decida abordar el tema.

Para poder hacer una **prevención transversal**, que complemente a la



intervención específica en el horario de tutoría, se deben seleccionar y aunar coherentemente los contenidos de las diferentes materias, en función de las posibilidades que ofrezca la propia temática transversal.

Por ello, se deberá **formar al profesorado** en todo lo relativo a mitos sobre el suicidio, epidemiología, causas multifactoriales y herramientas de intervención, tanto metodológicas como materiales, entre otros. Cada centro podrá adaptar las herramientas que utilice en función de los recursos con que cuente, pero es fundamental la implicación del personal docente en su totalidad para poder tratar este tema. Especialmente importante será la formación en síntomas que puedan dar pistas sobre posible conducta de autólisis y recursos externos a los que pedir ayuda.

Para que la intervención sea completa, será necesario **trabajar activamente también con las familias** acerca de estas cuestiones, con especial hincapié en la detección precoz de síntomas y en recursos de apoyo. Se puede hacer a través de la modalidad de Escuela de Padres y Madres, o bien mediante circular, pero se debe siempre incorporar a las figuras parentales (o tutores legales) para asegurar una mejor prevención frente a la conducta suicida.

En base a lo expuesto a lo largo del artículo, queda evidenciada la necesidad de poner en marcha acciones que contribuyan a la prevención del suicidio adolescente, especialmente mediante programas específicos que puedan desarrollarse en el aula, pero también formando a la comunidad educativa para una detección precoz de la sintomatología asociada a la conducta suicida.

Lo principal debe ser la voluntad por parte de todos los agentes educativos para poner en marcha actuaciones para resolver este conflicto. Es necesario superar tabúes y hablar abiertamente del suicidio, pues lo que no se nombra no existe, y lo que

no existe, no se puede resolver. Para ello, seguir las indicaciones que los organismos profesionales establecen permitirá tratar el tema con delicadeza y responsabilidad.

Poner en marcha estrategias para prevenir el suicidio desde el ámbito escolar puede salvar vidas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, S.M. (2011). Efecto Werther: Una propuesta de intervención en la facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. *Norte de salud mental*, 10 (42), 48-55.
- Ayuso, J.L. (2011). *Suicidio y psiquiatría: Recomendaciones preventivas y de manejo del comportamiento suicida*. Madrid: Editorial Triacastela.
- Colegio Oficial de Psicólogos de España (COP). (2018). El suicidio: un problema silenciado. *Revista InfoCop*, 81, 6-7.
- De la Torre, S., Pujol, M.A. y Rajadell, N. (2005). *El cine: Un entorno educativo*. Madrid: Editorial Narcea.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, B. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de educación*, 362, 350-351.
- González, J. y García, F.J. (2010). *Test Sociomet*. Madrid: Tea Ediciones.
- Herrero, M.N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas y otras conductas problemáticas. *Revista de estudios de juventud*, 62 (1), 81-91.
- Kirchner, T., Ferrer, L., Forns, M. y Zanini, D. (2001). Conducta autolesiva e ideación suicida en estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Actas Especialidad Psiquiatría*, 39 (4), 226-235.
- Ministerio de Educación. (1992). *Orientación y Tutoría. Materiales para la reforma*. Cajas Rojas. Madrid: MEC.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(18), 162-163.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista*

Universidad EAFIT, 46 (158), 11-21.

- Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad. (2018). *Guía de Práctica Clínica sobre la Depresión Mayor en la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Políticas Sociales e Igualdad.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Niederkrötenhaler, T., Fu, K., Yip, P., Fong, D., Stack, S., Cheng, Q. y Pirkis, J. (2012). Changes in suicide rates following media reports on celebrity suicide: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 1037-1042.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología del Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía*, 20(2), 225-242.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1987). *Prevención del suicidio. Recursos para consejeros*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Prevención del suicidio: Un instrumento para profesionales de los medios de comunicación*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2014). *Prevención del suicidio. Un imperativo global*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Picazo-Zappino, J. (2014). El suicidio infanto-juvenil: una revisión. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 42 (3), 125-32.
- Reverte, J., Gallego, A.J., Molina, R. y Satorre, R. (2008). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. *XII Jornadas de enseñanza universitaria de informática*, 2-3.
- <http://www.ine.es>

Cómo citar:

González Pérez, C. (2020, junio). Prevención de suicidios entre adolescentes: Propuesta de intervención educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 5-8. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

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

110 horas, períodos de 20 días,
11 créditos tradicionales o 4 ECTS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

INOVACIÓN!
-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS



Campuseducacion.com
formación on-line



ENTIDAD COLABORADORA

Universidad
Camilo José Cela

CURSOS
HOMOLOGADOS PARA
OPOSICIONES

*¡Nos importa
tu formación!*



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

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>



Además, recibirás de forma exclusiva nuestra **Guía del Opositor**, elaborada desde **Campuseducacion.com** para que tengas claro todos los aspectos de las Oposiciones **en formato PDF**

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@campuseducacion.com



Más Información en:

www.campuseducacion.com

La toma de decisiones en la adolescencia

Programa de Intervención educativa para Educación Secundaria

Se sabe de la complejidad del periodo de la adolescencia en el que acometen multitud de cambios a la par que se va definiendo la personalidad y trayectorias vitales. Entre estos cambios, la toma de decisiones se erige como un elemento fundamental e intrínseco al desarrollo adolescente. Esta aportación pretende aunar las principales teorías y aproximaciones sobre el pensamiento adolescente en relación a su futuro académico y profesional, con el planteamiento de una propuesta de intervención sobre el proceso de toma de decisiones, crucial en la etapa de secundaria.

Palabras clave: Adolescencia; Pensamiento; Toma de decisiones; Reestructuración cognitiva; Autoestima; Educación Secundaria.

Abstract: Adolescence is a complex period in which several changes play out at the same time, as both the teenager's personality and personal development are defined. Through these changes, decision-making stands as an essential element in growing up. This paper aims to combine the principal theories and adolescent thinking approaches regarding their academic and professional future with an intervention proposal on the decision-making process, crucial in Secondary Education.

Key words: Adolescence; Thinking; Decision-making; Cognitive restructuring; self-esteem; Compulsory Secondary Education.



El estudio de la **toma de decisiones durante la adolescencia** es un ámbito de intervención que apenas se ha desarrollado con la profundidad que merece en los centros educativos de Enseñanza Secundaria en los que, precisamente, este proceso adquiere especial protagonismo. **La adolescencia es un período clave a la hora de elegir un proyecto de vida** académico-profesional, sobre todo al final de la etapa de enseñanza obligatoria, y junto a ello, constituye un

período vital donde la impulsividad, las tensiones internas o los conflictos personales pueden complicar enormemente la toma de una decisión adecuada y ajustada a las pretensiones y aptitudes personales.

La mayoría de los estudios actuales se centran en la toma de decisiones en la vida adulta. Sin embargo, no son pocas las diferencias entre una etapa y otra, a lo que se suman los notables cambios cognitivos y psicosociales que determinan la adolescencia. Según Gambara y González

(2004), los adolescentes parecen ser menos competentes en ciertos aspectos como la búsqueda de información, la evaluación, el establecimiento de metas adaptativas, el pensamiento a medio y largo, etc., que los adultos.

En la práctica podemos constatar cierta desorientación de los alumnos sobre todo en relación a su futuro académico y profesional. En los centros educativos se les suele proporcionar mucha información sobre los distintos itinerarios académicos y las diferentes salidas profesionales a las que pueden optar. No obstante, toda esta cantidad de información se desvanece cuando el alumno no sabe en qué basarse para tomar una decisión. Es fácil detectar la preocu-



SUSANA HEREDIA SÁNCHEZ

- Licenciada en Psicología
- Máster en Formación del Profesorado
- Máster en Terapia de Conducta
- Orientadora Educativa (MURCIA)



ANA M. GIMÉNEZ GUALDO

- Diplomada en Educación Social
- Licenciada en Pedagogía
- Máster en Educación Infantil y Educación Primaria
- Máster en Problemas de Conducta
- Doctora en Educación
- Profesora contratada Doctora en el Departamento de Educación de la UCAM
- Personal Docente Investigador en el Departamento de Educación de las titulaciones de Grado de Infantil, Primaria y Máster del Profesorado (MURCIA)

pación que éstos tienen acerca de su futuro laboral o la incertidumbre que les supone la elección de un itinerario académico. De esta situación emana la necesaria implantación en los centros de programas de ayuda a la toma de decisiones pensados específicamente para adolescentes.

Pensamiento adolescente

Para Betancourt (2003), la toma de decisiones en adolescentes es un proceso mediante el cual determinan **qué quieren ser y qué quieren hacer**, por lo que establecen las metas que quieren alcanzar y, en consecuencia, escoger los caminos a seguir y la forma de solucionar sus problemas. El proceso de toma de decisiones es, también, una forma de demostrar el nivel de autoestima y el aprecio por ellos mismos, atreviéndose a perseguir lo que merecen por el esfuerzo que depositaron en un proyecto, asumiendo la responsabilidad de su propio futuro.

Considerar la toma de decisiones de los adolescentes como un campo de estudio independiente del mismo proceso en otras etapas del desarrollo es algo a considerar si se tienen en cuenta sus aspectos diferenciadores, ya que presenta diferencias según la etapa vital y la edad de cada persona.

Es precisamente en este periodo adolescente cuando la **emoción, impulsividad, autocontrol** está más latente e influye en mayor medida que en otros periodos vitales, debido a la confluencia de dos sistemas neurobiológicos diferentes (sistema socioemocional y sistema del control cognitivo), con tiempos de maduración distintos que pueden provocar que los individuos presenten mayor predisposición a la toma de riesgos ya que no cuentan con las suficientes pautas conductuales que aún se encuentran sesgadas (Michellini, Acuña y Godoy, 2016).

A la hora de estudiar el **pensamiento adolescente** cabe preguntarse

sobre qué decisiones son las que se les hacen más difíciles, sobre qué tipo de cuestiones suelen reflexionar y cómo es realmente su proceso de toma de decisiones. Según Santana (2013), las respuestas a estas cuestiones varían en función de la edad y el nivel educativo del adolescente. Por ejemplo, los alumnos de primer curso de Bachillerato indican las cuestiones relacionadas con los estudios y los itinerarios académicos como las decisiones más complicadas de abordar, aspecto que parece lo suficientemente lógico teniendo en cuenta las perspectivas de futuro inmediato que se presentan ante los estudiantes de esta etapa educativa.

A este respecto, cabe señalar aspectos externos que inciden enormemente en la transición de los jóvenes a la vida laboral en la actualidad y que impiden que la toma de decisiones en este proceso sea libre. Realmente, subyace la dependencia de un sistema productivo impredecible que va modificando los perfiles profesionales en función de las exigencias del mercado (Santos y Muñoz, 2015). Así, los jóvenes afrontan su transición a la vida laboral con bajas expectativas laborales, gran escepticismo y bajos niveles de motivación (Andrés y Ponce de León, 2016).

El proceso de toma de decisiones

Entre las causas que dificultan decidir sobre los temas mencionados, las principales suelen ser la importancia de las decisiones y las consecuencias que éstas tengan. Además, puesto que la relación con los iguales adquiere una gran relevancia durante esta edad, la opinión que éstos tengan también será un hecho que intervenga en la toma de decisiones.

En esta línea, Fernández, Ortega y Romera (2012) indican que las fases por las que pasa un adolescente no siguen un patrón idéntico para todos, sino que cada individuo experimentará un desarrollo diferente con distintas vivencias.



Sobre cómo es el propio proceso interno, o psicológico, de la toma de decisiones, es preciso hacer mención a los distintos **estilos de decisión**, según el Modelo de Conflicto de Decisión propuesto por Jannis y Mann (1977).

En este modelo, se sostiene que la toma de decisiones conlleva conflictos que generan estrés. Este estrés se ve alimentado por la preocupación por pérdidas objetivas y la preocupación por pérdidas subjetivas.

Según esta teoría existen cuatro **patrones de decisión**:

- La "Vigilancia", corresponde a un estilo adaptativo de toma de decisión;
- La "Complacencia" a las decisiones que se toman con la intención de complacer a terceros;
- La "Hipervigilancia" es una forma de actuación por pánico;
- La "Evitación" trata de solucionar el problema escapando de la situación.

Entre los 13 y los 17 años los adolescentes alcanzan de forma gradual el

patrón de vigilancia, encontrando entre los 15 y 16 años un patrón de toma de decisiones más consistente y fiable. De forma consecuente, bajo situaciones de ansiedad, los patrones de hipervigilancia y evitación se incrementan, lo que hace necesario el estudio de la dificultad de la tarea o el contexto. (Gambara y González, 2013).

Factores personales implicados en la toma de decisiones

Es innegable la cantidad de factores personales que pueden influir en los individuos a la hora de tomar decisiones. El nivel de **autoestima**, **el autoconcepto** o **el pensamiento crítico** parecen tener una especial relevancia en la literatura (Luna y Laca, 2014).

Aparte de la autoestima, otros **factores personales** que influyen en la toma de decisiones son (González y Ramírez, 2010):

- El autoconcepto
- La automotivación
- La forma de ser (entendida como la capacidad de actuar y relacionarse con el mundo)
- Las preferencias vocacionales o gusto por ciertos temas
- Las capacidades de los adolescentes para realizar eficazmente los estudios
- El sistema de valores (las características positivas que el ser humano atribuye sobre diversos ámbitos (moral, belleza, ciencia, etc.).

Específicamente, el proceso de toma de **decisiones vocacionales** se ha estudiado desde distintas perspectivas teóricas (modelos descriptivos, prescriptivos y sociológicos) y se han centrado las investigaciones en el complejo sistema de variables que condicionan el proceso.

Caballero y Escobar (2006) destacan como especialmente productivo el campo que ha estudiado la relación entre la elección vocacional y el contexto cultural. Por ejemplo, Blus-

tein et al. (2002) abordan el efecto de la clase social como condicionante para acceder a determinadas opciones laborales. Entre otros aspectos, concluyen que las expectativas laborales de los individuos de clases altas se cumplen con más frecuencia que los de clases más bajas, los cuales parece que suelen tener trabajos que no coinciden con sus intereses y objetivos.

Agentes que influyen en el proceso de toma de decisiones

Pero si hay elementos que influyen en gran medida en la toma de decisiones de tipo vocacional, laboral y profesional, junto a los ya comentados, son la familia y los profesores.

En el primer caso, estudios cualitativos actuales al respecto concluyen que los padres y madres están implicados en la toma de decisiones del adolescente, sobre todo en lo relacionado con los aspectos académicos. Así, se puede comprobar que igualmente son los hijos los que se ven influidos por la actividad profesional de sus padres a la hora de tomar decisiones como el acceso a la Universidad (Fernández, García y Rodríguez, 2016).

Sánchez, Parra y Rosa-Alcázar (2004) destacan tres aspectos sobre las **relaciones familiares** en la adolescencia que condicionan ineludiblemente la toma de decisiones:

- durante la pre-adolescencia las madres son consideradas como la principal fuente de apoyo emocional;
- una buena relación con el padre y con la madre correlaciona positivamente con una buena salud mental;
- el apoyo parental correlaciona negativamente con la realización de conductas de riesgo nocivas para la salud.

Respecto al **profesorado**, Carvalho y Taveira (2014) sostienen que los docentes parecen influir en la toma

de decisiones principalmente a través de cuatro vías:

- La asignatura que enseñan
- La colaboración en actividades de educación de la carrera
- La relación que mantiene con el alumnado
- La relación con otros educadores

En cuanto a la influencia docente se puede decir que la intervención y el apoyo desde el ámbito educativo se hacen imprescindibles. En concreto, la **labor** orientadora en la etapa de Educación Secundaria juega un papel fundamental.

En nuestra sociedad de hoy, compleja y cambiante, la orientación profesional debe adquirir un nuevo desarrollo y buscar un mayor protagonismo en los centros de secundaria (Martínez, Pérez y Martínez, 2014).

Ante el complejo escenario profesional que se presenta a jóvenes y adolescentes, la intervención orientadora en Educación Secundaria debe centrar su labor en la mejora de la madurez vocacional.

La madurez vocacional se define como el grado en que una persona adopta una decisión basada en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades y condicionantes personales y sociales (Lucas y Carbonero, 2010).

Si hemos hablado de factores personales que influyen en la toma de decisiones de los adolescentes, no podemos obviar, los **factores de tipo contextual** que también adquieren un importante papel, principalmente el relacionado con el sistema de relaciones y **grupo de iguales**.

Siguiendo a González y Ramírez (2010), las relaciones que se establecen durante la adolescencia, especialmente con los amigos, influyen enormemente en aspectos como gustos o comportamientos, sin analizar si eso es lo que quieren realmente o las consecuencias que

puedan tener. Esto puede llevar a los jóvenes a tomar decisiones erróneas con respecto a su carrera o trabajo, o incluso a llevar a cabo conductas perjudiciales para su salud, dejándose llevar por el momento y no analizando bien los aspectos de una situación. Es aquí cuando surge el concepto de conductas de riesgo durante la adolescencia.

Gil y Romo (2008) nombran como las principales **conductas de riesgo** entre adolescentes el consumo de drogas, las prácticas sexuales sin protección, la inseguridad vial y la violencia.

Técnica de la reestructuración cognitiva

Para trabajar aspectos tales como la autoestima y el pensamiento crítico, muy ligados a la toma de decisiones, una de las técnicas que se ha mostrado más eficaz es la reestructuración cognitiva.

Esta técnica parte de la base de que **es posible modificar las cogniciones de las personas, lo cual puede ser empleado para lograr cambios terapéuticos** (Bados y García, 2010). Si conseguimos transformar los pensamientos no adaptativos de los adolescentes en otros más realistas favoreceremos, pues, la

consecución de sus propósitos y las emociones se adecuarán más a las situaciones.

El modelo cognitivo se basa en la premisa de que no son los acontecimientos en sí mismos los responsables de las reacciones emocionales y conductuales, sino las expectativas e interpretaciones que hacemos sobre ellos (Bados y García, 2010). Para ello, es preciso enseñar a los alumnos la importancia de desarrollar un pensamiento crítico o un adecuado autoconcepto, para lo cual se deben modificar ciertos errores del pensamiento o creencias de los que no son conscientes.

Algunos autores han estudiado sobre la aplicación de dicha teoría, como es el caso de Ellis (1971) que para poner en práctica la teoría cognitiva ofrece un modelo llamado ABC:

- **A:** se refiere a un suceso de la vida real (por ejemplo, suspender un examen)
- **B:** son los pensamientos más o menos adaptativos que tenemos sobre A (“soy incapaz de aprobar”, “mi esfuerzo no sirve para nada”, por ejemplo). Estos pensamientos pueden ser o no conscientes.
- **C:** son las consecuencias emocionales y conductuales de B (desmotivación, dejar de estudiar, etc.)

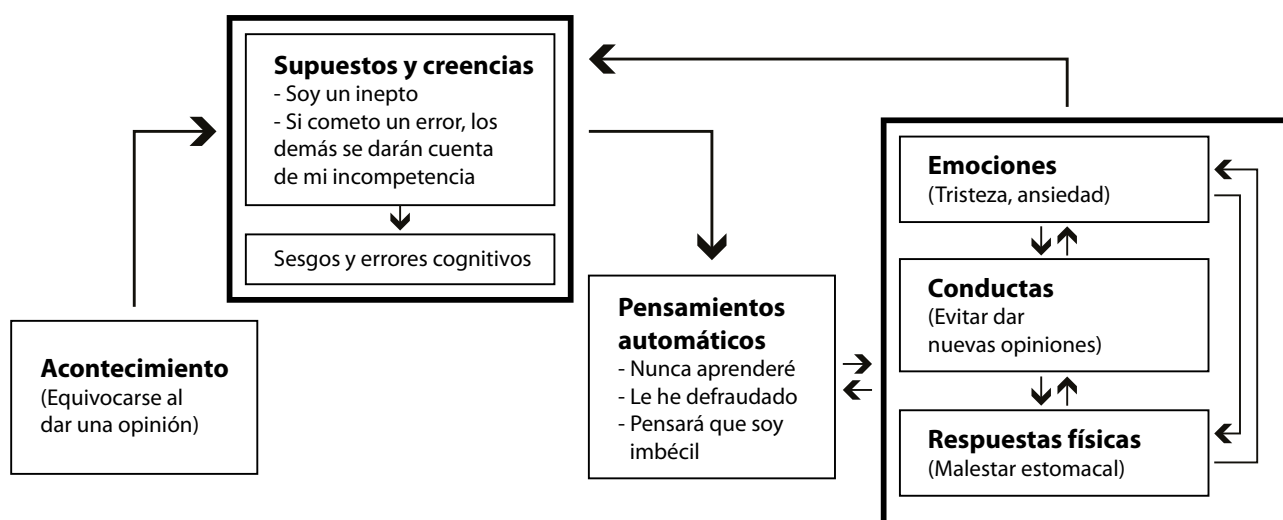
Se deduce que, utilizando esta técnica, pueden explicarse de manera sencilla la relevancia que nuestros pensamientos tienen sobre nuestra conducta y la importancia que tiene corregir esos pensamientos negativos para tomar mejores decisiones y no dejarnos llevar por la impulsividad.

Estudios sobre el proceso de toma de decisiones

La mayoría de las aportaciones sobre la temática de la toma de decisiones en la adolescencia se centran en aspectos explicativos o correlacionales, no obstante, existen otros trabajos que han llevado los estudios a un ámbito más práctico.

En primer lugar, señalamos el trabajo de Fernández et al. (2012), que analiza la **eficacia del consejo orientador** que actualmente se lleva a cabo en los centros escolares en relación con un programa estructurado de Orientación Educativa, centrado en la autorreflexión del alumno y la búsqueda de su propia identidad. En sus conclusiones no aparecen diferencias significativas entre ambos programas para la mejora de la madurez vocacional. Sin embargo, la satisfacción con el programa estructurado es de un 92,5%, lo que indica que el alumnado percibe positivamente su participación en este

Figura 1. Modelo de la terapia cognitiva (Bados y García, 2010)



tipo de programas y la implicación del profesorado.

Por otro lado, Caballero, Escobar y Ramos (2006), realizan un programa de mejora de toma de decisiones donde se utilizan **mapas mentales** para ayudar a los alumnos en su proceso de elección vocacional. Se muestra como una herramienta muy útil para tomar decisiones y generar alternativas. El resultado de la investigación muestra que un 86% de los alumnos manifiestan la utilidad de los mapas mentales en distintas tareas como mejorar el estudio, aclarar ideas o ampliar información. Sin embargo, su utilidad para la toma de decisiones en concreto sólo fue corroborada por un 6% de los participantes. No obstante, los autores señalan que, de forma indirecta, se constata su provecho en habilidades vinculadas con la toma de decisiones, como resolver problemas o mejorar el pensamiento.

Por otro lado, en un programa sobre toma de decisiones no podemos obviar la **dimensión emocional** del ser humano. En su trabajo, Jurado (2009) indica que las técnicas de ingeniería emocional pueden ser llevadas al aula para abordar conceptos como habilidades comunicativas, percepción, negociación y toma de decisiones.

La estrategia aplicada con gran carga emocional se convierte en una metodología de la acción, es decir, incentivamos la participación y la conducta positiva en los demás y en nosotros mismos (Jurado, 2009).

Este mismo autor indica como componentes básicos de la Inteligencia Emocional, la capacidad de construir un autoconcepto preciso de uno mismo, la capacidad de controlar las emociones (auto-reflexión) y la capacidad de auto-motivación.

Anteriormente comentábamos la relevancia de estos componentes en el proceso de toma de decisiones, por lo que usaremos la metodología emocional para trabajar sobre ellos.

Finalmente, no podemos dejar de lado la importancia del **componente**

motivacional de nuestra conducta. Abordar el componente cognitivo es imprescindible, pero en un programa de estas características es fundamental lograr la motivación del alumnado.

Fischhoff (1991) indica que un programa es más eficaz cuando facilita la transferencia de lo aprendido en las tareas de enseñanza a otras en contextos reales, y esta transferencia se logra cuando hay similitud entre ambas, idea que va muy ligada a lo que actualmente denominamos "aprendizaje significativo".

Incorporar en un programa de este tipo ejercicios de rol-playing ayudaría a aproximar las situaciones de enseñanza a las de la vida real. Este elemento, como también el número de sesiones planteado en el presente proyecto educativo, provienen de la literatura que exige de un mínimo de 8-10 sesiones para trabajar habilidades complejas, y una duración mucho mayor sería difícilmente viable dentro de la programación escolar.

Esta revisión realizada, nos permiten conocer el contexto de la toma de decisiones en la etapa adolescente y la potencialidad que puede tener un proyecto educativo de carácter innovador como el que se describe a continuación para contribuir a esta importante tarea vital.

Partiendo de aquí y mediante el uso de una metodología motivadora, dinámica y lúdica, utilizando como técnicas de base la reestructuración cognitiva y la inteligencia emocional, es posible diseñar un programa

muy útil que pueda llevarse a cabo en cualquier centro de Educación Secundaria.

Programa de intervención para la toma de decisiones

A continuación, se describe brevemente nuestra propuesta de programa de intervención para la mejora de la toma de decisiones en la adolescencia.

El planteamiento práctico que se presenta posteriormente tiene como objetivos específicos:

- 1. Desarrollar el conocimiento de uno mismo como eje central para fundamentar las decisiones que tomamos según los valores y principios propios.
- 2. Valorar la constancia y el propio esfuerzo impulsando una visión positiva de uno mismo y favoreciendo una adecuada autoestima.
- 3. Aprender a corregir los pensamientos desadaptativos que interfieren en nuestra elección a través de la reestructuración cognitiva.
- 4. Identificar y controlar las emociones, como mecanismo para evitar elecciones impulsivas o poco reflexionadas, trabajando elementos que configuran la inteligencia emocional.
- 5. Aprender a utilizar las principales técnicas de resolución de problemas poniéndolas en práctica en situaciones de la vida cotidiana.



El presente programa está diseñado para facilitar a los estudiantes de Secundaria el proceso de toma de decisiones. La parte más innovadora del proyecto se encuentra en su metodología, ya que las técnicas que se plantean están basadas en el modelo cognitivo y el control emocional, métodos que no son muy usuales en este contexto de las decisiones personales y profesionales. Además de las técnicas mencionadas, los principios metodológicos que regirán nuestra actuación serán los siguientes:

- **Individualización:** Se adaptará el tipo de ayuda pedagógica a las características de cada alumno según sus necesidades, ritmo de trabajo, modalidad comunicativa, etc.
- **Socialización:** Facilitando la interacción entre los alumnos y el intercambio de experiencias a través de las actividades propuestas.
- **Aprendizaje significativo:** Los contenidos de las actividades a realizar estarán relacionados con experiencias cercanas al alumno y sus conocimientos previos. En este sentido, la utilización de la técnica de rol-playing será muy útil para acercar al alumno a situaciones de la vida real.
- **Metodología motivadora y lúdica:** Se plantean actividades motivantes de forma que evitemos la fatiga de éstos y su alejamiento del programa.
- **Funcionalidad de los aprendizajes:** Podríamos decir que este el principio metodológico básico de cualquier programa de intervención, la consecución de los objetivos planteados. Lo que se busca es el alumno encuentre la auténtica utilidad de los aprendizajes.

El proyecto se estructura en **dos bloques de trabajo** diseñados para alcanzar los objetivos propuestos. En el primero se tratan temas como el autoconcepto, la autoestima, el control emocional, la automotivación, etc. Para trabajar en este ámbito se utilizarán actividades tanto de tipo individual

como grupal. Es imprescindible que el alumno trabaje de manera autónoma su propio autoconcepto, la ordenación de sus valores o el manejo de sus propias emociones. Los ejercicios que se proponen en este sentido son de carácter reflexivo. No obstante, es innegable que nuestro autoconcepto se forma en relación a los demás y nuestra autoestima se fundamenta más en lo que opinan los otros que nosotros mismos. Asimismo, nuestras emociones y las de los demás regulan nuestro comportamiento social aportándonos información sobre el entorno y las personas que nos rodean. Es por esto que algunas de las actividades se plantean para trabajar en pequeños grupos, y las actividades se organizan por módulos de trabajo.

Este primer bloque se divide en tres módulos distintos: Autoconcepto, Autoestima y Control emocional y Automotivación. Estos módulos se

tintas alternativas de pensamiento y cómo éstas pueden ayudarnos a tomar una decisión lo más reflexionada posible, fijando metas positivas y realistas. Al igual que en el primer bloque, se llevarán a cabo tanto ejercicios de tipo individual como grupal, agrupados en tres módulos, a saber, Pasos para tomar una decisión, Pensamiento Crítico, y Resolución de problemas. El número de sesiones necesarias para impartir este bloque será de 3.

Los **destinatarios** del programa son los alumnos de 4º de la ESO y 1º de Bachiller. Los objetivos y contenidos de los bloques son similares para todos los grupos, ya que entre estos no existen diferencias de edad significativas.

Respecto a los **responsables de la implantación** y puesta en práctica del programa, serán los miembros del Departamento de Orientación



impartirán en un total de 5 sesiones de 50 minutos, espaciadas a una por semana.

En el segundo bloque se trabaja la toma de decisiones propiamente dicha. Mediante ejercicios de reestructuración cognitiva se pondrán a prueba las creencias que tienen los estudiantes sobre la elección vocacional, aprenderán a generar dis-

los encargados del diseño y preparación de las sesiones. El orientador será el encargado de conducir las sesiones en clase.

La **puesta en práctica del diseño** supone un total de 8 sesiones, a razón de una por semana, abarcando un total de 8 semanas de trabajo con los alumnos. No obstante, debemos tener en cuenta otros aspectos a la

hora de indicar la temporalización, tal como prever tiempo para informar al equipo directivo, al claustro de profesores, preparar las sesiones, materiales, evaluar el diseño, etc. El momento elegido para poner

(2000), dirigido a los destinatarios del proyecto. Este instrumento permitirá conocer el alcance del proyecto y consecución del objetivo general, como su utilidad y evolución y mejora en la toma de decisiones adolescentes.



Además, para completar el alcance de los objetivos propuestos, al finalizar el proyecto, se realizará una sesión extra con los alumnos para que valoren el grado de conocimiento de los conceptos tratados, la satisfacción con las actividades realizadas, la utilidad de los aprendizajes, entre otros aspectos. De esta manera ellos también participarán de manera activa en la evaluación del proyecto.

Para ello se empleará un cuestionario que incluye ítems para su valoración cuantitativa del nivel de acuerdo/desacuerdo

en marcha el proyecto será el primer trimestre del curso, para dar a los estudiantes las herramientas de toma de decisiones lo antes posible.

En cuanto a su **evaluación**, ésta se plantea realizar en base a dos factores fundamentales. Por un lado, el grado de satisfacción y alcance de los objetivos del proyecto, hecho que será constatado a través de los alumnos, y por otro, la eficacia de la metodología utilizada, que será evaluada por parte del orientador.

Como evaluación inicial (pretest) previo al desarrollo del proyecto y también como sistema de evaluación final (postest), se empleará el “Cuestionario de Toma de decisiones” traducido del ADMQ (*Adolescent Decision Making Questionnaire*) de Tuinstra, Van Sonderen, Groothoff, Van den Heuvel y Post

do con cinco opciones de respuesta (1=nada y 5=mucho). Estos datos se completarán con una serie de preguntas abiertas para recoger sus impresiones cualitativas del proyecto, y con ello enriquecer la información que se recoja, referida a una evaluación final y sumativa del proyecto.

Estas preguntas serían:

- *¿Has descubierto en ti cualidades que antes no habías tenido en cuenta? Describe algunas.*
- *¿Te has propuesto cambiar algún aspecto poco positivo de ti mismo? ¿Cuál?*
- *¿Recuerdas alguna técnica de control emocional que hayas aprendido durante el programa? ¿En qué situaciones la puedes poner en práctica?*

- *Cuando un pensamiento negativo interfiere en nuestra toma de decisiones, ¿qué podemos hacer? Inventar una situación en la que tengas que tomar una decisión y utiliza alguna de las técnicas de resolución de problemas que has practicado.*

Para la evaluación del propio proyecto a realizar por parte del orientador y conocer la eficacia de la metodología utilizada, se plantea utilizar una escala de estimación a través de indicadores sobre criterios específicos referidos a la metodología, recursos y temporalización, entre otros.

Algunos de los indicadores que podríamos incluir serían:

- Las actividades estaban relacionadas con los objetivos establecidos.
- Las actividades han resultado motivantes y atractivas para los alumnos.
- Las técnicas utilizadas han sido fácilmente entendidas por los alumnos.
- Los recursos han sido suficientes para el desarrollo de las actividades propuestas.
- Se ha cumplido la planificación inicial.
- Se han alcanzado los objetivos específicos del programa.

Discusión y conclusiones

Este trabajo trata de evidenciar la **estrecha relación e influencia entre las dimensiones individual, social, formativa y laboral con el proceso de toma de decisiones durante el periodo adolescente**. Al integrar los determinantes personales y los determinantes sociales que se deben plantear en esta etapa vital con los adolescentes, nos surgen cuatro interrogantes básicos a los que atender: ¿quién soy? (Autocognocimiento, determinantes personales), ¿dónde estoy? (Determinantes sociales), ¿qué hacer? (Toma de decisiones) y ¿cómo hacerlo? lo que conforma lo que se puede denominar como el Proyecto Profesional y de Vida (Martínez et al., 2014).

En este sentido, la implantación en el ámbito educativo de un programa destinado específicamente a mejorar las decisiones que toman los jóvenes sumado a las técnicas que se utilizan en él, creemos que proporcionará a los adolescentes unas herramientas que son para toda la vida en un mo-

mento clave de su desarrollo.

Con respecto a la puesta en marcha del proyecto descrito, podemos afirmar que el bajo coste de los recursos requeridos y su adecuada duración son puntos a favor a la hora de llevar a la práctica un programa de estas características.

Y, por supuesto, las garantías de éxito están siempre en la colaboración de todos los agentes educativos: equipo directivo, claustro, comisiones, etc., así como en la participación activa del alumnado, que en última instancia son los grandes beneficiarios del programa.

Referencias Bibliográficas

- Andrés, S. y Ponce de León, L. (2016). El escenario de vulnerabilidad de los jóvenes en España. *Trabajo Social hoy*, 79, 7-26.
- Bados, A., y García, E. (2010). *La técnica de Reestructuración Cognitiva*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/43436214_La_Tecnica_de_la_reestructuracion_cognitiva
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S., y Bhati, K. (2002). Voices of the Forgotten Half: The Role of Social Class in the School-to-Work Transition. *Journal of Counseling Psychology*, 49 (3), 311-323.
- Caballero, M. A., Escobar, M. C. y Ramos, J. (2006). Utilización del mapa mental como herramienta de ayuda para la toma de decisiones vocacionales. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 11-28.
- Carvalho, M. y Taveira, M. C. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *REOP*, 25 (3), 20-35.
- Fernández, C. M., García, O., y Rodríguez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Investigación*, 21(77), 1111-1133.
- Fernández, J. I., Ortega, R., y Romera, E. M. (2012). Un intento de mejorar la madurez vocacional en adolescentes. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa.
- Gambara, H. y González, E. (2004). ¿Qué y cómo deciden los adolescentes? Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa, 34(1), 5-69.
- Gil, E. y Romo, N. (2008) Conductas de riesgo en adolescentes urbanos andaluces. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 66(129), 493-509.
- González, L. E. y Ramírez, P. E. (2010). *Propuesta de taller para la toma de decisiones asertivas sobre el embarazo en la adolescencia y el proyecto de vida* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional, México D.F.
- Jurado, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Innovación y Experiencias educativas*, 21(1), 1-10.
- Latorre, J. M. y Montañés, J. (2004). Ansiedad, Inteligencia Emocional y Salud en la Adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 111-125.
- Luna, A. C. y Laca, F. A. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32(1), 39-65.
- Michellini, Y., Acuña, I. y Godoy, J. C. (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*, 23(1), 42-50.
- Martínez, P., Pérez, F.J. y Martínez, M. (2014). Orientación Profesional en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 57-71.
- Sánchez, M. C., Parra, J. y Rosa, A. I. (2004). Calidad de las relaciones familiares, su relación con la salud y Conductas de riesgo en adolescentes. *REOP*, 15(1), 33-47.
- Santana, L.E., Feliciano, L.A. y Santana, J.A. (2013). Madurez y autoeficacia vocacional en 3º y 4º de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 8-26.
- Santos Ortega, A. y Muñoz Rodríguez, D. (2015). Fuga de cerebros y biografías low cost: nueva etapa en la precarización de la juventud. *Revista de Pensament i Anàlisi*, 16, 13-33.
- Tuinstra, Van Sonderen, Groothoff, Van den Heuvel y Post (2000). Reliability, validity and structure of the Adolescent Decision Making Questionnaire among adolescents in The Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 28, 273-285.

Cómo citar:

Heredia Sánchez, S. y Giménez Gualdo, A.M. (2020, Junio). La toma de decisiones en la adolescencia. Programa de Intervención educativa para Educación Secundaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 11-18. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>



Exposición y Defensa ante el TRIBUNAL

Campuseducacion.com

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE:

PARA PREPARAR LA SEGUNDA FASE DE LAS PRUEBAS DE OPOSICIÓN

Si te matriculas de **3 o más** Cursos Homologados te regalamos un completo programa de entrenamiento totalmente online y a distancia, con una carga de **140 horas y 60 días** de duración

Este curso es un 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

Leer entre pantallas: Digital Storytelling

¿Una nueva llave hacia el placer lector?

El desarrollo y la evolución de la sociedad ha provocado que convivamos con un contexto digital fundamentado en conexiones. La manera de leer y deleitar un libro ha cambiado vertiginosamente y, si aunamos TIC con narrativa digital, cabe preguntarse: ¿Podrán las nuevas pantallas incrementar el placer lector en los más pequeños?

Palabras clave: Lectura; Nuevas Tecnologías; TIC; Pantallas; Storytelling; Narrativa digital.

Abstract: Our society has evolved and developed into a digital context, based on connections. The act of reading and enjoying a book has changed dramatically, and if we join IT with digital storytelling, we may well ask ourselves: could the new screens increase reading enjoyment among children?

Key words: Reading; Information Technology; IT; Screens; Storytelling; Digital storytelling.



El ser humano está rodeado de millones de historias desde su nacimiento por medio de diferentes acciones, el juego de palabras, canciones, expresivas imágenes visuales, etc. Según estudios recientes, el infante nace con predisposición humana hacia la adquisición del lenguaje, con el que va a entender el mundo de forma ordenada y clara, descomponiendo el caos de la existencia. Como señala Colomer (2005) el libro es el recurso material idóneo en el que se va a

ver reflejado la palabra en todas sus formas representativas.

Investigaciones biológicas apuntan la **necesidad de la estimulación en los primeros años de vida** ya que constituyen un periodo significativo para la formación de la persona.

La mayor parte del cableado del cerebro está especificado por programas genéticos que permiten que los axones detectan las rutas y las dianas correctas. Sin embargo, un componente menor, pero



SANDRA TARDÁGUILA MOLINA

- Graduada en Educación Infantil con Inglés
- Graduada en Educación Primaria con Audición y Lenguaje
- Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y Aprendizaje Digital.
- Maestra de Audición y Lenguaje en CEE Pilar Soubrier (Lorca, MURCIA)

importante, del cableado final depende de la información sensorial acerca del mundo que nos rodea durante la más tierna edad. De este modo, tanto la herencia como el entorno contribuyen a la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso (Ver, 2008).

Una de las aportaciones educativas más relevantes a este respecto viene de la gran pedagoga María Montessori (1928), la cual acuñó el término de **“periodos sensitivos”**. Estos periodos son aquellos en los que la naturaleza ofrece oportunidades óptimas en el aprendizaje, produciéndose sobre todo en la primera infancia, erigiéndose en el momento idóneo para conseguir una determinada habilidad.

En esta etapa educativa se construyen los cimientos para el posterior aprendizaje. Por consiguiente, el contacto diario con los libros y la posibilidad de disfrutar de la literatura infantil estimula en los niños el deseo y la motivación por leer, lo que conlleva el fortalecimiento del placer lector. Es un proceso gradual que comprende desde el momento del nacimiento, de la mano del desarrollo del lenguaje.

Hay **tres formas básicas de representación: la narrativa, la poesía y el teatro**. La más extensa en el mundo infantil es la narrativa y dentro

de ésta, el cuento (Borda, 2002). A juicio de Blanch (2016), una de las cosas que más le gusta a los niños y las niñas es que le cuenten historias.

Los libros han ido impregnando de cultura, ciencia y sobre todo de formas de vivir el camino de muchas personas. Constituyen un medio para promocionar el desarrollo de todas las dimensiones desde el punto de vista pedagógico: afectivo-emocional, social, cognitiva, psicomotora y comunicativa (Blanch, 2016).

Respecto a la relación que se establece entre el receptor y el libro, es diferente dependiendo de la edad, aunque todas son significativas para promocionar la habilidad y competencia lectora. Una buena selección de libros conmoverá el interior del infante, fomentará su intelecto y emoción (Colomer, 2005).

Actualmente, nos encontramos viviendo en la época de la cuarta pantalla, primero fue el cine, después la televisión, seguidamente el ordenador y ahora las tablets y los móviles. El acceso a la lectura se ha visto modificado, pues es habitual ver que un niño escoge antes una tablet o un móvil que un libro. Esto es debido a que ya desde que nace está sometido a un continuo flujo de influencias en la que todos sus seres queridos disponen de estos medios y su contacto con ellos es constante, en cambio parece que los libros se están siendo dejados a un lado.

Las nuevas tecnologías de la información han ayudado la elaboración de cuentos que traspasan el relato escrito para transformarse en un producto audiovisual que permite la interacción con el oyente (Gómez, García, Córdón y Alonso, 2016).

Narrativa digital: ¿La llave hacia el placer lector?

¿Podrán estas nuevas pantallas incrementar el placer lector?

El multimedia interactivo presenta



una serie de características que lo convierten en un instrumento con amplias posibilidades en el terreno de la creación literaria y en la etapa de Educación Infantil. Básicamente, se pueden señalar cuatro características esenciales de estos entornos digitales: son sucesivos, participativos, espaciales y enciclopédicos.

De acuerdo con Brunner (1988) gracias al “**pensamiento narrativo**” el humano construye el mundo en base a significados para dar consistencia y sentido a lo que le rodea. La narrativa trata, precisamente, de la manera de contar historias de una manera efectiva y emocionante. Sin embargo, hoy en día las historias no sólo se cuentan con palabras, sino especialmente con imágenes y sonidos. Así, se ha originado una nueva categoría en las tecnologías de la información y la comunicación, una nueva narrativa.

La **narrativa digital**, o **digital storytelling**, actividad educativa, es una metodología que utiliza la tradicional técnica de contar historias para aprender de forma diferente y motivadora aprovechando el gran abanico de posibilidades que ofrecen las TIC. Permite la lectura de un cuento gracias a la interactividad digital o plantear el proyecto de creación de un relato de forma individual o grupal, así como plasmarlo con herramientas digitales. Ha logrado un sitio en la escuela gracias a la

imaginación y la creatividad.

Además de su flexibilidad y dinámica, incorporando elementos fonéticos, visuales y sensoriales, usa un amplio abanico de procesos cognitivos subyacentes al mismo aprendizaje: verbal, lingüístico, especial, musical, interpersonal, corporal... Esto nos permite en el aula el trabajo desde el enfoque propio de esta etapa, global, en especial la tercera área del lenguaje.

Beneficios de la narrativa digital

A continuación, se van especificar algunas de las ventajas que nos ofrece esta metodología y los beneficios que implica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo a Gómez, et al (2016).

- 1. Desarrollo de la **competencia lingüística**: va a disponer de otro tipo de lenguaje, como es el digital, por lo tanto la comunicación está enriquecida, adquiriendo información de otro medio. Además, el alumno construye aptitudes relacionadas con la lectoescritura a la hora de confeccionar una historia. Se trabaja el vocabulario, la expresión, los tipos de mensajes y los diversos registros de la lengua. Asimismo, a la narración oral se le suma los elementos audiovisuales y grabaciones que van a fomentar la comunicación oral.

- 2. Estimula la **competencia digital**: permite obtener, producir e intercambiar información de manera reflexiva y responsable. Principalmente, la interactividad producida por el despliegue de posibilidades del multimedia en diversos lenguajes.
- 3. Es **versátil y suscita el interés del alumnado**: gracias a la cantidad de material almacenado, en la plataforma digital está a disposición una amplia gama de historias entrelazadas en los cuentos, lo que posibilita poder elegir cualquier tipo de tema que se quiera trabajar. Se adapta a las necesidades del alumno, por lo tanto propicia el aprendizaje significativo y despierta la curiosidad hacia lo que se está contando. Esto provoca que la participación del alumnado se vea incrementada, ya que ofrece una forma alternativa de aprendizaje, les permite ser los protagonistas ya que pueden expresarse con sus propios medios y pueden usar las TIC, herramientas cotidianas para los nativos digitales.
- 4. Ejercita la **creatividad**: va a estimular la práctica de la imaginación y despliegue de la creatividad para crear historias; la navegabilidad, es decir, la capacidad de moverse por y a través de los contenidos en la red; la definición del relato de forma gráfica a través del lenguaje visual, sonoro, icónico... De igual manera, propicia el fomento del pensamiento crítico y la capacidad de expresión cultural o artística, entre otras facetas.
- 5. Favorece el **aprendizaje activo y cercano a la realidad del alumnado**: le permite crear su propio aprendizaje, teniendo en disposición la competencia de aprender a aprender, le convierte en creador de contenidos y trabaja diversos procesos cognitivos, como la comprensión, la capacidad de análisis y síntesis. No sólo le ayuda a reflexionar sobre lo aprendido, sino también afrontar y comprender temas difíciles de

una manera más eficaz. Relaciona el conocimiento y el placer lector con la realidad imperante en la actualidad, por lo tanto le acerca a la experiencia diaria lo que le resulta mucho más cercano y accesible.

- 6. Trabaja las **habilidades sociales y mejora la relación con los alumnos**: potencia el desarrollo de la autonomía y la autoexigencia. Al narrar con TIC, los alumnos se conocen mejor a sí mismos y gestionan sus pensamientos y emociones. En último término, este enfoque de tratar la narrativa afecta positivamente al clima del aula y a la relación con el alumnado.
- 7. **Movilidad como seña de identidad**: el cuento digital se define no tanto por su contenido sino por su estructura. El concepto principal en el nuevo ámbito digital es el de circulación: la posibilidad de moverse dentro de esa zona de la realidad superpuesta. La posibilidad que nos ofrece Internet permiten romper la "cárcel" impuesta al relato oral por la imprenta y la academia. Se recupera la libertad de creación y cada receptor se convierte en el artesano del cuento que recibe, por lo tanto está recuperando su identidad esencial (Perceval y Tejedor, 2005).

El rol del docente

Como docentes hemos de perder ese miedo que nos supone la caracterización como "digital" de esta nueva narrativa, pues, con echar un vistazo a nuestra vida, todos utilizamos continuamente narraciones digitales: vídeos, podcast, sucesiones de fotografía (Moral y Villalustre, 2010).

Es obvio que la era digital ha cambiado la manera de aprender y, por ende, la forma de enseñar también debe adaptarse. Por consiguiente, un aspecto claramente definido es que el profesorado es testigo directo de los cambios y características de la nueva generación de nativos digitales que demandan una educación según sus

necesidades (Cuenca, 2016).

No podemos olvidar la idea de que la hora del cuento en infantil es un momento mágico y que es el docente el creador del mismo, para ello es necesario crear un ambiente agradable y misterioso. Se ve la necesidad de que el narrador vea a cada uno de sus receptores; la modulación de la voz para captar su atención; apoyar su narración con algún material externo como marionetas; producción de gestos y exageraciones; y sobre todo, que al docente le guste lo que está haciendo para poderles transmitir el deseo y el gusto por las historias, y de manera general por la lectura. Pero, ¿cómo debe actuar el docente ante esta nueva forma de narrar? ¿Cuál es su rol?

En este caso el docente se convierte en el "storyteller" con las características y condiciones anteriormente expuestas, pero añadiendo algunas peculiaridades con el fin de adaptarse exitosamente al cambio. En primer lugar, se convierte en el guía del proceso, situando al alumnado como protagonista de esta nueva forma narrativa; según Cuenca (2016) la idea es la de cambiar la transmisión unidireccional del conocimiento por el intercambio horizontal de información.

La narrativa está en la red y es abundante, y sobre todo con la posibilidad de aumentarla aún más a través de la multitud de oportunidades de crearla. Pero precisamente esto es lo que hace necesario un buen número de tareas que debe cumplir un docente: hacer una buena selección de las aplicaciones y webs según las características y necesidades del alumnado; analizar la narración encontrada o creada; presentarla en el tiempo y espacio correcto; hacer un buen uso de la misma; interpretar y sintetizar la información; crear experiencias de aprendizaje; y difundir ese contenido narrativo (Moral y Villalustre, 2010).

Por otro lado, es cierto que los nativos digitales manejan con soltura la

tecnología, pero esto no es un indicador de que lo hagan de forma correcta, y por ello aquí es donde debe profundizar el docente del siglo XXI. En palabras de Siemens (2010), la tarea de cualquier formador es crear y fomentar una ecología de aprendizaje que permita que los aprendices mejoren con rapidez y eficacia con respecto al aprendizaje que ya tienen.

Pasos para el uso de la narrativa digital

En palabras de Burgess (2006) las narraciones digitales no sólo se relacionan con la transferencia del conocimiento, sino también están diseñadas para incrementar la voz colectiva. Así, se apoya Lambert (2015) en este sentido para marcar siete pasos para utilizar el “Digital Storytelling”:

- 1. Emitir un punto de vista: escribir sobre la experiencia y transmitir las emociones personales es donde radica el éxito.
- 2. Generar una pregunta dramática: la historia está guiada por una pregunta con cierta intriga que atrapa la atención de la audiencia.
- 3. Utilizar contenido emocional y hacer énfasis en alegrías y tristezas: va a validar todo el esfuerzo de la intención de la historia.
- 4. Modulación de la voz narrativa: la música puede proporcionar un encanto o disgusto, pero siempre va a ser la que motive a la atmósfera de la narración.
- 5. Economía narrativa: supone una claridad entre la comunicación y la transición de los sucesos para no saturar.
- 6. Ritmo: lo que se quiere es evitar la monotonía y mantener a la audiencia activa.

Recursos para la narrativa digital

A continuación se exponen algunos ejemplos que consideramos óptimos para la etapa de Educación Infantil y para la puesta en práctica en el aula:



Para crear

- **Piclits:** se trata de una aplicación que mediante una imagen facilita la escritura creativa de pequeñas historietas.
- **Shidonni:** entorno virtual en el que se puede jugar con las propias creaciones narrativas, en un verdadero ejercicio de lectoescritura multimedia y compartirlas con otros en red. Asimismo, se pueden confeccionar mascotas virtuales.
- **Mystorybook:** es una herramienta online para crear pequeñas historias a través de páginas en blanco en donde se puede escribir, dibujar e incluir imágenes propias, lo que aumenta las posibilidades de creación.
- **StoryBird:** es una aplicación online que permite crear cuentos ilustrados a través de cientos de dibujos en la base de datos. Un aspecto a destacar es que cuenta con distintos perfiles para docentes y discentes. De esta forma, el profesorado puede dar acceso a tercero dentro de su cuenta y que el alumnado desarrolle una historia en equipo.

Para deleitar y disfrutar de la narración

- **PlayTales Gold:** gran biblioteca de ebooks infantiles interactivos. Para su búsqueda, éstos se han agrupado por categorías. Igualmente, cuenta con el acceso a actividades relacionadas con los cuentos.

- **Cuentos clásicos:** aplicación gratuita en la que hay una selección de cuentos clásicos, perfecta para el manejo de los más pequeños. Los cuentos se encuentran clasificados y ordenados por escenas y capítulos. Asimismo, están acompañados de audio e ilustraciones atractivas, con la posibilidad de realizar grabaciones de lecturas.
- **Trip and Troop:** los más pequeños podrán sumergirse en las aventuras de Trip y Troop, dos intrépidos aventureros que los cautivarán desde las primeras palabras. También, tienen la oportunidad de practicar el inglés, y cuenta con la ventaja de descargar los cuentos en ambos idiomas.
- **Clic, Clic, Clic, cuentos interactivos:** esta web tiene la peculiaridad de mostrar todo al revés, destacando por sus historias conocidas pero con cierta originalidad. Con respecto a su interactividad, cabe destacar que los alumnos deben seguir las indicaciones que van apareciendo en la pantalla.

Los libros reportan numerosos beneficios que contribuyen al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, especialmente la comunicativa y la lingüística. Ayudan a crear mentes imaginativas y despiertas, asimismo un espíritu crítico, creativo y libre. Colomer (2005) expresa la siguiente metáfora: va a ser como

“la barandilla de una escalera” que le ayude a subir a lo más alto, adaptándose a su nivel madurativo hasta conseguir un desarrollo pleno.

La lectura es uno de los más extraños prodigios de la memoria y de la vida” (Lledó, 2005).

Una nueva manera de que el alumnado se embarque en la literatura

infantil y que la valore como pieza fundamental de su vida, viene de la mano del mundo digital, nos abre nuevos horizontes para explorar, con amplios beneficios. Pero sobre todo, es que se adapta a las necesidades sociales actuales, por lo que esto va a hacer que desde pequeños se enganchen a la narración y que sean los protagonistas de sus historias.

Sin olvidar, por supuesto, que un libro físico nos permite sentir sensaciones que con las nuevas tecnologías no las podemos apreciar. Por lo tanto, en nuestras aulas se ve necesario la combinación de ambos para soportar el proceso que nos lleva a que el alumnado adquiera el hábito lector y el gusto por la literatura.

Referencias Bibliográficas

- Bearn, F., Connoer, B., y Paradiso, M. (2008). Neurociencias. *La exploración del cerebro*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Blanch, T. (2016). Lectura para una evolución social. CLIJ: *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 273, 14-23.
- Borda, M. I. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Burgues, J.E. (2006). Hearing ordinary voices: cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Journal of Media and Cultural Studies*, 20(2), 201-210.
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación: Sociedad lectora y educación*, 203-216.
- Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Revista Magister*, 23, 59-70.
- Gómez, R., García, A., Córdón, J.A., y Alonso, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Madrid: Treo.
- Hug, T. (2015). Consideraciones críticas sobre las narrativas digitales en los contextos educativos. *Revista Comunicación*, 45(33), 45-59.
- Lledó, E. (2006). *Elogio de la infelicidad*. Madrid: Cuatro.
- Perceval, J.M y Tejedor, S. (2006). Hacia una educación lúdica en la sociedad de la información. El cuento multimedia interactivo. *Revista científica de Comunicación y Educación*, Comunicar, 26, 177-182.

Cómo citar: Tardáguila Molina, S. (2020, junio). Leer entre pantallas: Digital Storytelling. ¿Una nueva llave hacia el placer lector? *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 19-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



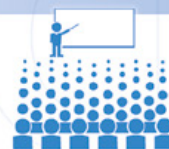
Campuseducacion.com
formación on-line



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.
- Curso 'Exposición y Defensa ante el Tribunal'

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



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



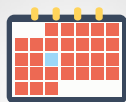
A Distancia
(exámenes y prácticas presenciales)

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

en Metodologías Docentes

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿Cuándo?



Duración de 1 Año.
Fecha de Inicio: Octubre de 2020

¿Cómo?



Desde tu Ordenador o
cualquier dispositivo Móvil
Metodología Online

¿Cuánto?



Precio Final
afiliados ANPE
con **Campuseduacion.com:**
2.754€ (Ahorra 1.996€)

Matricúlate en <https://www.campuseduacion.com/master-oficial-universitario-metodologias/>
¡PLAZAS LIMITADAS!

Si no eres afiliado a ANPE **obtén un descuento de 1.80g€**



Campuseduacion.com
formación on-line



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@campuseduacion.com



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

La enseñanza de la lectura

Evidencias VS. Creencias

Las creencias de los docentes acerca de cómo enseñar a leer impactan de manera directa en el desarrollo de la lectura de sus alumnos, pesando en ocasiones más que los conocimientos adquiridos de manera formal durante su formación. El presente estudio cualitativo pretende evidenciar la metodología utilizada para la enseñanza de la lectoescritura en una muestra de 107 docentes de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria de 48 centros educativos mediante la aplicación de un cuestionario abierto. El objetivo del trabajo es comprobar en qué grado los docentes basan su práctica educativa en conocimientos científicos validados o si, por el contrario, basan su enseñanza en conceptos, actitudes y técnicas sin eficiencia comprobada.

Palabras clave: Educación Infantil; Educación Primaria; Lectura; Lectoescritura; Investigación cualitativa.

Abstract: *The beliefs of the teachers about how to teach reading impact on the development of their students' reading, sometimes weighing more than the knowledge acquired formally during their training. The present qualitative study aims to demonstrate the methodology used for teaching literacy in a sample of 107 teachers of Early Childhood Education and First cycle of 48 schools through the application of an open questionnaire. The objective of this study is to verify to what degree the teachers base their educational practice on validated scientific knowledge or if, on the contrary, they base their teaching on concepts, attitudes, and techniques if proven efficiency.*

Key words: Early Childhood Education; Primary Education; Reading; Literacy; Qualitative research.



El objetivo final de cualquier proceso de enseñanza de la lectoescritura es que los escolares desarrollen de manera adecuada sus procesos lectores. Sin embargo, para el alumnado, acceder a la lectura supone la puesta en práctica de un aprendizaje artificial (Wolf, 2008) que precisa del desarrollo de

habilidades específicas, y que requieren de una enseñanza explícita, sistemática y basada en evidencias científicas. Pese a esto, **en España, la enseñanza de la lectura no pasa por la evidencia teórica.**

España es uno de los países de la Unión Europea donde antes se esco-

larizan los niños y niñas. Sin embargo, esta prontitud a la hora de introducir el aprendizaje de la lectura no se ve posteriormente reflejado en las pruebas que, como el célebre Informe Pisa (OECD, 2019), evalúan hasta qué punto los alumnos han desarrollado con eficiencia sus destrezas lectoras. Estos resultados, que nos dejan a la cola de Europa, contrastan con la legislación vigente, ya que en todas las Comunidades Autónomas españolas existen legislaciones específicas que, basados en Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, deberían asegurar que exista una aproximación temprana e integral a la lectura en Educación Infantil.

Sin embargo, la **legislación** es tan **difusa** e inespecífica que da margen a cada centro educativo español para que enseñe a leer como mejor considere. Esta libertad de cátedra, si bien beneficiosa para algunos planteamientos pedagógicos, tiene la consecuencia que unos centros



MIGUEL LÓPEZ ZAMORA

- Licenciado en Psicología
- Doctor en Psicología
- Profesor en la Universidad de Málaga



AUXILIADORA SÁNCHEZ GÓMEZ

- Diplomada en Logopedia
- Diplomada en Audición y Lenguaje
- Graduada en Educación Primaria
- Máster en Innovación e Investigación en Educación
- Asesora técnica en Lectoescritura del EOEE DEA de la provincia de Málaga

utilicen métodos análisis, otros fónicos, otros globales, que unos empien enseñar en 4 años, otros en 5, y otros en 1º de Primaria, sin que exista ni la más mínima pauta curricular, académica o pedagógica consensuada para en la aplicación de en una habilidad tan importante como la lectura.

Y esta situación es difícilmente justificable. Las investigaciones realizadas en nuestro idioma sugieren que, al tratarse de una lengua con una ortografía transparente, **la instrucción de la lectura debería estar orientada hacia el conocimiento fonológico y la codificación alfabética** (González y Juan, 2008). Ser consciente de esta información nos permite afrontar la lectura de una manera eficiente, práctica y menos costosa para las administraciones, pero la realidad es que cada docente decide qué enseña y cómo lo enseña, sin importar nada más que su propio criterio. Esto, si bien es incoherente desde cualquier perspectiva, tiene importantes implicaciones.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura demuestran que no todos los niños progresan a la misma velocidad. Ya en las primeras etapas de la adquisición de la lectura aparecen diferencias en la automatización de los procesos de descodificación (Whitehurst y Lonigan, 1998; Caravolas et al, 2012; Defior, 2008).

Por muy bueno que sea el maestro, el centro educativo o los recursos de los que dispongan las familias del lector, la instrucción escolar no logra homogeneizar las habilidades lectoras (Lewis y Freebairn, 1992). De manera que, si ya de por sí es complicado tener un éxito absoluto en una clase de alumnos diferentes, en las mejores condiciones posibles, si además el docente no utiliza el conocimiento científico para maximizar sus posibilidades, entonces a los niños partirán con desventaja en su aprendizaje.

Dicho esto, cuando se habla de enseñar a leer, **la mayoría de los docentes parece no ponerse de**



acuerdo sobre cuál es el método más eficiente para enseñar a leer, pese a la abundante cantidad de estudios en español sobre la adquisición de los procesos lectores en español (Alegria, Carrillo, Sánchez, 2005; Jiménez et al 1997; Freeman, 1988). Sin embargo, esto choca frontalmente con lo que el maestro piensa que se debe utilizar, y sobre qué aspectos hay que abordar para hacer un abordaje integral del aprendizaje de la lectura.

La evidencia científica

Un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en el conocimiento científico se fundamenta en hechos efectivos. Enseñar a leer precisa de una instrucción explícita, algo que viene siendo defendido desde la publicación, en el año 2000, del *National Reading Panel (2000)*, que durante tres años recopiló los resultados objetivos de la aplicación de múltiples técnicas de enseñanza en la lectura, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, y cuyos resultados fueron concluyentes.

Estos resultados identificaron **cinco aspectos esenciales** que tiene que contemplar un programa lector por encima de todo para que tenga éxito: **conciencia fonémica, principio alfabético, vocabulario, comprensión y fluidez**. Estas conclusiones han sido replicadas en multitud de

investigaciones, contextos lenguas, países y sistemas educativos, de una manera tan definitiva que, en la actualidad, no hay nadie que dude de la efectividad de estos aspectos a la hora de enseñar a leer.

Ahora bien, ¿estos cinco factores son conocidos por los maestros españoles? ¿Green en ellos y dirigen el trabajo diario de los docentes españoles?

Las creencias

Las creencias docentes juegan un papel fundamental al tomar decisiones en el aula, llegando a pesar más que los conocimientos adquiridos de manera formal (Solís, 2015), influenciando a todos los aspectos de la clase y al aprendizaje del alumno (Clark y Peterson, 1990; Estévez-Nenninger et al., 2014, Solís, 2015), ya que, a menudo, un maestro priorizará su creencia frente a su conocimiento científico. Por lo tanto, estas ideas preconcebidas, con base científica o sin ella, afectarán a todos los procesos de planificación, instrucción y evaluación en el aula (McCombs y Whisler, 2000; Jiménez y O'Shanahan, 2008; Ferreyra, 2012; Juan y Salvador, 2012), impactando de manera directa en el desempeño y aprendizaje del alumno en las aulas. Si los aprendizajes que se ofrecen al alumnado no contemplan el conocimiento científico, con gran probabilidad encontraremos malas

prácticas educativas.

Pero ¿cuáles son las creencias de los maestros que enseñan a leer con respecto a las habilidades fundamentales para acceder a este aprendizaje?

Existen varios estudios que han intentado identificar las preferencias que los docentes afirman tener para afrontar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en español (Ríos, 2012; González et al., 2009; Castells, 2009; Jiménez et al., 1997). En ellos, se analizan los tipos de prácticas utilizadas con mayor frecuencia en la enseñanza de la lectura y analizan las dinámicas en el desarrollo de tareas de lectoescritura. En todos ellos se ha detectado que **la mayoría de los docentes afirman dedicar un tiempo exclusivo a lo que viene en denominarse *práctica instruccional de la lectura*** (González et al., 2009), es decir, centrarse en los aspectos que ellos consideran fundamentales para enseñar a leer. Si embargo, cuando se pregunta a los profesores sobre cuáles son los contenidos se abordan desde esa práctica instruccional, la mayoría de los estudios no consiguen concretar en qué consiste dicha práctica.

Por lo expuesto anteriormente, este trabajo se ha planteado con el objetivo de detectar cuáles son los elementos que los docentes identi-

fican como fundamentales a la hora de enseñar a leer, y enfrentar estas creencias a lo que queda avalado por la ciencia.

Método

Se utilizó una metodología cualitativa a través de un estudio exploratorio-descriptivo que consistió en caracterizar un fenómeno concreto, centrándose en recolectar datos que describan la situación tal y como es abordando todas sus dimensiones. Específicamente, el objetivo de este trabajo fue el de recabar la opinión de una muestra de profesorado acerca de cuáles, según ellos, son los aspectos fundamentales que debe de tener una instrucción lectora eficiente. Esto sirvió para contrastar las creencias generales del profesorado que enseña a leer y escribir con lo asumido en la comunidad científica internacional.

Para llevar a cabo el objetivo de este trabajo se diseñó una pregunta sencilla: “¿cuáles son los aspectos fundamentales que debe de tener una instrucción lectora para que tenga éxito?”, que debían de responder los docentes consultados. La contestación era abierta y podían aportarse varias respuestas, y se formuló con la intención de que el docente respondiera a partir de un proceso de reflexión propia y personal, que reflejase su sentir ante la cuestión, en este caso, cómo afronta la docencia

desde un punto de vista profesional.

El cuestionario se aplicó a un total de 107 docentes de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria de 48 centros educativos correspondientes a 4 zonas diferentes adscritas a Centros del Profesorado (CEP) de la provincia de Málaga y Sevilla.

Resultados

Con el cuestionario se trató de encontrar la diversidad de respuestas que normalmente muestran los docentes ante un aspecto tan ordinario en la escuela como es la enseñanza de la lectura. En total se recogieron 439 respuestas producidas por 107 docentes, lo que supuso una media de 4 respuestas por persona.

Tras el primer análisis de los aspectos reportados se detectaron 44 aspectos fundamentales diferentes a la hora de enseñar a leer. En una segunda fase se agruparon dichas respuestas por bloques, ya que muchas de ellas se referían al mismo aspecto, pero denominado de otra manera.

Por ejemplo, en el bloque de “Madurez” se recogen epígrafes como interés o curiosidad por aprender. Tras esta clasificación los resultados, mostrados en la tabla 1, reflejaron que sólo el 8’88% de las respuestas son referidas a alguno de los cinco aspectos fundamentales identificados

DISCRIMINACIÓN	ASPECTOS DIDÁCTICOS	LATERALIDAD	MADUREZ	LENGUAJE ORAL
9,11%	6,15%	13,43%	15,3%	7’97%
Discriminación. visual Discriminación auditiva Discriminación fonética	Conocer letras Métodos Divertidos	Lateralidad Orientación espacio-temporal	Madurez Ritmos de aprendizaje	Prerrequisitos del lenguaje Lenguaje oral Articulación Entonación
PROCESOS COGNITIVOS	MOTIVACIÓN	CINCO GRANDES ASPECTOS	OTROS	
12,98%	16,85%	8,88%	9,33%	
Atención Memoria Percepción	Motivación Interés Curiosidad	Vocabulario Conciencia Fonológica Principio alfabético Comprensión oral Fluidez	Control emocional Tiempo y velocidad Motricidad y escritura Autoevaluación Autonomía personal Conceptos básicos Necesidad Percepción sensorial y Audición Metacognición Significatividad Destreza visual Entorno familiar	

Tabla 1. Adscripción de respuestas por bloques



por la evidencia científica y comentados anteriormente, esto es: conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión, vocabulario o fluidez.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación cualitativa muestran unos resultados llamativos. **La mayor parte de los encuestados señalaron aspectos relacionados con la motivación, madurez y lateralidad como los elementos fundamentales a tener en cuenta a la hora de enseñar a leer.** Estos aspectos reportados son reediciones de antiguas teorías (orientación espacial, lateralidad, etc.), superadas de manera sobrada por investigaciones actuales sobre cómo aprende el ser humano, pero que se vuelven a presentar una y otra vez, aunque la evidencia científica sea abundante y contundente (Ripoll, y Aguado, 2015).

Los resultados de este trabajo concuerdan con los obtenidos por O'Shanahan y Jiménez (1992) quienes constataron que muchos profesores de Educación Infantil piensan que para aprender a leer sólo es imprescindible que los niños tengan madurez para empezar a leer y haber culminado el proceso de lateralidad.

Que sólo un 8.88% de los resultados aludan a conciencia fonológica, principio alfabético, comprensión,

vocabulario o fluidez ofrece un panorama desolador de los conocimientos actuales y las prácticas diarias de los maestros a la hora de enseñar a leer. Este desconocimiento provoca que no se entrenen habilidades que podrían mejorar el aprendizaje lector y se continúe entrenando habilidades de escasa influencia en el aprendizaje de la lectura. Esto no sólo es un desperdicio de recursos, tiempo y talento, sino que además ignora las necesidades de niños con problemas en lectoescritura (Luque et al., 2016).

Los datos confirman que actualmente impera un sistema de aprendizaje basado en creencias, lo que podría explicar la perpetuación de las prácticas pedagógicas anticuadas en los centros educativos centrada en juicios personales, en una "verdad" individual pese a los avances científicos que parecen, en demasiadas ocasiones, no traspasar los muros de la Universidad.

Está claro que la forma de enseñar a leer de los maestros y maestras determina de forma importante el acceso de la lectura del alumnado, y que la instrucción apropiada llevada a cabo por docentes expertos es clave para la prevención e intervención de dificultades de la lectura. Las investigaciones sobre cuestiones educativas e instrucción lectoras son abundantes y vienen a señalar aspectos funda-

mentales a considerar en el aula para promover un aprendizaje de la lectura basado en evidencias científicas. Sin embargo, esas investigaciones no parecen llegar a donde más se necesitan, que son las escuelas.

Para que eso suceda, se hace fundamental la formación del profesorado que, a partir de los resultados obtenidos, se infiere insuficiente, incompleta o anticuada. Que estudios como el *National Reading Panel* tengan dos décadas y no se estén aplicando es muestra de que la educación española no se basa en evidencias comprobadas, sino en creencias personales, ideas obsoletas y en una formación deficiente.

Ahora es más necesario que nunca **reivindicar la preparación de los docentes que han de afrontar la enseñanza de la lectura, basándose en los datos que aporta la investigación.** Es fundamental, tal y como defienden Strickland et al., (2002) o Snow et al., (2005) dotar al profesorado de conocimientos que proporciona la ciencia de la lectura. En este sentido, recae en las administraciones educativas, de todos los niveles, el asegurarse de que todo conocimiento que entre en el sistema educativo tenga sustento capaz de dar un resultado comprobado y replicable.

Esto no es un imposible, ya que existen antecedentes en este sentido, como el *What works clearinghouse*, en Estados Unidos, planes de formación didáctica que revisan la investigación existente sobre diferentes programas, productos, prácticas y políticas en educación, con el objetivo de proporcionar a los educadores la información que necesitan para tomar decisiones basadas en la evidencia.

Para concluir, debemos afirmar que los resultados de este trabajo deberían ser tomados con cautela, ya que la muestra, aunque elevada, podría tener en cuenta a otras provincias españolas. Posteriores investigaciones deberían recabar información complementaria, como la formación recibida en la universidad, antiguamente

dad de los docentes, o programas de actualización seguidos.

También se podría complementar estos cuestionarios con programas de formación específica, que formase a los profesores en las últimas metodologías disponibles, intentando desterrar las creencias individuales en favor de un conocimiento científico, validado y exitoso. En todo caso, deseamos que este trabajo suponga un toque de atención acerca del estado de la cuestión y que se produzcan más trabajos complementarios a este.

rer las creencias individuales en favor de un conocimiento científico, validado y exitoso. En todo caso, deseamos que este trabajo suponga un toque de atención acerca del estado de la cuestión y que se produzcan más trabajos complementarios a este.

Cómo citar:

López Zamora, M. y Sánchez Gómez, A. (2020, junio). La enseñanza de la lectura. Evidencias VS. Creencias. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 25-29. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

Referencias Bibliográficas

- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340(1), 6-14.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E. y Seidlová-Málková, G. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678-686.
- Castells, N. (2009). La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 33-48.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. *La investigación de la enseñanza*, 3, 443-531.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345.
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarria, C. G., y Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español. ¿Reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9 (3), 129-130.
- González, J. E. J., y Juan, I. O. S. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 5.
- González, X. A., Buisán, C., y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 153-169.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., y Ariles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura Effects of syllable frequency in learning to read. *Cognitiva*, 9 (1), 3-27.
- Jiménez, J., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-22.
- Juan, M. R. G., y Salvador, M. B. (2012). Influencia de las creencias de los docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra: Revista Científica*, 6, 139-150.
- Lewis, B. A., y Freebairn, L. (1992). Residual effects of preschool phonology disorders in grade school, adolescence, and adulthood. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35 (4), 819-831.
- Luque, J. L., Giménez, A., Bordoy, S., y Sánchez, A. (2016). De la teoría fonológica a la identificación temprana de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 36 (3), 142-149.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*, 24(4), 435-447.
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2015). *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes*. Madrid: Eos.
- Snow, C. E., Griffin, P. E., y Burns, M. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. National Academy of Education: Jossey-Bass.
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, M. S., y McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers: Opportunities for better reading instruction*. Washington: National Academies Press.
- Watson, D., y West, J. (2003). The role of the tutor in social work education: Building an emancipatory tutorial relationship. *Social work education*, 22(2), 139-149.
- Whitehurst, G. J., y Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.

¡TU ANUNCIO AQUÍ!

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

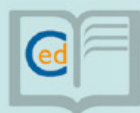
Docentes en activo, Opositores, Profesionales de la Educación, Centros Públicos y Privados, Investigadores y demás usuarios relacionados con el mundo de la Educación.

¡INFÓRMATE!

☎ 967 66 99 55



marketing@marpadal.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE





Completa tu formación como docente

- Puntos para Oposiciones de Educación
- Puntos para Concursos de Traslados
- Puntos para Sexenios
- Másteres y Títulos de Postgrado
- Publicaciones en Revista Especializada

y mucho más...

¡Mira todo
lo que tenemos
para ti!

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS



Cursos de
110 horas



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA OPOSICIONES DE EDUCACIÓN
DE TODAS LAS ESPECIALIDADES EDUCATIVAS
CURSOS PARA SEXENIOS Y CONCURSO DE TRASLADOS



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES DE EDUCACIÓN
Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

**Másteres Oficiales
UNIVERSITARIOS**

100% online de  Campuseducacion.com
formación on-line

Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**
Campuseducacion.com

Efectos positivos y contraindicaciones de la actividad física en la salud y calidad de vida del alumnado

La actividad física como establecimiento de hábitos saludables

El presente artículo trata de abordar los efectos positivos y las contraindicaciones que se derivan de la práctica de actividad física, además de las pautas para abordar las sesiones de la asignatura de Educación Física de forma satisfactoria. De forma complementaria, se profundiza sobre los trastornos de conducta alimentaria y se enfatiza su correcto tratamiento como base de la calidad de vida.

Palabras clave: Actividad física; Hábitos saludables; Nutrición; Calidad de vida; Educación Física.

Abstract: This paper aims to analyze the positive effects and the contraindications of physical activity, and some guidelines to carry out appropriately the subject of Physical Education. More so, the paper will go further into eating disorders and their treatment as a foundation for quality of life.

Key words: Physical activity; Healthy habits; Nutrition; Quality of life; Physical Education.



La práctica de actividad física sirve como herramienta para disminuir en nuestro alumnado el factor de riesgo de padecer diversas enfermedades, al igual que constituye un medio de equilibrio psico-físico y de ocupación del tiempo libre de manera activa, constructiva y saludable.

Consideraciones a la hora de realizar actividad física

Para realizar una actividad física saludable es preciso tener presentes una serie de consideraciones básicas. En primer lugar, se deben tener en cuenta una serie de medidas hi-



ALEJANDRO MICÓ MARINAS

- Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesor de Educación Física (VALENCIA)

giénicas, preventivas de actuación y principios básicos.

Sobre los aspectos higiénicos y preventivos, podemos mencionar:

- Efectuar un reconocimiento previo médico para conocer el estado de salud y el nivel de aptitud física.
- Llevar una adecuada alimentación.
- Usar indumentaria adecuada.
- Cumplir normas de higiene antes, durante y después de la actividad (ducha, digestión).
- Efectuar un calentamiento y vuelta a la calma adecuados.
- Conocer la técnica básica de la actividad que se realiza para evitar accidentes y tecnopatías.
- No asumir riesgos innecesarios y tomar medidas de seguridad y protección.

En segundo lugar, debemos considerar una serie de principios en base a los que sustentar dicha actividad física, respetándolos y reflexionando sobre ellos en la práctica.

Sobre los principios a respetar podemos citar:

- Continuidad y recuperación, entendiendo la repetición y regularidad de los estímulos del entrenamiento, produciendo unos hábitos que puedan mantenerse.

- Multilateralidad, en relación al desarrollo armónico de las distintas partes del cuerpo.
- Variedad de ejercicios, medios y materiales con el fin de evitar la monotonía.
- Individualización, ejercicios adaptados para cada sujeto.
- Participación activa y consciente, saber qué se hace y para qué se hace.
- Progresión coherente y eficaz
- En tercer y último lugar, tenemos que saber qué tipo de actividad física y capacidades físicas asociadas han de trabajarse en mayor medida por su mayor relación con la salud. En esta línea, las capacidades o componentes físicos de la salud a los que nos referimos son la resistencia aeróbica, fuerza y resistencia muscular, flexibilidad y composición corporal, y la velocidad/agilidad, por su relación con la densidad mineral ósea (Ardoy, 2012).

Efectos de la actividad física

Son muchos los efectos positivos y los beneficios de practicar actividad física en la salud y calidad de vida. Sin embargo, también se debe saber que no siempre la práctica de actividad física es saludable ya que puede darse el caso de que ésta esté contraindicada de forma total o parcialmente.

Diversos estudios confirman los beneficios que reporta la práctica de actividad física y planificada sobre la salud, sin embargo se centran fundamentalmente en el ámbito fisiológico (Ardoy, 2012). Investigadores como Chillón (2005) consideran los beneficios de la actividad física desde una triple vertiente: física, psicológica y social.

A colación de esta triple vertiente desarrollamos el siguiente planteamiento.

- A nivel psicológico y social

Tanto a nivel social como psicológico sólo es contraproducente la actividad física cuando ésta se con-



vierte en una obsesión (vigorexia) o en el alto rendimiento cuando no se asesora y guía correctamente a los deportistas.

Por el contrario, son numerosos los beneficios a nivel psicológico y social cuando se practica actividad física de forma saludable. Se destaca la eliminación de estrés y ansiedad, mayor relajación y concentración, mejora de las relaciones interpersonales, autoestima, construcción del carácter y mejora del rendimiento académico y cognitivo (Cornejo, 2017; Maureira, 2014; Pellicer, 2015).

- A nivel fisiológico

A nivel fisiológico también existen ciertas contraindicaciones que se deben tener presentes en todo momento para no causar mayores daños o agravar la lesión-enfermedad, cuando proceda. A continuación, se exponen tanto los beneficios como las contraindicaciones atendiendo a los principales aparatos o sistemas orgánicos (Willmore y Costill, 2014).

- **Aparato locomotor:** los beneficios de practicar actividad física regular sobre los huesos, articulaciones y músculos son numerosos. Aumenta los niveles de calcio y densidad mineral ósea, lubrica y estabiliza las articulaciones, mejorando la condición física general y coordinación inter e intramuscular. En cuanto a las contraindica-

ciones, con trastornos de columna o rodilla se deben evitar algunas posiciones o cambios bruscos de dirección, entre otros.

- **Sistema cardio-respiratorio:** entre los beneficios de la actividad física en este sistema destaca el aumento del tamaño del corazón y pulmones y toda su musculatura. La actividad física aeróbica es en sí una medida de prevención de determinadas enfermedades cardiovasculares, como la obesidad o la diabetes tipo II.
- **Sistema nervioso:** se relaciona directamente con los beneficios a nivel psicológico y muscular, mejorando en este caso la coordinación. En cuanto a las contraindicaciones, sólo en el caso de la epilepsia se debe tener especial cuidado, siendo conveniente evitar deportes de riesgo.
- **Sistema endocrino:** la actividad física estimula la hormona del crecimiento y mejora la tolerancia a la glucosa. En personas diabéticas está demostrado que la práctica de actividad física reduce al 50% la dosis de insulina. Respecto a los diabéticos, es importante que el alumno conozca su enfermedad, que tenga estabilizada su glucemia y que traigan a clase su "glucometer" o medidor de los niveles de glucosa en sangre.

- **Sistema inmunológico:** en este caso, ante alumnos con enfermedades que afectan a este sistema, la práctica de actividad física estaría contraindicada hasta su total curación.

Por todo ello, en el marco escolar se debe solicitar por escrito al inicio de curso, una autorización paterna y reconocimiento médico indicando sobre su estado de salud o enfermedad (si la tiene) del alumno, y tipo de actividad o ejercicios contraindicados que puede o no puede hacer.

En el modelo de autorización y consentimiento firmado para la práctica de actividad física en la materia de Educación Física se enmarcarán preguntas como:

- ¿Su hijo/a tiene algún problema de tipo cardiovascular?
- ¿Padece algún tipo de alergia?
- ¿Padece asma o alguna dificultad respiratoria?
- ¿Padece algún tipo de deformación en los pies?
- ¿Padece alguna deformación en la columna vertebral?

Una vez aclarado qué beneficios o contraindicaciones presenta la práctica de actividad física y las consideraciones que podemos realizar desde nuestras clases para realizar una actividad física saludable, es importante que hablemos de uno de

los factores mencionados anteriormente, pero en este caso con mayor profundidad: los trastornos de conducta alimentaria, dentro del factor de origen psicológico.

Trastorno de conducta alimentaria

El docente tiene un papel fundamental en la detección de un trastorno de conducta alimentaria.

Una de las señales más características que nos pueden indicar que algo no va bien son:

- **Cambios psicológicos:** La persona está ensimismada, aislada de los demás, triste o con dificultades de concentración. A menudo habla de dietas o del peso.
- **Glándulas salivares:** El agrandamiento de las glándulas salivares parótidas, que provoca un ensanchamiento en la parte de atrás de los molletes, puede estar relacionado con la presencia de vómitos repetidos.
- **Lesiones en la boca:** La presencia de heridas en la boca puede estar relacionada con la presencia de vómitos repetidos.
- **Ropa:** La ropa suele ser ancha y tapar gran parte de la piel.
- **Constitución:** Delgadez progresiva, peso normal e incluso sobrepeso.
- **Uso del cuarto de baño:** La necesidad muy frecuente de ir al baño

durante una larga temporada no justificada por una enfermedad puede indicar que se están tomando medicamentos con la intención de perder peso. Ausentarse para ir al baño justo después de las comidas puede estar relacionado con la autoprovocación del vómito.

- **Signo de Russell:** Aparecen lesiones en nudillos en personas que se provocan el vómito
- **Lesiones:** Algunos pacientes pueden presentar autolesiones. Aunque es posible encontrarlas en brazos, es frecuente que se den en muslos o en la barriga.
- **Frío:** En personas desnutridas aparecen dificultades para tolerar el frío.

La intencionalidad educativa de la hora de comer

Por otro lado, en la escuela, debemos tener presente otras consideraciones para poder detectar los trastornos de conducta alimentaria (TCA). Uno de ellos será el tiempo del almuerzo y comedor. Éste puede ser el primer espacio en el que se detecte una relación inadecuada con los alimentos.

Un individuo con un TCA puede presentar un incremento de la ansiedad producido por:

- El mero hecho de tener que enfrentarse a la comida.
- El sentirse vigilado por personal del centro que pueda conocer y que puedan sospechar de la enfermedad.
- El comer en público y rodeado de sus amigos, sus competidores y sus acosadores.

Salvo otra indicación, el alumno no debe comer una alimentación diferente a los demás, puesto que sería una manera de observación en la que se le trata a esa persona de forma diferente y puede desencadenar en una indagación impertinente de sus compañeros de clase.





No se debe, tampoco, ejercer una vigilancia estrecha de lo que se come o no se come. Sí se puede estar “pendiente desde la distancia”. Tampoco se debe entrar en discusión o confrontación, ya que esto empeora el ambiente, incrementa la culpa y no mejora la alimentación.

En el periodo tras las comidas, suele haber un incremento de la ansiedad. Actividades que permitan la distracción y dificultar el acceso al cuarto de baño pueden ser de gran ayuda.

Las clases de Educación Física

Por otra parte, exponer el propio cuerpo en el vestuario puede generar una intensa ansiedad en individuos con un TCA, puesto que de forma directa o indirecta pueden:

- Compararse con los otros cuerpos
- Distorsión de la imagen corporal propia
- Evidencia de autolesiones

Un ejemplo en el que podríamos observar este tipo de comportamientos es en las clases de Educación Física, a la hora de entrar al vestuario a cambiarse de ropa a la hora de dar comienzo la sesión o, de forma más fácil, al finalizar la sesión y entrar en el vestuario para cambiarse de ropa.

Otros aspectos que se pueden observar en las clases de Educación Física son:

- El uniforme deportivo/ropa deportiva permite detectar cambios corporales ocultos por la indumentaria habitual
- La compulsión al ejercicio puede hacerse evidente
- Una vez hablado de cómo podemos detectar los TCA, nos centramos en qué hacer ante estos trastornos.

Actuación ante los TCA

Los docentes de Educación Física, si poseen la formación adecuada, pueden ser de gran ayuda para detectar y tratar los problemas derivados de los trastornos de alimentación.

Es importante demostrar al alumnado que puede compartir sus dificultades con el docente, pudiendo aliviar o ayudar. En esta pauta es importante evitar preguntas inquisitorias o demasiado directas, abordando siempre el tema con confidencialidad.

Igualmente, se debe animar al menor a pedir ayuda. En caso de que no lo haga y la situación lo haga necesario, se debe entrar en contacto con los padres, habiendo avisado antes al alumno. En el caso de que éstos estén al tanto de la situación, es bueno que sepan que el centro escolar va a estar a su lado para ayudar a su hijo.

Bajo ningún concepto el alumnado debe sentir que el docente es su médico ni su policía.

Es esencial que los alumnos adquieran experiencias positivas dentro del aula, incrementando la posibilidad de que usen estas herramientas en presente y en el futuro, y en esta labor la función del profesor de Educación Física es primordial.

Referencias Bibliográficas

- Andoy, D. (2012). *EDUFIT: Efectos de un programa de intervención realizado en contexto escolar sobre la condición física y salud en el adolescente* [Tesis Doctoral]. UGR, Universidad de Granada, Granada.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de Educación Física orientado a la salud en adolescentes de 3ºESO* [Tesis Doctoral]. UGR, Universidad de Granada, Granada.
- Cornejo, A. (2017). Un estudio completo del cerebro en niños con sobrepeso. El proyecto ActiveBrains. *Revista Neurolmage*, 159.
- Correa, M. L., Zubarew, T., Silva, P., y Romero, M. I. (2006). Prevalencia de riesgo de trastornos alimentarios en adolescentes mujeres escolares de la Región Metropolitana. *Revista chilena de pediatría*, 77 (2), 153-160.
- López, C. C., Raimann, T. X., y Gaete, M. V. (2015). Prevención de los trastornos de conducta alimentaria en la era de la obesidad: rol del clínico. *Revista médica clínica las condes*, 26(1), 24-33.
- Maureira, F. (2018). Relación entre el ejercicio físico y el rendimiento académico escolar. *Revista EmásF*, 53.
- Mérida, M. S. (2006). Prevención primaria en trastornos de conducta alimentaria. *Trastornos de la conducta alimentaria*, 4, 336-347.
- Pellicer, I., López, L., Mateo, M., Mestres, M., Monguillote, M., y Ruiz, J.V. (2015). *NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: Inde.
- Willmore, J.H. y Costill, D.L. (2014). *Fisiología del esfuerzo y del deporte*. Badalona: Paidotribo.

Cómo citar:

Micó Marinas, A. (2020, junio). Efectos positivos y contraindicaciones de la actividad física en la salud y calidad de vida del alumnado. La actividad física como establecimiento de hábitos saludables. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 31-34. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

Propuesta de desarrollo de la capacidad de resiliencia mediante un Escape Room

Una forma de desarrollar la inteligencia emocional a través del juego

Partiendo de la base de que nadie está libre de los posibles infortunios de la vida y de que la capacidad de sobrellevar situaciones adversas es entrenable, en el presente artículo se pretenden trabajar estas habilidades utilizando alguna de las técnicas de gamificación que van adquiriendo más auge hoy en día, como es el caso del Escape Room. Dicho entrenamiento ha de empezar en las edades más tempranas del alumnado, aunque la presente propuesta se desarrolla en la adolescencia. La metodología utilizada para su entrenamiento es el juego, el cual permite crear situaciones menos amenazantes a la hora de afrontar situaciones que en la realidad pudieran resultar más estresantes.

Palabras clave: *Inteligencia Emocional; Resiliencia; Habilidades de afrontamiento; Escape Room; Role Playing; Gamificación.*

Abstract: *On the basis that no one is free from the possible misfortunes of life and that the ability to cope with adverse situations is a trainable one, in this paper we intend to work on these skills using one of the gamification techniques that is becoming more popular today: the escape room. This training must begin at the earliest ages of students, although this proposal is carried out on teenagers. The methodology used for its training is the game, which allows to create a less threatening environment when facing situations what would be more stressful in the real world.*

Key words: *Emotional intelligence; Resiliency; Coping skills; Escape room; Roleplaying; Gamification.*



Hay que buscar en la obra de John Bowlby (1979) para encontrar las primeras referencias al término de resiliencia, que se definiría como la capacidad de los seres humanos para superar períodos de dolor emocional y situaciones adversas, saliendo fortalecido de ellas. Según este autor, éste es

un concepto en el que influyen tanto factores personales como contextuales y que está relacionado, en gran medida, con las experiencias de afecto vividas durante la niñez.

Este término adaptado a las ciencias sociales por autores como Rutter (1979), viene a indicar que es posible desarrollarse psicológicamente

de manera sana independientemente de los infortunios que pueda deparar la vida.

Son muchos los autores que a lo largo de los años han ofrecido su definición personal del concepto. Algunas teorías consideran que las personas resilientes nacen así y, según otras, se hacen.

Entrenamiento en resiliencia

Entre los autores que defienden que es posible entrenar las **habilidades de afrontamiento** positivo ante situaciones estresantes es de destacar el ya conocido Modelo A-B-C de Albert Ellis (1980). Este modelo nos enseña que el cómo nos sentimos no dependerá tanto de las cosas que nos pasen sino de nuestras creencias a la hora de buscar una explicación.

En años más recientes, autores como Badilla (2009) indican que no es la suma de aspectos personales, biológicos y sociales lo que determina que una persona sea resiliente o no, sino la interacción de ésta con el medio. Los recursos ambientales, si bien son utilizados por las personas, generan unos mecanismos de protección ante las situaciones estresantes que todos podemos atravesar. Sin embargo, en determinadas circunstancias las carencias contextuales pueden dificultar un correcto



BEATRIZ LEÓN IZQUIERDO

- Diplomada en Educación Especial
- Graduada en Educación Infantil
- Licenciada en Psicopedagogía
- Maestra de Pedagogía Terapéutica en el CEIP Pilar Bayona (ZARAGOZA)

afrontamiento de las situaciones estresantes que se pueden vivir. Es en estas circunstancias donde la escuela puede tener un papel importante.

Los investigadores del siglo XXI entienden la resiliencia como un proceso comunitario y cultural, que responde a dos modelos que la explican: un modelo «compensatorio» y otro «de protección».

El actual marco educativo otorga especial importancia al desarrollo integral del alumnado, lo que implica necesariamente enseñar a ser persona. En esta enseñanza conseguir la conciencia y el autocontrol emocional para adaptarse al contexto es crucial.

Justificación de la propuesta

Expondremos una propuesta que parte de la base de que **la resiliencia se puede entrenar**. A nivel teórico encuentra sus raíces en la ya conocida teoría de Ellis. Dada la imposibilidad de cambiar los acontecimientos, entrenar nuestra forma de pensar ante los mismos puede hacer evitar sufrimientos emocionales que además pueden resultar poco productivos. Para mejorar nuestra capacidad de resistencia ante los infortunios, necesitamos fortalecer las cualidades que nos permiten una adaptación positiva en una situación de adversidad o sufrimiento.

Autores actuales como Barudy y Dantagnan (2011) diferencian entre un tipo de resiliencia primaria de un tipo de resiliencia secundaria que se define como la capacidad de sobreponerse a los infortunios de la vida a pesar de carecer del apoyo del contexto sociofamiliar cercano. Esta capacidad la pueden ofrecer adultos significativos como los diferentes agentes educativos y sociales, de entre los cuales es de destacar los maestros. Cobra importancia que desde la escuela los profesionales que en ella trabajan desarrollen esta capacidad especialmente en casos de infortunios o cuando el contexto social cercano no puede ofrecer tal apoyo.



Desde aquí entendemos el concepto de resiliencia secundaria no como la superación de conflictos normales de la vida infantil y juvenil, si no en el sentido expuesto por algunos autores como los ya citados Barudy y Dantagnan (2011) de superar diversos procesos traumáticos de la vida sobrevenidos.

Como es posible desarrollar las habilidades de afrontamiento, desde el ámbito educativo cobra especial importancia desarrollar éstas desde las edades más tempranas, ya que ningún alumno está libre de vivir adversidades en cualquier momento de su desarrollo. Las adversidades están en relación con los diversos contextos en que normalmente se desenvuelven (casa, amigos o colegio).

Actualmente, los **programas de educación emocional** tienen especial aceptación para el desarrollo de la capacidad de responder ante situaciones estresantes ya que en ellos se enseña pensamiento realista, flexibilidad, optimismo, asertividad, toma de decisiones, relajación, inteligencia emocional, todo ello llamado competencias emocionales.

Es importante desarrollar esta capacidad de enfrentarse a ellos desarrollando un pensamiento positivo. Si se considera a la persona como un ser íntegro cobra sentido educar no sólo sus competencias en las diver-

sas áreas curriculares sino también su **competencia emocional**.

La resiliencia a través del Escape Room

La propuesta presentada para trabajar la resiliencia utiliza una metodología que va adquiriendo cada vez más popularidad hoy en día, **el escape room**. El escape room se basa en el juego y aprender jugando es un método muy efectivo y motivador.

La base central de cualquier escape room son sus **enigmas**. La utilización de la dinámica en esta propuesta no es algo puntual, el alumnado debe estar previamente entrenado en la utilización de esta metodología en el trabajo de contenidos de diferentes áreas.

Todos los escape room tienen sus propios objetivos. Uno de los objetivos de este escape room es explorar posibles soluciones a situaciones con alta carga emocional y entrenar para situaciones conflictivas o de tensión utilizando el **role-playing** que permita vivir esas situaciones de forma menos amenazante y en un entorno más seguro.

Esta sesión de escape room no es el final de un proceso. La inteligencia emocional se ha de desarrollar desde las edades más tempranas y durante toda la vida del sujeto. No hay que olvidar que el desarrollo de la

inteligencia emocional es un aspecto transversal que se ha de trabajar en cualquier momento de la vida escolar y no solamente reservarlo para las horas de tutoría.

Desarrollo, organización de agrupamientos y espacios

En este escape room se propone la representación de varios escenarios que representan espacios vitales para el sujeto (sala de la vida familiar, sala de la vida escolar, sala de la vida de las amistades) y en cada uno de ellos se proponen situaciones altamente estresantes que pueden surgir en estos contextos.

Supuestamente, se pueden utilizar diversas aulas del centro que estén

la primera sala de la familia, representando a unos abuelos que comunican con llanto la muerte de los progenitores; en la siguiente sala, del contexto escolar, otros dos representarán el papel de dos maestros, los cuales comunican suspensos en casi todas las áreas y que desconfían del alumno. Por último, dos alumnos en la sala de las amistades representarán el papel de acosadores.

Los otros seis alumnos deberán pasar por las diversas salas viviendo esas situaciones estresantes y respondiendo en grupo, mediante consenso, un cuestionario sobre la forma más adecuada de proceder en cada contexto para mantener la estabilidad emocional.

El grupo de alumno permanecerá inicialmente en la primera sala y tras

las respuestas más adecuadas del cuestionario y así sucesivamente.

Al final de todo el proceso accederán a otro espacio donde recibirán un refuerzo positivo relacionado con gustos generales del grupo.

Habrà un tiempo límite de 45 minutos para llegar a atravesar las diversas salas de manera exitosa. En caso de no superarlo el profesorado, tras el análisis de la respuesta a los cuestionarios, puede deducir qué aspectos básicos de la inteligencia emocional es necesario reforzar. Es importante que el alumnado justifique el porqué de sus respuestas y que nunca el adulto juzgue las respuestas elegidas.

En posteriores sesiones, sí se podría trabajar con el alumnado y con el apoyo del equipo de orientación las consecuencias de algunas respuestas basadas en creencias irracionales elegidas por el alumnado.

Elaboración de cuestionarios

El proceso de elaboración de cuestionarios ha de ser un proceso compartido entre el profesorado implicado, contando con el apoyo del equipo de orientación, y es aconsejable un ejercicio de reflexión previa sobre posibles respuestas ante situaciones “extremas” que todo el alumnado puede vivir.

Aunque la selección de las respuestas correctas del cuestionario pudiera parecer un proceso subjetivo por parte de los creadores del mismo, se basa en una serie de bases teóricas.

Partiendo de la Teoría de la Terapia Racional-Emotiva de Ellis, las respuestas correctas corresponderían a aquellas basadas en “creencias racionales”. Las “creencias racionales” corresponden a preferencias, esperanzas y deseos. Sin embargo, las “creencias irracionales” crean sentimientos que sabotean la posibilidad de afrontamiento de un hecho desagradable generalmente basadas en una actitud derrotista.



comunicadas entre sí por puertas para representar estos escenarios vitales. Para abrir estas puertas y pasar de unas salas a otras es necesario desbloquear unos candados que tienen unas claves numéricas.

Respecto a la organización del alumnado, ésta habrá de hacerse con grupos reducidos, de unos diez participantes. De ellos, seis representarán mediante role-playing el papel de agentes “desestabilizadores” en cada uno de los espacios que representan los escenarios vitales de los sujetos. Previamente serán entrenados y habrá dos en cada sala.

Dos alumnos pueden situarse en

vivenciar una situación estresante representada por dos compañeros que actuarán como “agentes desestabilizadores” deberán responder adecuadamente un cuestionario sobre las formas más adecuadas de reaccionar ante las mismas.

Los números correspondientes a las respuestas correctas del cuestionario que han consensuado el grupo permitirán obtener la clave para acceder a la siguiente sala, la sala del “contexto escolar”, en que se vuelven a plantear situaciones problemáticas con la representación de otros dos compañeros y en las que nuevamente tienen que seleccionar

Las **ideas irracionales** son rígidas y poco realistas (Davis, 2000), y suelen incluir contenidos:

- Acerca de nosotros mismos (“soy débil, no valgo nada...”).
- Acerca de los demás (“la gente no es de fiar...”).
- Acerca de la vida y del mundo (“la vida es muy dura, la vida es absurda...”).

Cuando estas ideas se instalan en la mente, generan unos pensamientos automáticos negativos, que disparan las emociones negativas y nuestras expectativas sobre las diversas

situaciones de la vida, haciendo que se responda ante ellas de manera desadaptativa y fortaleciendo, por último, dichas creencias negativas.

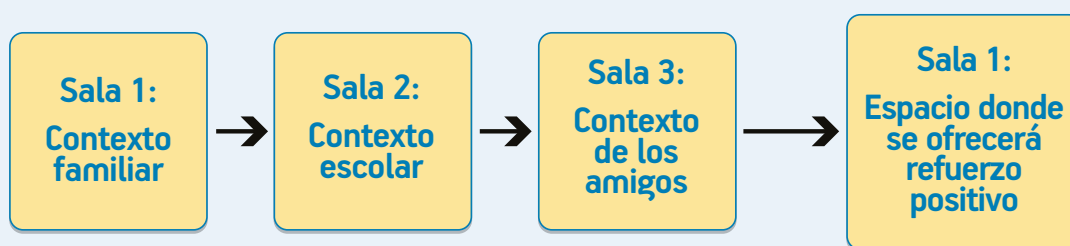
Las **respuestas irracionales** del cuestionario reunirían las siguientes características:

- Son respuestas ilógicas, no se apoyan en la experiencia, distorsionan y exageran el hecho.
- Son respuestas que se expresan en términos de exigencias o necesidades muy urgentes).
- Indican a la pasividad y no sirven para conseguir metas y objetivos.

Por el contrario, las **respuestas racionales** adecuadas al cuestionario despertarían emociones positivas en los sujetos y animarían a la acción. Reunirían las siguientes características:

- Son respuestas lógicas y consistentes con la realidad (se apoyan en la experiencia, sin distorsionar ni exagerar).
- Se expresan en términos de deseos y esperanza en que algo pase.
- Refuerzan la autoestima y el autoconcepto positivo.
- Suelen ayudar y motivar a conseguir metas y objetivos.

Figura 1: Representación gráfica de espacios



El papel del profesorado

A la hora de dividir a los alumnos en grupos, siendo unos de ellos actores y otros los que deciden la respuesta más adecuada ante la situación planteada, se han de tener en cuenta una serie de premisas:

- La **realización del role-playing** por parte de un grupo de alumnos **exige un trabajo de entrenamiento previo** de varias semanas de duración, parte del cual se puede desarrollar durante el horario de tutoría.
- El **profesorado**, sin tener un papel directivo, sí que ha de tener un papel de **dinamizador en los grupos** de debate cuando se intente llegar a un consenso en el grupo sobre

la respuesta elegida ante esa situación estresante. Es muy recomendable la presencia de dos docentes, pues uno puede explicar la actividad y el otro puede presentar más apoyo individual ante las reacciones emocionales que puedan manifestar algunos alumnos.

- Se ha de contar con la **participación de todo el alumnado** dentro del grupo y es requisito indispensable escuchar la opinión de todos. Por ello, la atención a la diversidad es clave. El profesorado debe asegurarse de que todo el alumnado entiende la situación planteada contando con todo tipo de apoyos necesarios, además es muy importante valorar las opiniones del alumnado sin juzgarlas en un primer momento.

- Podría ser positivo contar con la **participación de otros adultos** como padres que pudieran participar en esta actividad posicionándose en alguno de estos grupos. Estos adultos previamente formados ayudarían a guiar el proceso de razonamiento de los alumnos de una manera más individualizada. Sin embargo, se hace imprescindible que estos adultos reciban un entrenamiento previo acerca tanto de la Teoría Racional-Emotiva de Ellis como de la metodología del escape room. Igualmente sería muy positivo que posteriormente un adulto que haya vivido alguna de estas situaciones contara en primera persona cómo ha resuelto esta situación de una manera positiva sirviendo de modelo para el alumnado.

Situaciones problemáticas y cuestionarios propuestos

Primer contexto: LA FAMILIA

Situación planteada: Muerte de progenitores

¿Cómo actuaría ante dicha circunstancia? Señala las mejores opciones:

1. Tendría que haberles demostrado más cariño, ahora es tarde.
2. No soy el único, a alguno le habrá pasado.
3. Dios me quiere castigar.
4. Mi madre siempre estará aquí para acompañarme.
5. Todo lo malo me pasa a mí.
6. Si faltan ellos nadie me va a querer.
7. Soy fuerte y seguro que puedo seguir adelante.
8. Ahora todos me considerarán como "un pobrecito".
9. No voy a tener nadie a quien comentar mis problemas.
10. Sé lo que ellos esperan de mí y lo voy a cumplir.

Clave de acceso siguiente sala: 24710



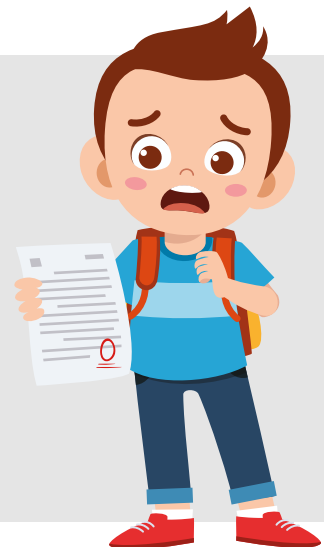
Segundo contexto: EL COLEGIO

Situación planteada: Suspensos generalizados a pesar del esfuerzo

¿Cómo actuaría ante dicha circunstancia? Señala las mejores opciones:

1. Tendría que haber estudiado aun mucho más, soy un vago.
2. No sirvo para estudiar.
3. Es solamente un examen, no tengo por qué fracasar siempre.
4. Mi profesor me tiene manía.
5. Voy a centrarme en qué he fallado para esforzarme en eso y mejorarlo.
6. Alguien me ha traicionado y se ha inventado que he copiado en el examen.
7. Si suspenso, todos pensarán que soy tonto.
8. No está todo perdido.
9. Desde ahora preguntaré al profesorado todas las dudas que tenga.
10. El esfuerzo no cuenta nunca para nada.

Clave de acceso siguiente sala: 3589



Segundo contexto: LAS AMISTADES

Situación planteada: Alguien propaga una mentira sobre mí, pierdo mis amigos y empiezan a burlarse

¿Cómo actuaría ante dicha circunstancia? Señala las mejores opciones:

1. Quizá tengan razón ellos y no sirvo para nada.
2. Todos los demás de otros centros lo sabrán y se lo creerán.
3. Puedo contárselo a mis padres y profesor.
4. El problema lo tienen ellos.
5. Realmente soy un ser despreciable y me lo merezco.
6. Me vengaré de ellos en cuanto pueda.
7. No se puede confiar en nadie.
8. No soy el único, a otros les estará pasando igual.
9. Tengo muchas cosas buenas que demostrar a los demás.
10. Esto va a durar siempre.

Clave de acceso siguiente sala: 3589



Tras haber atravesado las diversas salas, llegarán a un espacio donde recibirán un refuerzo positivo (material o actividad a realizar) que de manera obligatoria haya sido consensuado en grupo.

En caso tanto de superar como de no superar el juego, siempre se valorará de manera especial la capacidad de trabajo en grupo de los participantes, su actitud y esfuerzo mantenido durante la sesión. Se

considera crucial realizar sesiones posteriores de debate en las que se analizarán la idoneidad de las respuestas propuestas en cada uno de los cuestionarios.

La presente propuesta de trabajo representa sólo un ejemplo de una nueva forma de trabajar la inteligencia emocional del alumnado, pero que exige necesariamente del entrenamiento previo durante las horas de tutoría de habilidades básicas de

afrontamiento. Esta propuesta está enfocada en un modelo cognitivo conductual enraizado en la teoría de Ellis.

Aunque las situaciones planteadas pueden no haberse vivido por cierto alumnado, tiene esta propuesta un carácter esencialmente preventivo que ayuda a desarrollar pensamientos racionales en el alumnado lo que a la larga potenciarán su bienestar emocional.

Referencias Bibliográficas

- Badilla, H. (2009). *Para comprender el concepto de resiliencia*. Escuela de Trabajo Social: Universidad de Costa Rica
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual de técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Davis M., McKay, M. y Eshelman E. R. (2000). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ellis, A. (1988). *How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything –yes, anything!* New York: Kensington Publishers.
- Rutter, M. (1979): "Protective factors in children's responses to stress and disadvantages" en M. W. Kent y J. E. Rolf (eds.) *Primary prevention of psychopathology*. University Press of New England, Hanover, pp. 49-74
- Rutter, M. (1993): Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.

Cómo citar:

León Izquierdo, B. (2020, junio). Propuesta de desarrollo de la capacidad de resiliencia mediante un Escape Room. Una forma de desarrollar la inteligencia emocional a través del juego. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 35-40. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

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

Ced Campuseducacion.com
 formación on-line

Presencia de estereotipos sexistas en los cuadernos de lectoescritura de Educación Primaria

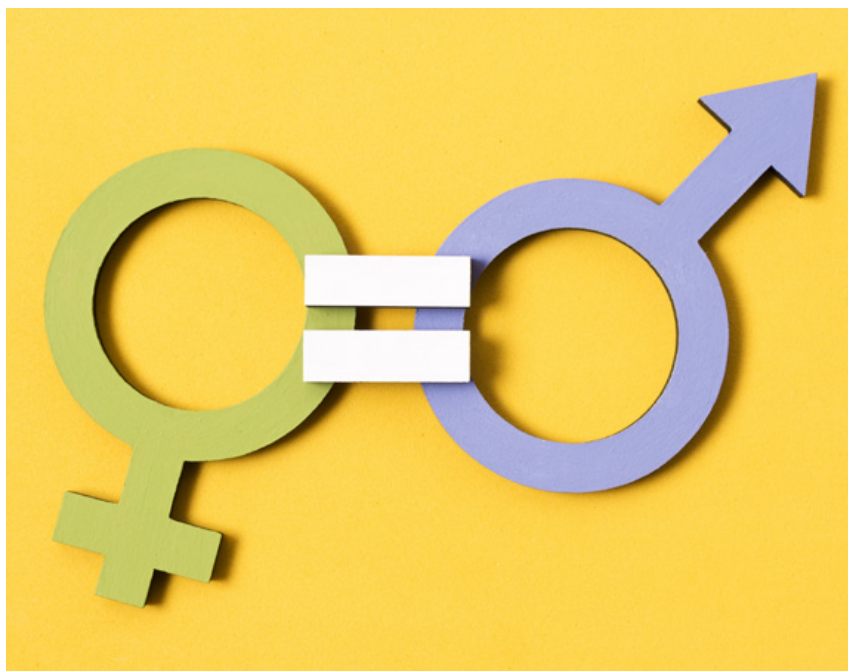
Un motivo para la reflexión docente

El siguiente artículo está centrado en la reflexión sobre la posible inclusión de estereotipos sexistas en los cuadernillos de lectoescritura empleados en Educación Primaria.

Palabras clave: Educación Primaria; Lectoescritura; Coeducación; Estereotipos de género.

Abstract: This paper is focused on the possible inclusion of sexist stereotypes on the writing booklets used on Primary Education.

Key words: Primary Education; Writing; Coeducation; Sexist stereotypes.



El tema principal de dicho artículo está conectado con el ámbito educativo y con una de las realidades más complejas a las que nos enfrentamos como docentes: el machismo, que se afianza tradicionalmente en estereotipos sexistas inoculados desde la niñez. Para ello, es necesario que como educadores reflexionemos sobre uno de los contactos iniciales del alumnado con la lectoescritura, como son los cuadernos actuales de diferentes editoriales. Es fundamental ser muy críticos con los posibles roles de género, re-

flejados en el lenguaje e ilustraciones de estos materiales didácticos. Todo ello enfocado a la mejora del sistema educativo y la sociedad en general.

Según Díez (2013), la escuela no está solo y exclusivamente para enseñar; la escuela transmite valores, acompaña a los alumnos y a las alumnas, les da fuerza para afrontar sus miedos, les proporciona afecto, confianza y les ayuda a valorarse y valorar al resto de compañeras y compañeros. Es responsabilidad del profesorado ofrecer materiales didácticos que potencien la igualdad de oportunida-



RAFAEL GONZÁLEZ GÓMEZ

- Graduado en Educación Primaria
- Licenciado en INEF
- Máster en Dirección de Centros Educativos
- Maestro de Educación Primaria en CEPER La Jara (MÁLAGA)

des y la educación del alumnado en libertad. En este sentido, los cuadernos de lectoescritura son decisivos, pues son uno de los primeros acercamientos del alumnado a la lengua escrita. Para evitar la transferencia y perpetuación de los estereotipos sexistas, es crucial aportar criterios críticos en la selección de los materiales en el aula. Como docentes debemos reflexionar sobre qué educación le estamos dando a nuestros alumnos y hacernos una serie de preguntas: ¿Cómo se presentan los cuadernos de lectoescritura desde la perspectiva de género? ¿Cuáles son los roles asignados a cada género? ¿Los cuadernillos de lectoescritura transfieren estereotipos sexistas o contribuyen a la coeducación?

Marco teórico

En primer lugar, debemos distinguir entre “**sexo**” y “**género**”. De acuerdo con las afirmaciones de Puleo (2000), cuando utilizamos el concepto “sexo” hacemos referencia a las características biológicas con las que cada ser humano nace, que tienen su origen en la naturaleza y hacen distinción entre hembra y macho.

Por otro lado, el término “**género**” contempla las concepciones sociales sobre las diferencias sexuales y abarca aspectos como los distintos papeles que se le asignan a una persona según su condición sexual.

López (1984) define “**rol de género**” al conjunto de comportamientos, actitudes o sentimientos, con origen principalmente cultural, considerados propios del sexo masculino o del femenino. Éste se adquiere entre el primer año y medio y los cuatro años de edad, pero no es hasta los seis años cuando se produce la fase de permanencia.

Los roles son conductas que se aprenden en la sociedad, en la que se enseña a catalogar actitudes, comportamientos, tareas e incluso juegos con etiquetas de masculino o femenino. Para Varela (2014), el machismo es “un discurso de la desigualdad” que se asienta en la afirmación de que el sexo masculino es superior al femenino.

Los estereotipos son fieles reflejos de una cultura y una historia y como tales van a nacer y mantenerse porque responden a las necesidades que tiene tal contexto de mantener y preservar unas normas sociales ventajosas para él (González, 1999).

La coeducación

Delors (1996), en su informe para la Comisión Internacional de la UNESCO, afirma que la educación debe apoyarse en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser. Todo ello vemos que queda perfectamente recogido en el concepto de coeducación.

Si examinamos cualquier aula de Educación Primaria, se siguen produciendo distinciones entre juegos y objetos para hombres o para mujeres, al tiempo que existen situaciones en las que se considera el sexo masculino como superior.

Santos (1984) define la coeducación como “la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos, en donde se presta especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del



otro y la convivencia enriquecida de ambos.

La educación conjunta e igualitaria de hombres y mujeres debe deshacer la afluencia de estereotipos presentes en la sociedad, promoviendo valores como el respeto, la tolerancia, la libertad, la amistad y la igualdad de oportunidades para ambos sexos.

De acuerdo con Del Amo (2010), el concepto de coeducación ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Uno de los momentos clave fue la década de los años setenta. El paso de un régimen autoritario a la democracia constitucional en España da un giro a la idea de la educación: la sociedad empieza a preocuparse más por el acceso a la escuela y reclama que éste sea igualitario para hombres y mujeres. Por otro lado, en la década de los ochenta surgieron numerosas leyes cuyo principal objetivo era suprimir la discriminación y la supremacía del sexo masculino sobre el femenino. Dichas leyes profundizaban en la necesidad de cambiar las prácticas educativas y la metodología docente.

No podemos dejar de lado que la educación también debe estar apoyada en la igualdad, porque es un derecho de toda persona, contemplado en la Constitución.

Por otra parte, en el currículum de Primaria es habitual encontrar una serie de contenidos transversales relacionados con la educación en valores, como la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, que han de estar pre-

sentes en la etapa educativa que nos ocupa, para poder formar personas que convivan en igualdad y libertad.

Los centros educativos y el personal docente conforma el primer agente socializador junto con las familias. Alfonso y Aguado (2012) nos proponen programar actividades como talleres o juegos en la primera etapa que favorezcan la socialización e interacción entre niños y niñas. Asimismo, en el ámbito familiar recomiendan realizar las tareas del hogar entre todos y todas y permitir que tanto niñas como niños elijan de forma libre los juguetes con los que divertirse.

Sexismo en los cuadernos de lectoescritura

Los recursos pedagógicos utilizados en la escuela deben avalar una enseñanza equitativa y de calidad, que garantice la formación integral del alumnado (Hernández y Fernández, 1994).

La escuela es un agente socializador que debe impedir que algunos estereotipos se consoliden. No obstante, en vez de ocuparse de la igualdad, a veces, desde ese ámbito se produce la conservación de los estereotipos, mediante lo que conocemos como currículum oculto (Apple, 1986).

En las últimas décadas, y a pesar de los cuantiosos cambios en materia legislativa, los libros utilizados como recursos en las escuelas siguen motivando el mantenimiento de estereotipos, invisibles para gran parte de

las figuras docentes (Terrón y Cobano-Delgado, 2008). Lo mismo parece ocurrir con los materiales de lectoescritura, que son un instrumento básico para la enseñanza y el aprendizaje en la etapa de Educación Primaria.

Después de examinar la literatura específica sobre lectoescritura se puede evidenciar la falta de contribuciones desde un enfoque de género. Por otro lado, al observar los propios materiales didácticos, se vislumbran sesgos sexistas que se incorporarían en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos

El presente artículo parte de la intención principal de señalar la necesidad de lograr una escuela coeducativa a partir de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Educación Primaria. Para conseguir dicha tarea es necesario cada docente en particular diseñe objetivos cercanos a su contexto, como los que se marcan a continuación:

1. Establecer qué materiales didácticos se están utilizando para la enseñanza de la lectoescritura en el centro educativo en cuestión.
2. Describir y analizar los estereotipos sexistas localizados en los diferentes textos.
3. Contrastar los materiales de distintas editoriales para establecer cuáles poseen estereotipos sexistas y cuáles no.
4. Reflexionar sobre los datos obtenidos para establecer el papel, positivo o negativo, de los cuadernos de lectoescritura en la senda hacia la coeducación.

Diseño

Para discernir si realmente los materiales de lectoescritura que se utilizan en el aula transcriben roles y estereotipos sexistas es preciso realizar una reflexión autocrítica y, posteriormente, actuar en consecuencia.

El docente que desee llevar a cabo esta reflexión en primer lugar debe hacer acopio de los cuadernos de

lectoescritura que se trabajan en las aulas de su centro educativo. Más adelante, se examinarán desde una perspectiva de género elementos como palabras y frases presentes en dichos recursos didácticos, así como las ilustraciones.

A continuación, y para que sirva de base, se presentan algunos modelos de los recursos metodológicos que verifican las exigencias antes señaladas:



Saber hacer (2014), de la editorial Santillana



Aprender es crecer (2015), de la editorial Anaya



Tictac (2010), de la editorial Edebé

Procedimiento

Para elaborar este proceso de análisis y reflexión es necesario que como docentes pasemos por varias fases.

En primer lugar, será necesario hacer un acopio de los cuadernos de

lectoescritura que estamos trabajando en los diferentes cursos y los que hemos trabajado en cursos anteriores. A continuación, será el momento de efectuar el análisis de los cuadernos de lectoescritura, utilizando los instrumentos que más adelante se especifican.

La siguiente fase consistirá en llevar a cabo un análisis significativo de materiales didácticos con el objetivo de constituir diferencias o similitudes entre los mismos, de acuerdo con la perspectiva de género. Seguidamente, se preparará un informe integral en el que se observen los distintos métodos que se trabajan y los posibles rasgos sexistas de cada uno de ellos.

Por último, resumiremos todos los datos obtenidos con el objetivo de tener información sobre las distintas propuestas de las editoriales y hacer una comparativa para ver cuál es la más favorable con respecto a nuestros propósitos.

Gracias a ello, tomaremos conciencia de la necesidad de utilizar ciertos materiales para mejorar la práctica docente, y también de plantear otras líneas de trabajo o recursos didácticos en el futuro.



Instrumentos

El instrumento principal que ma-
nejaremos para evaluar los cua-

dernos de lectoescritura será una
tabla, como la que sigue, de ela-
boración propia, que ayudará a la
recogida de palabras e imágenes,

que describan roles de género o
estereotipos sexistas. Se incluyen
algunos ejemplos que pueden ser-
vir de guía.

ÍTEMS	MUJER	HOMBRE
Atribución de roles y actividades	Enfermera, azafata, limpiadora, ama de casa. Acciones como fregar los platos, cocinar, lavar la ropa, hacer la compra, coser.	Bombero, fontane- ro, policía, médico. Acciones como leer el periódico, arreglar el grifo, pintar la casa.
Atribución de roles y actividades	Obediencia, agotamiento, duda, inseguridad.	Valor, seguridad, libertad, fortaleza.
Atribuciones físicas	Elegante, delgada, atractiva.	Enérgico, alto, fuerte.
Atribuciones psicológicas	Miedosa, humilde, satisfecha, servicial.	Inteligente, bruto, valiente.
Atribución de colores	Rosa, rojo, morado, naranja, blanco.	Azul, verde, gris, marrón, negro.
Atribución de objetos	Plumero, cazo, bolso, crema, tendedero, bayeta.	Maleta, sillón, periódico, tesoro.
Atribución de juguetes a niños y niñas	Muñecas, cocinita, bebés, comba.	Vehículos, pelota, cromos, videojuego.
Atribución de lugares	Cocina, merendero, hogar, supermercado.	Oficina, gimnasio, campo de fútbol, salón.

Tabla 1. Recogida de información

Resultados esperados

A modo de adelanto, y sin haber
completado el análisis propuesto de
manera exhaustiva, podemos deter-
minar que los cuadernillos de lecto-
escritura normalmente empleados
en clase perpetúan roles de género.
Al menos esto sucede en Saber ha-
cer para 6 años (Espejo y Luna, en
editorial Santillana, 2014).

Por ejemplo, en la ilustración de las
letras por medio de la técnica de las
palabras clave, las profesiones apa-
recen retratadas de acuerdo con un
claro sesgo sexista. Así, figuran re-
presentadas por hombres profesio-
nes estereotipadamente masculinas
como la de doctor, que se utiliza
para ilustrar la “d”, o la de fontanero,
como ejemplo de la consonante “f”.
Por su parte, a la consonante “p” se
le atribuye la profesión de peluquera.

Se ve en estos pocos ejemplos
cómo se diseñan referentes bien
diferenciados para niños y para ni-
ñas, muy de acuerdo con los com-
portamientos y capacidades que se
esperan para hombres y mujeres. En
ellas se normaliza la preocupación
por la belleza y la debilidad, mientras
que en ellos se destacan profesiones
asociadas al prestigio, lo intelectual
o la fortaleza.



FASES	ACTIVIDADES	TEMPORALIZACIÓN
Primera	Acopio de los cuadernos de lectoescritura trabajados en los diferentes cursos, así como en cursos anteriores	Octubre (10-31)
Segunda	Elaboración del corpus de cuadernos de lectoescritura de diferentes editoriales para analizar	Noviembre (1-20)
Tercera	Realización del análisis de los diferentes recursos didácticos y recopilación de datos	Noviembre (20-30)
Cuarta	Análisis comparativo entre editoriales	Diciembre (1-31)
Quinta	Evaluación de los datos obtenidos y elaboración de un informe exhaustivo	Enero (1-10)
Sexta	Tomar conciencia mediante una reflexión intensa sobre la necesidad de utilizar ciertos materiales para mejorar la práctica docente y también de plantear otras líneas de trabajo o recursos didácticos en el futuro.	Enero (10-20)

Tabla 2. Propuesta de temporalización

Terminamos estas líneas insistiendo en la necesidad de lograr una escuela basada en la coeducación y en valores como la igualdad de género. Es incuestionable que la transmisión de estereotipos y patrones de comportamiento condicionan el desarrollo de las personas y de las comunidades. Es cierto que en las últimas décadas se han ido dando pequeños pasos, pero los estereotipos sexis-

tas se siguen transmitiendo de manera inconsciente. Así, no hay más que ver la imagen de portada de los cuadernos de lectoescritura aquí analizados para comprobar que aparecen representados en las ilustraciones sólo niños, de acuerdo con la tendencia al androcentrismo que impide la visibilidad de las niñas. De hecho, el protagonismo masculino en las distintas manifestaciones

culturales es uno de los elementos constantes en la cultura patriarcal.

La reflexión crítica como docentes aportará estrategias para detectar el sexismo, todo ello enfocado a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Primaria y a contribuir a la configuración de una sociedad apoyada en la igualdad y el respeto mutuo.

Referencias Bibliográficas

- Alfonso, P., y Aguado, J. P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. León: Fondo Social Europeo-Consejo Comarcal del Bierzo.
- Apple, M. (1986). El currículo oculto y la naturaleza del conflicto. *Ideología y Currículo*, 111-138.
- Del Amo, M. C. (2010). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación educativa*, 11, 8-22.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz, C.; Ferri, T. (2015). *Aprender a crecer*. Madrid: Anaya.
- Díaz, N. (2013). *La transmisión de roles sexistas desde la niñez*. Madrid: Orto 6.
- Espejo, P.; Luna, S. (2014). *Saber hacer*. Madrid: Santillana.
- Gabaldón, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización de género. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 6 (12), 79-88.
- González, R.M.; Cuentos, F. (2008). *El aprendizaje de la lectura y la escritura*. Madrid: Cepe.
- Hernández, J., y Fernández, R. (1994). El sexismo en los libros de texto. *Educadores: Revista de la Federación Española de Religiosos de Enseñanza*, 36 (169), 29-59.
- Jiménez, J., y Ariles, C. (1990). Factores Predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 13 (49), 21-37.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y aprendizaje*, 7 (26), 65-75.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Puleo, A. H. (2000). *Filosofía, género y pensamiento crítico*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial de la Universidad de Valladolid.
- Santos, G. (1984). Por una educación no sexista y liberadora. *Aprendizaje desde la infancia*, 5 (26), 20-21.
- Torrón, M. y Cobano-Delgado, V. (2008). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de Educación Primaria. *Revista de la Facultad de Educación* 1 (27), 231-248.
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B.

Cómo citar:

González Gómez, R. (2020, junio). Presencia de estereotipos sexistas en los cuadernos de lectoescritura de Educación Primaria. Un motivo para la reflexión docente. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 41-45. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



Análisis crítico sobre el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en la enseñanza no universitaria

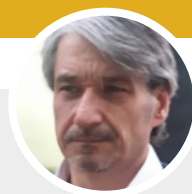
Ventajas, mejoras, dificultades y errores en la gestión de calidad de un centro educativo no universitario, basado en la norma ISO 21001-2018

La conveniencia de implantar un sistema de gestión de la calidad en un centro educativo debería de ser una cuestión fuera de toda discusión, pero no todas las experiencias impulsadas al respecto son valoradas positivamente, existiendo estudios que reflejan esa dualidad. La hipótesis de este artículo se basa la asunción de la eficacia de los sistemas y en la observación de un importante esfuerzo de las comunidades educativas para aplicar sus directrices, identificando como punto fundamental (y que determina su éxito o fracaso) el nivel de acierto en la adaptación previa de las normas a las características únicas de cada centro, así como en la evaluación de sus resultados fundada en ese proceso individualizado de implantación

Palabras clave: Calidad educativa; Gestión de la calidad; Evaluación; Norma ISO 21001-2018.

Abstract: The convenience of implementing a quality management system in an educational center should be a point beyond all discussion, but not all experiences in this regard are valued in a positive way, and there are studies that reflect this duality. The hypothesis of this article is based on the assumption of the effectiveness of the systems and on the observation of an important effort of the educational communities to apply its guidelines, identifying as a fundamental point (and which determines its success or failure) is the level of success in the previous adaptation of the standards to the unique characteristics of each centre, as well as in the evaluation of its results based on that individualized process of implementation.

Key words: Quality Education; Quality management; Evaluation; ISO 21001:2018.



**RAMÓN MANUEL CABARCOS
RODRÍGUEZ**

- Arquitecto
- Doctor en Humanidades
- Profesor de Enseñanzas Artísticas en EASD Ramón Falcón de Lugo

Las exigencias de cualquier ámbito productivo contemporáneo, ya hablemos de industria, comercio, cultura o cualquier otro, hoy hacen obligada la asunción de un sistema de gestión optimizado para la consecución de niveles de éxito elevados (entiéndase como consecución de unos objetivos, prefijados exterior o interiormente). No es posible ya alcanzar elevadas metas de desempeño sin una estudiada planificación y seguimiento de la misma. Este hecho se puede ejemplificar en un deportista profesional, un director ejecutivo de empresa o un administrador público. Todos ellos cuentan con unos recursos previos a su disposición (incluida su capacidad personal, que es necesaria, pero no suficiente) y el entorno en que ejercen su actividad, desde donde se les exige unos resultados, al menos acordes con los recursos empleados. El acierto o la intuición, que en el pasado podía ser bastante como para obtener continuados y aceptables rendimientos, siguen siendo un valor, pero ya no son suficientes.

Este indudable hecho, asociado a la complejidad de los tiempos, también es aplicable al ámbito productivo de la educación. Es preciso contar con herramientas de preparación, ejecución y control que faciliten y aseguren el éxito en esta actividad, tan sometida (o más) a rendir cuentas a los recep-



tores de su producción (primero los estudiantes y después toda la comunidad social y económica que se ve influida por el proceso formativo).

Antecedentes legislativos

La sucesión de leyes educativas de fines de siglo XX y principios del XXI han ido incrementando la demanda de calidad en el sector educativo y de su evaluación. Desde la “intención” de mejorar el rendimiento y calidad del sistema la Ley de 1970 (LGE), pasando por la exigencia de “requisitos mínimos” de enseñanzas con garantía de calidad de la Ley orgánica de 1980 (LOECE), y la “obligación” de la administración educativa y los órganos de gobierno de cada centro para velar por la mejora de la calidad de la Ley orgánica 8 de 1985 (LODE), hasta la “atención prioritaria” a los factores que favorezcan la calidad, entre los que sitúa la evaluación del sistema educativo, con la Ley orgánica de 1990 (LOGSE).

Estas intenciones previas se materializan, con la Ley orgánica de 1995 (LOPEG), en la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, al que se encomienda la evaluación general de la calidad del sistema educativo y del trabajo de los profesores.

En la Ley orgánica de 2006 (LOE) se propone el establecimiento de planes para la evaluación de la función docente, diseñados por las administraciones educativas con la participación del profesorado y de acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.

La vigente Ley de 2013 (LOMCE) llega más allá que las precedentes en la demanda de calidad y evaluación de la misma. Su artículo 67 determina que las exigidas acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un pro-



yecto educativo de calidad. Para ese fin, los centros habrán de contar con una planificación estratégica con los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con medidas para lograr los resultados, así como el marco temporal y la programación de actividades. Además, la realización de las acciones de calidad estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.

Desarrollo práctico

Desde la docencia cotidiana, es posible no ser consciente de la necesidad de herramientas de gestión para alcanzar estos elevados objetivos, o de su indispensable aportación para cuando estas se han alcanzado, pero negar esto es inútil. La nostalgia de creer que “las cosas funcionaban mejor antes, sin estas exigencias” puede ser cierta contemporalizada en un tiempo pasado pero ahora se torna imposible de aceptar en un entorno complejo como el actual. Ciudad (2004) recuerda esos tiempos pasados como los de una clientela (alumnado) relativamente abundante y cautiva, lo que puede explicar un escaso interés de algún profesional veterano en aceptar nuevas técnicas de gestión organizativa, o incluso pedagógicas dentro del aula, como señalan Senlle y Gutiérrez (2005).

Estudios como el de Arribas y Martínez-Mediano (2017) concluyen que existe una relación entre la implantación de la adaptación del SGC ISO en los centros educativos y la mejora de su organización escolar y resul-

tados. También existen autores críticos con la adaptación de sistemas con origen en el contexto empresarial, como Díaz (2013), argumentando que la certificación busca rotular las diferentes instituciones educativas dinamizando una competencia desmedida que perjudica particularmente los propósitos educativos.

Pero la evaluación del resultado en cada centro ha de ser llevada a cabo tras un histórico de tiempo suficiente, porque la inicial obtención de rápidos resultados positivos, con un incremento de la productividad (más actividad, más comunicaciones, más reuniones...), al margen del acierto o desacierto del diseño del sistema adoptado, puede ser un espejismo basado en el efecto Hawthorne¹, que tarde o temprano devolverá a la organización a su verdadera naturaleza. De hecho, los teóricos de su inserción en la gestión de los centros proponen estos se introduzcan de forma prudente, clara y progresiva.

¹ *Modificaciones del comportamiento individual y colectivo producidas por el conocimiento de la implantación de un sistema de control en una organización. Identificadas en los experimentos llevados a cabo por Elton Mayo (entre 1924 y 1932), y estudiados y divulgados, en 1955, por Henry A. Landsberger.*

Adquiere, por tanto, una importancia suprema el mismo sistema de planeamiento, así como el de posterior control de su ejecución y su propio control. Este es el fundamental y

único objetivo de este artículo. El de exponer la hipótesis de que el **éxito y fracaso** (que planea sobre esta cuestión en muchos centros educativos con un sistema de gestión de calidad implantado, en adelante SGC) **no radica tanto en el sistema elegido**, ni en el cuidado seguimiento de decenas de directrices para guiar la actuación de cada implicado, **sino en la lógica, la coherencia, la adaptación y, sobre todo, la proporcionalidad del sistema diseñado e implantado**. El error del primer paso es el fracaso del camino a recorrer.

Los legisladores y redactores de las normativas, al margen de los procesos de elaboración de borradores, exposición pública o estudio de las enmiendas, solo las escriben una vez, y una vez escritas, pasan a ser patrimonio y cotidianeidad de los legislados y normativizados. Cada acierto o error que contengan se repetirán en infinidad de ocasiones y condicionarán la actividad de individuos y grupos durante tiempo. Un descuido menor puede ser un gran perjuicio. La responsabilidad del diseñador de un proceder colectivo es, en una mayoría de los casos, superior al de cualquier ejecutor. Por este motivo, el alumbramiento de leyes, normas o instrucciones, y el diseño de su aplicación, no deberían de desarrollarse por el método de prueba y error (en realidad prueba, error, rectificación y nueva prueba). Porque la mejora continua que proponen los SGC no se puede entender o esconder detrás de una rectificación continua.

Existen ámbitos sociales y profesionales donde experimentar hasta conseguir un resultado positivo (emendando los fallos) es un acierto. En la redacción y aplicación de normas no sirve acumular errores sucesivos hasta conseguir un acierto, porque las sucesivas opciones, en vigor durante un tiempo, no tienen un carácter sucesivo, sino acumulativo. Se generan, para sus obligados, una sucesión de casuísticas (a veces contradictorias), que acaban siendo un problema. De este

modo, el rigor en el desempeño no es posible o sostenible, y surgen las dudas, interpretaciones, evasiones o negaciones. El final de esto es el descrédito de la norma, de su diseñador o de su ejecutor, algo que ha de ser evitado a toda costa. Hay que hacerlo bien, a la primera.

De dónde venimos

La idea que subyace tras el vocablo latino “qualitas” (con el significado de propiedad que aporta distinción a personas o bienes) está presente a lo largo de toda la historia, con la genérica acepción de “hacer las cosas bien”. Existen evidencias de que el intercambio de bienes o servicios llevó asociada, desde siempre, una intención de clasificar éstos en función de su mayor y mejor (o no) acierto a la hora de cumplir los cometidos para los que se creaban. Las definiciones son muchas ciertamente, pero no hay confusión en lo más primario y común de esa cualidad. La calidad reside, en mayor o menor grado, en lo que está bien hecho.

Desde fines de siglo XIX, primero en EE.UU, las organizaciones productivas piensan acerca de ese “bien hacer”, aunque inicialmente solo sobre el producto terminado, sin tener en cuenta la satisfacción de las expectativas de quien lo recibe (control de calidad). Es posteriormente, en Japón, cuando se produce la eclosión de los múltiples y modernos sistemas de gestión de la calidad, la búsqueda de cero defectos o la exce-

lencia productiva. Estos conceptos e intenciones han evolucionado del control del resultado al control del proceso que conduce al resultado, y sus distintos estándares y modelos se replican por todo el mundo. La intención es controlar la calidad del proceso de producción, con idea de que eso garantizará un elevado nivel de calidad de lo producido. Al respecto de ello, existe un mayoritario consenso para basar el control de los métodos de producción en el modelo del ciclo PDCA².

² Ciclo de William E. Deming, conocido como PDCA (Plan-Do-Check-Act) o, en español, PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar). Atribuido originalmente a las teorías organizativas de su mentor W.A. Shewhart.

Estos sistemas de gestión empresarial se han adaptado y extendido a los ámbitos productivos no empresariales. **Cualquier proceso de provisión de un producto** (aún los más complejos o socialmente imbricados, como es el de la educación) **puede ser gestionado desde la idea de la búsqueda de la mayor calidad**. La intención sigue siendo la misma, producir aquel bien o servicio del mejor modo posible, procurando la mayor satisfacción de todas las partes implicadas en la producción y recepción del bien. En el ámbito de la educación y en el entorno español, los dos sistemas de gestión más aceptados son el derivado de la norma ISO y del modelo EFQM.



Norma ISO y Modelo EFQM

El estándar ISO surge a finales de los años 70 en el Reino Unido, intentando mejorar la gestión de sus empresas y teniendo como referencia el admirado “milagro japonés”. Con esta idea nace el International Standard Organization y su estándar de funcionamiento ISO. Una década más tarde, en Bruselas, nace la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, entidad que desarrolla el modelo de excelencia en gestión y autoevaluación llamado EFQM.

Centrándose en el primero de ellos, **un SGC contemporáneo**, basado en la NORMA UNE-EN ISO 9001 que se desarrolla en la específica NORMA ISO-21001-2018, de aplicación a la actividad educativa, implantado en un centro de enseñanza no universitaria, **suele contemplar un proceso estratégico principal, otro operativo y algunos más procesos de apoyo**. Resultando un total de unos seis procesos, sumarían entre todos más de veinte o veinticinco procedimientos de trabajo. Estos procedimientos contendrán varios manuales (MC), las instrucciones de trabajo necesarias (IT) y unos sesenta o setenta documentos (MD) derivados de ellos. El proceso estratégico se destina a la autoevaluación de la misión, visión y la actuación (derivada de estas) de la organización, en línea con el principio de la mejora permanente. **Pero, también, a la planificación de la actividad principal (la docencia), la gestión de las comunicaciones y de la documentación**. El proceso operativo se dedica principalmente a la ejecución de la actividad prioritaria de la organización (la docencia y sus actividades auxiliares, incluida la evaluación académica). La mayor parte de los procesos de apoyo se dirigen a la administración de los recursos (personal, equipamiento e infraestructura) y alguno de ellos lo hace exclusivamente a la toma de datos de toda la actividad y su análisis (feedback).



Los referidos procesos, por tanto, **se dirigen, sobre todo, a la planificación de la actividad docente**, además de a la gestión cotidiana de ésta y de algunas actividades auxiliares (que no aportan igual valor, pero son imprescindibles). También a la autoevaluación del éxito de su actividad, pero entendida de dos modos diferentes: con respecto a la satisfacción de los usuarios (internos y externos) implicados, y con respecto a la fidelidad en el seguimiento del sistema (que se supone que viene a garantizar la primera).

Suelen quedar fuera de este sistema, no obstante, muchas actuaciones (ordinarias o extraordinarias) de la actividad del centro. En esta situación está mucha de la tramitación académica y administrativa desarrollada fuera del aula, por ejemplo, los procesos de gestión de la oferta educativa, de personal docente y no docente, de admisión y matrícula, de certificación, de titulación, o de comunicación y promoción exterior. Algunas de estas actuaciones se pueden regular parcialmente a tra-

vés de los procedimientos y documentos de planificación, pero otros posiblemente no.

Aún, como hemos visto, con importantes actividades de los centros fuera del SGC, los veintidós procedimientos, cuatro manuales, dos instrucciones y sesenta y dos documentos (con una nomenclatura individualizada derivada de la estructura del estándar), constituyen un elevado número de actuaciones, tramitaciones, registros y controles, derivados del sistema. Pero la cuantificación real de estos, pasado un tiempo, es muy superior, porque muchos de ellos darán origen, a su vez, a muchas versiones sucesivas de un mismo documento, con su correspondiente identificación, nomenclatura y archivo.

Esto supone que, dependiendo de la dimensión del centro, pueden existir, cada curso, quinientos o mil documentos redactados y circulando por la estructura del centro, identificados, archivados y custodiados (mayoritariamente de manera cen-

tralizada para una eficaz gestión) en administración y secretaría. Pero, a mayores de estos, hay otra gran cantidad de documentación, redactada y gestionada por áreas de trabajo, en formato papel y/o digital, que no se archiva y custodia de forma centralizada, sino en los departamentos, tutorías, coordinaciones, equipos... etc. Esto supone, en cada organización, a los tres años de obligado archivo y custodia, la existencia de tres mil, cinco mil, o más, documentos que deberían de estar correctamente identificados y archivados, de modo centralizado si ha de ser eficaz, durante al menos ese período trienal.

Esa correcta identificación y archivado lo ha de ser sobre ese mínimo plazo, para contar con un histórico que sirva de utilidad en las autoevaluaciones de éxito en el desempeño, la identificación de puntos débiles y las propuestas de mejoras de futuro. Si ese histórico no existe, perdemos la perspectiva para su análisis, como bien apuntan Villa, Troncoso y Díez (2015).

A la dificultad inherente a ello se suma otra propia de estos tiempos, que es la convivencia (sino dualidad) del formato papel y el formato digital, lo que hace más necesario un coherente, claro y riguroso sistema de tramitación, archivo, custodia y evaluación (y no solo de redacción).

El gran desacierto (y origen de las resistencias y decepciones que el nuevo sistema de gestión trae consigo) **es que**, bien por la urgencia en su implantación, bien por la escasez de esfuerzo en su diseño y adaptación, bien por la equivocada idea de “una futura y continua mejora”, **el sistema se suele colocar “encima” de las actividades ordinarias y extraordinarias que cada centro venía realizando**. Posiblemente no se organizan nuevamente todas ellas, sino una parte. Pero, en todo caso, no se suelen imbricar con las anteriores actuaciones, sino que se superponen a estas. Resulta inmediato pensar que, si un SGC optimi-

za y acerca a su máximo el grado de éxito en la actuación de una organización, éste se implante en todas (o casi todas) las actividades, principal y secundarias, de la misma. Pero en cualquier caso, al menos, la conexión entre la parte preexistente y la implantada debería de ser el primero de sus objetivos, y el resultado de este primero objetivo, el más cercano a la excelencia perseguida.

Un nuevo sistema de gestión habría de adaptarse y optimizar aquellos procedimientos en los que puedan existir (por rutina o dejadez) movimientos ineficaces o mejorables, pero también mantener, cuidar, incorporar o reforzar, todos aquellos que ya son fundamentales, acertados o capitales de esa organización. De no hacerse de este modo, parece obvio que pensar que no se trabajaría en la dirección de la optimización, sino en la de la probable desarticulación, o incluso contradicción. La imposición de un estándar a golpe de mimética traslación de unos preceptos (por evitación o postergación de aquello que es complejo o conflictivo) constituye, como se dijo, el primer error y una neonata eficacia.

La lógica impone que un intento de mejora del funcionamiento de una organización, debiera de pasar por una ineludible y profunda etapa previa de análisis de los procedimientos y actuaciones preexistentes, en la búsqueda de puntos fuertes y débiles, cuestiones y aspectos a corregir, modificarlos o sustituir.

El camino gradual sería, una vez vencido el Equipo Directivo, trasladar la idea al Claustro y al Consejo Escolar y crear un Equipo de Evaluación que recibiera una formación adecuada en el trabajo a realizar (...). Y elaborar un listado de áreas de mejora. Elegir unos criterios para priorizarlas y establecer una relación ordenada de esas áreas (López y Ruiz, 2004).

La solución a una avería o mal funcionamiento de un componente de un automóvil jamás pasa por la adquisición de un nuevo compo-

nente que se acopla superpuesto al conjunto de la mecánica existente. Siempre es objeto de una etapa de diagnóstico absolutamente individualizado del funcionamiento conjunto y por partes del sistema mecánico, en la procura de localizar puntos fuertes, débiles o inertes. Y tras el diagnóstico, la sustitución (que no agregación) de aquellos componentes susceptibles de ello (además de las pertinentes pruebas de funcionamiento antes de iniciar su uso cotidiano).

La celeridad en la implantación y, peor todavía, en su evaluación deberían de ser siempre aspectos a evitar. Esto ya fue mencionado por un autor crítico con los SGC, Sarzuri-Lima (2014), que afirmaba que en el caso de la evaluación de programas educativos muchas veces este proceso suele realizarse antes de su implementación o en el diseño del programa.

Entonces, ¿qué significa esto? Que es imprescindible un SGC para la actividad de implantación de un SGC (o quien revisa al revisor).

Cómo estamos

Un Sistema de **Gestión de la Calidad**, de los habitualmente implantados, tiene cuatro aspectos en los que parece basar todo su empeño. El análisis individualizado de cada uno de estos deja en evidencia la eficacia de una directa y literal aplicación.

Estos cuatro aspectos, y su análisis, es el siguiente:

1) La sistematización de un elevado número de procedimientos (a modo de encadenado de trámites y documentos).

Esto, en principio y sobre el papel, debería de ser siempre positivo. Pero la realidad es que, con el tiempo, es también causante de errores y parálisis. Esto se argumenta mediante un examen de la diferente naturaleza de cada proceder. Existen algunos que pueden fácilmente ser sistematiza-

dos para ser hechos mecánicamente (cómo si una máquina fuese quien los llevase a cabo). Pero existen otros muchos que, bien por el elevado número de variables que intervienen, bien por el inmenso número de veces que se llevan a cabo, bien por su complejidad de ejecución, no conducen a un buen resultado con una cerrada sistematización.

La sistematización mejora la eficacia de máquinas o de acciones carentes de reflexión asociada (limpiar o conducir...), porque su ejecutor puede descargar un porcentaje de atención, y la responsabilidad de su éxito, en el sistema diseñado (la actividad es fácilmente simultaneable con otra de carácter intelectual). En el caso de las actividades reflexivas, su ejecutor está obligado a mantener la atención y conserva íntegra la responsabilidad de controlar su desempeño y las consecuencias inmediatas y futuras del mismo (ejemplo de estas son las de crear o enseñar). Una exigencia de reflexión intercalada en un procedimiento mecanizado muestra un grado elevado de error no previsto (véanse los producidos en el repetitivo montaje de menús cerrados de cualquier popular restaurante autoservicio).

Si se impone la sistematización repetitiva de un trabajo reflexivo, el esfuerzo destinado al cumplimiento de la sistematización absorbe el tiempo y la energía de la reflexión y, por tanto, pasa a ser causa de continuos errores de la misma sistemática (multiplicidad de documentación donde repetitivos datos, fechas, firmas... son objeto y causa de desmotivación y continuos errores). Sistematizar un trabajo simple y mecánico, en principio, evita el error. Sistematizar un trabajo reflexivo, repetido muchas veces, no disminuye sino que incrementa el error.

Si mi actividad aportadora de valor está interrumpida por una secuencia de repeticiones sin apenas aporte de valor, el error se multiplicará en ambas facetas.

2) El registro contrastable de un elevado número de actos (a modo de innumerables actas y firmas).

Esto, en principio y sobre el papel, debería de ser siempre positivo. Pero la realidad es que, con el tiempo, tiene una limitada rentabilidad. Esto se argumenta mediante un contraste de trabajo invertido en esta acción y los beneficios obtenidos de la misma. Genéricamente, una inversión de recursos obliga a la obtención de una contraprestación, ya no de valor superior sino, al menos, equivalente al invertido.

El beneficio de un registro no está en su mismo acto, sino en la posibilidad de conocer o acreditar lo acaecido en un tiempo, lugar y circunstancias concretas. Y si no fuese nunca necesario ese conocimiento o acreditación, ese esfuerzo no se rentabilizaría. Y aquí, el sentido común impone la aplicación de la estadística. Si se rentabiliza (o sea, se requiere su consulta) uno de cada cien registros efectuados, el rendimiento es muy escaso.

Es un principio ineludible, en la optimización de una actividad, el asegurar siempre una mínima proporcionalidad entre el esfuerzo invertido y la rentabilidad obtenida. Es lógico, no obstante, que se trate de un subsistema deficitario, consumiendo energía que no sea recuperada (empleando recursos en exceso, no en defecto). Pero hasta un límite proporcionado. No se tiene que registrar absolutamente todo, sino solo aquello que es susceptible de constituirse en un problema en el caso de no haber sido registrado. E incluso así, se puede optar por medios de registro mecánicos o informales que no precisen de un esfuerzo consciente. Si se opta por el registro consciente masivo, este pasa a ser un fin en sí mismo y, por tanto, a convertirse en el propio trabajo, produciendo (nuevamente) una equivocada asignación del esfuerzo.

Si mi actividad aportadora de valor se ve acompañada permanentemente de

la obligación de registrar toda su secuenciación, esta se reducirá a la de un continuo apunte carente de valor.

3) La medición, minuciosa y en tiempo real, de abundantes variables identificadas dentro de la actividad de la organización (a modo de contabilización o cuantificación de documentos o hitos acontecidos).

Esto, en principio y sobre el papel, debería de ser siempre positivo. Pero la realidad es que, con el tiempo, se evidencia como una continua enumeración de actualizados datos acerca de porcentajes, tasas, objetivos, documentos y procesos a los que posteriormente apenas se les asigna aplicación. No se emplea un esfuerzo y atención a la interpretación de los datos obtenidos proporcionales al empleado en su minucioso recuento.

Medir, detallada y permanente, variables sobre las que no exista un sencillo y útil procedimiento de análisis y aplicación, es un esfuerzo improductivo. El primer esfuerzo de tratamiento de variables estadísticas habría de encaminarse a identificar los datos mínimos (y realmente útiles) a cuantificar y emplear en un posterior (y también diseñado) protocolo de eficaz y ágil tratamiento (y obtención de conclusiones). Hacerlo de otro modo se asemeja a los rituales de un trastorno obsesivo-compulsivo que repite y contabiliza actos o datos estériles sin aparente sentido o utilidad.

Se mide entonces algo que se desconoce en qué consiste, aunque de eso se desprenden múltiples consecuencias. La precisión en la medición de un absurdo no la convierte en algo lógico (Eduardo, 2010).

Si los datos surgidos de mi actividad aportadora de valor se contabilizan sin identificar aquellos pocos realmente significativos, y no se ven seguidos de un simple, ágil y productivo análisis, esta se reducirá a una perenne y estéril toma de datos.

4) La autoevaluación y reflexión, casi permanente, sobre casi todos los procederes (a modo de continuo cuestionamiento de objetivos y estrategias).

Esto, en principio y sobre el papel, debería de ser siempre positivo. Pero la realidad es que, con el tiempo, se convierte en una formalidad simultánea a la ejecución de la tarea que no hace sino restar (otra vez) recursos de la actividad generadora de valor. La necesaria reflexión sobre el desempeño y los resultados del trabajo efectuado, y mismo los objetivos a los que aspirar, es necesaria y paso previo para la aplicación de medidas de mejora. Pero la reflexión no puede tener una presencia y frecuencia equivalente a la de la actividad misma sobre la que reflexiona. El momento de ambas cosas no es, no puede ser, el mismo. Ya solo porque ni siquiera existe suficiente perspectiva para hacerlo.

La evaluación de la propia acción tiene que ser sosegada, proporcionada, eficaz, fuera (temporal y espacialmente) de la acción que se evalúa. No se puede autoevaluarse uno cada cinco minutos. Ni puede (véase el primero de los aspectos) sistematizar mecánicamente un proceso de

reflexionar que es absolutamente racional y expansivo (llenando papeles que duplican, triplican o cuaduplican los del procedimiento evaluado). Una reflexión guiada, continua, mecanizada y repetitiva, anula la misma capacidad de reflexión.

Si la autoevaluación de mi actividad aportadora de valor se realiza continua y simultáneamente, sin posibilidad de tomar distancia (física y temporal) sobre su misma ejecución, la reflexión se convertirá (una vez más) en la tramitación de documentos vacíos de valor.

Estos cuatro aspectos, formalizados en una larga cadena de documentos digitales y en formato papel, **son el objeto de las auditorías para control del correcto funcionamiento del SGC**. Pero estas revisiones carecen del componente reflexivo y autoevaluativo que se encuentra imbricado en el sistema que auditan. Se limitan al control estadístico y mecánico de los documentos que evidencian la existencia de las cuatro referidas facetas: sistematización, registro, medición y reflexión.

Así pues, tampoco en este hito de recopilación y revisión de funcionamiento (las auditorías) existe un

análisis crítico que haga aflorar las posibles ausencias, duplicidades o errores de los procedimientos diseñados. En la práctica viene a suponer una serie de más acumulativas exigencias alineadas o paralelas a las existentes, que, supuestamente, sirven para descubrir las desviaciones del sistema. Fruto de esta inspección suelen surgir exigencias procedimentales o documentales (como no) superpuestas a las existentes. Y todo solucionado, al precio de engrosar más aún unos mórbidos procesos y procedimientos.

El sistema que persigue conseguir la calidad, a la postre, muda esta por la cantidad y la apariencia. La organización y su gestión pueden no funcionar por mucho que los procesos de su SGC si lo estén haciendo, y con ello, la ilusión de control de la actividad juega en contra hacerlo realmente. La certificación de calidad, en tal caso, aportará simplemente el halo de una vacua hidalguía de la que hacer ostentación. El rey va desnudo, pero loamos la belleza de su vestido (o hacer que se hace).

Hacia dónde vamos

Como hemos visto, un SGC contempla siempre un espíritu de con-



tinua mejora que afecta a todos los procesos de este, pero no al propio diseño individualizado del sistema, a su ensamblaje con lo preexistente o a sus periódicos autoanálisis. Su filosofía impulsa que, una vez implantado, comience la revisión y mejora de los procedimientos y su seguimiento. Esto supone, lógicamente, modificaciones en procedimientos, instrucciones y documentos, surgidos de las evidencias de desviaciones del estándar. Pero este procedimiento no arranca de su diseño e implantación, con lo que la solución viene siempre en forma de exigencias y trámites añadidos, que suplen ausencias, fallos o contradicciones del diseño inicial.

Esta sucesión de versiones normativas o procedimentales no es nunca, como ya dijimos, de carácter sustitutivo sino acumulativo. Porque el sistema se basa en el análisis del histórico para poder evolucionar y porque la propia naturaleza del proceso de aprendizaje (y los trámites administrativos que la gestionan) no está formada por etapas estancas, sino progresivas y acumulativas. La suma de continuas versiones consecutivas no se puede considerar como una mejora sostenida, sino como la mayor evidencia de una primigenia falta de calidad del propio diseño. Lo bien hecho no precisa (no debería precisar) de un cambio continuo.

Esta ausencia de autoanálisis del diseño del sistema, parece venir asociada a una perversa perpetuación de una gran dificultad para alcanzar el objetivo propuesto, que para no ser insoportable o inasumible, se acompaña de una igual condescendencia (no se da conseguido, pero da igual... poco a poco). Esta pérfida visión, transforma un sistema de mejora continua en uno de error continuo, porque se asemeja a una carrera de galgos tras de una liebre (de pega) que no alcanzarán jamás, pero que tampoco condicionará su comportamiento. La meta parece alejarse a medida que los avances

deberían de aproximarla, manteniendo una distancia constante con sus perseguidores. No hay estabilización o amortización de los logros, porque una acumulación de complejidad los envuelve y desdibuja. Ese hecho justifica su existencia y continuidad, pero también su inconsistencia y lo (aparentemente) estéril del esfuerzo.

El estudio de Arrizabalaga y Landeta (2007) evidencia **diferentes resultados de la implantación de un mismo SGC** (en este caso bajo el modelo EFQM) según la tipología del centro. La apuesta sostenida por este tipo de gestión se muestra mayoritaria en los centros privados o concertados y de mayor tamaño (obteniendo mejores resultados), ocurriendo lo contrario en los centros públicos y de menor tamaño. Esta diferencia parece, lógicamente, derivada de la mayor dificultad de gestión de los primeros, tanto por tamaño como por los aspectos de orden económico que los segundos no precisan resolver. Esta mayor complejidad es pareja al tiempo dedicado por sus profesionales (docentes y PAS) a la gestión de sus recursos, además de que el perfil de sus equipos de dirección suelen contar con mayor formación y experiencia en este ámbito (gestión empresarial o de organizaciones), en tanto que en los centros públicos el perfil directivo es el de un docente y su responsabilidad temporal. Semeja ocurrir, por tanto, que, a igual SGC implantado, el grado de eficiencia requerido por las circunstancias agudiza la exigencia de optimizar la implantación del sistema y mejorar los resultados. La necesidad despierta el ingenio.

La reciente investigación de Mariño (2017), fija en tan solo un 10,4% los implicados en la implementación de un SGC que consideran logrado el objetivo de añadir valor a los centros educativos, y un 16,9% los profesionales que declaran lo mismo al respecto del objetivo de haber facilitado a la dirección la detección de

problemas y la implantación de acciones de mejora. El global de la percepción del éxito (objetivo logrado) y fracaso (ningún avance), en los proclamados objetivos del estándar ISO, es casi parejo, siendo mayoritaria la percepción de logros parciales (ciertos avances o significativos).

La cuantificada magnitud de evidenciadas acciones y documentos que rodean los requisitos de un SGC somete a una considerable atención al personal implicado en la actividad principal (docentes) y secundaria (equipo directivo, personal auxiliar de servicio y personal de limpieza), e incluso partes interesadas indirectamente (proveedores o entorno económico y social). Las actividades con aporte de valor principal (la docencia) o secundario (la gestión académica, administrativa, económica o del equipamiento e infraestructura) se ven parcialmente despojados de recursos (de tiempo principalmente, pero también económicos o de energía) para atender a las que corresponden a la gestión del SGC, que no tienen valor en sí mismas sino para la mejora de los anteriores (sistematizaciones, registros, mediciones y reflexión).

Bien organizado y justificado, los recursos detraídos de las actividades de valor (principal y secundarias) se compensarían con creces con los reportes de las actividades propias del SGC. Las sistematizaciones, registro, mediciones y reflexión, bien implantadas, organizadas y proporcionadas, son el factor multiplicador del valor que aportan la actividad principal y las secundarias. El valor del SGC es multiplicar el de las actividades principales. Mejorar, sobre todo, la docencia, pero también la gestión administrativa, económica y del equipamiento e infraestructura. Si ese feedback del SGC hacia lo principal no se produce, el círculo no se cierra y no hay retorno de los recursos invertidos, porque estos han sido equivocadamente sustraídos de las actividades principales (se ha res-



tado tiempo y energía de la docencia para cubrir multitud de papeles que no han tenido utilidad conocida).

Es fundamental, a los efectos de que un sistema organizativo funcione, que el componente humano operativo conozca, comprenda y comparta la misión, la visión, sus estrategias y objetivos. Y que se acompañe del rigor en las rutinas (un mínimo exigible, de orden no negociable), pero también de un ambiente de libertad y fomento de la iniciativa en las reflexiones. La alternativa es la imposición desmotivante de unos trámites formales que restan recursos (y con ello deprecian) la calidad de la docencia con una finalidad confusa e inconclusa.

Si la actividad se ve gravada con formalidades que la dificultan (sobre los que no pesa más que la posibilidad de una evaluación coercitiva), las iniciativas se reducirán, limitándose a menor esfuerzo y riesgo posible. Si la evaluación de la actividad se limita al de la fidelidad de seguimiento de las rutinas del sistema de gestión, los recursos se destinarán mayoritariamente a los aspectos formales que lo acrediten.

Perspectivas de futuro

Quizá antes todo fuese más fácil y sencillo. Todos estamos más cómo-

dos dentro de una aglomeración de gente presenciando un espectáculo de pie, antes de que a uno de nosotros se le ocurra adquirir ventaja poniéndose de puntillas. Una vez que ese gesto se hace mayoritario, la ventaja desaparece, pero el que no lo reproduce ese gesto se sitúa en desventaja. Es obligado optimizar el empleo de los recursos y maximizar la calidad del resultado.

Está ya más que asumida la conveniencia (sino exigencia del contorno) de la tenencia en un centro educativo de un sistema de gestión optimizado unitario. Como indica Marco (2004), las aulas ya no son reinos de Taifas donde se desarrolla la acción a espaldas de la comunidad. Pero el éxito de ese sistema, como se plantea en este artículo, no depende tanto de la perfección del sistema elegido como del esfuerzo y acierto a la hora de implantarlo. Los modelos más empleados tienen flexibilidad y recursos para tener éxito en esta empresa, pero el esmero y la habilidad en la adaptación e implantación es el punto crítico que la decanta hacia el éxito o el fracaso.

Es preciso entender la gestión como lo hace Aragón (2004), es decir, como la conducción hacia el mejor rendimiento posible, en una interacción

recíproca, de los elementos propios de cualquier organización: personas, recursos, procesos y resultados, y no la visión burocrático-administrativa tradicionalmente practicada.

Como bien indica este autor, la gestión de calidad, o gestión por la excelencia, se caracteriza, de manera especial, por orientar el funcionamiento de los centros hacia sus usuarios.

El foco son (deberían ser), siempre, los usuarios o clientes, y estos clientes son, sobre todo, los alumnos, pero también los educadores y el entorno social, no los procesos o los procedimientos, donde la gestión entendida como manejo documental es un reduccionismo burocrático.

El error capital reside en que los recursos destinados a las rutinas sin valor intrínseco sobrepasan a los destinados a las actividades con valor, porque eliminan la capacidad crítica sobre el trabajo hecho (como le sucede a aquel alumno que por una perniciosa sobrecarga de tareas pierde perspectiva o capacidad de extraer valor de entre la hiperactividad).

¿Qué hacer para que eso no ocurra? Limitar al mínimo posible los recursos detraídos a la actividad principal y potenciar su retorno a esta. ¿Cómo hacerlo? Se proponen dos estrategias:

• Primera estrategia

Las actividades rutinarias (sistematizaciones, registros y mediciones) han de ser reducidas solamente a aquellas que tienen una suficiente trascendencia en el conjunto de la actividad de la organización (no hace falta sistematizar, registrar o medir todo) y establecer procesos mecánicos e informáticos que no precisen apenas de atención por parte del operario que las realiza. Es fundamental identificar aquellas variables que ofrecen un rendimiento aceptable y descartar las restantes, así como también (muy importante) mecanizar estas para ser ejecutadas sin casi esfuerzo o esmero.

• Segunda estrategia

Las actividades reflexivas (autoevaluaciones y medidas de mejora), al contrario, han de ser vaciadas de mecanizaciones y exigencias de acciones vacías de valor, asignándoles un tiempo exclusivo (no simultáneo ni detráido de la actividad principal). Es fundamental, como se dijo, que se produzca un amplio retorno de beneficio a la actividad principal de la organización, a partir de los recursos de-

traídos de esta para llevar a cabo las rutinas del SGC. Hay que minorar, simplificar y mecanizar las rutinas y hay que mayorar, extraer y profundizar la reflexión y sus consecuencias.

La norma(s) puede(n) funcionar y los centros también. La diferencia está en la implantación. Recordemos el símil de la automoción. Nadie entendería como solución a un funcionamiento deficiente el inmediato acople de un perfecto motor nuevo encima

del existente, sino, con un diagnóstico previo, reparar u optimizar el que existía, y si es preciso, ampliándolo en aquello que sea una carencia.

Probablemente no es necesaria la revisión del estándar ISO, del modelo EFQM u otros sistemas de SGC, pero si su modo de aplicación y evaluación. El árbol de la burocracia no deja ver el bosque de la eficacia y el valor real añadido está viendo su espacio reducido, cuando debería de ser el objeto a sostener y potenciar.

Referencias Bibliográficas

- AENOR (2018). *Norma ISO 21001. Sistemas de gestión para organizaciones educativas. Requisitos con orientación para su uso*. Ginebra: Secretaría Central de ISO.
- Aragón, L. (2004). La Gestión de Calidad en Educación. *Educación en el 2000*, 9, 21-30.
- Arrizabalaga, G. y Landeta, J. (2007). Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. XXI Congreso Anual AEDEM. Universidad Rey Juan Carlos: Madrid.
- Arribas, J.A. y Martínez-Mediano, C. (2017). Análisis y valoración de la aplicación de sistemas de gestión de la calidad ISO 9001 y su incidencia en centros educativos. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1137-1154.
- Ciudad, E. (2004). La gestión de la calidad en las organizaciones de educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 15, (2), 647-686.
- Díaz, J.A. (2013). Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Revista Tendencias pedagógicas*, 21, 177-194.
- Eduardo, M. (2010). *Alternativas para la calidad educativa*. Méjico: AMAPSI.
- García, O. y Acosta, D. (2012). ISO 9001-2008 y EFQM: *Un Estudio Comparativo para su Implementación en la Educación*. Bogotá: PUJ.
- González, F. Frías, A.R. y Gil De Gómez, D. (1999). Modelo europeo de gestión de calidad. *Revista de Educación*, 319, 353-364.
- López, A. y Ruiz, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar?. *Revista Educar en el 2000*, 9, 49-64.
- Marco, R.J. (2004). La Calidad en la enseñanza actual. *Revista Educar en el 2000*, 9, 4-8.
- Mariño, M.C. (2017). *Impacto de Sistemas de Gestión de Calidad en Centros Educativos de Galicia*. [Tesis Doctoral]. UDG, Galicia.
- Sarasola, M., Delgado, P. y Lasida, J. (2015). El impacto de la implementación del sistema de calidad educativa PCI a través de la perspectiva del profesorado. *Páginas De Educación*, 8 (2), 277-296.
- Sarrañana, J. (2004). Factores e indicadores de calidad en la educación. *Revista Estudios sobre Educación*, 160-163.
- Sarzuri-LIMA, M. (2014). La fascinación educativa por la calidad. Una revisión crítica sobre las tendencias en la conceptualización de la "calidad en la educación". *Revista de Investigación Educativa*, 7, (2), 71-88.
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Soler, M.I. y Meseguer, M. Calidad en la enseñanza. Un paradigma organizativo. *Revista Educar en el 2000*, 9, 31-33.
- Villa, A, Troncoso, P. y Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82.

Cómo citar:

Cabarcos Rodríguez, R.M. (2020, junio). Análisis crítico sobre el diseño e implantación de un sistema de gestión de calidad en la enseñanza no universitaria. Ventajas, mejoras, dificultades y errores en la gestión de calidad de un centro educativo no universitario, basado en la norma ISO 21001-2018. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 47-56. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

El sindicato de la
**Enseñanza
Pública**

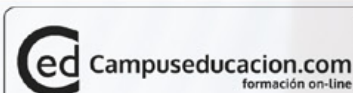


Soy **Docente**
Soy de la **Pública**
Soy de **ANPE**

COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y
CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de



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

www.campuseducacion.com/masteres

DESCUENTOS Y VENTAJAS EXCLUSIVAS PARA AFILIADOS A ANPE



967 607 349

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349 | Fax: 967 266 995
admin@campuseducacion.com

La Comunidad de Aprendizaje como vía para la inclusión y la transformación

Actuaciones Educativas de Éxito en contextos con altos niveles de fracaso escolar

La Comunidad de Aprendizaje se concibe como un proyecto basado en la aplicación de un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito dirigidas a la transformación social y educativa de la comunidad. Este artículo recoge algunas de esas actuaciones con mejores resultados en la práctica educativa, produciendo un efecto muy positivo en el aumento de la motivación e implicación del alumnado de contextos con altos niveles de fracaso escolar.

Palabras clave: Comunidades De Aprendizaje; Motivación; Fracaso Escolar; Actuaciones Educativas de Éxito; Participación; Igualdad; Diálogo; Comunidad Educativa.

Abstract: *The Learning Community is a project based on the application of a set of Successful Educational Actions, aimed at the social and educational transformation of the community. This article collects some of those actions with better results in educational practice, producing an incredibly positive effect in increasing motivation and involvement of students from contexts with high levels of school failure.*

Key words: Learning Communities; Motivation; School failure; Successful Educational Actions; Participation; Equality; Dialogue; Learning Community.



La creación de un ambiente de aprendizaje basado en la igualdad de derechos y oportunidades e inclusión educativa se presenta como un pilar básico en la función docente. Para ello, sin embargo, es necesario buscar formas alternativas en la organización escolar tradicional, formas que en este caso se presentan como Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) dentro de un proyecto de transformación social conocido como

Comunidad de Aprendizaje (CdA).

Con tal objetivo, las comunidades de aprendizaje irrumpen con una gran base científica apoyada en proyectos de transformación que mejoran no solo la participación de la comunidad educativa sino también la convivencia del centro. El objetivo de la educación se basa en lograr el pleno desarrollo personal de nuestro alumnado siendo necesaria la implicación de toda la comunidad educativa.



GEMMA VILLA LÓPEZ

- Graduada en Educación Primaria
- Graduada en Educación Infantil
- Mención en Lengua Extranjera
- Maestra en CEIP CdA San Antonio de Tomelloso (CIUDAD REAL)

Comunidad de Aprendizaje

No podemos comenzar este artículo sin entender su concepto base: comunidad de aprendizaje. Aunque actualmente existen múltiples definiciones y autores que han descrito qué es una CdA, hay una serie de palabras clave que aparecen en prácticamente todas estas definiciones. Veamos algunas de ellas.

- Comunidades de Aprendizaje es un **proyecto de transformación** de centros educativos dirigido a la **superación del fracaso escolar** y la **eliminación de conflictos**. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el **diálogo igualitario** se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos (Flecha y Puigvert, 2015).
- Una Comunidad de Aprendizaje es un **proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo** y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una **educación participativa de la comunidad** que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula, siendo el objetivo prioritario mejorar los aprendizajes de los niños y niñas de la escuela (Valls, 2000).

Aspectos clave de las Comunidades de Aprendizaje

En base a estas definiciones, podemos extraer cuatro conceptos clave (Figura 1) para comprender el concepto de Comunidad de Aprendizaje.

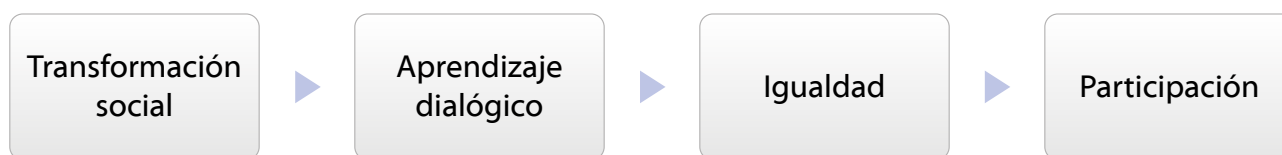


Figura 1. Conceptos claves en la Comunidad de Aprendizaje

La transformación está orientada hacia el **sueño**¹ de la escuela que se quiere conseguir. El logro de una educación de calidad depende de la **participación** de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado, etc.

Las comunidades de aprendizaje representan una apuesta por la **igualdad e inclusión**² educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas.

¹ La fase de sueño es una de las etapas de desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje, en la que se reflejan los sueños que tiene toda la comunidad educativa.

² Según el Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, la consejería en materia de educación propone como posible medida de inclusión educativa el impulso en los centros educativos de proyectos de transformación para mejorar la participación de la comunidad educativa y la convivencia del centro.

Principios del Aprendizaje Dialógico

Los principios del aprendizaje dialógico son la base teórica en la que se fundamenta la existencia de las comunidades de aprendizaje. De acuerdo con Flecha, Racionero, Ortega y García (2012), son los siguientes:

- **Diálogo igualitario:** No existen relaciones de poder. **Todas las aportaciones son respetadas** y ayudan a construir el conocimiento.
- **Inteligencia cultural:** **Todas las personas tienen inteligencia cultural**, por lo que todas ellas pueden participar en un diálogo igualitario.
- **Transformación:** A través del aprendizaje dialógico **se transforman las relaciones** que se establecen entre la gente y su entorno.
- **Dimensión instrumental de la educación:** El diálogo y la reflexión fomentan el **desarrollo de la capacidad cognitiva**.
- **Creación del sentido:** El papel de la persona en el aprendizaje dialógico es activo, por lo que **las relaciones** que se establecen con la gente **tienen sentido para los participantes**.
- **Solidaridad:** **Las tertulias están abiertas a todas las personas**, independientemente de la situación personal, académica y social de los participantes.
- **Igualdad de diferencias:** Todas las personas tienen **derecho a ser diferentes** y participan en igualdad de condiciones en las tertulias.

Todos estos principios son clave en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, pero no sólo tiene que serlo en centros educativos designados como tal. Estos principios son perfectamente aplicables a cualquier contexto o comunidad educativa.

Actuaciones Educativas de Éxito

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), son el **instrumento por el cual se ponen en marcha los principios de aprendizaje dialógico**, respetando los factores clave que hemos mencionado anteriormente: la interacción y la participación.

Algunas de las más representativas son los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas.

- Grupos Interactivos

De acuerdo con Flecha, Gómez y Latorre (2009), los grupos interactivos se definen como **agrupaciones heterogéneas** en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos. En cada grupo se realiza una actividad concreta mientras una persona adulta tutoriza el grupo asegurando que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Al ser grupos heterogéneos, siempre hay niño que acaba antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros, generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado.

Los grupos interactivos son la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del **aprendizaje** y la **convivencia**. A través de los grupos interactivos, se multipli-

can y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo. Se caracterizan por ser una organización **inclusora** del alumnado en la que se cuenta con la ayuda de **más personas adultas** (voluntarios, familiares, etc.) además del profesor o profesora responsable del aula.

Es importante considerar que para que los grupos interactivos generen resultados positivos, la naturaleza de las actividades propuestas para cada grupo debe ser preferiblemente manipulativa y con sentido cooperativo. Todo el alumnado debe sentirse parte de la actividad y del resultado final, al igual que las personas adultas que ayudan y tutorizan el grupo. Debemos planificar las actividades de tal manera, que todo el alumnado, incluido aquel con necesidades educativas especiales, se sienta participe del resultado.

Habitualmente, pasados uno 15 ó 20 minutos, cada grupo cambia de actividad con lo que, al final de la sesión, han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.

Andrei fue a la escuela esperando que le pusieran en el aula de extranjeros. Se llevó una sorpresa; le metieron desde el primer momento en una clase donde se enseñaba en castellano y en la que había cinco personas adultas. Estaban haciendo matemáticas en cuatro grupos de seis niñas y niños cada uno. La que se presentó como la profesora dirigía todos los grupos, pero cada uno de ellos estaba coordinado por otra persona adulta (Flecha y otros, 2012).

Siguiendo estos principios, la motivación y el espíritu de compromiso y cooperación del alumnado se incrementa notablemente especialmente en aquel con riesgo de exclusión social, absentismo o incorporación tardía al sistema educativo. En definitiva, los grupos interactivos se presentan como una AEE con grandes resultados corroborados científicamente.

- Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas se basan en la elección de una obra de la literatura clásica universal, adaptada al nivel cognitivo y afectivo del alumnado. Sin embargo, no nos quedamos con el nivel superficial de ritmo de lectura o comprensión lectora, sino que vamos un poco más allá. Con las tertulias se pretende que el alumnado o el voluntariado participante relacione esas lecturas con experiencias o emociones significativas para ellos.

Se trata, por tanto, de la construcción colectiva de conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. A través de las tertulias se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo (Flecha y otros, 2009).

Existe otro tipo de tertulias dialógicas basadas no solo en obras de literatura clásica universal, sino también en piezas musicales u obras de arte. Sin embargo, la idea central se mantiene independientemente del medio que se utilice: incentivar la participación y el diálogo igualitario; lograr una transformación en toda la comunidad educativa.

- Formación de familiares

La oferta formativa de los centros educativos se abre no solamente al alumnado y profesorado, sino también a las familias.

Una de las formaciones de más éxito son las tertulias literarias dialógicas que se desarrollan con los familiares. Personas miembros de la comunidad de muy diverso perfil (con o sin titulación académica, de diferentes culturas, edades, procedencias, formas de vida, religión, ideología, etc.) comparten diálogos, desarrollan reflexiones críticas y construcción de conocimiento en torno a una obra de la literatura clásica universal. De este modo, personas que nunca habían leído este tipo de libros, o ningún tipo de libro, muestran una gran satisfacción y entusiasmo por la lectura de obras literarias.

Participación de la Comunidad Educativa

Este principio básico en las CdA coincide con uno de los conceptos más importantes de Vygotsky (1979), la ZDP (zona de desarrollo próximo), que afirma que necesitamos a iguales más capaces y a personas adultas para pasar de lo que somos capaces de hacer en soledad (el nivel de desarrollo real) a lo que podemos llegar a hacer con ayuda (el nivel de desarrollo potencial). Para garantizar el éxito educativo de todos los alumnos, se promueve que las familias y la comunidad se involucren directamente en los procesos y espacios de aprendizaje de la escuela. Los familiares y la comunidad participan también en aquellas decisiones que se refieren a la educación de sus hijos.



Se puede propiciar la participación de la comunidad desde diferentes modalidades:

- **A través de la formación:** alfabetización, taller de castellano (especialmente para aquellas familias que acaban de llegar a España y el lenguaje supone una barrera para la inclusión), informática, ocio, etc.
- **Voluntariado:** Asambleas de aula, grupos interactivos, tertulias dialógicas, talleres de lectura, etc.
- **Organización del centro:** comisiones mixtas³.
- **Asociacionismo:** AMPAs, Asociaciones culturales del barrio, Asociaciones de antiguos alumnos, consejos locales, entre otros.

³ Las comisiones mixtas son órganos de toma de decisiones específicos según

las prioridades del centro educativo. Pueden estar formadas por alumnado, profesorado, familiares, asociaciones locales, entre otros. Algunos ejemplos de comisiones mixtas son: biblioteca, formación, voluntariado, convivencia, infraestructura, etc.

Las familias y miembros de la comunidad, además de participar en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera. A su vez, su participación en la vida escolar también se concreta en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos a través de su participación representativa en los órganos de toma de decisión, así como su participación directa en la vida organizativa del centro.

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Este modelo de prevención y resolución de conflictos se fundamenta en el diálogo como herramienta que permite superar las desigualdades. De acuerdo a Flecha y otros (2009), en el tratamiento del conflicto toma protagonismo el **consenso entre todas las partes implicadas**, especialmente el alumnado, sobre las normas de convivencia, generando un diálogo compartido por toda la comunidad.

Este tipo de modelo permite una mejora cualitativa de la convivencia tanto en los centros como en toda la comunidad educativa. Generar espacios de diálogo previene los conflictos. Para ello es necesaria la



¿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



implicación de toda la comunidad, para que todas las opiniones sean escuchadas y consideradas cuando se trata de establecer las causas y orígenes de los conflictos y en la solución de estos, mientras el conflicto todavía es latente.

Tutorías activas y asambleas

Las asambleas de grupo-clase y tutorías activas son muy necesarias en todas las etapas educativas por varios motivos: mejoran el clima de aula, ayudan a la modificación de conducta y fomentan competencias comunicativas. Para que realmente sean efectivas, las asambleas deben ser realizadas por todo el centro en los primeros 30 minutos de cada mañana. El tutor siempre recibe a sus alumnos y emplea técnicas participativas propias de una asamblea grupal. Si es posible, debe existir un espacio específico para ello dentro del aula, espacio que debe permitir el contacto visual entre el alumnado.

Todos los centros educativos deben llevar a cabo una reflexión continua para analizar el contexto social y cultural cambiante que afecta a la totalidad de la comunidad educativa. Como consecuencia, toda la comunidad educativa, incluidos familiares, alumnos y profesorado, colabora y decide en lo que afecta al centro. Es así como se logra el compromiso pleno de todos los agentes sociales implicados.

En este artículo se han analizado algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) con mejores re-

sultados en la práctica docente, pero hay que considerar la imposibilidad de extrapolar todos los buenos resultados a cada centro educativo concreto, pues ninguna CdA es igual a otra, ya que todas parten de distintos contextos y circunstancias.

Se propone también, en base a las evidencias científicas expuestas, que los centros no reconocidos como CdA se inicien en las AEE citadas en este artículo, pues los beneficios también se podrán percibir en el aumento de la motivación e implicación de alumnado y familias.

A nivel práctico, los centros educativos pueden aplicar estas AEE basándose para ello en los resultados positivos que ya se han corroborado científicamente en otras comunidades educativas. Desde realizar una asamblea diaria, creando un espacio donde el diálogo igualitario cobre valor, independientemente de la etapa educativa en la que nos encontramos, a aplicar sesiones semanales o quincenales de grupos interactivos a partir de los cuales familias y voluntarios se sientan partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las tertulias y la formación de familiares, a través de talleres de alfabetización o escuelas de padres y madres, se consideran un pilar fundamental especialmente en contextos con alto riesgo de fracaso escolar o exclusión social. Su compromiso con la comunidad hace que los resultados del alumnado mejoren notablemente. Por su lado, la realización de tertulias literarias dialógi-

cas en el aula supone la puesta en marcha de las competencias clave que nuestro alumnado debe alcanzar, pues además de fomentar el placer por la lectura, esta actuación educativa logra un desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas del alumno, necesarias para su inclusión en la sociedad actual.

Referencias Bibliográficas

- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Flecha, A.; García, R.; Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Inclúed. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, R y Puigvert, L. (2015) Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Rexe*, 1, (1), 11-20.
- Flecha, R.; Racionero, S; Ortega, S; García, R (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Cómo citar:

Villa López, G. (2020, junio). La Comunidad de Aprendizaje como vía para la inclusión y la transformación. Actuaciones Educativas de Éxito en contextos con altos niveles de fracaso escolar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº18, p. 57-61. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/18/>

**VENTA DE
TEMARIOS
DE OPOSICIÓN**

Compra tu temario
para Oposiciones
con un **5%**
de descuento

Más información:
967 607 349

temarios.campuseducacion.com

5%





marpadal

Interactive Media

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

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

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS



marpadal

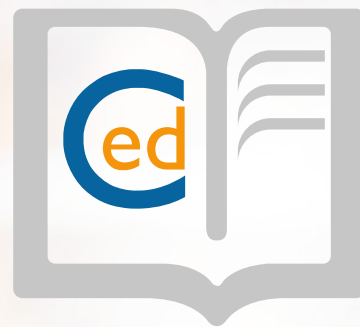
Interactive Media

C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 66 99 55 | Fax: 967 26 69 95
comercial@marpadal.com

Más Información en:
www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales





Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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