

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO V - № 19 - SEPTIEMBRE 2020

Adaptación educativa para un confinamiento no previsto. Medidas ante el COVID 19.

Disgrafía y Disortografía. Dificultades específicas de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria.

El huerto escolar como actividad saludable. Estrategia para el fomento de la investigación.

TIC en la etapa de educación infantil. Recursos digitales para la mejora de la comprensión lectora.

Cooperar en la distancia. El aprendizaje cooperativo en la nueva realidad.

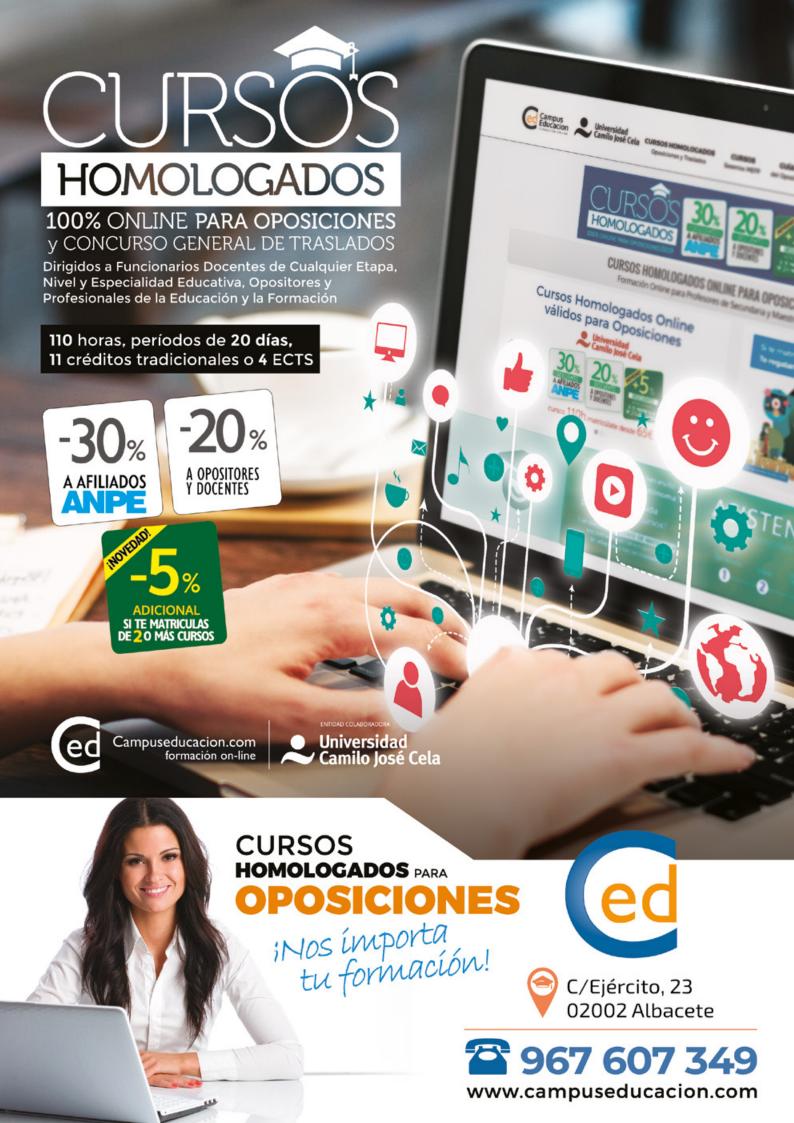
Introducción al coaching educativo. Aproximación y aplicaciones.

La alfabetización digital de los docentes de Educación Primaria. Aplicación de las TIC a la enseñanza de inglés.

La educación emocional y el juego motor. Autoconocimiento lúdico.

Claves de un buen sistema educativo para fomentar la competencia científica. Evaluación de los resultados obtenidos en las pruebas PISA





Sumario

<u>Dirección</u> Justo García Ródenas

<u>Dirección Pedagógica y Coordinación</u>

<u>María José Román Muela</u>

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 Telf: 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

<u>Imprime</u>

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

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

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 pecánico, serito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

Adaptación educativa para un confinamiento no previsto.

Medidas ante el COVID 19.

Disgrafía y Disortografía.

Dificultades específicas de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria. 11

El huerto escolar como actividad saludable.

Estrategia para el fomento de la investigación.

17

Action research en la enseñanza.

Investigación educativa docente.

23

TIC en la etapa de educación infantil.

Recursos digitales para la mejora de la comprensión lectora.

29

Cooperar en la distancia.

El aprendizaje cooperativo en la nueva realidad.

35

Introducción al coaching educativo.

Aproximación y aplicaciones.

39

La alfabetización digital de los docentes de Educación Primaria.

Aplicación de las TIC a la enseñanza de inglés.

45

La educación emocional y el juego motor.

Autoconocimiento lúdico.

51

Claves de un buen sistema educativo para fomentar la competencia científica.

Evaluación de los resultados obtenidos en las pruebas PISA.

57





Editorial

ien es sabido por todos que la educación debe responder a las demandas de la sociedad, ajustarse a los cambios del entorno y avanzar junto a una realidad compleja que evoluciona hacia nuevos paradigmas, planteándonos retos cada vez más desafiantes. Esto parece una evidencia que ha funcionado como máxima durante décadas y de la que nadie nunca ha dudado en absoluto. Ahora es un hecho ineludible y una imperiosa necesidad a la que parecemos incapaces de dar respuesta.

En cuestión de meses el sistema educativo de nuestro país ha visto removidos sus cimientos y ha evidenciado una serie de importantes carencias que han dejado al descubierto las deficiencias estructurales que guardaba, haciendo imposible una rápida respuesta ante un reclamo que, aunque sin precedentes, no debería suponer mayores inconvenientes, teniendo en cuenta las características de la sociedad en la que nos movemos y de la que tanto hemos alardeado en pos de la revolución tecnológica y del conocimiento. Sin embargo, nuestro sistema no ha podido, ni parece que pueda, responder a este cambio de realidad, a esta nueva forma de entender el mundo a la que debemos acostumbrarnos, a esta nueva manera de educar y ser educados.

Son innumerables los devastadores acontecimientos que nos preceden, y la tragedia que ha asolado, y a día de hoy continúa acechándonos, sigue latente en todos y cada uno de nosotros.

Tratemos mediante la educación, que es nuestra mejor herramienta, no cometer los errores del pasado. Evitemos lamentarnos de nuevo. Apostemos por nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje. Invitemos a los docentes a participar y reflexionar sobre posibles nuevos escenarios y posibilidades educativas.

Campus Educación Revista Digital Docente no olvida a todos los que han sufrido las consecuencias del Covid 19.

El Equipo de Campus Educación Revista Digital Docente Adaptación educativa para un confinamiento no previsto

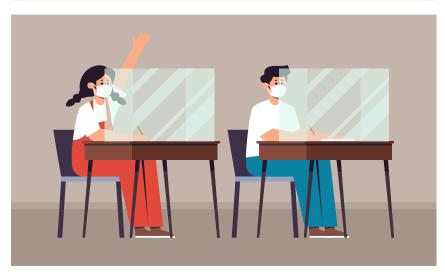
Medidas ante el COVID 19

Debido a la situación de crisis sanitaria producida por el Covid 19, desde el pasado mes de marzo las clases presenciales se han visto suspendidas. El sistema educativo español en cuestión de días tuvo que readaptarse: una educación no presencial dominada por las TIC como mediadoras entre docentes y alumnos. Con ello, hemos podido ver muchas de las carencias del sistema educativo español como, por ejemplo, la brecha digital, que aumenta sobre todo en los hogares con un nivel socioeconómico bajo y en las zonas rurales. No obstante, buena parte de los docentes, alumnos y familiares han sabido estar a la altura y adaptarse en tiempo récord a la nueva situación.

Palabras clave: Presencialidad; TIC; Educación online; COVID-19; Brecha digital.

Abstract: Due to the health crisis provoked by COVID-19 since March, all on-site classes have been cancelled. The Spanish education system had to adapt, in a matter of days, to a remote education marked by IT as the media between teachers and pupils. This has evidenced the deficiencies of the Spanish education system, like the digital divide which widens on rural zonas and homes with low socioeconomic status. However, a good portion of teaches, pupils and their families have risen to the challenge and adapt to this new situation in record time.

Key words: On-site; IT; Online education; COVID-19; Digital dividei.



I 14 de marzo de 2020 se declaró el estado de alarma en España debido a una situación de crisis sanitaria producida por la enfermedad del COVID 19, mediante el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Entre las muchas restricciones impuestas, nos encontramos en este Real Decreto con el cierre de todos los centros educativos, quedando así

la docencia presencial suspendida. En un periodo de tiempo muy corto docentes y alumnos pasaron de una enseñanza presencial a una no presencial. En concreto, en el *Artículo 9* del mencionado Real Decreto, sobre *Medidas de contención en el ámbito educativo y de la formación, encontramos:*

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Or-



ROCÍO DE LA VICTORIA MUÑOZ TOVAR

- Graduada en Filología Hispánica
- Máster de Mención en Estudios Hispánicos Superiores
- Máster en Formación del Profesorado
- MELILLA

gánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.

2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y online, siempre que resulte posible.

Esta nueva enfermedad, comúnmente conocida como Coronavirus v/o COVID-19, ha sido la culpable de que aproximadamente 10 millones de estudiantes españoles se havan quedado sin una enseñanza presencial, al menos de forma parcial. Una enfermedad que no sólo ha afectado a nuestro país, sino que ha sido declarada como pandemia. Según la UNESCO (2020), unos 190 países de todo el mundo han tenido que cerrar sus centros educativos y universidades para detener la propagación de coronavirus, obligando a 1.500 millones de alumnos a permanecer en sus hogares. La mitad de estos alumnos, lamentablemente, no cuenta con acceso a Internet ni equipos adecuados (Gascón, 2020). En nuestro caso, en España nos encontramos con aproximadamente unos 100.000 hogares con niños que no pueden conectarse a Internet o bien acceden en condiciones desiguales a muchos otros (Unicef, 2020).



Campus Educación



Todo esto ha conducido a una readaptación del sistema educativo español en tiempo récord, predominando el trabajo a distancia y siendo las TIC las mediadoras entre docentes y alumnos.

Denominaciones para la situación educativa en tiempos de confinamiento

No han sido pocos los términos con los que nos hemos encontrado para definir la que fue una nueva realidad educativa a lo largo de los meses de confinamiento, e incluso después. Si bien es cierto que entre ellos existen temas definitorios muy similares, muchos de los sistemas educativos que envuelven dichos términos son en cierto modo recientes y han causado entre los estudiosos o los interesados en el tema importantes divergencias definitorias, encontrándonos una amplia de términos para definir la nueva situación educativa: educación desde el hogar; aprendizaje a distancia; docencia virtual: e-learning: enseñanza remota de emergencia; etc. Todos ellos coinciden en que alumnos y profesores no comparten espacio físico (aula) v en muchos de ellos se usa un elemento tecnológico (ordenador, tabletas, móviles, etc.) como mediador entre alumno y profesor.

En esta nueva situación educativa se ha optado por el uso de las TIC como mediadoras, teniendo como argumento

el hecho de que buena parte del alumnado es bien conocedor de estas tecnologías.

Nuestras aulas, hace unos años, se llenaron de pizarras digitales y ordenadores. [...]. No obstante, en el fondo, la tecnologización de la enseñanza consistió en un cambio de medios, no de métodos, ya que los fundamentos de nuestro sistema de educación presencial seguían siendo los mismos (Diez de la Cortina, 2020).

El desajuste terminológico con el que nos encontramos a la hora de definir esta nueva situación pasa, incluso, por afirmar que no existe la educación online, sino la enseñanza a distancia. debido a que nos encontramos ante un cambio temporal en la forma de enseñar para intentar proporcionar una educación que de otro modo se impartiría cara a cara o en forma de cursos mixtos o híbridos y que volverán a esa forma una vez que la crisis o a la emergencia hava disminuido (COTEC, 2020).

Algunos apuntan a que parece que todo se trata de una enseñanza remota de emergencia, que es diferente a las experiencias educativas completamente diseñadas y planificadas para ser en línea. Así pues, este enfoque responde a un cambio súbito de modelos instructivos a otros alternativos como consecuencia de una situación de crisis. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la enseñanza y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de configurar. Entendiendo la enseñanza

remota de emergencia de esta manera, podemos empezar a disociarlo del aprendizaje en línea (Santiago, 2020).

No obstante, somos conscientes de que estamos ante una situación nueva e inesperada y que los estudios que han ido apareciendo son pocos y demasiado recientes.

Beneficios y problemas de la adaptación educativa

Tras un simple y breve repaso por lo que ha venido siendo un nuevo (y con el deseo de que sea temporal) sistema educativo, nos hemos encontrado con algunos deseguilibrios. al menos, en la educación española. véase: las carencias tecnológicas, la falta de capacidades y habilidades tecnológicas, las brechas de todo tipo o la conciliación personal, familiar y laboral. Aún así, siempre se debe intentar extraer los aspectos positivos, por lo que podemos citar algunos de los beneficios de esta educación no presencial, como la facilidad v comodidad que aporta el aprendizaje asíncrono o el seguimiento educativo que puede realizarse gracias a las herramientas virtuales de comunicación.

Otros beneficios que podemos añadir son (Diez de la Cortina, 2020):

- Oportunidad para acercarnos más a nuestros estudiantes siempre que se adapte la didáctica.
- Acceso a contenidos y comunicaciones diversas.
- Facilitar el aprendizaje cooperativo y el intercambio, además de una individualización de la enseñanza-aprendizaje.
- La tecnología permite correcciones v retroalimentaciones inmediatas.
- · Los medios tecnológicos empleados, como ordenadores y tabletas, poseen un gran abanico de herramientas de trabajo.

De forma contrapuesta, y como venimos argumentando, existen grandes problemas que estos meses se han



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016

hecho patentes. Existen hogares en los que el retraso educativo se ha acrecentado, bien por falta de medios tecnológicos con los que poder seguir el proceso educativo, bien por la poca supervisión de los familiares que no han tenido los medios necesarios para conciliar la vida laboral y la familiar. En este sentido, la vulnerabilidad va a ser siempre mayor en situaciones de este tipo, por lo que no se cumple con uno de los principios básicos del sistema educativo español: la igualdad.

A continuación, anotamos algunos de los problemas comunes que se han vislumbrado en las comunidades y ciudades autónomas adaptadas al sistema educativo español en tiempos de COVID-19:

- Falta de recursos tecnológicos en hogares de alumnos y docentes.
 En muchos de ellos se dispone solo de un medio tecnológico para ser usado por varios miembros de la familia.
- No todos los alumnos tienen en sus casas conexión a Internet o bien la conexión no es la adecuada para tanta carga de trabajo.
- Adaptación de los contenidos por los docentes en muy poco tiempo.
 Gran parte del material educativo está pensado para ser trabajado en el aula de manera presencial.
- Docentes y alumnos no poseen todas las habilidades y capacidades necesarias para desenvolverse

- con fluidez y de manera adecuada con las TIC.
- Falta de socialización en las edades educativas más tempranas.
 Los más pequeños necesitan para aprender de la presencia física de su profesor.
- El trimestre atípico se ha resumido en un refuerzo de la materia impartida en los dos trimestres pasados, por lo que habrá que enseñar aquellos contenidos no trabajados en el nuevo curso escolar 2020-2021 en un periodo de tiempo corto, además de enseñar los correspondientes del nuevo curso.
- Estrés y ansiedad sobre todo en los docentes y padres ante la adaptación repentina al nuevo sistema educativo además de los estragos provocados por la enfermedad.

La brecha digital

Podemos decir que de todos los problemas mencionados hasta ahora, han sido tres los que más han destacado y nos han hecho ver las tres grandes carencias en la educación española (COTEC, 2020):

 La brecha de acceso consiste en tener o no tener los medios tecnológicos y la conexión a Internet. Aquellos hogares con niveles socioeconómicos bajos ofrecerán unas cifras muy diferentes a las de aquellos hogares cuyos niveles socioeconómicos son altos.

- La brecha de uso está relacionada con el uso y la calidad. Las cifras son muy similares entre los alumnos españoles y los de otros países europeos. Por otro lado, apenas existen diferencias entre las comunidades y las ciudades autónomas españolas. Sin embargo, sí varían las cifras de uso de las TIC si comparamos los distintos hogares españoles con sus respectivos niveles socioeconómicos.
- La brecha escolar hace alusión a las habilidades de los docentes, el acceso o disponibilidad de recursos y la adecuación de las plataformas online de apoyo a la enseñanza. Aproximadamente un 50% de los docentes poseen las capacidades y recursos necesarios para emplear adecuadamente las TIC en la enseñanza, porcentaje que coincide con el de alumnos que cuentan con una plataforma en línea para la enseñanza.

Todas ellas en conjunto hacen referencia a lo que comúnmente conocemos por brecha digital, que es básicamente la falta de medios y acceso a las TIC, además de una carencia de conocimientos sobre los mismos.

Una evaluación atípica

En Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato se ha optado por una evaluación final en la que se ha tenido en cuenta los dos primeros trimestres del curso escolar 2019-2020 valorado positivamente a aquellos alumnos que han trabajado durante el confinamiento.

La evaluación también ha sido un mar de dudas entre los docentes, que no han tenido tiempo suficiente para amoldar su didáctica para responder a las complejas demandas de esta situación.

En la Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de cri-



sis ocasionada por el COVID-19, su Artículo 5 del Anexo II recoge los aspectos de la evaluación, promoción y titulación contemplados para estos meses.

Como vemos, tanto por lo vivido como por lo que aquí hemos descrito, ha sido necesaria la improvisación para satisfacer las necesidades formativas de los alumnos matriculados en los diferentes centros educativos. Y aunque el término improvisación es imposible olvidarlo y/o descartarlo, también es necesario reconocer que la mayoría de los centros, profesores y alumnos han sabido abordar la situación de una forma absolutamente digna mediante el esfuerzo, el trabajo y la comprensión, tanto por parte del profesorado como del alumnado y sus familiares más cercanos.

No obstante, debemos poner de manifiesto las deficiencias que se han

observado durante estos meses. Con ello, debemos intentar que estas carencias no se vuelvan a dar, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Incorporar en toda nuestra sociedad las nuevas tecnologías de la información y dotándola de todos los medios adecuados. Es por ello que se debiera extender la fibra óptica en todos los municipios de España, así como tener la posibilidad de disponer del material adecuado: evitamos así los problemas que ya hemos comentado (por ejemplo, los diferentes tipos de brechas) y que aumentan en los más vulnerables.
- Tratar que la población se forme en otras nuevas tecnologías, siendo fundamentalmente la formación de aquellos docentes, que presenten ciertas dificultades en el uso y aplicación de las citadas tecnologías.

- También, es conveniente legislar sobre la formación en línea por lo que supone de intromisión en las zonas privadas e íntimas tanto del alumno y su familia como del profesorado. Además, en el caso del profesorado habría que evaluar lo que supone en los derechos de imagen.
- Adecuar y diseñar métodos que permitan la evaluación en línea, de forma que se garantice todos los requisitos exigibles a cualquier tipo de prueba pública.
- Y, por último, sí conviene resaltar que todo el proceso en línea que se ha llevado a cabo en el sistema educativo, durante estos meses, ha puesto de manifiesto la importancia de la enseñanza presencial, por lo que ello supone de socialización y formación de nuestros alumnos, particularmente en las etapas de Infantil, Primaria e incluso una parte de Secundaria.

Referencias Bibliográficas

- Abril, G. (2020). El desafío de los profesores. Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/08/11/ eps/1597146268_131560.html
- Bosada, M. (2020), Conseios para educar online en tiempos de coronavirus. Educaweb. Recuperado de: https://www. educaweb.com/noticia/2020/04/27/ consejos-educar-online-tiemposcoronavirus-19161/
- COTEC (2020). COVID 19 y Educación I: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Recuperado de: https://cotec.es/cotec-publica-undocumento-con-propuestas-para-cincoposibles-escenarios-educativos-ante-lacrisis-sanitaria-del-covid-19/
- Diez de la Cortina, S. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. Educaweb. Recuperado de: https://www.educaweb. com/noticia/2020/04/21/ensenar-tiempospandemia-19145/

- Farreras, C. (2020). El curso escolar será presencial ante el fracaso del online. La Vanguardia. Recuperado de: https://www.lavanguardia.com/ vida/20200612/481719491190/cursoescolar-20-21-presencial-online-prevision.
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22, 2, 09-22.
- García, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23, 1, 09-28.
- Gascón, M. (2020). Los efectos del coronavirus en la educación: la brecha digital ya deja atrás a millones de estudiantes. 20 minutos. Recuperado de: https:// www.20minutos.es/noticia/4241143/0/losefectos-del-coronavirus-en-la-educacionla-brecha-digital-ya-deja-atras-a-millonesde-estudiantes/

- Santiago, R. (2020). La diferencia entre la "enseñanza remota de emergencia" (ERDE) y "el aprendizaje en línea" (AEL). Theflippedclassroom.es. Recuperado de: https://www.theflippedclassroom.es/ diferencias_eseonline/
- Trujillo, F. (2020). Claves para un "homeschooling" sostenible para un confinamiento prolongado. El Diario de la Educación. Recuperado de: https:// eldiariodelaeducacion.com/2020/03/24/ los-estudiantes-se-quedan-en-casa-clavespara-un-homeschooling-sostenible-paraun-confinamiento-prolongado/
- Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19

Cómo citar:

De la Victoria Muñoz Tovar, R. (2020, septiembre). Adaptación educativa para un confinamiento no previsto. Medidas ante el COVID 19. Campus Educación Revista Digital Docente, Nº19, p. 5-8. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

en Metodologías Docentes

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA







Matricúlate en https://www.campuseducacion.com/master-oficial-universitario-metodologias/ **iPLAZAS LIMITADAS!**

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









Suscribete 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 Intérinos
- 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**



ONLINE PARA SEXENIOS Y

CONCURSO DE TRASLADOS







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

Disgrafía y Disortografía

Dificultades específicas de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria

La disgrafía y la disortografía son dos problemas frecuentes relacionados con la escritura que pueden darse a la vez en un mismo alumno. Una detección precoz y una intervención adecuada serán cruciales para no entorpecer el desarrollo de la escritura.

Palabras clave: Disfrafía; Disortografía; Escritura; Intervención educativa; Dificultades de Aprendizaje.

Abstract: Dysgraphia and dysorthography are two frequent disorders related to writing skills that are often present on the same pupil. An early detection and an adequate intervention are crucial to avoid hindering the development of the writing skill.

Key words: Dysgraphia; Dysorthography; Writing; Educative internvention; Learning difficulties.



o es extraño encontrar en las aulas de Primaria alumnos con diversos trastornos de escritura, retrasos de lectura o dificultades con el cálculo, y ante estas situaciones los docentes no pueden mirar hacia otro lado pues es necesario intervenir sobre estos problemas de la forma más temprana posible, logrando mermar sus posibles efectos negativos para el alumno.

Pero, ¿a qué se deben estas anomalías? Muchos estudiosos opinan que estas situaciones acontecen a causa de la propia diversidad del alumnado (Azcoaga, 1997; Miaralet, 1963). Otras fuentes nos indican que estos sucesos corresponden con lo que el DSM-V denomina "trastornos de aprendizaje".

Dificultades de aprendizaje en la lectoescritura

En primer lugar, es necesario definir qué se entiende por "dificultades de aprendizaje". Aguirre de Ramírez (2000) engloba en este concepto a



IRENE LERMA ANGUIX

- Diplomada en Magisterio de Lenguas Extranjeras
- Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil
- Maestra en CEIP Princesa Sofía en Minglanilla (CUENCA)

todos aquellos problemas que se manifiestan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, menciona algunas de las manifestaciones que permiten identificar el tipo de trastorno existente; por ejemplo, un fracaso escolar repentino, dificultades para escribir correctamente, para razonar o expresarse, etc.

En segundo lugar, resulta imprescindible reconocer si se trata de una dificultad ligada al proceso de lectoescritura específicamente, ya que dentro de este complejo campo cabe distinguir dos grupos: por un lado, las dificultades relacionadas con la lectura (que incluyen la dislexia y la dislalia) y, por otro lado, las relacionadas con la escritura. Es en este segundo campo donde se encuadran la disgrafía y la disortografía.

Disgrafía

La disgrafía es un retraso en el desarrollo y aprendizaje de la escritura, concretamente en la recuperación de la forma de las letras y las palabras que conlleva a una dificultad para expresarse de forma escrita. Tal complejidad afecta a la grafía y, por consecuente, a la comprensión del mensaje escrito.

Una de las evidencias que manifiestan los niños con disgrafía es la dificultad para coordinar los músculos Campus Educación VISTA DIGITAL DOCEN⁻

> de la mano y el brazo. Se habla de un trastorno funcional, por lo que su causa no está asociada a una lesión cerebral o a una deficiencia intelectual. ¿El resultado? Escrituras desproporcionadas (letras con tamaño demasiado grande o demasiado pequeño) y trazos malformados.

> Aiuriaguerra (2004) establece unas características comunes que pueden ayudar al docente a detectar a alumnos con disgrafía:

- Niños intelectualmente normales que escriben muy despacio y de forma poco legible y desordenada.
- · Niños con una notable rigidez motora, o por el contrario, con excesiva laxitud.
- Niños con trazos des uniformes.
- · Niños con dificultades para organizar las letras dentro de una palabra o frase.
- Niños con una falta de control en la presión del lápiz o bolígrafo.
- Niños con posturas incorrectas (tronco muy cercano a la mesa o con una inclinación en exceso).

Ante tales señas de identidad y una vez que se hayan superado los siete años de edad, el equipo docente (maestro-tutor y resto de especialistas) debe actuar y elaborar una tarea conjunta con el objetivo primordial de garantizar el éxito en el futuro escolar del niño con este trastorno. Para ello, será necesario determinar el tipo de disgrafía y así actuar en consecuencia.

Tipos de disgrafía

Establecer una categorización exacta de disgrafía es una tarea muy compleja ya que se hablan de distintas clasificaciones. Hernández (2010), por ejemplo, solo distingue dos tipos de disgrafía:

• Disgrafía adquirida: encontradas en personas que en su día aprendieron a escribir perfectamente pero que por traumatismos o accidentes cerebrales han perdido parte de esta habilidad.

• Disgrafía evolutivas: dificultades en el aprendizaje de la escritura sin razón aparente que justifique dicha anomalía.

Alcántara (2011), por su parte, menciona cuatro tipos de disgrafía:

- Disgrafía fonológica: incapacidad para recuperar correctamente las formas de las palabras debido a retrasos en el desarrollo fonológico y a fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema. En estos casos, es habitual escribir la "ñ" por la "ll"; la "p" por la "t", leer uniones como "melavo elpelo" o la escritura en espejo.
- Disgrafía superficial: problemas de recuperación en la memoria ya que no tienen grabada la forma de las palabras, sobretodo de palabras homófonas (ya que suenan igual pero se escriben de distinta forma) o poligráficas (que siguen una ortografía arbitraria). Es usual confundir la "b" por la "v" o fallar en la escritura de palabras desconocidas.
- Disgrafía mixta: alteraciones que afectan tanto al procesamiento fonológico como al procesamiento visual. Entre los errores más frecuentes destacan las pseudopalabras, las inversiones o la escritura lenta.
- Disgrafía motriz: dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente. ligada en muchas ocasiones a una inmadurez en el desarrollo de la psicomotricidad fina. Las conductas más habituales son la lentitud, los movimientos gráficos disociados, manejo incorrecto del lápiz y una postura errónea al escribir.

Consecuencias de la disgrafía

Al igual que ocurre con el aprendizaje de la lectura, la escritura es una competencia básica que todo alumno debe dominar ya que supone el punto de partida para continuar con los contenidos del currículo. Por



ello, un niño con disgrafía sufre un descenso considerable en su ritmo de aprendizaje y, consecuentemente, en su nivel académico. Además, influye en cualquier proceso de comunicación que se establezca en el aula v con una buena parte de ejercicios académicos al no poder expresarse correctamente a nivel escrito.

A ello cabe sumarle que los estudiantes con este problema se ven inmersos en un que es un sobreesfuerzo constante por intentar seguir el ritmo del resto de la clase lo que. en muchas ocasiones, conduce a una pérdida del interés, la motivación e incluso la autoestima. Cansancio, frustración, fatiga, desinterés y rechazo es lo que suelen sentir la mayoría de alumnos con disgrafía cuando comprueban que son incapaces de conseguir los objetivos marcados por el maestro.

Pautas a seguir en el aula

El DSM-V ha confirmado que existen unas recomendaciones generales que deben llevarse a cabo tanto en el aula como en el hogar para superar las dificultades encontradas y



conseguir de forma progresiva mejorar el estilo de escritura.

- Corregir las posturas corporales: respaldo de la silla pegado a la espalda del niño y cuerpo recto frente al papel.
- Trabajar las habilidades motoras finas: hacer movimientos con los músculos pequeños de las manos y las muñecas.
- Ejercitar las habilidades de planificación motora: capacidad de recordar y realizar los pasos para ejecutar adecuadamente un movimiento.
- Controlar el agarre del lápiz: debe cogerse a una distancia media y deben trabajarse trazos, dibujos y sombreados sencillos para que el alumno aprenda paulatinamente a regular su fuerza.
- Repasar escrituras punteadas sin salirse de las pautas marcadas.
- Insistir en ejercicios de atención que ayuden a trabajar la memoria a corto y largo plazo.

Disortografía

Según Vidal (1989), la disortografía puede definirse como la dificultad que presentan algunos alumnos para aprender las normas ortográficas de la lengua, lo cual conlleva a cometer frecuentes errores en la escritura de palabras. Este trastorno del lenguaje es considerado pariente de la disgrafía y la dislexia pero no debemos confundirlo con estos conceptos ya que solo afecta a la escritura v no tiene por qué influir ni en la lectura ni en el trazo o en las grafías. Así, un alumno que presenta disortografía no tiene por qué leer mal ni tener una letra ilegible.

Esta dificultad específica suele generarse en los niños a partir de los 9 años de edad cuando aparecen ciertas dificultades al escribir determinadas palabras con las letras correctas o al acentuar algunas otras. De un modo u otro, este trastorno influye en el código escrito y, paulatinamente, en el rendimiento acadé-

mico del alumno. Ante tal hecho, se debe actuar inmediatamente tanto el maestro-tutor como el maestro de pedagogía terapéutica para establecer determinada pautas y trabajar conjuntamente.

En la práctica pedagógica se habla de posibles causas que pueden originar la disortografía; detallamos a continuación los factores más frecuentes.

Causas de la disortografía

Rojas y Holguin (2015) enumeran las causas por las que se produce este trastorno del lenguaje:

- Causas de tipo intelectual: generan un retraso en la adquisición de la ortografía básica ya que para una transcripción correcta se necesitan realizar operaciones de carácter lógico-intelectual y niños con un bajo nivel de inteligencia no llegan a dominar tales operaciones.
- <u>Causas de tipo lingüístico:</u> están relacionadas con la adquisición del lenguaje, por dificultades de articulación (cuando un alumno articula mal un fonema o lo sustituye por otro) o bien por la carencia del uso de vocabulario.
- <u>Causas de tipo pedagógico:</u> dependiendo del nivel cognitivo del alumno, a veces es adecuado o no el método usado en el aula para la enseñanza de la ortografía y puede

darse el caso de que funcione con determinados alumnos y fracase con otros.

- Causas de tipo afectivo-emocional: pueden estar relacionadas con un bajo nivel de motivación. Si un niño no está lo suficientemente motivado para realizar la escritura es muy probable que no aprenda correctamente y que cometa frecuentes errores ortográficos.
- Causas de tipo perceptivo: deficiencias en dos de los sentidos más importantes para el desarrollo de la disortografía, la vista y el oído. Esto conlleva problemas a la hora de discriminar los fonemas (memoria auditiva) y al recordar particularidades de la ortografía (memoria visual).

Tipos de disortografía

Podemos destacar los siguientes tipos de disortografía (Rojas y Holguin, 2015):

- <u>Disortografía temporal:</u> relacionada con la percepción del ritmo que afecta a los aspectos fonéticos de la cadena hablada y, por consiguiente, a su correspondiente transcripción, así como a la separación y unión de cada uno de sus elementos.
- <u>Disortografía</u> perceptivo-cinestésica: ligada con las dificultades en la articulación de los fonemas y, de forma paralela, con su dis-



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016

criminación auditiva. Los errores más frecuentes aparecen a la hora de sustituir letras como por ejemplo la "r" por la "l".

- · Disortografía disortocinética: existente cuando hay una alteración de la secuenciación fonemática del discurso. En esta ocasión, los alumnos presentan dificultades para ordenar y secuenciar los elementos gráficos, lo cual provoca que haya errores de unión o de fragmentación en las palabras.
- Disortografía visoespacial: relacionada con la percepción visual v especialmente con la orientación espacial, dificultando la correcta percepción de algunas letras o grafemas. También es habitual encontrarse con errores de rotación de letras (como la "d" por la "b" o la "p" por la "q"), con sustituciones de grafemas que suenan de forma parecida (como la "a" por la "o") o con inversiones de letras en la escritura de determinadas palabras.
- Disortografía dinámica: se refiere a las dificultades que se dan en la expresión escrita; aspectos relacionados con la gramática, con el orden de los elementos en la oración, con la concordancia entre género y número y con la omisión de elementos relevantes en una frase.
- Disortografía semántica: apare-

ce cuando existen problemas en el análisis conceptual de las palabras, lo que complica que se puedan percibir correctamente los límites de las mismas. Algunos de los errores más frecuentes se encuentran en las uniones y fragmentaciones de palabras, así como en el uso de señales diacríticas o de signos ortográficos.

 Disortografía cultural: incapacidad para aprender las normas ortográficas, es decir, las reglas propias de la ortografía como pueden ser las normas de puntuación, una correcta acentuación, el uso de la "h" o la distinción entre "b" y "v", entre otras.

Atendiendo a esta clasificación es importante señalar que la detección de un tipo de disortografía no implica que no pueda haber rasgos de ninguna otra, es decir, se puede presentar un alumno con una disortografía disortocinética y, a la misma vez, con una de tipo visoespacial.

Pero ante todo, y siguiendo con los autores anteriormente citados, es imprescindible detectar qué tipo de disortografía padece el sujeto para desglosar una serie de pautas o actuaciones a trabajar tanto en el ámbito educativo como en el ámbito familiar y así superar con éxito cualquier tipo de dificultad.

Con el fin de diagnosticar este trastorno y para ayudar al equipo docente se van a desarrollar una serie de conductas que indican cuándo y cómo actuar.

Pautas a seguir para trabajar la disortografía

Es importante prestar atención cuando en el aula se observe lo siauiente:

- Una mala ortografía que afecta a la articulación del lenguaje.
- La falta de automatización en la adquisición de la ortografía.
- · La no diferenciación correcta de fonemas y la falta de retención de las imágenes visuales de las palabras.
- La carencia de organización y estructuración espacial que conlleva a confundir grafemas con similitud en su forma.

Ante tales hechos, se debe realizar una corrección minuciosa de todas las producciones escritas del alumno y registrar los errores ortográficos cometidos para analizarlos e individualizarlos. Muchas veces se confunden los errores típicos de un niño debido a su desarrollo evolutivo o simplemente a un nivel académico inferior al resto con un problema de disortografía, por lo que también se aconseja pedir ayuda a los psicopedagogos.

Por un lado, es conveniente tener en cuenta una serie de **técnicas** que se pueden seguir (como ya hemos dicho antes, tanto en el colegio como en el hogar) para ayudar con el diagnóstico. Entre ellas cabe destacar:

- · Técnicas caligráficas: una batería de actividades para el aprendizaje de las letras y la exploración de la escritura con lecturas de diversos niveles de aplicación en función del nivel del estudiante.
- · Técnicas pictográficas: cuyo objetivo es desarrollar el agrado por la actividad gráfica v favorecer el hábito de una postura adecuada y una distensión del movimiento motor.



- <u>Técnicas escriptográficas:</u> orientadas a mejorar las posiciones y movimientos gráficos.
- <u>Test de lectura y escritura TEYL:</u> el cual permite evaluar la existencia o no de dificultades en la escritura de los alumnos.
- PROESC: instrumento de evaluación que analiza los aspectos constituyentes de la escritura para proporcionar pautas de intervención y así trabajar con los proceses

que se encuentran afectados.

Por otro lado, también es necesario trabajar estos errores ortográficos con **actividades o juegos** que estimulen el lenguaje y que ayuden a mejorar la motivación de los alumnos. Existen muchos tipos de actividades pero las más útiles son las siguientes:

- Juegos enfocados a la discriminación ruido-silencio.
- Imitación de esquemas rítmicos con palmas.

- Copia de textos o elaboración de redacciones.
- Pictogramas, disgramatismos o palabras escritas que formen oraciones completas.
- Puzzles con palabras para segmentarlas en sílabas y así construirlas nuevamente.

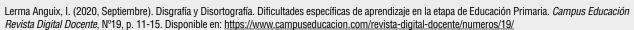
En definitiva, se trata de trabajar la lectura y de fomentar la escritura para ir poco a poco adquiriendo las reglas ortográficas propias de la lengua.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de lectura y escritura. Educere: Revista Venezolana de Educación, 11, 147-150.
- Ajuriaguerra, J. (2004). Manual de psiquiatría infantil. Barcelona: Masson S.A.
- Alcántara, M. D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. Innovación y experiencias educativas, 39, 1-8.
- · American Psychiatric Association (1994).
- Diagnostic and statistical **manual** of mental disorders (5^a edición) DSM-V.
- Azcoaga, J. (1997). Modelos para el estudio neuropsicológico del lenguaje normal y anormal. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias.
- García, J. (1989). Manual para la confección de programas de desarrollo individual. Madrid: EOS.
- Hérnandez, G. (2010). Dificultades de aprendizaje: La Disgrafía [Mensaje en un blog].
 Psicología educativa. Recuperado de: http:// psicologiaeducativa2.bligoo.es/media/ users/23/1175012/files/351525/dificultadesde-aprendizaje-la-disgrafia.pdf
- Rojas, G. y Holguin, C. (2015). Trastornos de la escritura. Ecuadro: Universidad de Guayaguil.

02002 ALBACETE

Cómo citar:



colaboradores@campuseducacion.com





VÁLIDOS PARA OPOSICIONES y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS









Utiliza este cupón: PACKDOCENTE





El huerto escolar como actividad saludable

Estrategia para el fomento de la investigación

La idea de crear huertos escolares nace de la necesidad de integrar aspectos culturales y ambientales en las escuelas. En este artículo se muestra una propuesta para la creación de uno de ellos. Dicha propuesta pretende convertirse en una estrategia pedagógica cuyos elementos vertebradores sean la curiosidad, la investigación y la educación ambiental a través de una actividad lúdica saludable que despierte la conciencia y las relaciones interpersonales.

Palabras clave: Educación ambiental; Educación para la salud; Huerto escolar; Investigación.

Abstract: The idea of creating school gardens was born out of the necessity of integrating both cultural and environmental aspects on schools. On this paper, a proposal is made to create one. This proposal aims to be a pedagogical strategy based on curiosity, research and environmental education through a healthy and recreational activity that promotes social conscience and relationships

Key words: Environmental education; Health education; School garden; Research.



Conceptualización

Se denomina huerto al espacio específicamente diseñado para el cultivo de vegetales y hortalizas de distintos tipos. Tanto en términos de tamaño, clases de cultivo, tipo de riego o sistema de trabajo, el huerto puede ser muy variado y diferente. Por su parte, un huerto escolar es una actividad que se puede desarrollar en los centros educativos y que repercute posi-

tivamente en los alumnos que se encargan de cultivar en estos, siendo en muchas ocasiones utilizados como centro de actividades para fomentar la concienciación con el medio ambiente. La idea de crear huertas para fomentar la investigación en los estudiantes es una estrategia que abarca varios ámbitos, contribuyendo al medio ambiente y a su vez ayudando al desarrollo intelectual de los estudiantes (Zabalza, 1998).



ALEJANDRO POVEDA OTAZO

- · Graduado en Educación Primaria
- Mención en Educación Física
- Máster en Investigación en Educación Física y Salud
- MURCIA

La creación y expansión de los huertos escolares y su inclusión en las programaciones y currículos permite una adecuada convergencia entre la formación mediada puramente tecnológica e innovadora y aquella que requiere enriquecer el bagaie del alumnado a través de un aprendizaje real y de la vida cotidiana. La incorporación de los huertos escolares en los centros educativos supone un importante desafío al sistema, va que congrega a docentes y alumnos para redefinir algunos aspectos tan fundamentales como la innovación educativa hacia la sostenibilidad.

El huerto escolar ha de entenderse como un recurso pedagógico que facilita la aproximación del alumnado al entorno natural mediante el diseño de experiencias que contribuirán al desarrollo de competencias para el día a día. El trabajo del huerto escolar facilita el desarrollo de una práctica educativa y un aprendizaje significativo, siempre y cuando contemple las siguientes tres dimensiones (Botella, Hurtado y Cantó, 2014):

- Educar en el medio, a través de la investigación y la resolución de problemas que afectan al entorno cercano de las problemáticas globales.
- Educar sobre el medio, mediante un sistema ecológico que tenga en



cuenta los elementos que los conforma, los cambios que sufre, la organización y la interdependencia de los sistemas.

 Educar en favor del medio, impulsando una serie de valores y actitudes necesarios para promover un cambio hacía la conciencia y respeto por el entorno natural.

El huerto escolar constituye un escenario privilegiado para una educación comprometida con la transición hacia modelos sociales más justos y sistemas ambientales capaces de regeneración productiva (Larrosa, 2013).

Contextualización

La propuesta del huerto escolar surge a raíz de la idea de fomentar en el alumnado y en la comunidad educativa la investigación, partiendo de una actividad lúdica que se apoye en un contexto cercano y real. Para ello se diseñan estrategias que fomenten la investigación sobre aspectos sostenibles y de cuidado sobre el medio natural mediante la creación de una huerta en el centro escolar.

A través del huerto escolar no sólo se busca rescatar la idea tradicional de la producción y el consumo de alimentos propios de la zona, sino dar a conocer la importancia del medio ambiente y su cuidado, de manera que se despierte una sensibilización y sentido de pertenencia frente a espacios naturales.

Toda propuesta debe recogerse dentro del proyecto educativo del centro escolar en el que se lleve a cabo. Uno de los aspectos fundamentales que ha de recoger es la finalidad del mismo. En esta línea, la finalidad que persigue esta propuesta es la formación integral del alumnado, en un espacio que propicie la relación entre iguales, desarrollando actitudes de respeto hacia las personas, la diversidad cultural y el medio ambiente, y fomentando hábitos saludables que favorezcan tanto su salud física como emocional.



Por tanto, el desarrollo de la propuesta se convierte en una alternativa innovadora para trabajar temáticas, talleres y actividades muy diversas. El huerto escolar se concibe como un espacio de investigación y comunicación que permita conocer a fondo la historia de una localidad. sus particularidades, desarrollar metodologías que atiendan a diferentes contextos como propia vida y los intereses de sus participantes.

La historia de los huertos escolares supone la confluencia de una triple tradición: la educación medioambiental, los programas para la alimentación y nutrición, y los planteamientos de los movimientos de renovación pedagógica (Vera, 2015).

En definitiva, se pretende generar procesos de aprendizaje e integración, que atienda a la diversidad del alumnado, a través de las diferentes dimensiones del desarrollo humano en el marco del proceso educativo.

Beneficios del huerto escolar

Con la creación de huertos escolares se pretende lograr un trabajo cooperativo, basado en aprendizajes significativos.

Las actividades a realizar en los huertos facilitan la conexión de las diversas áreas del currículo, a saber: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua (castellana, inglesa, y francesa), Matemáticas, Educación Artística, Educación Física y con otras materias transversales: Educación Ambiental, Educación para la Convivencia, entre otras.

En este sentido, la huerta escolar se convierte en un **escenario privilegiado**, para una educación que involucra modelos sociales más justos y sistemas ambientales que contribuyen a la generación productiva. Además, traen consigo múltoples ventajas, de las que podemos destacar:

- Los beneficios para la salud y la educación de los niños
- · Los beneficiosos para el aprendizaje
- · La mejora del entorno
- La mejora del entorno del propio centro
- Los beneficios para nuestro planeta y entorno natural

Desarrollo del planteamiento estratégico

Un huerto escolar es una fuente de motivación para que los escolares planifiquen, colaboren, tomen decisiones y asuman responsabilidades individuales y colectivas. Para tal fin, es necesario el planteamiento de





una serie de **líneas estratégicas de intervención**, como son:

- Desarrollar contenidos curriculares específicos y facilitar su conexión con materias transversales (educación ambiental, para la salud, para la convivencia...), de forma que atraviese todo el proyecto educativo del centro.
- Promover el trabajo en equipo, motivando y movilizando a toda la comunidad educativa, hacia una tarea común.
- Establecer una relación entre la teoría y la práctica, posibilitando un aprendizaje vivencial y significativo, que permita adquirir hábitos saludables en armonía con los recursos naturales, culturales y sociales.
- Fomentar el trabajo cooperativo y la cultura emprendedora para que los escolares aprendan a generar proyectos, planificar, esforzarse y obtener resultados en forma organizada.
- Favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños que presentan discapacidades y/o dificultades en el aprendizaje, conducta, integración y comunicación.

Del mismo modo, la creación de un huerto en la escuela debe perseguir unos **objetivos generales** muy concretos, como podrían ser:

En relación al alumnado:

- Potenciar y favorecer el desarrollo personal, así como sus capacidades de socialización y autonomía.
- Profundizar en aspectos relativos a la convivencia, desarrollando actitudes de cooperación, respeto, tolerancia, participación y colaboración en grupo.
- Adquirir hábitos de higiene, salud, limpieza y orden, derivados del respeto a las normas de comportamiento que contribuyen al bienestar personal.
- Disfrutar de la convivencia y la socialización entre compañeros

- Aplicar metodologías innovadoras y de compensación educativa.
- Desarrollar las competencias educativas básicas.

En relación al **profesorado**:

- Coordinar esfuerzos para diseñar una planificación que preste atención preferente a la innovación educativa en ámbitos metodológicos y didácticos.
- Favorecer la adquisición y el desarrollo de las competencias del alumnado de forma integral.
- Desarrollar un proyecto de innovación educativa que favorezca la investigación, participando en aquellas actividades de formación que permitan el avance en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Garantizar el normal desarrollo de las actividades programadas, teniendo en cuenta la atención personalizada a la diversidad del alumnado y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.
- Participar activamente en las distintas actividades programadas.
- Ofertar a los profesores de otros centros educativos materiales e ideas susceptibles de ser utilizados en sus centros de origen e intercambios.

Propuesta y desarrollo

El desarrollo de dicha propuesta debe atender a una metodología muy concreta, lo que supone referirse a las estrategias que utiliza el profesorado para coordinar y dirigir el aprendizaje de sus alumnos con el fin de conseguir que desarrollen sus capacidades y logren sus objetivos.

La metodología que se plantea en la propuesta es la aplicación de un **modelo de intervención activa**, donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, vivenciando en primera persona de manera que pueda extrapolar los conocimientos aprendidos y trasladarlos a otros

ámbitos de experiencia. Esto supone un aprendizaje motivador, ya que parte de la base de sus conocimientos previos para construir otros más complejos.

En cuanto al lugar y zona donde puede establecerse el huerto, se debe tener en cuenta el terreno seleccionado, la cantidad de luz que se pueda aprovechar y evitar la entrada de animales que puedan causar daños en el espacio a desarrollar. Los huertos también se aprovechan como espacios o zonas verdes que contribuirán a darle un mejor aspecto al centro escolar.

Los huertos se deben elaborar en un lugar cercano a la escuela, donde los factores climáticos sean favorables y el espacio sea suficiente para el desarrollo de los cultivos (Morán, 2011).

Al seleccionar las actividades, éstas deben seguir una estrecha concordancia con los contenidos, objetivos y metodología que tiene el proyecto. Además se deben seleccionar aquellas que sean atractivas y motivadoras para toda la comunidad educativa.

A continuación, se exponen las fases que componen la propuesta, así como algunas de las posibles actividades planteadas para la misma:

FASE I

- Creación y planteamiento de un blog o web del huerto.
- Elaboración del Proyecto de actuación en el huerto.
- Delimitación de la zona escogida v acondicionamiento de la misma.
- Trabajos de jardinería y fontanería para la preparación del huerto.
- Taller para profesores: preparación de semilleros para los cultivos de temporada.
- Trabajo con alumnos en el huerto: limpieza de las jardineras, conocimiento de las herramientas, toma de mediciones y planificación de la plantación de los cultivos de la temporada.





FASE II

- Plantación de los cultivos y elaboración de cronograma de cuidados.
- Actividades de observación, recolección y mantenimiento del huerto.
- Seminario sobre huertos escolares en otros centros de la localidad.
- Actividades de inicio del huerto de la siguiente estación (abonar, preparación del terreno del huerto...)
- Plantación en el huerto y riego.
- Realización del día del desayuno saludable.
- Preparación de productos naturales: compotas, remedios caseros, mermeladas.
- Actividades relacionadas con el proyecto: talleres de cuentos, de cocina, de fotografía.
- Exposición de los talleres y actividades en otros contextos (escuelas, seminarios, museos locales...).
- Recogida de información y subida de materiales al blog: fotos, videos, dibujos.

FASE III

- Preparación del huerto para la siguiente temporada (limpieza).
- Observación de plagas y enfermedades en las plantas.
- Elaboración de compost.
- Recolección de los productos del huerto.
- Limpieza de malas hiervas.
- Taller: Reciclaje creativo en el Huerto Escolar
- Recolección de los productos del huerto.
- Subida de materiales al blog: fotos, videos, dibujos.



Evaluación del proceso

A la hora de evaluar los resultados de cada actividad, se emplea la observación y valoración de los resultados, así como el grado de entusiasmo y satisfacción que produce en los alumnos. Para poder llevar a cabo una evaluación sistemática, se utilizan los criterios de evaluación, donde al final de cada trimestre se comprueba en qué medida se van alcanzando, utilizando como instrumento la rúbrica, y cuestionarios con el fin de poder establecer correcciones que permitan mejorar la actividad.

Alguno de los **indicadores que se evalúan** tiene relación con:

- Nivel de motivación y participación de los alumnos
- Nivel de consecución de los objetivos propuestos
- Número de aportaciones creativas
- Incidencia de la actividad en las diversas áreas curriculares
- Seguimiento del alumnado en su Cuaderno de Huerto, así como el cuidado, la limpieza y el orden del mismo
- Nivel de organización y dotación de recursos materiales y humanos
- Actitudes de disfrute, respeto y amor hacia el huerto escolar
- Nivel de cooperación entre los

miembros que desarrollan las tareas

- Refuerzo de valores medioambientales
- Compromiso con la naturaleza, la ecología y el medio ambiente

Además, con objeto de tener una valoración general, de maneta cuantitativa es interesante pasar un cuestionario con preguntas que determinen el nivel de logro de los objetivos y el grado de satisfacción de la comunidad escolar.

Estos resultados permiten obtener unas **conclusiones cualitativas** a través de la interpretación de las cuestiones abiertas y de tipo subjetivo, así como unas **conclusiones cuantitativas** valorando las respuestas a cuestiones cerradas en forma de indicadores que se puedan valorar el desarrollo de las actividades que se realizan en el huerto con el fin de mejorar futuras prácticas.

El alumnado es el gran protagonista de la creación, mantenimiento y desarrollo del huerto escolar, y como tal, debe acoger el proyecto con entusiasmo. La participación y el impacto socioeducativo, no sólo de alumnos y profesores, sino de toda la comunidad, así como del entorno social, pueden aumentar de manera significativa, repercutiendo en el clima social y la cultura educativa de la comunidad.



Gracias a la cultura del huerto escolar se pueden transformar espacios baldíos y desaprovechados en proyectos comunes y cooperativos, contando con la participación activa de diversas personas y colectivos, como son:

- Profesores de otras etapas o especialidades, que sumen el reto y están de acuerdo en implicarse en la puesta en práctica del mismo, colaborando con los profesores participantes en el diseño y desarrollo.
- El Consejo Escolar, que aprueba la creación del huerto y lo incluye en el Proyecto de Centro.
- El Comedor escolar, que colabora en algunas actividades de elabora-

ción de platos y recetas con productos del huerto.

- El Ayuntamiento, con el personal de la concejalía que ayuda en tareas del huerto escolar, especialmente en la preparación de la tierra y la limpieza de las infraestructuras.
- Los padres y madres de alumnos que colaboran aportando abonos naturales, herramientas, semillas e incluso ayuda voluntaria.

Por último, es esencial en el desarrollo de cualquier propuesta educativa la difusión de la misma. Esta herramienta permite hacer de gancho a la comunidad educativa para la implicación de sus miembros. De este modo, el alcance a través de las redes sociales, de los blogs, de congresos y seminarios científicos, así como de la prensa y la radio permitirán no sólo visualizar el empaque y valor educativo de la creación de un huerto escolar sino, también, diseminar la cultura de la sostenibilidad en la sociedad.

Fomentar la investigación a través de la creación de la huerta escolar permite al alumnado adquirir competencias básicas de indagación y descubrimiento mediante los recursos propios de un contexto determinado, explorando, identificando y participando en las actividades lúdicopedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- Botella, A. M., Hurtado, A. y Cantó, J. (2014):
 "Las competencias básicas a través del
 huerto escolar: una propuesta de proyecto de
 innovación" en Maquilón, J. J. y Orcajada, N.
 (eds.) *Investigación e innovación en formación del profesorado*. Servicio publicaciones
 Universidad de Murcia, Murcia, pp. 173-182.
- Larrosa, F.J. (2013). Huertos escolares de la región de Murcia. Murcia: Universidad de Murcia.
- Morán, N. (2011). Huertos urbanos en tres ciudades europeas: Londres, Berlín, Madrid.

Boletín CF+S, 47, 1-71. Recuperado de: http://oa.upm.es/7008/1/INVE_MEM_2010_76394.pdf

- Vera, J. (2015). La huerta escolar como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias científicas en la Institución Educativa. (Tesis doctoral). Colombia: Universidad Nacional-Sede Medellín
- Zabalza, M. (1998). Criterios de calidad en la educación infantil. Madrid: Congreso Mundial de Educación Infantil.

Cómo citar:

Poveda Otazo, A. (2020, septiembre). El huerto escolar como actividad saludable. Estrategia para el fomento de la investigación *Campus Educación Revista Digital Docente*, №19, p. 17-21. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/



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 <u>3 o más</u> 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 en 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

PREPARA TUS OPOSICIONES

AL CUERPO DE PROFESORES DE

SECUNDARIA Y FP



10% DE DESCUENTO

EN TU PREPARACIÓN PARA AFILIADOS A ANPE

PARA ALUMNOS MATRICULADOS AL MENOS 6 MESES EN EL CURSO 2019/20

40%
DE DESCUENTO EN CURSOS HOMOLOGADOS PARA OPOSICIONES
www.campuseducacion.com
VÁLIDOS PARA TODAS LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS







¡RESERVA TU PLAZA YA!

OPOSICIONES EDUCACIÓN

PREPARACIÓN ONLINE,

PRESENCIAL Y SEMIPRESENCIAL

Más información en: www.campuseducacion.com







Action research en la enseñanza

Investigación educativa docente

El panorama educativo actual está sujeto a unos parámetros de evolución e innovación permanentes y los saltos cualitativos en el plano práctico de la enseñanza buscan, generalmente, estímulos y refuerzos externos que sustenten los métodos que se utilizan en el aula. Paralelamente, surgen movimientos que pretenden instaurar la cultura investigadora en la docencia a través de la investigación en acción. Este modelo de investigación en la enseñanza convierte la práctica educativa en el escenario óptimo para la búsqueda de vías de perfeccionamiento de la enseñanza y, consecuentemente, de optimización de los aprendizajes.

Palabras clave: Investigación educativa; Investigación en acción; Action research; innovación; Cooperación docente.

Abstract: The present educational landscape is bound to a permanent evolution and innovation, and its implications on practice aim to acquire external stimuli and reinforcements to the methods used in the classroom. Parallel to this, new movements aim to establish the research culture in teaching through action research. This research model on teaching transforms teaching practice on an optimal scenario for new ways of perfecting teaching methods and, consequently, optimize learning.

Key words: Research education; Action research; Innovation; Teaching cooperation.



El docente como investigador

lo largo del siglo XX la enseñanza en el sistema educativo español se ha regido por un paradigma positivista, basado en la función divulgadora de conocimientos científicos por parte de la figura docente, la cual era asumida como protagonista del aprendizaje y como fuente de saber incuestionable. Si bien es cierto, muchas de las tendencias socioconstructivistas actuales tuvieron su génesis en la primera mitad del siglo XX, incluso algunas de ellas en la segunda mitad del siglo XIX. Aun así, su surgimiento no estuvo acompañado de políticas que le dieran continuidad y, en consecuencia, se fueron reduciendo sus espacios de aplicación educativa. En los años 70, corrientes norteamericanas y centroeuropeas reinician el impulso de la



JOAQUÍN JOSÉ SANZ MARTÍNEZ

- Maestro de Educación Primaria
- Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas
- Maestro tutor de Primaria en la Generalitat de Catalunya
- Alberic (VALENCIA)

innovación educativa y de la mano de Stenhouse surge una nueva concepción de la enseñanza: **el papel del docente como investigador**.

Actualmente, la enseñanza se encuentra en una situación compleja, dado que tendencias diversas conviven en unos mismos espacios de acción promovidas por un, cada vez más amplio, banco virtual de recursos y estrategias que queda al alcance de cualquier docente con acceso a la red. Este hecho supone un marco muy ventajoso para la formación y evolución de la enseñanza; no obstante, es necesario que esta adquisición de recursos vaya acompañada de una fundamentación teórica-práctica, producto del análisis reflexivo, que permita contar con unos criterios que argumenten el uso de cada una de las estrategias educativas en las aulas.

Esta fundamentación debe ir más allá de una mera justificación ante la necesidad de reafirmación de un método y, por tanto, no puede limitarse a la búsqueda puntual y sistemática de aspectos positivos de una metodología, sino que la fundamentación debe ser la base del diseño de las propuestas educativas y su objetivo debe ser el de mejorar la práctica de la enseñanza v. por consiguiente, la calidad de la educación. De ello se induce a pensar en una estrategia de investigación docente que conjugue la teoría y la práctica reflexiva con el fin de fundamentar y mejorar, a posteriori, la acción educativa.

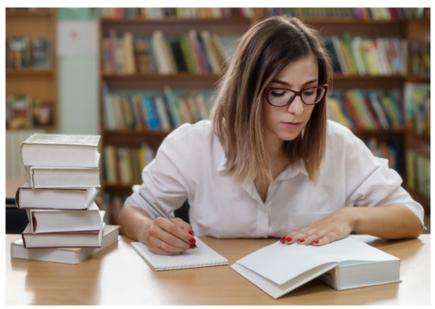


La investigación en la enseñanza

Partiendo de la anteriormente citada visión de Stenhouse (1998) sobre la cultura investigadora de la escuela, se entiende la práctica educativa como una tarea de investigación y el papel del docente como un investigador que cuestiona, indaga v transforma su práctica en el aula. Latorre (2003) retoma esta perspectiva y afirma que, desde el inicio del siglo XXI y desde determinados sectores de la educación, se entiende la enseñanza como un proceso de investigación y a la figura docente como investigadora de su práctica profesional. Con esta perspectiva se persique el objetivo de optimizar las estrategias de enseñanza y, consecuentemente, de mejorar la calidad de la educación.

De este modo, la enseñanza como proceso de investigación surge de la evolución en la concepción del proceso educativo, donde la educación tradicional, considerada una técnica natural de carácter teórico-científico (paradigma positivista), pasa a ser considerada una ciencia social y autorreflexiva, de naturaleza sociocultural (paradigma socioconstructivista).

Es por esto por lo que el proceso de investigación no se puede entender como una aplicación mecánica de normas universales, ni se le puede atribuir una certeza absoluta a sus futuribles resultados, sino a la inversa: la investigación educativa puede considerarse interpretativa y cambiante, es decir, un mismo hecho puede tener una lectura distinta del «antes» al «después», dependiendo de las condiciones contextuales que le acompañen y de las condiciones de los sujetos que intervienen.



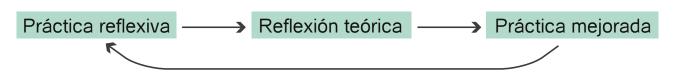
Con todo ello, conviene asociar esta característica a la perspectiva de construcción social de la educación. de la cual deriva la investigación educativa y la cual rige los parámetros con los que, posteriormente, se interpretan los fenómenos en el ámbito educativo. Consiguientemente. cabe destacar que la investigación educativa depende, a su vez, del paradigma social y cultural que presenta la docencia y que da lugar al denominado conocimiento educativo1, entendido como el 'conjunto de saberes y valores que rigen la acción educativa' (Latorre, 2003). De este modo, dichos saberes y valores constituyen la base sobre la que se construye y se ejecuta la función de la docencia.

Producto de la conjugación de todos estos elementos y siguiendo el paradigma actual de la educación, la investigación educativa debe tomar un sentido teórico-práctico, tal y como establece Jiménez-Fontana, García-González y Cardeñoso (2017) o, expresado de forma más estricta, un sentido **práctico-teórico-práctico**, puesto que su fundamentación se basa en la retroacción entre la prác-

tica y la teoría. Es decir, la práctica educativa (a través del papel activo en el proceso de enseñanza) ofrece un escenario idóneo para identificar aspectos susceptibles de mejora, trabajarlos reflexivamente y trasladarlos a un plano teórico en forma de conocimientos o saberes contrastables a partir de los resultados del proceso. Asimismo, el conjunto de teorías desarrolladas a partir de la práctica reflexiva permite fundamentar la posterior práctica educativa con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza precedente.

Es por este patrón por el cual se puede entender que el sentido más significativo de la investigación educativa recae en la transformación de los resultados y las conclusiones teóricas en una práctica educativa mejorada, a la vez que la práctica se usa y se convierte en la principal fuente de saber para la figura investigadora de la docencia.

De un modo más gráfico, se podría sintetizar que la secuencia de los elementos de la investigación educativa sigue un curso cíclico y retroactivo que se representa de la siguiente manera:



¹Véase Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.



Investigación en acción o action research

En el ámbito de la investigación educativa, toma un papel fundamental la **investigación en acción**, o **action research** lo que, a partir de la literatura de Latorre (2003), se traduce en una intervención en la práctica profesional con la intención de derivar en una mejora, basada en la investigación por el hecho que implica una indagación disciplinada. Y con la investigación en acción se produce un vuelco en la perspectiva de la enseñanza y de los agentes que en ella intervienen:

En un primer plano, el aula debe asumir una nueva funcionalidad y debe convertirse en un espacio para la investigación y el desarrollo profesional del docente, lo que supone que el aula ya no se trata de un simple espacio pasivo de la vida escolar, sino que se concibe como un elemento activo en el desarrollo educativo del alumnado, ofreciendo espacios que potencien sus aprendizajes v favorezcan su bienestar afectivo. En consonancia, el aula y sus espacios deben asumirse como elementos de la planificación y la programación, adaptando los espacios a las características de desarrollo y de aprendizaje del alumnado y potenciando los espacios que favorezcan su seguridad y autoestima, lo que facilitará su interacción social v su desarrollo integral a través de las experiencias en el aula.

Del mismo modo, **el alumnado** no debe limitarse a adquirir y asimilar contenidos como un mero receptor de información, sino que **debe convertirse en el protagonista** de la investigación y debe ser el agente central de la investigación educativa, situándolo como el elemento que proporcione la información relevante para potenciar el desarrollo profesional del docente.

Inequívocamente, se trata de un proceso reflexivo que conjuga dinámicamente la investigación, la acción y la formación, el cual es llevado a cabo por profesionales de las ciencias sociales sobre su propia práctica. La investigación en acción implica la planificación y aplicación reflexiva de unas estrategias de enseñanza con la adopción de una actitud crítica y formativa por parte del docente y con la intención de mejorar dicha práctica. Por tanto, de acuerdo con Suárez (2002), cabe destacar que la investigación en acción transciende de la habitual reflexión sistemática que se deriva de la práctica docente diaria en la que se evalúa, de forma superflua, la dinámica diaria basada en evidencias.

Conviene destacar la idea de Suárez (2002) en la que afirma que la investigación en acción en el ámbito educativo no se plantea con la pretensión de generalizar los resultados y la extracción de normas, sino que se reduce a una investigación particularizada y en un contexto conscientemente delimitado, por lo cual, ofrece una información precisa y cualitativa en su ámbito de acción

que permitirá optimizar la acción de la enseñanza en dicho contexto. Por ello, se puede afirmar que la dimensión que abarca el estudio es inversamente proporcional a la precisión de sus resultados y las certezas que se extraen de ellos, de modo que se convierten en una de las mejores herramientas para la optimización de la labor de la enseñanza en contextos específicos.

¿Cómo aplicar la investigación en acción en el aula?

La investigación en acción no supone un proceso de reflexiónvaloración espontáneo o sistemático, sino que se trata de una aplicación programada y fundamentada a partir de la práctica y de la realidad educativa sobre la que se pretende investigar. Es por ello que el conocimiento y el estudio, tanto de los elementos que intervienen en el día a día del aula como de los recursos de que disponemos, se convierte en el punto de partida de este método (características individuales colectivas V recursos alumnado. didácticos. organización espacial y temporal, recursos docentes, etc.).

Asimismo, la aplicación del **action research** advierte una aparente complejidad en su introducción a la práctica educativa y en el proceso de integrarla en la dinámica ordinaria de la enseñanza en el aula, por lo que es conveniente destacar que este método no supone una tarea





paralela a la programación didáctica, sino que debe ser considerado como un elemento metodológico que se conjuga con el propio diseño y programación de la propuesta educativa, adquiriendo un carácter reflexivo en la práctica y proporcionando un espacio posterior a la práctica destinado a la valoración teórica y reflexiva.

A partir de los modelos que plantean autores como Latorre (2003), González (2007) y Suárez (2002), y teniendo en cuenta las características de la investigación en acción, es interesante plantear una propuesta para estructurar las fases en las que se puede llevar a cabo el proceso de action research y que puede facilitar el paso de un plano teórico a un escenario práctico:

FASE I

Identificación del tema de la investigación

Surge como una preocupación didáctica o pedagógica emanada de la identificación de ciertas dificultades. necesidades o intereses por parte de la figura docente, derivados de la práctica educativa diaria v que se consideran puntos de partida para la mejora de la enseñanza.

FASE II

Reflexión inicial—análisis de la situación

Se trata del proceso de observación analítica y pautada de la práctica diaria, que ofrezca información precisa sobre el papel que tienen los distintos elementos que condicionan la acción educativa y que permita identificar puntos determinantes que originen o favorezcan la situación sobre la que se pretende mejorar.

FASE III Planificación

Corresponde al proceso en el que se pauta la observación y la acción, de modo que se concretan los métodos de recogida de información, los momentos y las formas de intervención y se establecen los objetivos del proceso.

FASE IV

Observación—acción

Supone la ejecución del trabajo de campo, donde se lleva a cabo la observación reflexiva a partir de las pautas diseñadas y se interviene de forma activa en el proceso educativo, ya sea a través de la introducción de nuevos recursos, variaciones en la organización u otros modos de inferencia de la enseñanza.

FASE V Reflexión—valoración

Es un espacio de razonamiento cualitativo del cual se pretenden extraer conclusiones del proceso que se ha llevado a cabo. Del mismo modo, la valoración puede sacar a la luz nuevos temas de investigación derivados de los acontecimientos observados. Este proceso puede incluir el diseño de un documento teórico que pueda ejercer como una herramienta pedagógica en el diseño de futuras propuestas de aprendizaje.

FASE VI

Retroacción teórica-práctica

Se trata de la fase que cierra el proceso cíclico, en la que se lleva a cabo una acción docente basada en las conclusiones extraídas de los resultados de la investigación. De este modo, se aporta una retroacción educativa que permite dar una significatividad real al proceso y convierte el entramado teórico en una práctica optimizada de la enseñanza.

Después de ver el desglose de las distintas fases que componen el

método de investigación en acción. es importante tomar conciencia del concepto global del proceso y tratar de aproximarlo y adaptarlo a cada contexto educativo y a cada situación particular. Como es evidente, la aplicación del action research no comporta una puesta en práctica rígida, sino que su estructura puede. y debe, flexibilizarse atendiendo a las características del contexto en que se vava a poner en práctica v el profesional encargado de llevarlo a cabo, con el fin de maximizar sus beneficios educativos.

Teniendo en cuenta la estructura del método, es fundamental mencionar un instrumento clave para el éxito de la investigación educativa: la evaluación.

La evaluación como parte de la investigación

De acuerdo con Sanmartí (2007), evaluación constituye un elemento metodológico activo y participativo con carácter formativo y formador². La evaluación supone una herramienta de identificación y análisis de las dificultades y necesidades derivadas del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se convierte en un instrumento indispensable para la aplicación de la investigación en acción que debe aportar información continua sobre la evolución del alumnado. tanto a nivel grupal como individual. Así pues, la evaluación debe tener una función bidireccional en la investigación, en tanto que debe ocuparse de valorar cualitativamente tanto la evolución del alumnado en el proceso de aprendizaje como la eficiencia de la enseñanza. De este modo, la evaluación se convierte en uno de los elementos articuladores del proceso y constituye un elemento didáctico y una herramienta pedagógica que aporta retroacción al docente-investigador, permitiendo proporcionar un feedback continuo al alumnado sobre su proceso de aprendizaje.



Además de esto, es fundamental tomar unas actitudes cooperativas en la labor de la enseñanza, de modo que el trabajo en equipo constituya una herramienta habitual de la enseñanza y de la investigación educativa, especialmente en los procesos de iniciación en los métodos de investigación en acción.

Investigación en acción y cooperación docente

Indiscutiblemente, la formación continua de los docentes constituve un factor determinante para el logro de una enseñanza de calidad. Aún más, si cabe, en aquellos métodos novedosos o sobre los que no se posee un bagaje de conocimientos previos. Es en este punto en el que los métodos de investigación educativa conjugan el despliegue de unas actitudes investigadoras con la adquisición de unos recursos que permitan desenvolverse en el aula de forma segura y responsable a través de actividades formativas.

Es evidente que los métodos de investigación están escasamente extendidos entre los profesionales de Educación Infantil y Primaria, e incluso en la etapa de Secundaria, no obstante, es fundamental introducir estos modos de hacer y asumirlos en los movimientos de innovación educativa.

Sin embargo, teniendo en cuenta la situación actual, existe un método de gran interés para la adquisición de herramientas de investigación que permite tomar una perspectiva analítica y cooperativa en la enseñanza: la co-docencia³. Este método se basa en el trabajo en equipo y pretende ofrecer una herramienta, además de su propia función pedagógica, de retroacción a

la labor docente (Basora, 2019). Con ella, la enseñanza en el aula cuenta con el análisis reflexivo y valorativo de otra figura docente, con la que se comparten impresiones, reflexiones y valoraciones y la cual aporta retroacción a la función docente, a través de la observación, con la pretensión de identificar puntos fuertes y aspectos de mejora de la enseñanza, al tiempo que permite un espacio que facilita la identificación de situaciones susceptibles de mejora en el aprendizaje del alumnado.

Si bien es cierto, multitud de situaciones en la enseñanza se aproximan a procesos de la investigación en acción (adaptaciones universales, variaciones espaciales, modificación de recursos...), por lo que se trata de un método próximo y accesible al docente. Sin embargo, el salto cualitativo hacia el action research rae en la asunción de una actitud consciente, planificada y reflexiva en el proceso. Con todo ello, es importante que la iniciación en la investigación en acción sea progresiva, a partir de situaciones concretas y con objetivos asumibles que aporten feedback positivo sobre la práctica investigadora.

Por otro lado, de acuerdo con las líneas de innovación educativa, los modelos de investigación en la enseñanza se tornan cada vez más necesarios en un paradigma educativo activo y evolutivo, que necesita dar respuesta a un alumnado en el que la diversidad, en todas sus formas, representa uno de los valores fundamentales y que, por tanto, debe ser asumido y atendido desde el ámbito de la enseñanza.

Con todo ello, la investigación en acción se presenta como un recurso al abasto de la enseñanza, al cual

recurrir con la finalidad de plantear un campo de acción educativo reflexivo y fundamentado, resultado de la conjugación de la construcción social y el rigor de la investigación didáctica-pedagógica.

Referencias Bibliográficas

- Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. Educar, (10), 51-78.
- Beltran, A. L. (2003). La investigaciónacción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Da Silva, A. R. (2019). Práctica docente en el marco de la investigación-acción. Revista Vinculando. Recuperado de: http://vinculando.org/educacion/ practica-docente-en-el-marco-de-lainvestigacion-accion.html
- González, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes. CIDE: Ministerio de Educación.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E., y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. Campo Abierto. Revista de Educación, 36(1), 29-46.
- Latorre, A. (2003). La investigaciónacción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave.
 Evaluar para aprender. Barcelona: Graó
- Stenhouse, L. (1998). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencia, 1 (1), 40-56.

Cómo citar:



Sanz Martínez, J.J. (2020, septiembre). Action research en la enseñanza. Investigación educativa docente. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°19, p. 23-27. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revistadigital-docente/numeros/19/

²Véase Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

³La co-docencia es una estrategia de trabajo que se enmarca dentro de las culturas y prácticas colaborativas y es un buen recurso organizativo y metodológico para atender las diversas necesidades de todos los alumnos (Basora, 2019).





Cursos de

110 horas

formación on-line

0 días

C/Ejército, 23

2 967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com

02002 Albacete

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 JNIVERSI

100% online de



Exposición y Defensa ante el •

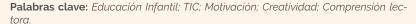
Campuseducacion.com

Campus Educación

TIC en la etapa de educación infantil

Recursos digitales para la mejora de la comprensión lectora

La irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha provocado grandes modificaciones en la sociedad actual, y el ámbito de la educación es uno de ellos. Las comunidades educativas deben adaptarse a estos nuevos tiempos desde las etapas más tempranas de la Educación Infantil, lo que traerá consigo un aumento de la motivación, de la creatividad y de la atención del alumnado, además de fomentar otros aprendizajes, como la comprensión lectora.



Abstract: The rise of Information Technology has caused dramatic changes in our society, including education. Educational communities must adapt to these new times, from the early stage of Preschool Education, in order to bring improvements on motivation, creativity and student's attention, besides developing other learning abilities like reading comprehension.

Key words: Preschool education; IT; Motivation; Creativity; Reading comprehension.



a irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comuni-■cación (TIC) ha provocado grandes cambios en diferentes ámbitos. e indiscutiblemente la educación es uno de ellos. El comportamiento humano, las relaciones interpersonales y los métodos de enseñanza y aprendizaje se han ido adaptando poco a poco a esta nueva era digital.

La escuela es una institución al servicio de la sociedad, y la sociedad de la información demanda actualmente una integración de las nuevas tecnologías en el aula. La escuela y la sociedad van de la mano, por lo que el sistema educativo no puede, ni debe, permanecer indiferente a este nuevo paradigma. Las TIC forman parte de nuestra vida y los maestros deben encontrar la mejor manera de integrarlas en su actividad docente.

Desde aquí pretendemos dar a conocer las ventajas de emplear las



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)

nuevas tecnologías en la educación. y más concretamente en el desarrollo de una de las habilidades lingüísticas con mayor relevancia en el desempeño académico: la comprensión lectora. Se proporciona así una base teórica y científica que permita vislumbrar los beneficios de la aplicación de las TIC en la mejora de esta habilidad en la etapa de Educación Infantil.

Las TIC en Educación Infantil

Como señala Cabero (2007), las grandes revoluciones de la humanidad que han ido sucediéndose a lo largo de la historia, marcaron las sociedades del momento en diferentes ámbitos. Comenzando por la revolución agrícola y pasando por la industrial, llegamos a la revolución de la información o del conocimiento, que es en la que nos encontramos actualmente y que toma como eje vertebrador en su desarrollo a lo que denominamos Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Autores como Coll (2004) llegan a afirmar que la conocida sociedad de la información (SI) no sólo ha tenido un gran impacto en la forma en la que nos comunicamos, sino también en cómo nos relacionamos, aprendemos e incluso en cómo pensamos. Esto nos situaría en nuevo paradigma tecnológico y humano,





organizado en torno a las TIC y asociado a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales.

Pero lo que realmente interesa es la repercusión que esta revolución tecnológica está teniendo en el terreno que nos ocupa, la educación.

Por una parte, la revolución tecnológica afecta directamente el núcleo de los procesos educativos: el acceso y la transmisión de la información y las relaciones de comunicación. [...] En este escenario, la educación, considerada tradicionalmente sobre todo como un instrumento para promover e impulsar los procesos de desarrollo v de socialización de las personas, adquiere una nueva dimensión: se convierte en la piedra de toque del desarrollo económico y social. En la SI la educación es una prioridad estratégica no sólo de las políticas culturales y de bienestar social sino también de las políticas de desarrollo. (Coll, 2004).

En este sentido, Cabero y Gisbert (2007) afirman que en la sociedad del conocimiento aquellas personas que no sean capaces de utilizar las nuevas tecnologías en diferentes ámbitos de sus vidas se pueden llegar a ver, inevitablemente, marginados de la ciudadanía. Por otro lado, Zorraquino y Alejandre (2009) establecen que para que esto no ocurra, la escuela tiene un papel crucial.

La escuela, como agente educativo que es, debe utilizar todas estas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para formar y preparar a sus alumnos. Así, cuando llegue el momento de que estos se integren como miembros activos de la sociedad, tener la preparación suficiente, no sólo para incorporarse a ella, sino para ser capaces de modificarla de forma positiva y crítica. Las instituciones educativas deben ser abiertas y flexibles a los avances que se produzcan en la sociedad. para introducirlos y adaptarlos a las necesidades de los alumnos (Zorraquino y Alejandre, 2009).

Indudablemente, la formación en nuevas tecnologías es de imperiosa necesidad ya desde las etapas iniciales, pues de esta formación dependerá también la correcta integración en la sociedad actual y futura.

Educación mediada por las TIC

Siguiendo esta línea, cada vez son más comunes los centros que han integrado las TIC en las aulas de Educación Infantil: ordenadores, pizarras digitales, cámaras fotográficas digitales, videocámaras...

De acuerdo con Romero (2006), el ordenador ayuda al alumnado a es-

timular la creatividad, ofreciéndoles diferentes formas de experimentar y manipular (formas, tamaños, colores, letras y sonidos), siempre respetando el ritmo de aprendizaje del cada uno. También favorecerá el trabajo en grupo y, por tanto, la socialización. Cómo no, también provocará en ellos la curiosidad y el espíritu de investigación que tanto valoramos, razones indiscutibles para incluir este medio en la etapa de Educación Infantil.

Según López y Real (2014), la aplicación de las TIC a la educación **potencia el aprendizaje visual** de los alumnos y aumenta su participación, motivación y creatividad. Al tiempo, los profesores crean clases más atractivas y documentadas que les reportarán mejores resultados.

Estas ideas están en consonancia con la legislación¹ que regula la etapa de Educación Infantil, pues se establece la importancia y la necesidad de iniciarse en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, para que la utilización de las TIC reporte efectos positivos en el alumnado, éstas deben estar debidamente integradas en la actividad diaria del aula, cohesionando contenidos y métodos.

Lo cierto es que a la hora de utilizar las tecnologías en el aula se han de tener en cuenta numerosos aspectos. Si lo que se pretende es conseguir unos resultados óptimos por medio de su uso, se habrá de tomar las decisiones didácticas pertinentes, relativas a la organización, formación y metodología, pues el verdadero valor de un programa educativo depende del profesor, es decir de las estrategias didácticas utilizadas por el docente para que el alumno pueda adquirir los objetivos programados con el ordenador (Barroso y Romero, 2007).

¹Según el Decreto 67/2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, uno de los objetivos prioritarios para esta etapa es *Iniciarse en el manejo de las herramientas lógico-matemáticas, la lectoescritura y las tecnologías de la información y la comunicación.*



En todas estas consideraciones, no podemos olvidar la importancia de los aprendizajes cooperativos.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la formación del profesorado. pues según Vidal (2006) la falta de conocimientos en el manejo de las nuevas tecnologías puede provocar inseguridad en los profesores, llevándolos a cesar en su intento de introducirlas en su práctica docente.

Existe una necesidad de formación. tanto técnica, en el manejo de las TIC, como pedagógica, en su aplicación didáctica, del profesorado y del equipo directivo para la gestión y organización de estos recursos (Fernández, Rodríguez y Vidal, 2004).

Según Martín-Laborda (2005), en la mayoría de los países europeos la formación en TIC es incluida en los planes de Formación Permanente del Profesorado. En España, el Centro de Información y Comunicación Educativa (CNICE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional incluye en su programa una serie de cursos de formación gratuitos que tienen como finalidad formar a docentes de centros educativos de las distintas Comunidades Autónomas en el uso de las TIC.

Comprensión lectora

Si analizamos en profundidad el currículo de Educación infantil podemos observar cómo es en esta etapa donde se deben poner las bases que

ayudan a conseguir que los alumnos sean capaces de comprender lo que leen, permitiendo que así disfruten con la lectura, descubran y exploren nuevos usos como fuente de placer, fantasía e información.

Empecemos definiendo así el concepto de comprensión lectora. De acuerdo con Madrid v McLaren (2004), la lectura es una de las cuatro habilidades básicas necesarias para alcanzar el dominio de un idioma y es además una habilidad receptiva escrita, gracias a la cual se ponen en marcha una serie de procesos cognitivos con el fin de dar sentido a un texto.

La comprensión es entendida como un proceso en el que el lector interacciona con el texto, construvendo un significado (Anderson y Pearson, 1984). El fundamento de la comprensión es nada más y nada menos que la interacción entre el lector y el texto. La comprensión de un texto se entiende como un proceso en el que el lector establece conexiones entre la nueva información y la que ya poseía con anterioridad. por lo que el acto de leer no se reduce a un proceso mecánico que consiste únicamente en el descifrado de signos, sino que es mucho más: es un proceso de razonamiento (López, 2009).

La habilidad de leer adquiere gran relevancia en la sociedad occidental ya que permite a las personas acceder a gran cantidad de información v realizar sus funciones diarias (Madrid y McLaren, 2004).

La lectura comprensiva es fundamental en el rendimiento académico. La comprensión de los textos posibilita la asimilación de conceptos específicos de cada área. Han sido muchos los especialistas e investigadores que se han interesado por las estrategias de desarrollo de esta habilidad. Es importante entender que la responsabilidad del desarrollo de la lectura no recae únicamente en el área de conocimiento de Lenguajes dentro de la etapa de Educación Infantil, sino que es necesaria la colaboración de todos los maestros de las diferentes áreas del currículo. pues se trata de un instrumento de aprendizaje indispensable en todas las materias (Corrales, 2006).

En una investigación desarrollada por Gómez (2011) se demostró que la comprensión lectora influve en el rendimiento escolar de los niños. pudiendo afirmarse que, a mayor comprensión lectora, mejor rendimiento escolar. Esta es una de entre muchas investigaciones que vienen a demostrar el potencial de la lectura. También se ha demostrado que los estudiantes cuyos padres tienen mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. presentan mayores niveles de competencia matemática y competencia en comunicación lingüística.

Además, como señala Rodríguez y Larger (2003), la experiencia confirma la importancia de la lectura tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, siendo un medio para el desarrollo y la adquisición de los conocimientos.

Teniendo en cuenta todo ello, y de acuerdo a Carrillo, Calvo y Alegría (2001), se hace necesario iniciar el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil por los siguientes motivos:

• Permite una mejor secuenciación de los contenidos, al disponer de un periodo de tiempo más amplio.



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016



- Hay más oportunidades de afianzamiento y práctica, que permiten conducir al éxito de todos los alumnos y alumnas.
- Existen más oportunidades de adaptación a las diferencias individuales y a los estilos de aprendizaje de los niños.

Estilos de lectura y textos

En definitiva, la adquisición de la lectoescritura en Educación Infantil supone contribuir a la reducción de los casos de fracaso escolar motivados por dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Para ello, sin embargo, es necesario tener los conocimientos metodológicos necesarios para conseguirlo. Un aspecto a considerar es la importancia de la selección de textos en Educación Infantil. Está claro que no todos los textos son igual de válidos o igual de adecuados según el objetivo de aprendizaje que se persiga. Veamos por tanto algunos de estos principios. Según Madrid y McLaren (2004):

- Los textos seleccionados deben cubrir una gran variedad de temas para satisfacer la diversidad de intereses de nuestro alumnado.
- Los textos deben estar adaptados a su desarrollo cognitivo.
- Deben ser textos que favorezcan la mejora de la motivación y la autoestima.
- Madrid y McLaren (2004) también enfatizan en la necesidad de distinguir diferentes fundamentalmente entre dos tipos de lectura adaptables al aula:

Lectura en voz alta

Es muy útil en las aulas de Infantil para averiguar si los alumnos reconocen las formas escritas y habladas y la relación entre forma y significado. Una actividad interesante en esta etapa educativa es la narración (o lectura) de historias en voz alta por parte del maestro, pues de esta manera se consigue que los alumnos se involucren más y aumente su motivación.

• Lectura en silencio

Es el tipo de lectura más común y natural, en la que no dependen de la ayuda de otra persona. Aunque podría suponer muchos beneficios en etapas educativas superiores, en Educación Infantil no es muy utilizada, pues incluso los alumnos más avanzados en la lectura necesitan escucharse a sí mismos a nivel oral.

Con ello, deducimos que la motivación del alumnado aumenta si los maestros son capaces de seleccionar los mejores textos y el mejor estilo de lectura adaptable a su aula. Si estos aspectos los unimos a las grandes ventajas que supone aplicar las TIC a la educación, podemos obtener resultados muy positivos.

Motivación como elemento esencial

La motivación, como eje central en el aprendizaje y más concretamente en el desarrollo de la comprensión lectora, se convierte en uno de los objetivos principales dentro de la función docente. Duque (1995) afirma que motivar es predisponer a los alumnos a que aprendan y, conse-

cuentemente, realicen un esfuerzo para alcanzar los objetivos previamente establecidos. Sin embargo, tradicionalmente la lectura no ha despertado especial motivación ni ha suscitado el suficiente interés entre los estudiantes, pues la mayoría de ellos asocia la lectura con el aburrimiento (Salazar y Ponce, 1999).

Según aparece expresado en el informe PISA 2016, existe una relación entre el disfrute por la lectura y el rendimiento en comprensión escrita. En este mismo informe aparece recogido que aquellos que llevan a cabo actividades de lectura digital obtienen por lo general mejores resultados en comprensión escrita en contraposición a aquellos otros que no realizan tales tareas.

Paredes (2005) en un artículo en el que se abordan los principales procesos metodológicos que apoyan la animación a la lectura mediante las tecnologías de la información y la comunicación, nos habla de los cuentos electrónicos como un recurso para la animación a la lectura. Y es que, como sabemos, el uso de las nuevas tecnologías aumenta la motivación del alumnado, lo que los lleva a aumentar la atención en la tarea que les ocupa, y por ende a desarrollar una mejor comprensión.

Con todo ello, queda de manifiesto la necesidad de trabajar esta habilidad lingüística desde edades tempranas, pues no solo supone un aumento del rendimiento académico del alumnado, sino también de su motivación. Motivación que a su vez puede venir dada por la aplicación y el correcto uso de las TIC.

Son evidentes las grandes ventajas de aplicar las TIC en el ámbito educativo, y más concretamente en la etapa de Educación Infantil, pues se ha podido comprobar cómo el uso de estas herramientas digitales en edades tempranas favorece la creatividad, la motivación, la curiosidad, el espíritu de investigación y la socialización del alumnado. Sin embargo, también se ha puesto en relevancia la idea de



cohesionar estas herramientas a las unidades didácticas desarrolladas en nuestra aula, pues en muchas ocasiones las TIC se utilizan con un carácter más lúdico que educativo. Esto, unido a la necesidad de formación del profesorado en lo concerniente al uso de los recursos digitales en el aula, debería ser considerados como dos objetivos prioritarios en el ámbito educativo.

Igualmente, en cuanto a la comprensión lectora mediada y tratada por las TIC, es muy importante que el docen-

te tenga muy claros los criterios más adecuados para seleccionar las mejores lecturas y el mejor estilo de aprendizaje. También se considera fundamental que las familias se puedan implicar al máximo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo con actividades dentro del aula sino también con su acción fuera de ella. Los alumnos cuyos padres tienen mejores actitudes hacia la lectura presentan mayores niveles en esta competencia. No podemos entender la educación sin involucrar a todos los agentes sociales de la comunidad educativa.

En definitiva, las TIC se presentan como parte fundamental de nuestro día a día y como tal debemos aprovecharlas para reforzar lo máximo posible las capacidades y habilidades de nuestro alumnado, siendo una de ellas la lingüística. La comunidad educativa debe entender que los recursos digitales no forman parte de nuestro futuro, sino de nuestro actual presente. Es así, aplicando metodologías innovadoras en la base, en el aula, cómo los programas educativos actuales pueden llegar a lograr la excelencia a día de hoy.

Referencias Bibliográficas

- Cabero, J. (2007). Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Madrid: McGraw Hill.
- Carrillo, M. S., Calvo, A. R. y Alegría, J. (2001). El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil. Murcia: Santillana Servicios Educativos.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, 25, 1-22.
- Corrales, F. (2006). La lectura comprensiva. Recuperado de http://www.juntadeandalucia. es/averroes/mariacoronel/Recursos/ Competencias/lengua/primaria/06427GT103_ LA_LECTURA_COMPRENSIVA.pdf
- Duque, H. (1995). Cómo alcanzar el éxito en el estudio. Bogotá: San Pablo.
- Fernández, M.D., Rodríguez. J. y Vidal M.P. (2004). La influencia de las TIC en el desarrollo

- organizativo y profesional de un centro de Primaria. *Edutec*. Recuperado de: http://www. lmi.ub.es/edutec2004/pdf/182.pdf
- López, J.A. (2009). Evolución histórica del concepto de comprensión lectora. Innovación y Experiencias Educativas, 16. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/ mod_ense/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20 ANTONIO_LOPEZ_2.pdf
- López, M.M y Real, E. (2014). Un ejemplo de las TIC aplicadas a la educación: la escuela 2.0 en Castilla-La Mancha. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada, 4 (1), 59-81.
- Madrid, D. y McLaren, N. (2004). TEFL in Primary Education. Granada: Universidad de Granada.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Fundación ALINA.

- Paredes, J. (2005). Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. Revista de Educación. 255-279.
- Rodríguez, E. y Larger, E. (2003). La lectura.
 Cali: Universidad del Valle.
- Romero, R. (2006). Las Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El rincón de ordenador. Sevilla: Eduforma.
- Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado de: https://www.redalyc.org/ articulo.oa?id=16100203
- Vidal, M.P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 539-552.
- Zorraquino, E. A., y Alejandre, J. G. (2009).
 El placer de usar las TIC en el aula de Infantil.
 Participación educativa, (12), 110-119.

Cómo citar:

Villa López, G. (2020, septiembre). TIC en la etapa de educación infantil. Recursos digitales para la mejora de la comprensión lectora. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°19, p. 29-33. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/

¡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! \$\frac{1}{27}\$ 967 66 99 55



marketing@marpadal.com







Cooperar en la distancia

El aprendizaje cooperativo en la nueva realidad

La crisis del coronavirus ha removido los cimientos de nuestra sociedad afectando todos los ámbitos de nuestra vida incluido, evidentemente, el educativo. La nueva realidad hacia la que nos dirigimos, que se desplegará definitivamente en septiembre, condicionará directamente la metodología docente. Las limitaciones derivadas del distanciamiento social pueden llevar a muchos docentes a volver a la instrucción directa desechando otras metodologías activas de aprendizaje como el Aprendizaje Cooperativo. No obstante, si reflexionamos sobre los fundamentos de esta metodología y nos valemos de la tecnología, podemos asegurar un marco de aprendizaje colaborativo sea cual sea la situación que nos espere en la nueva realidad.



Abstract: The COVID-19 crisis has rocked the foundations of our society, involving all arears of our lives, including education. The new reality that has to come will condition the teaching methodologies. The limitations that will derive from social distancing can influence some teachers to go back to direct teaching discarding other active methodologies like cooperative learning. However, if we reflect on the foundations of this methodology and make use of technology, we can establish a framework of collaborative learning, no matter what the new situation will become.

Key words: Coronavirus; New reality; IT; Cooperative learning; Blended learning; SAMR model.



s indudable que el Coronavirus ha removido los cimientos de nuestra sociedad y, como no podía ser de otra forma, nuestro sistema educativo no ha permanecido al margen de esta crisis. De un día para otro, los cientos de miles de profesores se vieron abocados a un reto para el que difícilmente podrían haberse preparado: las aulas debían cerrar.

Desde aquel momento en adelante, los docentes se vieron inmersos en una carrera contrarreloj en la que tuvieron que adaptar su docencia a un sistema 100% online. Para algunos el reto fue de mucha más envergadura que para otros, pues la digitalización del proceso de enseñanza en nuestro sistema educativo es extraordinariamente heterogéneo.



PABLO JESÚS DÍAZ TENZA

- Maestro de Educación Primaria especialista en Lengua extranjera
- Profesor asociado al CEU-ILEAD para formación de liderazgo y coordinador del programa de la escuela Primaria
- Profesor de primaria en el Colegio CEU Jesús María de Alicante

Algunos centros con más experiencia en este ámbito ya contaban con plataformas educativas y sus alumnos habían comenzado a trabajar eso de la **Competencia Digital** que para algunos no era sino una moda pasajera. Estos centros empezaron, obviamente, con ventaja con respecto a aquellos que, por determinadas circunstancias, no habían avanzado, ya sea por imposibilidad o falta de interés, hacia el desarrollo de la **alfabetización digital**.

Llegados a este punto, no obstante, cabe decir que aunque un centro, o un determinado grupo de profesores, cuente con los medios tecnológicos y el entorno digital necesarios para trabajar de forma no presencial no implica, necesariamente, que el proceso que se da entre esos alumnos y el profesor haya cambiado radicalmente. Durante el período de confinamiento hav quien ha sequido con una enseñanza basada en la instrucción directa y las tareas tradicionales. Algunos han buscado aplicaciones o herramientas digitales para hacer este proceso algo más dinámico y atractivo para los alumnos, pero nuestro sistema, en esencia, ha cambiado bien poco.

Por si esto fuera poco, algunas comunidades autónomas han abierto sus aulas a partir de la fase dos con



estrictas medidas de seguridad, un drástico distanciamiento humano y limitaciones horarias. La consecuencia de este modelo de vuelta parcial al aula sobre la metodología es trascendental.

El peligro del Aprendizaje Cooperativo

Tomando esta experiencia como base sobre la que reflexionar y puestos los ojos ya en la vuelta definitiva a las aulas a partir de septiembre, es inevitable plantearse distintos interrogantes, como por ejemplo: si se vuelve al aula con limitaciones en cuanto al contacto físico y distanciamiento, si los alumnos no pueden compartir material, ni permanecer en contacto con distintos grupos, además de otros sutantivos cambios en la forma de trabajar del aula hasta el momento...¿significa esto que el Aprendizaje Cooperativo tiene los días contados?

Una vez planteadas las limitaciones físicas con las que probablemente volvamos al aula, ¿debemos resignarnos a limitar nuestra enseñanza a la mera transmisión de contenidos? ¿Es verdaderamente imposible que nuestros alumnos colaboren sin necesidad de compartir un material físico?

No, no es el final del Aprendizaje Cooperativo. Es el momento de ir al fondo de esta metodología y favorecer diversas estrategias de cooperación.

Aquellos docentes que conozcan herramientas digitales que posibilitan la colaboración entre iguales y aquellos que conozcan o desarrollen estrategias de colaboración que no requieran el contacto físico estarán en disposición de continuar promoviendo una metodología de aprendizaje activo, con el alumno como protagonista, que fomente la colaboración, la interacción y la responsabilidad individual y grupal. Es decir, estarán en disposición de continuar promoviendo el Aprendizaje Cooperativo a pesar de las limitaciones con

las que, a buen seguro, contaremos en nuestras aulas a partir de septiembre. Incluso llegado el caso de una asistencia parcial, alterna o si se decide por el Blended Learning.

Con el fin de dar respuesta a esta cuestión, debemos tener un lenguaje común y una base pedagógica compartida sobre la que justificar un contexto de Aprendizaje Cooperativo en un entorno digital de aprendizaje. Para ello, vamos a reflexionar sobre 4 aspectos: el Modelo SAMR, el Blended Learning, la Tríada Cooperativa y las Estructuras Cooperativas.

Modelo SAMR

Hace ya varias décadas que se viene reflexionando sobre la incorporación de las TIC en el aula para ayudar a mejorar el proceso de transformación pedagógica. Pero la mera introducción de una herramienta tecnológica, como cualquier otro tipo de recurso, no asegura que el cambio se produzca de forma inmediata y mucho menos que este cambio contribuya a una verdadera transformación pedagógica.

El modelo SAMR nos ayuda a evaluar de qué forma la incorporación de tecnologías en el aula tiene un mayor o menor efecto sobre el aprendizaje de los alumnos (Puentedura, 2008).

Este modelo consta de cuatro niveles divididos en dos fases que describen el uso de las herramientas y cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Sustituir: Es el nivel más básico de uso de la tecnología. Consiste únicamente en sustituir una herramienta analógica por una digital, por ejemplo, el papel y lápiz por un procesador de texto.
- Aumentar: Cuando al incluir una herramienta se añaden funciones que facilitan la tarea pero se mantiene la metodología anterior a su incorporación. Por ejemplo, al utilizar un libro de texto digital en lugar de uno impreso.

- Modificar: Aquí ya existe un cambio metodológico aprovechando la incorporación de una herramienta tecnológica. Por ejemplo, al poder enviar un trabajo a través del correo electrónico.
- Redefinir: Este último nivel es en el que se crean nuevos marcos de aprendizaje que sin el concurso de la tecnología serían imposibles. Por ejemplo, al colaborar en tiempo real con un documento entre varios usuarios.

Es imprescindible concebir este último nivel (Redefinir) como modelo en la base de la reflexión que necesariamente debemos llevar a cabo sobre la metodología que se desarrollará en nuestras clases a partir de septiembre, intentando dilucidar si ésta puede contemplar la utilización de una metodología de trabajo colaborativo. Sobre todo porque la tecnología, una vez más, viene en nuestra ayuda y nos ofrece un amplio abanico de oportunidades en forma de funciones, aplicaciones, entornos de trabajo y funciones que nos permiten redefinir el marco de aprendizaje de nuestras aulas.

Blended Learning

Y de la redefinición del marco de aprendizaje llegamos al concepto de *Blended learning* en el que **se combina la educación online con encuentros presenciales** permitiéndonos incorporar al proceso lo mejor de ambas modalidades de aprendizaje.

Esta modalidad mixta de aprendizaje permite potenciar el proceso, atender a la diversidad a través de un aprendizaje más personalizado, un acceso continuo a los contenidos en el entorno digital y una mayor flexibilidad. El modelo pedagógico de las clases al revés, o *Flipped Classroom*, es un ejemplo del modo en que puede combinarse un entorno digital de comunicación para el trabajo más rudimentario con una parte presencial basada en metodologías activas.



Pero el contexto hacia el que nos acercamos y con la inclusión del Aprendizaje Cooperativo como premisa, nuestro marco mixto de aprendizaje debe ir un paso más allá, ofreciéndonos la oportunidad de generar flujos de trabajo colaborativo independientemente de dónde se encuentren los alumnos (en el aula o en casa) y teniendo en cuenta que es probable que no puedan compar-

La clave en este sentido está en elegir un marco de trabajo que permita:

tir material de grupo.

- Comunicación vertical (alumno-profesor).
- Comunicación horizontal (alumno-alumno).
- Generar flujos de trabajo (repartir, supervisar y entregar tareas).
- Almacenaje, acceso y descarga de los materiales.
- Foros de consulta y resolución de dudas.
- Incorporación de apps externas.

Una vez encontrado el entorno de trabajo digital (hay muchas opciones actualmente), podríamos caer en el error de reproducir el modelo meramente instruccional de enseñanza si pasamos de largo el modelo SAMR. Por ello, debemos aprovechar la oportunidad para rediseñar nuestras experiencias de aprendizaie considerando el cambio de rol: el alumno como centro del proceso de aprendizaje, protagonista activo que construve el conocimiento; el docente como facilitador de experiencias de aprendizaje, que estimula la reflexión en el aula presencial y online, y que personaliza el aprendizaje en función de las necesidades de sus alumnos.

Tríada cooperativa

Una vez contemplada la redefinición del proceso de aprendizaje utilizando un modelo mixto o Blended Learning, extrapolar este mismo proceso al Aprendizaje Cooperativo no es, en realidad, tan difícil. Se

trata, simplemente, de comprender los fundamentos de la colaboración y buscar estrategias y herramientas que nos permitan mantenerlos en la nueva realidad hacia la que nos dirigimos.

El aprendizaje cooperativo requiere de un diseño que estructure el trabajo de forma que se garantice la cooperación y que se pueda evaluar la participación grupal y de cada uno de los participantes. Entendido esto, no es descabellado pensar que, sea cual sea la situación que nos encontremos en septiembre, podemos redefinir las estructuras cooperativas para que tengan cabida dentro de un contexto de distanciamiento social, ya sea éste dentro o fuera del aula.

Antes de entrar en la adaptación de las estructuras cooperativas, convie-

divididos, roles complementarios, recompensas grupales...

• Participación equitativa

Es imprescindible para la implicación y motivación de todos los integrantes del grupo conseguir que todos tengan la oportunidad de participar en el trabajo. Podemos conseguirlo estableciendo roles, turnos de participación, tareas complementarias o momentos de aprendizaje individuales y grupales.

• Responsabilidad individual

No debemos olvidar que el objetivo del aprendizaje cooperativo es el desarrollo individual, por lo que debemos establecer estrategias para comprobar la aportación de cada uno de los alumnos de forma que podamos monitorizar el des-



ne articular las acciones concretas que se vayan a desarrollar en base a la tríada cooperativa (Zariquiey, 2016), para potenciar la eficacia del Aprendizaje Cooperativo.

Toda experiencia de aprendizaje cooperativa debe cumplir una terna de requisitos que nos aseguran que lo que se está desarrollando es realmente efectivo:

• Interdependencia positiva

Asegurarnos que los alumnos se necesitan unos a otros para realizar el trabajo. Esta interdependencia se puede conseguir a través de varios niveles: metas comunes, tareas complementarias, recursos empeño individual con un doble objetivo: posibilitar la evaluación individual en una acción grupal y que el alumno sea consciente que sus producciones serán evaluadas.

Y, articulada la tríada cooperativa en la que nos aseguramos de que todos pueden participar, que se necesitan para hacer el trabajo y que podemos comprobar lo que ha hecho cada uno, debemos tener claro que la finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto que aprendan a juntos como que trabajando juntos aprendan a trabajar solos.

Existen, básicamente, 4 patrones de cooperación:



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016

- Trabajo grupal: los alumnos trabajan juntos para conseguir una meta.
- Trabajo grupal-individual: comienzan trabajando en equipo para terminar realizando una tarea individual.
- Trabajo individual-grupal: comienzan con un trabajo individual para llegar a una actividad grupal.
- Trabajo individual: realizar trabajos individuales dentro un equipo que les presta apoyo.

Estructuras cooperativas simples

Con los fundamentos descritos hasta ahora y el distanciamiento social como limitación, existen algunas estructuras cooperativas que pueden seguir utilizándose y otras que podrían adaptarse manteniendo la tríada cooperativa como requisito.

Al menos estas estructuras simples pueden llevarse a cabo sin necesidad de compartir material alguno y manteniendo las distancias de seguridad.

Estas mismas y algunas otras que no se podrían llevar a cabo en el aula, pueden adaptarse a la nueva situación y utilizarse bien en clase utilizando dispositivos digitales, bien en casa, en la parte online de la docencia. A modo de ejemplo, se muestran a continuación algunas adaptaciones que se podrían hacer

de las estructuras o técnicas simples cooperativas más conocidas:

- Folio giratorio: podemos construir un documento compartido o utilizar una aplicación web para que cada alumno haga una aportación.
- Saco de dudas: también podemos usar distintas aplicaciones para esta dinámica, donde cada alumno escribe una duda y espera que el resto de los miembros del equipo las resuelva. Aquellas que no pueden ser solucionadas por el equipo se ponen en el saco de dudas para el resto de los grupos.
- 1-2-4: esta técnica puede utilizarse por cualquier medio con el que los alumnos puedan comunicarse, primero por parejas y posteriormente por equipos.
- Esquema a cuatro bandas: existen numerosas aplicaciones a través de las cuales se pueden realizar esquemas o mapas conceptuales de forma colaborativa.
- Revisión rotativa: en lugar de crear en el aula varios espacios con cartulinas, podemos utilizar el entorno de trabajo digital elegido para generar grupos, aulas virtuales o espacios por los que puedan moverse los alumnos realizando diversas actividades.
- El juego de las palabras: el profesor puede hacer llegar las palabras clave sobre el tema trabajado a tra-

vés del entorno digital y cada grupo puede trabajar en un documento colaborativo utilizando, por ejemplo, distintos colores para que el profesor sepa qué ha aportado cada uno.

- Peticiones del oyente: se pueden generar flujos de trabajo a través de algunas aplicaciones, así como votar las ideas para ir avanzando en esta técnica.
- Lápices al centro: una videollamada grupal puede servir para llegar a un consenso a la hora de realizar un ejercicio.
- Cadena de preguntas: cada grupo puede generar una serie de preguntas y pasarlas a los miembros de otro equipo a través del foro que se utilice en el entorno digital.

Entender la colaboración como un acto solidario en el que se renuncia al éxito individual en favor del menos capaz es un error fruto del desconocimiento; reducir el Aprendizaje Cooperativo a la interacción física y compartir materiales también lo es.

La nueva realidad que nos espera tras la crisis del coronavirus traerá consigo unas condiciones sanitarias que limitarán la distancia social y la interacción, pero estas limitaciones no deben suponer el final del Aprendizaje Cooperativo. Muy al contrario, esta situación nos puede llevar a un conocimiento más profundo de esta metodología, experimentando con ella nuevos caminos y posibilidades.

Referencias Bibliográficas

- Díaz, P.J. (2019). *Aprendizaje Cooperativo. Guía de aplicación en el aula*. Autoedición.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.J. (1999).
 Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S.A.
- García-Utrera, L., Figueroa-Rodríguez, S. y Esquivel-Gámez, I. (2014): "Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones" en Esquivel-Gámez, I. (coord.) Los modelos tecno-educativos:
- revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. Universidad Veracruzana, México, pp. 205-220.
- Pujolás, P. y Lago, J. R. (s.f.). El programa AC/CA para enseñar a aprender en equipo. Barcelona: Universidad de Vic.
- Zariquiey, F. (2016). Cooperar para aprender. Madrid: SM.
- Puentedura, R. (2006). Transformation, Technology, and Education. Recuperado de: http://hippasus.com/resources/tte/

Cómo citar:

Díaz Tenza, P.J. (2020, septiembre). Cooperar en la distancia. El aprendizaje cooperativo en la nueva realidad. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°19, p. 35-38. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/



Campus Educación

Introducción al coaching educativo

Aproximación y aplicaciones

El coaching educativo es una metodología relativamente nueva que ofrece a los alumnos herramientas e instrumentos para desarrollar sus capacidades y competencias de una manera eficaz. Para ello, el coach tiene que poseer una serie de competencias y habilidades que permitan a los alumnos desarrollar su máximo potencial, tanto en el ámbito académico como en el personal

Palabras clave: Coaching educativo; Competencias; Metodologías activas.

Abstract: Educational coaching is a relatively new methodology that offers students tools and instruments to develop their skills and competencies in an effective way. For this, the educational coach must possess a series of competencies and skills that allow students to develop their maximum potential both academically and personally.

Key words: Educational coaching; Competences; Active methodologies.



I mundo actual es cada vez más competitivo y complejo, por ello es importante que los alumnos sean capaces de desarrollar sus competencias y habilidades en todos los ámbitos de su vida, no solo en el académico. El coaching educativo representa la educación por excelencia siendo una disciplina fundamental para que los alumnos consigan desarrollar todo su potencial. En este sentido, el coaching es una metodología muy efectiva basada en el aprendizaje de habilidades por las que el alumno consigue encontrar soluciones a los problemas, aprendiendo a desenvolverse ante los desafíos y los cambios que surgen en los distintos aspectos de la vida.

Conceptualización de Coaching Educativo

El término coaching tiene sus orígenes en los Estados Unidos en la década de los años 50-60. Concretamente, este concepto comienza con los entrenadores de fútbol americano que incluyen en su entrenamiento físico y mental la dimensión emocional (Angel v Amar, 2010). Pero el coaching como lo conocemos actualmente surge a finales del siglo XX, siendo Whitmore uno de los padres de esta nueva metodología. Para Whitmore (2003), el coaching se fundamente en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarle



TANIA BLANCO SÁNCHEZ

- Graduada en Derecho
- · Licenciada en Periodismo
- Doctorado en Comunicación Audiovisual y Publicidad
- Profesora en el Departamento de Marketing y Comunicación de la UCA
- Talavera de la Reina (TOLEDO)

a aprender en lugar de enseñarle.

Esta definición de Whitmore aplicado al coaching educativo se traduciría como la premisa de aprender a aprender. Así, el coaching educativo debe de acompañar y mostrar el camino al alumno sabiendo hacia dónde dirigirse, no simplemente decirle qué camino escoger.

Este tipo de coaching se centra en fomentar la confianza y las capacidades del alumno para encontrarse a sí mismo a través de una mentalidad positiva, por lo que es importante que el alumno aprenda y sea consciente de sus competencias y cualidades. El coach tiene que reforzar la actitud, la aptitud, las creencias, los valores, la autoconfianza y la autoconciencia a través del aprendizaje del propio alumno.

Objetivos del Coaching Educativo

El coaching educativo es una nueva metodología de enseñanza, basada no sólo en la adquisición de conocimientos sino también en la adquisición de competencias, autoconocimiento y compromiso.

Bou (2013) señaló que el coaching en la educación engloba tres grandes obietivos:

• 1. Fortalecer el aprendizaje mediante la colaboración y la asociación entre los estudiantes. Se basa en un modelo educativo de



cooperación, no directivo, apoyado en el proceso de aprender a aprender. Es decir, los alumnos no solo memorizan información, sino que transforman sus pensamientos y sus emociones para seguir creciendo. Pero dicho aprendizaje no tiene como único fin los resultados académicos, sino que pretende formar a personas con actitudes, creencias, valores, etc.

- 2. Capacitar a los alumnos para lograr sus metas y obtener el máximo rendimiento posible, ya sea en el campo académico o personal. Para ello, el coach educativo tiene que dotar a los alumnos de recursos y herramientas específicas con las que puedan corregir sus debilidades y potenciar sus fortalezas.
- 3. Mediar en los conflictos que puedan surgir entre los alumnos o entre alumnos y el resto de participantes del sistema educativo. En este sentido, el coach debe de aportar elementos que faciliten acuerdos entre todas las partes.

Fundamentos del Coaching en educación

Siguiendo con Bou (2013), es importante señalar que el coaching en la educación se fundamenta en tres disciplinas: la filosofía, la psicología y la lingüística.

El primer pilar del coaching tiene sus orígenes en la filosofía clásica de Sócrates, en los postulados de la Mayéutica y en la retórica de Platón. El coaching educativo también es el arte de preguntar, de conversar, para adquirir conocimientos y descubrir aquello que está en el interior de los alumnos aunque no lo sepan. Buena parte de coaching educativo consiste en acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, a través de preguntas que le ayuden a encontrar las mejores respuestas y soluciones para lograr los objetivos propuestos. Otro punto relevante del coaching en la filosofía es el existencialismo representado por Nietzsche. Así, se presta especial atención



a la existencia individualista, es decir, a la capacidad de las personas de autoconocerse y tener conciencia para poder replantearse sus metas en la vida. Una de las claves es que los alumnos se percaten de sus debilidades para corregirlas mediante la adquisición de habilidades v competencias que les ayuden a lograr sus objetivos.

Otra de las bases del coaching es la psicología, principalmente la vertiente humanista que es la que más ha influido en el coaching educativo. Esto se debe a que la psicología v el coaching comparten conceptos clave como la condición del ser humano, la capacidad de ser consciente y de decidir con libertad. La psicología humanista afirma que las personas eligen su destino, y por tanto son las responsables de las decisiones que toman en base a sus conocimientos y su conciencia. Los dos autores más relevantes de esta corriente son Maslow y Rogers.

El tercer pilar del coaching es la lingüística debido a la importancia del lenguaje activo en esta metodología. En este sentido, el lenguaje lo empleamos no solo para comunicarnos sino para transmitir, para actuar, de tal modo que se puede transformar el presente y el futuro cambiando el ser. No obstante. para cambiar el ser se tiene que modificar el lenguaje de manera positiva sobre lo que observamos, pero siendo coherentes con los valores y los principios que tengamos.

Por último, Sans (2012) añade un cuarto pilar al coach educativo, que es la neurociencia. El coach debe de conocer el funcionamiento del cerebro y las partes entrenables del mismo para modificar la manera de pensar o de sentir. Tal y como señaló el neurocientífico Punset (2008), es imposible educar sin sentimiento; cada uno de nosotros es una comunidad andante de células que ha entregado al cerebro las llaves de su comportamiento.

Competencias docentes en el Coaching

Un coach educativo es un líder que, por naturaleza, es un generador de valores. Así, el docente convertido en coach no solamente es el responsable de formar a los alumnos para alcanzar sus metas y objetivos a través de consejos o técnicas. El coach educativo debe de tener una misión y una visión asentados en la humanidad, la compresión, el respeto, la igualdad y la tolerancia.

Igualmente, el coach educativo debe de despertar el potencial de los alumnos y maximizar su rendimiento, esto se consiguen ayudando a aprender en vez de enseñarles.

Los profesores como coach educativos tienen que poseer una serie de habilidades para conseguir que los alumnos den lo meior de sí mismos. Estas habilidades son necesarias para asegurarse que puede ayudar a los alumnos a realizar su propio aprendizaje.



Para Aguilar (2013) las cualidades que debe de tener un coach educativo son:

Habilidad para preguntar

Tiene la capacidad de hacer preguntas con las que el alumno reflexione y se cuestione. Estas preguntas no se limitan responder con un simple sí o no, sino que pretenden profundizar en los pensamientos y en los sentimientos de los alumnos.

Dichas preguntas deberían comenzar con: dónde, qué, cuándo, cómo cuáles, quién, etc. Pero sin duda, la cuestión más importante para que los alumnos reflexionen es ¿cómo abordarías esto que ha pasado de manera diferente la próxima vez? Esta pregunta permite al alumno descubrir nuevos caminos y replantarse un enfoque distinto en un futuro.

No obstante, el coach educativo debe de centrarse en lo bueno con preguntas poderosas o enérgicas y con un lenguaje positivo.

Habilidad para escuchar

Debe escuchar activamente para que el coaching resulte beneficioso efectivo. aunque hay que contemplar que en las conversaciones existen interferencias o distracciones que impiden escuchar activamente. Pero un buen coach educativo debe de eliminar estas distracciones v escuchar atentamente a sus alumnos. Por otra parte, diversos estudios como el de Pont (2007) han señalado que la comunicación no verbal representa entre el 50-70% de los mensajes que emitimos o recibimos y que solamente escuchamos el 40% cuando estamos conversando con alguien. Por tanto, la labor del coach educativo también consiste en descifrar

y entender el lenguaje corporal del alumno mientas conversa con éste. Hay que tener en cuenta que el lenguaje corporal o lenguaje no verbal nos permite conocer información sobre los sentimientos, emociones, etc. que no se expresan mediante palabras.

Autorreflexión

El coach debe ser una persona reflexiva y tener la habilidad de autorreflexionar. El fin es enfocarse en los elementos positivos y emplear sus fortalezas para mejorar su propio aprendizaje y el de los alumnos. Pero para superarse es clave la autorreflexión, aunque el simple hecho de dar consejos sobre cómo corregir los errores no fomenta la autorreflexión. Es más, estos consejos pueden generar resentimiento por el error cometido.

• Capacidad de ingenio

Es ingenioso ante las preguntas abiertas o las respuestas complicadas de los alumnos. El alumno puede sentirse incómodo ante ciertas cuestiones y el coach debe de pensar en dar la respuesta más adecuada a su pupilo. Así, tan importante es lo que se dice como lo que

no se dice. El coach re-

quiere tener habilidad para que el alumno tenga seguridad en sí mismo y confianza, con el fin de que pueda encontrar sus propias soluciones, sentirse cómodo con las oportunidades que surge, o reflexionar sobre cómo puede corregir los errores.

• Empatía

Es empático y no sólo crítico. El coach educativo debe de saber ponerse en el lugar del alumno, e intentar entender el porqué del comportamiento del alumno. Por tanto, comprender al alumno es fundamental para el éxito del coach educativo.

Análisis

Analiza de manera cuidadosa la respuesta dada por el alumno tras haberle escuchado activamente. Este análisis permite al coach determinar las debilidades, las oportunidades y las fortalezas de los alumnos para corregir las debilidades, aprovechar las oportunidades y mantener las fortalezas.

El coach educativo tiene que centrarse en conversar con cada alumno de manera individualizada, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y el fomentar desarrollo. Para ello debe aumentar el sentido de responsabilidad y la autoconciencia de los alumnos, empleando preguntas, escuchando activamente y desafiando y animando a los alum-

nos.

No obstante, cada coach aplicara su método de aprendizaje de una manera única e irrepetible, es decir, que nunca dos coach educativos llevaran a cabo el mismo proceso de aprendizaje, ni emplearan igualmente la misma estrategia educati-

va.

Metodologías

En el coaching existen **tres escue**las o corrientes las cuales pueden ser aplicadas al sector educativo: coaching pragmático, coaching filosófico y coaching humanista. Ravier (2017) destaca de cada una de ellas:

• Coaching pragmático

Conocido también como "pragmática americana" tiene su origen en la cultura anglosajona. Los exponentes más importantes son Thomas Leonard, Marshall Goldsmith, Laura Whitworth o James Flaherty. Esta corriente se orienta hacia los resultados, recalcando la importancia de la acción. Su teoría se fundamenta en lo útil, la cultura y la evolución de la misma. En el aspecto filosófico predomina la práctica.

Coaching filosófico

Al coaching filosófico se le suele denominar coaching ontológico. En dicha corriente, predominada por cultura sudamericana, los representantes más relevantes son Rafael Echeverría, Julio Olalla, Fernando Flores, Jim Selman o Elena Espinal. El coaching filosófico se basa en la teoría de la ontología del lenguaie v en la filosofía que subvace de ella. Tratan estudios relativamente actuales que se centran en las relaciones emocionales, corporales y lingüísticas como pilares del aprendizaje. Es decir, se basa en quiénes somos y cómo actuamos a partir de la emoción, el cuerpo y el lenguaje como herramientas para lograr lo que deseamos o queremos.

Coaching humanista

El origen de esta corriente se basa en la cultura europea. Los autores más destacados de esta corriente son Timothy Gallwey, John Whitmore, Graham Alexander, Alan Fine, Miles Downey o Leonardo Ravier. Esta última corriente se cimienta en la psicología humanista y la fenomenología. En este sentido,

pretende facilitar la compañía a las personas preservando la esencia y la conexión personal. No pretender dirigir, sin soluciones, sino que activa las capacidades de aprendizaje para dar respuestas. De este modo, se generan herramientas para que las personas consigan dar lo mejor de sí mismos, tengan confianza y logren su bienestar y felicidad.

Estas corrientes no son excluyentes entre sí, sino que se pueden complementar y enriquecerse mutuamente para conseguir los mejores resultados posibles.

En los últimos tiempos está proliferando una corriente menos conocida, el denominado coaching orienta o coaching Kayzen. Este coaching se fundamenta en lo espiritual, en lo transpersonal, en lo emocional, es decir, ahonda en la esencia del ser humano.

El proceso del Coaching

En el coaching educativo es importante desarrollar un proceso de forma consciente y coherente. Este proceso no es un simple trámite más, sino que es un recorrido estructurado y formado por una serie de fases.

Bertran (2016) considera que el proceso de coaching está formado por **cuatro fases**: el establecimiento de objetivos, el análisis situacional actual, la construcción de un plan de acción, y la evaluación seguimiento. A continuación, exponemos las fases del proceso adaptado al coaching educativo.

• 1. Establecimiento de objetivos

El coaching educativo ayuda al alumno a lograr sus objetivos. Así, el primer paso de este proceso es definir y diseñar estos objetivos. Además, estos objetivos deben de alcanzarse a través de un enfoque basado en salir de la zona de confort. No obstante, los objetivos deben ser específicos, medibles, realistas y con plazos determinados.

• 2. Análisis situacional actual

Tras definir los objetivos, hay que analizar la situación de la que se parte, es decir, la situación actual. Para ello, se debe ser objetivo para conseguir un análisis realista de la situación. Por otro lado, es muy importante hacer preguntas v sobre todo observar y escuchar al alumno. Estas preguntas deben de ser muy precisas para obtener respuestas muy detalladas. De este modo, antes de hacer la siguiente pregunta es esencial que el coaching educativo analice cada respuesta del alumno y cada gesto.

• 3. Planificación de la acción

En esta etapa se trata de diseñar un plan de acción. Para ello, es necesario trazar planes específicos para cada objetivo establecido en la primera fase. De acuerdo con el



Imagen 1. Ciclo del proceso en el coaching educativo

REVISTA DIGITAL DOCENTE

método de coaching educativo, el coach acompañará al alumno haciéndole reflexionar sobre cuestiones específicas durante el proceso de diseño del plan.

• 4. Evaluación y seguimiento

La evaluación es un proceso continuo y que brinda al coach la oportunidad de obtener un resumen de los resultados después de su intervención. En esta fase se miden los resultados obtenidos a través de la estrategia que ha empleado el coach educativo. Es decir, se trata de comprobar si se ha alcanzado los objetivos planteados o si el alumno está en el camino correcto para conseguirlo. Además, así se garantiza que el alumno continuará progresando y aplicando las habilidades aprendidas.

Asimismo, el coach educativo tiene que realizar un seguimiento del alumno para proporcionarle el apoyo necesario. En este sentido, puede considerarse el coaching educativo como un proceso de acompañamiento, en la que el coach debe de enseñar a aprender al alumno para

que este lo haga extensible a cada situación y a cada realidad. Ello permitirá realizar la transformación del alumno y que alcance su máximo potencial y logre sus metas.

Por lo tanto, en esta fase además de fortalecer el aprendizaje del alumno, también puede y prevenir futuras adversidades.

El coaching educativo es una metodología de enseñanza que permite que los alumnos desarrollen su potencial y mejoren su rendimiento académico. Igualmente, posibilita la mejora de las relaciones interpersonales, mediante procesos individualizados y personalizados, adaptados a las necesidades de cada alumno. En este sentido, la comunicación debe de ser un elemento primordial para fomentar el aprendizaje, pasando por una educación en valores que igualmente emana de esta forma de enseñar. El coaching educativo debe de inculcar al alumno valores y principios que lo orienten durante el resto de su vida. Es decir, el coach educativo tiene que ser el faro que quíe y acompañe al alumno para ser mejor estudiante, y sobre todo mejor persona.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, E. (2013). The Art of Coaching: Effective Strategies for School Transformation. Nueva York: Jossey-Bass.
- Allan, P. (2011). El coaching de Oscar Wilde.
 Barcelona: Debolsillo.
- Angel, P. y Amar, P. (2010). Guía práctica del coaching. Madrid: Paidós.
- Bertran, J. (2016). Las fases en el proceso del coaching [Mensaje en un blog]. Desuto Salud. Recuperado de: https://www.deustosalud.com/ blog/terapias-naturales/fases-proceso-coaching
- Bou, J.F. (2013). *Coaching educativo*. Madrid: LID Editorial
- Covey, S. (2011). Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Madrid: Paidós.
- Pont, T. (2007). La comunicación no verbal. Barcelona: UOC
- Punset, E. (2008). Entrevista con Eduard Punset. Autor de '¿Por qué somos como somos?'. Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2008/10/31/ actualidad/1225454400_1225458842.html
- Ravier, L. (2017). Arte y ciencia del coaching. Su historia, filosofía y esencia. Madrid: Unión Editorial.
- Sans, M. (2012). ¿Qué es el coaching? Sus orígenes, definición, distintas metodologías y principios básicos de actuación de un coach. Empresa, investigación y pensamiento crítico, 1 (3), 2-11.
- Waldroop, J. y Butler, T. (1996). The Executive as Coach, Boston: Harvard Business Review.
- Whitmore, J. (2003). Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas. Madrid: Paidós.

Cómo citar:

Blanco Sánchez, T. (2020, septiembre). Introducción al coaching educativo. Aproximación y aplicaciones. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°19, p. 39-43. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/











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.



Contacta con nosotros en el teléfono 967 66 99 55



SSNe 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016

La alfabetización digital de los docentes de Educación Primaria

Aplicación de las TIC a la enseñanza de inglés

El presente artículo se basa en analizar la influencia de los recursos y herramientas digitales en la educación, específicamente en el área inglés. Además, se pretende conocer cuál es el grado de alfabetización digital que los docentes de esta materia poseen en la actualidad y, por consiguiente, procurar una correcta formación en este campo.

Palabras clave: TIC; Inglés; Educación Primaria; Alfabetización digital.

Abstract: On this paper the influence of digital tools and resources on the teaching of English will be analyzed. Furthermore, the teacher's digital alphabetization will be assessed in order to provide an adequate training on this field...

Key words: IT; English; Primary Education; Digital Alphabetization.



os recursos tecnológicos ofrecen la posibilidad de favorecer el aprendizaje entre el alumnado; sin embargo, todo profesor debe poseer unas competencias digitales adecuadas que apoyen y sepan dar respuesta a las nuevas necesidades que plantea el alumnado con el que trabaja, ya que estos viven inmersos en una realidad digital y tecnológica a la que los docentes deben saber fomentar y alentar (Hernández, 2017).

La alfabetización Digital

Actualmente, el contexto social se identifica por estar mediatizado v, a la vez, sumergido en la era tecnológica, que ofrece la posibilidad de aunar todos los materiales en un mismo soporte. Esto ha llevado consigo una nueva forma de acceso a los recursos y una puerta abierta al conocimiento. A raíz de esta evolu-



- Graduado en Ingeniería Mecánica
- · Ingeniero Técnico Industrial especialidad Mecánica
- Máster en e-learning y redes sociales
- Máster TIC para la Educación v el Aprendizaje Digital
- · Máster en Formación del Profesorado
- Casabermeja (MÁLAGA)

ción digital, han comenzado a surgir nuevos conceptos que, debido a su importancia y repercusión, necesitan ser clarificados. Dentro de estos nuevos términos se considera de especial relevancia el concepto de la alfabetización digital.

Este término alude a un proceso que supone tanto aprender a utilizar los medios digitales y las herramientas informáticas como medios facilitadores v recursos útiles para realizar diversas funciones, como manejarlas de forma segura y responsable. En nuestros días, la tarea de la alfabetización digital se ha convertido en una prioridad tanto a nivel nacional como internacional.

Es necesario fomentar una educación mediática entre la población, desde una perspectiva crítica y juiciosa, pero sería un error llegar a pensar que los únicos responsables de formar e instruir a la población en los medios de comunicación y en todo lo que ello conlleva son los profesionales de este medio, es decir, los comunicadores, ya que también juegan un papel fundamental los docentes, siendo necesaria una buena formación previa para ser, de ese modo, capaces de formar v transmitir los conocimientos necesarios con el fin de formar a personas competentes en la materia (Caldeiro y Aguaded, 2015).



Campus Educación

Por otro lado, es importante reflexionar sobre el concepto de competencia mediática, que entendemos como toda aquella posesión de habilidades, entrenamiento y dominio que se encuentran íntimamente vinculadas con las seis dimensiones básicas que se conocen. Dichas dimensiones básicas son los lenguaies, la tecnología, los procesos de producción y difusión. los procesos de recepción e interacción, la ideología y los valores, y la dimensión estética; estando directamente relacionadas con la alfabetización digital las dos primeras.

En definitiva, para conseguir obtener un buen dominio sobre los diferentes dispositivos digitales hay que poseer una correcta competencia y alfabetización mediática y, por ende, también una alfabetización digital.

Evolución del impacto de las TIC en la educación

La inclusión de las TIC ha supuesto una auténtica revolución en la sociedad desde hace un tiempo. Siempre que se habla de la globalización y la relación que tienen las TIC con la misma, se piensa en campos tales como la economía, la política, el comercio o el turismo, entre otros. Pero esta correlación va más allá, llegando también al ámbito educativo. Gracias a este influio de las TIC en la educación se ha pasado de una educación basada en una metodología tradicional, con procesos de enseñanza - aprendizaje donde el docente era el centro y guía de la educación, a una educación diametralmente opuesta, donde las TIC tienen un peso específico dentro del aula, dando a lugar a creaciones como los entornos virtuales de aprendizaie.

Esta evolución comenzó con la llegada masiva de ordenadores a las aulas, momento en que se pudo ver que imperaba el modelo 1:1, que consiste en equipar a un alumno con un ordenador. Esto otorgó a los



estudiantes la posibilidad de poder realizar múltiples tareas, reproducir v editar archivos de audio, vídeo v textos escritos, otorgándole una eficacia inusual al modelo (Sagol, 2011). Esto permitió deiar atrás el modelo presencial, flexibilizando, personalizando y produciendo un aumento del espacio educativo (Pérez, 2000). En dicho modelo asistencial, se combina la utilización de dispositivos TIC como la pizarra digital interactiva con la exposición magistral, evitando las distracciones y favoreciendo la disciplina de trabajo.

Posteriormente esto cambió cuando se comenzó a dar uso a la educación semipresencial (blended learning), a medio camino entre la presencial y a distancia (Gómez, 2011). El b-learning otorga una gran flexibilidad al proceso de enseñanza, ya que los estudiantes pueden elegir el lugar, momento y espacio para desarrollar su aprendizaie. De esta manera, se pueden romper las barreras espacio-temporales y conseguir una mayor adquisición de competencias, ya que se promueve la autonomía formulando sus propios objetivos de aprendizaje (Hinojo y Fernández, 2012). Por esto, la sociedad ha cambiado dejando de lado los conceptos duraderos, es decir, sólidos, hacia una sociedad líquida donde se trabaja con una comunicación digital nodular y ubicua, transformando la percepción del tiempo y el espacio (Hergueta, 2013). El impacto tan espectacular que ha sufrido dicha sociedad se debe sin duda a su inmediatez y ubicuidad (Cacheiro, 2014; Roblizo v Cózar, 2015).

El último gran salto que han proporcionado las TIC es la implementación de la educación online. Gracias a la multitud de plataformas digitales, se ha podido llevar a cabo una gran diversidad de cursos. másteres, grados... entre otros, a distancia. Esto ha sido gracias, además, a la comunicación asíncrona. permitiendo la bidireccionalidad que ha llevado al alumnado y al profesorado a jugar un papel totalmente diferente al que se estaba acostumbrado. En este apartado entran en juego características fundamentales como la motivación, la autonomía, la creatividad, la interactividad, el aprendizaje en feedback, el interés, la comunicación, la cooperación y la colaboración. Sin duda alguna, gracias a las comunidades virtuales se ha podido crear un ambiente ideal para el diálogo, la participación e interacción fomentando de esta manera el aprendizaje e-learning (Hernández, Pérez y Santos, 2011).

Aunque, las TIC han proporcionado un gran proceso evolutivo en el sistema educativo, ofreciendo múltiples modalidades educativas v métodos de enseñanza gracias a las muchas herramientas, aplicaciones y comunidades virtuales de aprendizaje (Area, 2009). Sin embargo, su incorporación al ámbito educativo ha presentado numerosas complicaciones. Uno de los principales impedimentos para una correcta implantación de las TIC en las escuelas es



la falta de una **adecuada y correcta formación del profesorado**, el cual no dispone de las herramientas necesarias para saber introducirlas de manera óptima dentro del aula.

La influencia de las TIC en la enseñanza de Inglés

Las TIC, desde el mismo momento en que han sido integradas en el ámbito educativo, han supuesto una revolución en lo que se refiere a la práctica docente. Las ventajas que presentan el uso de las TIC dentro del aula de idiomas son elevadas. pues fomentan la motivación y capacidades del alumno, promoviendo un ambiente distendido, a la vez que se ve aumentado, de forma considerable, las posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, esta irrupción de las TIC dentro del aula no debe suponer relegar la figura del docente a un segundo plano, sino todo lo contrario; debe ser él, el maestro, el que sea un recurso fundamental para el alumnado. De este modo conseguirá quiarlos en el aprendizaje y uso adecuado de estos nuevos modelos educativos. Según Tedesco (2009), la sociedad vive influenciada por el uso de las TIC, por lo que, las personas deben ser conscientes de esto desde edades tempranas. Aquí es donde juega un papel fundamental la escuela, la cual debe ser vista como precursora del conocimiento crítico y consciente en los niños y jóvenes con el fin de poder utilizar todos los recursos tecnológicos de manera adecuada.

Por otro lado, se pueden apreciar fisuras entre lo que, por un lado, afirman los docentes sobre el uso de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la clase y lo que, por otro lado, es la realidad. De esta manera, la utilización de recursos tecnológicos dentro de las clases de inglés en la actualidad es bastante escasa.

En lo que respecta al docente, se hace posible el acceso a una amplia

gama de recursos educativos, que van a facilitar la labor profesional, ofreciendo al alumnado una educación de calidad, creativa, así como motivadora, fomentado, a su vez, la participación y el interés por descubrir v guerer aprender desde una nueva perspectiva, atendiendo a sus necesidades y adaptando el proceso educativo a la realidad en la que viven. Pero si las TIC tienen mucho que ver en campo de la globalización, no se puede menospreciar el valor de la comunicación en este campo. En la actualidad, se tiene la posibilidad de acceder a cualquier información que ocurre en cualquier parte del mundo sin salir de casa. Sin embargo, puede llegar a existir una dificultad a la hora de acceder a esa información. Si bien es cierto que el acercamiento a esa información es posible, se puede llegar a perder gran parte de éste si se desconoce el inglés; idioma que, a día de hoy, es el más hablado en cualquier sector a nivel internacional. Por ello, resulta imprescindible su enseñanza en el ámbito educativo. asentando y afianzando las bases desde edades tempranas.

La adquisición, conocimiento y dominio de una lengua extranjera en los niños como es el inglés, les va a permitir en el futuro el acceso a un amplio dispositivo de recursos, así como favorecer y ampliar sus expectativas académicas, culturales, laborales o sociales. Asimismo, ha quedado demostrado en numerosos

estudios los beneficios que proyecta sobre el individuo a nivel cognitivo el dominio de una segunda lengua extranjera, tales como una mejor plasticidad cerebral o la prevención de enfermedades neuronales degenerativas.

La alfabetización digital de los docentes

Atendiendo al contexto educativo, hay que destacar que el cambio que se ha sufrido en los últimos tiempos es incuestionable. Esto ha servido como motivación para muchos docentes a formarse en un campo, hasta ahora, desconocido, Asimismo, tampoco han estado ajenas a este fenómeno las instituciones responsables de la educación, tanto a nivel nacional como internacional. con el fin de actualizar los sistemas de educación vigentes a la nueva realidad. En este sentido, Gutiérrez y Tyner (2012) indican que, con el fin de poder subsanar estos déficits alfabéticos en relación con la digitalización, la Eurocámara propuso v aprobó, en el año 2009, la implantación de una nueva materia en los colegios, denominada "Educación mediática". Con respecto a esta situación, apremiaba la necesidad de proceder a una mayor y mejor dotación a los centros educativos, promocionando una correcta y adecuada alfabetización digital. Esta formación estaría destinada no solo a los alumnos, sino también a los docentes, debido a su poca formación.



A pesar de la falta de formación v competencias digitales y mediáticas que presentan los profesionales de la educación en la actualidad, también se debe reconocer la falta de coordinación e implicación por parte de las instituciones y escuelas en la implantación de nuevas metodologías innovadoras dentro de los centros, que impliquen la utilización de las TIC. Así se observa una profunda preocupación a la hora de valorar las nuevas prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros educativos a través de las nuevas metodologías digitales y se considera que no se puede apreciar una innovación significativa con lo que, hasta la fecha, se venía trabajando en la práctica docente diaria. Por ello, García y Tejedor (2010) exponen una serie de argumentos que, según su opinión, dificultan la implantación de las TIC dentro de los centros, tales como falta de recursos tecnológicos, la inexistencia de una figura que coordine estos recursos y sepa solucionar los problemas que vayan surgiendo, así como la falta de tiempo por parte de los profesores para trabajar en equipo y fomentar nuevos proyectos tecnológicos, lo que conlleva un desinterés y falta de formación del profesorado.

No obstante, se debe reconocer que la formación y preparación docente ha ido cambiando con los años. Hace tan solo dos décadas, el uso de las herramientas y dispositivos digitales era muy limitado y no se apreciaba la existencia de una gran oferta formativa al respecto. Sin embargo, la constante evolución de las TIC ha obligado a los profesionales de la educación a vivir en un constante cambio con el fin de estar actualizados y ejercer la profesión docente de acuerdo con las nuevas exigencias tecnológicas vigentes en la sociedad actual.

No se puede dejar pasar por alto las opiniones de los docentes en lo que a la influencia de estos nuevos recursos tienen en la metodología



docente y en el uso que de ellas se hacen en las aulas. La metodología didáctica no es algo fijo, invariable y estático, sino que se va modificando con el paso del tiempo con el firme propósito de dar respuesta y adaptarse a las nuevas realidades que vive la sociedad. Por ello, se ha ido viendo una evolución en los últimos tiempos gracias a la incorporación de las TIC a las escuelas.

TIC en la enseñanza de idiomas

En referencia a la asiduidad de uso de los recursos por parte de los docentes, se ha podido observar una evolución desde los inicios de los procesos de enseñanza - aprendizaje en materia de la formación en idiomas, pasando de una metodología totalmente tradicional, en la que primaba la traducción tanto directa como inversa, y donde el proceso comunicativo se perdía, debido a que no se concedía gran importancia al hecho de aprender a escuchar. hablar e interactuar en el idioma estudiado. Hoy en día, estos procesos han sufrido grandes modificaciones. cambiando radicalmente los estilos pedagógicos. La irrupción de las TIC en la educación ha afectado notablemente en la forma de trabajar los idiomas y esto ha favo-

recido notablemente en el aprendizaje de estos. Gracias a las TIC, los alumnos pueden disfrutar, de primera mano, del inglés pudiendo escuchar a nativos del idioma hablando en inglés a través del visionado de vídeos, lo que va a permitir a los niños interactuar v aprender a pronunciar correctamente en dicho idioma. Además, va a posibilitar la realización de ejercicios interactivos adaptados a sus edades, con el fin de afianzar conceptos ya adquiridos e, incluso, poder ejecutar juegos sobre diferentes aspectos tratados dentro de la asignatura, con el fin de reforzarlos. Las herramientas digitales, así como las aplicaciones educativas que existen actualmente a disposición de los docentes son innumerables y todas y cada una de ellas ofrecen diferentes posibilidades y aplicaciones dentro del aula.

Por otro lado, las aplicaciones propias de inglés gozan de más fama entre los docentes. Estos recursos son vistos como un elemento integrador dentro del aula, que van a facilitar la enseñanza del idioma y que, a su vez, van a fomentar la implicación de los estudiantes, debido a que ofrecen numerosos recursos didácticos de manera lúdica, que atraen la atención de estos y les ayudan a trabajar de manera diferente lo

ya aprendido previamente, posibilitando el afianzamiento de los contenidos. Las redes sociales en la era digital siempre han sido concebidas como un medio de comunicación por excelencia entre la sociedad. debido a su inmediatez, su facilidad de uso y las posibilidades que ofrece a la hora de contactar con conocidos que están en cualquier parte del mundo. A pesar de las ventajas que a priori muestran estas herramientas, su uso v aplicación dentro del aula y como medio de comunicación entre los docentes y sus alumnos y con los padres aún no se encuentra totalmente afianzada. Tal vez, el uso de otras plataformas como son YouTube, Pinterest o Slideshare sí inspiran más confianza, pudiendo ser posible a través de su uso el intercambio de archivos, vídeos, o demás recursos que fueran utilizados con los estudiantes.

En la actualidad, el uso de dispositivos tecnológicos está ampliamente extendido entre la población y su empleo se centra, principalmente, en el uso de Internet con diversos fines, tales como jugar a videojuegos o utilizar plataformas sociales para comunicarse con amigos y familiares, además de la posibilidad de poder conectarse desde cualquier lugar gracias a los dispositivos móviles que, cada día más, ofrecen nuevas opciones para ello. A pesar de las facilidades que presentan en la actualidad las TIC, se puede apreciar cómo su utilización no está tan extendida en el campo de la educación. Uno de los principales motivos

es la poca formación y preparación de los docentes debido, en gran medida, al desconocimiento de los diferentes recursos y herramientas digitales, así como aplicaciones que pueden ser utilizadas en el aula. Y a pesar de lo ya expuesto y desarrollado en las leyes educativas españolas, promulgadas desde 2006, la importancia del desarrollo de una correcta competencia digital y mediática se hace imprescindible en la actualidad educativa, sabiendo combinar esto con distintas metodologías. Igualmente, se hace imprescindible una renovación en la formación de los profesionales de la educación, con el fin de poder dotarles de los conocimientos necesarios para trasladar estas herramientas al aula y convertirlas en una realidad.

Referencias Bibliográficas

- Area, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Cacheiro, M.L. (2014). Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC. Madrid: Editorial UNED.
- Caldeiro, M.C y Aguaded, J.I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 9(1), 37-56.
- García, A. y Tejedor. F.J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. Revista de Educación, 352, 125-147.
- Gómez, M. (2011). Fundamentos del e-learning y otras modalidades de educación flexible. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hergueta, E. (2013). Comunicar, Educar y Aprender en Tiempos Líquidos. Il Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital. Congreso llevado a cabo en Barcelona.

- Hernández, D., Pérez, M. y Santos, P. (2011).
 E-learning: Desde los fundamentos hasta las perspectivas de futuro. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hernandez, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. Propósitos y Representaciones, 5(1), 325-347.
- Hinojo, M.A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 10(1), 159-167
- Pérez, J.M. (2000). Perspectivas y estrategias. Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona: Paidós.
- Roblizo, M.J. y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: Hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. Pixel-Bit, (47), 23-39.

- Sagol, C. (2011). Manual de gestión con el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Educar S.E.
- Tedesco, J.C. (2009). Educar en la sociedad del conocimiento. México: Editorial Fondo de Cultura Fconómica.

Cómo citar:

Amores Valencia, A.J. (2020, septiembre). La alfabetización digital de los docentes de Educación Primaria. Aplicación de las TIC a la enseñanza de inglés. *Campus Educación Revista Digital Docente*, №19, p. 45-49. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/





www.campuseducacion.com/masteres

DESCUENTOS Y VENTAJAS EXCLUSIVAS PARA AFILIADOS A ANPE



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

La educación emocional y el juego motor

Autoconocimiento lúdico

La Educación Emocional se ha convertido en un tema esencial para atender las emociones de los alumnos en su desarrollo integral y una asignatura óptima con la que poder educar emociones es la Educación Física, ya que a través del juego motor, los discentes van a adquirir las competencias emocionales básicas en base a las distintas situaciones motrices que ofrece esta área.

Palabras clave: Educación Emocional; Educación Física; Juego motor; Autoconocimiento.

Abstract: Social-Emotional Education has become an essential topic to care for the pupil's emotions on their development and an optimal subject to teach them is PE, as through teaching motor skills the teachers will acquire the basic emotional competences that this subject offer.

Key words: Social-emotional education; Physical Education; Motor skill games.



I hecho de educar las emociones ha cobrado especial importancia y, sobre todo, se le ha asignado un papel muy relevante en el contexto escolar, pues la realidad invita a los docentes a incluir la educación emocional junto a los contenidos curriculares. La vida académica de los alumnos se encuentra influenciada por sus vivencias personales, del mismo modo que podemos apreciar que los niños tienen dificultad para expresar la realidad que sienten, puesto que carecen de vocabulario emocional.

Asimismo, necesitan entrenar habilidades para gestionar sus emociones, autorregular su pensamiento, ser buenos observadores de lo que sienten y saber cómo se pueden enfrentar a las adversidades, evitando la ansiedad y la poca empatía que tanto abunda en la sociedad actual. Si las personas, desde edades tempranas, son capaces de interiorizar estos aprendizajes, podrán adquirir una actitud positiva, que les permitirá tener el control de su propia vida.

Por tanto, qué mejor que el contexto educativo en el que el alumnado



MARÍA TERESA GUILLAMÓN PINTADO

- Graduada en Educación Primaria
- · Maestra de Educación Física
- · Maestra de Pedagogía Terapéutica
- Cartagena (MURCIA)

se encuentra involucrado constantemente en las relaciones con sus iguales y con sus maestros y adquiere conocimientos para conocer el mundo, donde su aprendizaje se ve sujeto a todas las experiencias que en distintos ámbitos va a explorar desde la niñez. Tal y como dice Mora (2014) el cerebro sólo aprende si hay emoción, y eso es posible si enseñamos desde la emocionalidad y la propia experiencia, no de forma teórica.

¿Qué es la Inteligencia Emocional?

La inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). Esta definición nos presenta la relación existente entre la inteligencia y la emoción como la capacidad de razonar sobre las emociones y utilizarlas para mejorar el razonamiento.

Otra aportación sobre la inteligencia emocional la ofrecía Dozier (1981), quien afirmaba que era la capacidad de percibir y de expresar emociones, de asimilarlas en el pensamiento, de comprender y razonar con ellas y de regularlas en uno mismo y en los demás.





¿Qué son las emociones?

Las emociones son reacciones psíquicas y fisiológicas que suceden en función de distintas situaciones. Estas se producen de manera automática y espontánea, son transitorias y nos impulsan hacia la acción. Se pueden observar externamente y son más intensas y duran menos tiempo que los sentimientos.

Es necesario destacar que todas las emociones son útiles. No se consideran ni buenas ni malas, simplemente se perciben como agradables o desagradables. Todas las emociones nos aportan información, la cual favorece una mejor gestión a la hora de saber cómo nos sentimos. Por ello, es necesario aprender a nombrar correctamente nuestras emociones y entender sus matices, pues nadie sabe mejor lo que nos sucede que nosotros mismos. ¿Acaso es igual sentirse enfadado que ansioso? Las emociones pueden favorecer facetas muy importantes en nuestra vida, o bien, dificultar u obstaculizar muchos aspectos: la calidad de las relaciones sociales, la toma de decisiones, la realización de tareas cotidianas, nuestra atención, la memorización, entre otros.

En el contexto escolar, los docentes poseen suficiente experiencia y objetividad para acotar los tiempos de aprendizaje de un concepto matemático, físico o lingüístico,

adecuándolo a la edad madurativa, conocimientos previos, entre otros. Pero adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones como primer paso, su correcta denominación y, posteriormente, identificar las emociones en los demás, conlleva más de un trimestre de trabajo v de atención. Quizá, ocupará todas las etapas educativas y más allá, toda nuestra vida en desarrollar la capacidad de generar emociones positivas, adoptar actitudes positivas ante la vida, prevenir los efectos de las emociones negativas y desarrollar la tolerancia a la frustración. En definitiva, lo que para Bisquerra (2007) son las cinco grandes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

Emociones en la escuela

Podemos entender que las emociones son parte de nuestra naturaleza, y que todo lo que pensamos y hacemos se encuentra influido por ellas. Por tanto, **conocer nuestras emociones**, interpretarlas adecuadamente, tanto en nosotros como en los demás, y entender el hecho de por qué suceden, **nos va a ayudar a tomar mejores decisiones**.

Con respecto a la escuela, podemos decir que cada alumno posee capacidades, habilidades y actitudes

propias, pero ha sido el desarrollo intelectual el aspecto más destacado del currículo. Los docentes ignoramos sistemáticamente la dimensión emocional, planificamos y fijamos objetivos para mejorar la capacidad cognitiva, lo que ha producido modelos pedagógicos insensibles a los sentimientos (Maturana, 2001).

Sin embargo, a fin de aprender a gestionar las emociones, es de suma importancia el desarrollo emocional y social para no dejarnos llevar por ellas, porque son parte de nuestra propia identidad, del mismo modo que la parte física y la cognitiva. Esta triada indivisible potencia el desarrollo integral de la persona y permite adquirir competencias emocionales, con las cuales, según Bisquerra y Pérez (2012) se favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, aumenta la salud física y mental, y además contribuye a mejorar el rendimiento académico.

Un estudio dirigido por Sarramona (2000), que identificaba y definía las competencias básicas que se debían de adquirir en la escuela, destacaba los factores emocionales como competencia clave del ámbito social y laboral. Sin embargo, es uno de los aspectos que menos atención ha recibido y a su vez tiene mayor repercusión en el ámbito educativo, cuando las emociones son materia transversal y pueden ser educadas en cualquier entorno de aprendizaje.

La emoción puede favorecer el aprendizaje, puesto que los aprendizajes que se producen asociados a una emoción se consolidan mejor y la emoción orienta el procesamiento de la información (Easterbrook, 1959; Salovey, 1990).

Pero la razón más contundente para educar la dimensión emocional se halla en la propia legislación educativa actual. En el artículo 71 la Ley Orgániza 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa especifica: "Las Adminis-



REVISTA DIGITAL DOCENTE

traciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social v emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley". También, entre las finalidades de la Educación Primaria se encuentra la facilitación del desarrollo de la afectividad. "con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria".

Como se puede observar, en la actual ley educativa se da importancia al proceso educativo de la persona con el fin de conseguir un desarrollo holístico de esta, incluyendo así la educación emocional.

Además, si nos fijáramos en el currículo de Educación Primaria, una asignatura que favorecería enormemente la educación en emociones sería sin duda la Educación Física, debido a la gran interacción social que conlleva. Es cierto que la actividad física en sí proporciona una mejora de la salud a nivel psíquico, físico v social, así como una adecuada utilización del tiempo libre. Por ello, la realización de actividad física sirve como medio para el desarrollo personal y conseguir una buena calidad de vida. Esto es algo que se transmite a través de la cultura y la educación. En este sentido, "cultura", que etimológicamente es cultivar, cuidar (Sobrevilla, 1998), se refiere a cultivarse física, moral y mentalmente, lo que significa educarse de forma integral. Así, vemos que la cultura está asociada a la educación, la cual explica lo que es el ser humano: cuerpo, mente y espíritu (Pinillos, J. y Rúa, J., 2014).

Pues a través de la asignatura de Educación Física se busca ese desarrollo integral en el alumnado, potenciando el desarrollo de sus capacidades a nivel motor e integrando el trabajo de actitudes, valores y normas con respecto a la vida y a su

cuerpo (Pellicer, 2007).

La Educación Física es la que ha de convertirse en potenciadora de habilidades sociales, sin limitarse a las prácticas deportivas y competitivas, evitando una asignatura anclada en un enfoque mecanicista y de rendimiento (Restrepo, 2008).

La Educación Física, a través del juego motriz, propicia la alfabetización emocional (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, y Ochoa, 2013) y puede ser el espacio para desarrollar acciones hacia el bienestar personal v vida más saludable, con las que sentirse bien con el propio cuerpo, mejorando la autoestima y consecuentemente mejorando el bienestar psicológico. Las actividades pueden fomentar la comunicación, el lenguaje emocional y la expresión corporal en el ámbito intrapersonal e interpersonal, donde además se desarrollan actitudes de compañerismo, cooperación, tolerancia y aceptación. En definitiva, de competencia social.

Para conseguir estos objetivos se enlazan un conjunto de acciones pedagógicas que se centran en la motricidad de cada uno, la cual es percibida y vivida. Con su participación activa en el grupo-clase, el alumno es capaz de interpretar e interiorizar su contexto y desarrollar las capacidades de autonomía, de reflexión.

de análisis y de síntesis, así como la toma de decisiones (Pellicer, 2007).

Para ello se requiere de un modelo de docente muy cercano al perfil de animador o entrenador deportivo, donde su actuación se orienta a fomentar la empatía, el respeto, la colaboración. Donde ayudar a los estudiantes a mejorar su autoestima para que sean capaces de proyectarse y construirse con los otros (González, Rivera y Trigueros, 2014).

Emociones en el Juego Motor

La Educación Física puede ser facilitadora de diferentes recursos pedagógicos, pero el juego motor desempeña un papel muy especial para promover diferentes habilidades en cuanto a educación se refiere. En el espacio en el que se aborda esta asignatura es esencial plantearse la educación emocional, pues el juego motor es una eficaz herramienta para llevarla a cabo. Este desencadena experiencias motrices que son al mismo tiempo vivencias emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013), las cuales pueden contribuir a que se desarrolle la Inteligencia Emocional.

Desde que nacemos nuestras emociones manifiestan la relación afectiva que conservamos con nosotros mismos y con lo que nos



rodea. Por ello, en el contexto escolar, se hace hincapié en el comportamiento de los alumnos y las relaciones que mantienen con su entorno, para mejorar sus habilidades sociales. Es a través del deporte, de los juegos tradicionales o del juego motor por donde se enseña de manera más efectiva a los niños a ser sociales, donde las situaciones que ofrecen cualquiera de las actividades a través del movimiento dan al alumno la posibilidad de nombrar sus emociones, conocerlas, sentirlas y aprender a manejarlas. De esta manera, la asignatura de Educación Física no es aquella materia mecanicista que se centra en meiorar los movimientos, confundida con la popular "gimnasia", sino aquella que se enfoca a desarrollar a los alumnos en lo personal y social por medio de hábitos saludables (actividad física, alimentación e higiene personal).

En el juego podemos descubrir el placer de convivir con los otros, de colaborar con los demás para conseguir un objetivo común. En estos momentos somos capaces de transmitir confianza al otro, de comunicar nuestras preferencias en el juego, de acordar metas comunes con los compañeros, de experimentar juntos los mismos desafíos. Pero también, v no es algo nuevo, se pueden sentir inseguridades, retos inalcanzables, rechazo, y todo un conjunto de sensaciones que nos atrapan en el miedo. Sin embargo, esta área no sería la misma si no se experimentaran emociones negativas, puesto que de eso se trata, de sentir diferentes sensaciones y aprender a asimilar y maneiar las reacciones emocionales para obrar de acuerdo con ellas.

Los juegos son capaces de envolver al alumno en diferentes emociones, bien sean agradables, donde podrá gozar, por ejemplo, de momentos de satisfacción personal por superar un reto, o bien desagradables, si tiene que hacer frente a la derrota.

Educación Física y Juego Motor

En cualquier caso, el alumno puede poner su mirada en sus iguales y aprender con ellos, sentirse parte de un equipo y paulatinamente ir aprendiendo de este proceso de socialización las reacciones emocionales propias a las normas que establece la sociedad. Asimismo, el juego motor es capaz de recrear una pequeña sociedad donde los individuos van a relacionarse e interactuar en función a unas normas dependiendo de qué actividad se trate, en la que se va a favorecer aspectos relacionados con lo cognitivo, social, afectivo y motórico.

Más específicamente, la emoción corresponde a una respuesta multidimensional (de carácter fisioló-

gico, comportamental, cognitivo y social) que realiza la persona de acuerdo con la valoración subjetiva del significado de un acontecimiento (Alonso v Yuste, 2014). Esto explica que las personas activan sus conductas motrices partiendo de las experiencias previas que han vivido en los distintos ámbitos de la vida y van a actuar en función de lo que conocen, de sus creencias, posibilidades y limitaciones; lo que significa que no solo van a activar el movimiento, sino que pondrán en marcha todo su ser, es decir, mente y cuerpo.

En esta área, a través del estudio de las conductas motrices, se enseña a los discentes a moverse de forma energética, eficiente y activa, pero también se les enseña a tomar decisiones, a que tengan autonomía para regular su pensamiento, con-



virtiendo las emociones negativas desencadenadas en positivas. La Educación Física puede transformarse en un lugar pedagógico que tiene presente las emociones de los alumnos para entender e intervenir adecuadamente según lo que suscite cada actividad, ya que las emociones que generan los diferentes juegos pueden ser de intensidades muy distintas.

Por ejemplo, un momento propicio para aprender a gestionar las emociones es en las situaciones de conflicto, donde el maestro deberá considerar el origen y la respuesta a dicha situación para educar las relaciones de los alumnos. Este debe intervenir enseñando cómo resolver el conflicto y pasar a la calma. La mayoría de juegos en los que surgen dichas situaciones son aquellos cuvo dominio de acción motriz es colaboración-oposición. los cuales provocan emociones más intensas. sobre todo emociones negativas (Alonso, Gea y Yuste, 2013).

La dramatización también forma parte de esta asignatura, donde el gesto, la postura y el movimiento son los protagonistas de la acción motriz para representar, generalmente, situaciones de la vida cotidiana. Los alumnos tienen la oportunidad de desempeñar un rol distinto a lo que ellos son, pueden desarrollar empatía para intentar sentir lo que sienten los demás. Por medio de las escenas pueden analizar su vo interior v reconocer sus sentimientos cuando expresan un determinado papel.

La reflexión final en cada una de las sesiones puede convertirse en un momento beneficioso para sensibilizar al alumnado con sus sentimientos acerca de lo que le provocan los juegos, sobre cómo se siente con él mismo y con sus compañeros. Y no solo hacerles pensar, sino que también, a través de sus reflexiones puedan obtener respuesta a sus necesidades, avudándolos a sentirse más seguros y fuertes.

Asimismo, ayudarles a sentir su respiración por medio de relajaciones profundas, puede ser una buena técnica que interioricen para calmarse de forma autónoma en distintos contextos, aprovechando las situaciones motrices de más ritmo para que vean cómo es el paso de la tensión o inquietud a la relajación. Con todos estos momentos que ofrece la Educación Física, resulta evidente que el alumnado puede educar sus emociones, construyendo una base de autoconocimiento, que le va a servir como recurso para poder enfrentarse a las diferentes etapas que recorra en su vida.

Por tanto, tal y como se puede ver, los juegos deportivos y emociones es una relación inseparable en el ámbito de la educación física (Parlebas. 2001), v por medio del juego, más concretamente de la motricidad, es posible desarrollar las competencias emocionales (Ladino, González, González-Correa y Caicedo, 2016) sumergidas en las competencias básicas del sistema educativo actual. Viendo esto, es imprescindible que el docente de Educación Física esté formado en Educación Emocional para tener en cuenta las emociones que pueden suscitar los juegos que plantea en su asignatura.

Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2014). Hacia una educación física emocional a través del juego. Educatio Siglo XXI, 32, 11-14.
- Alonso, J.I., Gea, G., y Yuste, J.L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (1),
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias Emocionales. Educación XXI, 10, 6182.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en Supervisión Educativa, 16.
- Duran, C. y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 18 (70), 227-245.

- García, A. (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/economia/2016/07/17/ actualidad/1468776267_359871.html
- González L., Rivera E. y Trigueros C. (2014). La interacción social en el contexto del aula de Educación Física. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18(2), 305-320.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Cultura y educación, 25(3), 347-360.
- Miralles, R., Filella, G. y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. Repositori Obert UDL. Recuperado de: https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/59188
- Mora, F. (2014). Neuroeducación. Lo que nos enseña el cerebro. Madrid: Alianza Editorial

- Ortiz, A. (2015). Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación: Una Configuración Triádica. Scielo, 87 – 108.
- Pellicer, I. (2007). Educación Física Emocional. Diposit.ub.edu. Recuperado de http://diposit. ub.edu/dspace/bitstream/2445/111906/7/TFP Irene_Pellicer_Educacion_fisica_emocional.pdf
- Restrepo, O. y Londoño, J. (2008). La educación física en el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Eduardo Santos, Sede Pedro J. Gómez Propuesta investigativa. Il Seminario de énfasis en docencia escolar. Universidad de Medellín, Colombia.
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). La Educación Emocional en el Currículum. Revistas.usal.es, 209-232.

Cómo citar:

Guillamón Pintado, M.T. (2020, septiembre). La educación emocional y el juego motor. Autoconocimiento lúdico. Campus Educación Revista Digital Docente, Nº19, p. 51-55. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/



Campus Educación

Claves de un buen sistema educativo para fomentar la competencia científica

Evaluación de los resultados obtenidos en las pruebas PISA

Dada la importancia que la calidad educativa tiene para el futuro de un país, en la última década han tomado especial relevancia las evaluaciones masivas en educación. Una de las más conocidas son las pruebas PISA, realizadas por un importante número de países, en las España no suele obtener buenos resultados en competencia científica. Por ello, realizaremos un estudio de los sistemas educativos de los países que han obtenido mayor puntuación en estas pruebas para dicha competencia, intentando encontrar las claves de un buen sistema educativo que fomente la adquisición y el desarrollo de la competencia científica.



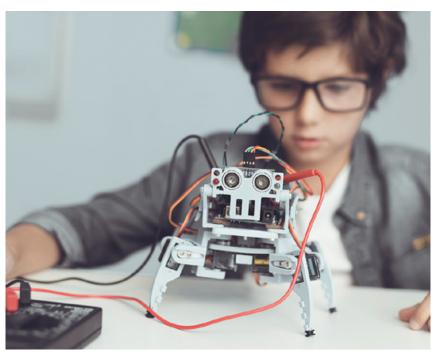
DAVINIA GUERRERO AYALA

- · Licenciada en Física
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesora en el CDP Abenamar
- La Zubia (GRANADA)

Palabras clave: PISA; Evaluación; Competencia Científica.

Abstract: Due to the importance that the quality of education has to a country's future, in the last decade the massive evaluation of education systems has acquired special relevance. One of these evaluations is the PISA study, performed by a significant number of countries, on which Spain does not obtain good marks on scientific competence. So, on this paper an analysis will be made of the education systems of those countries which have obtained the best marks on the PISA studies in order to find the key aspects of a good education system that promotes the development of scientific competence.

Key words: PISA; Evaluation; Scientific competence.



Programa para la Evaluación Internacional: PISA

PISA es un Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de todo el mundo. Estas pruebas son relativamente recientes, pues vienen siendo realizadas desde el año 2000 y cada 3 años. Hasta el momento se han realizado un total de siete pruebas PISA. Estas pruebas requieren de participación obligatoria de los países miembros de la OCDE¹, aun-

que los países que no pertenecen a la misma también pueden someterse a las pruebas de manera voluntaria. De hecho, en las últimas pruebas realizadas, en el año 2018, la participación ascendió a los 79 países, de los cuales pertenecen a la OCDE tan sólo 37.

El objetivo del programa PISA es aportar a los países datos objetivos sobre las capacidades que están adquiriendo sus jóvenes en relación a su sistema educativo, permitiéndoles hacer autocrítica e incitándolos a modificar parcial o totalmente su sistema con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Las pruebas se realizan cada tres años con el propósito de aportar a los países algún margen de tiempo para intentar mejorar sus políticas de educación para mejorar sus resultados, los cuales se hacen públicos y, mediante una comparativa global entre los participantes, se establece un ranking en el que cada uno puede ver su situación con respecto a los demás, generando iniciativas de mejora para unos y reconocimiento para otros.

¹Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, organismo de carácter intergubernamental fundado en 1961 cuyo objetivo es la coordinación de diversas políticas económicas y sociales.



¿Qué evalúan las pruebas PISA?

Las pruebas PISA evalúan tres tipos de competencias: la lectora, la matemática y la científica y, a pesar de que en cada prueba las tres son sometidas a evaluación, cada año el estudio se centra más en una de ellas².

²El porcentaje es aproximadamente del 66% en la competencia que se evalúa ese año, y del 17% en cada una de las dos restantes (OCDE, 2007).

PRUEBAS PISA				
AÑO	EVALUACIÓN			
2000	COMPETENCIA LECTORA			
2003	COMPETENCIA MATEMÁTICA			
2006	COMPETENCIA CIENTÍFICA			
2009	COMPETENCIA LECTORA			
2012	COMPETENCIA MATEMÁTICA			
2015	EVALUACIÓN CIENTÍFICA			
2018	EVALUACIÓN LECTORA			

Tabla 1. Histórico de pruebas PISA realizadas y área de concentración del estudio (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2020)

El rango de edad de los participantes abarca desde jóvenes de 15 años y tres meses hasta 16 años y dos meses. Se ha elegido este intervalo de edad con el objetivo de evaluar las capacidades adquiridas por los estudiantes al finalizar la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, aunque los individuos participantes no necesariamente deben encontrarse en el último curso de esta etapa.

La convocatoria del año 2015 fue la última que se centró en la evaluación de la competencia científica. Analizaremos ahora los resultados obtenidos en esta área.

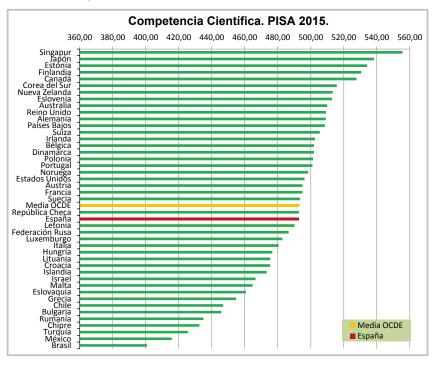
Evaluación de la Competencia Científica en PISA

Las puntuaciones medias en competencia científica obtenidas por los países que participaron en la convocatoria PISA 2015 pueden consultarse en la gráfica adjunta. A la cabeza se situó Singapur, seguido de Japón, Estonia y Finlandia.

España queda en un discreto vigésimo quinto puesto del total de los 44 países participantes, obteniendo 492,79 puntos. Esto la sitúa por debajo de la puntuación media de los miembros de la OCDE, que ese año fue de 493.20 puntos.

Competencia Lectora y Competencia Matemática en PISA

El rendimiento en la competencia en lectura en PISA 2015 fue ligeramente más bajo que en ciencias, aunque no de manera significativa. La puntuación media de los países pertenecientes a la OCDE fue de 492.55, algo menos de un punto por debajo con respecto a la



Gráfica 1. Competencia Científica en PISA 2015 (Datos extraídos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016)

En general, los países pertenecientes a la OCDE obtienen las mejores puntuaciones, mientras que los países no pertenecientes a esta organización suelen ocupar los últimos puestos, como es el caso de Brasil, que quedó en la última posición. No obstante, en este año fue un país no perteneciente a la organización el que obtuvo mayor puntuación.

Cinco son los países que suelen desmarcarse del resto obteniendo excelentes puntuaciones. Entre ellos se encuentran dos países europeos, Estonia y Finlandia.

Pero, ¿qué ocurre con el resto de competencias? ¿Se observa el mismo patrón?

científica. Singapur, Canadá y Finlandia se llevaron los primeros puestos. La tónica general se mantiene, salvo algunas excepciones como Irlanda, que se cuela entre los primeros cinco puestos, mejorando su decimo cuarta posición en ciencias.

En esta ocasión, España se sitúa dos puestos por encima de la media de la OCDE con 495.58 puntos, y sube a la posición número 22, mejorando un poco los resultados obtenidos en ciencias.

En matemáticas, el rendimiento generalizado es el más bajo de las tres competencias siendo la puntuación media de la OCDE 490.20 puntos, tres puntos por debajo de la compe-



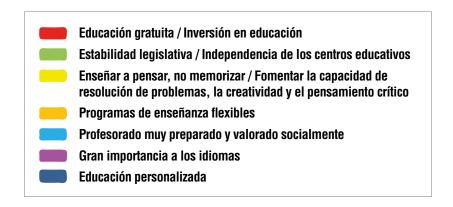
tencia científica y algo más de dos por debajo de la lectora. Pese a esto, es la competencia que obtiene el récord en máxima puntuación obtenida por un país, y se trata, de nuevo, de Singapur, que no sólo vuelve a liderar el ranking, sino que además obtiene en competencia matemática la sorprendente puntuación de 564.19 puntos, estableciendo una diferencia de más de 30 puntos con el segundo clasificado, Japón, con 532.44 puntos. España obtuvo 485.84 puntos.

Los países con mejores resultados en Competencia Científica

Los seis países con mayor rendimiento global en PISA 2015 fueron

Singapur, Japón, Estonia, Finlandia, Canadá y Corea del Sur.

Estudiaremos los diez puntos más relevantes de cada uno de los sistemas educativos de estos seis países, intentando establecer una comparativa con los puntos coincidentes y discordantes para intentar averiguar cuáles son las claves en la construcción de un buen sistema educativo.



	10 Claves de los sistemas educativos con mayor rendimiento en PISA 2015				
	Singapur	Japón	Estonia		
1	La educación como pilar básico del desarrollo. Inversión en educación.	Mismo currículo a nivel nacional revisado cada diez años.	<u>Educación obligatoria gratuita.</u> Sistema educativo inclusivo, comidas escolares gratuitas, ayudas, etc.		
2	Meritocracia y competitividad. Puestos de responsabilidad en función de los méritos personales. Prima la eficiencia frente a la equidad.	Muchas horas dedicadas al estudio. Aunque las jornadas educativas son las mismas que en otros países, <u>se invierte mucho en clases de refuerzo y de estudio extraescolares.</u>	Gran importancia a los idiomas. Muchos alumnos y alumnas estudian más de tres lenguas extranjeras y tienen una oferta de más de 150 títulos universitarios en Inglés.		
3	Prima el <u>aprender a razonar, no a memorizar.</u> Se les enseña a pensar por sí mismos y <u>se fomenta la capacidad para resolver problemas.</u>	<u>Legislación educativa estable</u> desde 1947, con actualizaciones mediante planes para la promoción de la educación.	El currículo es nacional y solo marca los objetivos generales. Profesorado con gran libertad en cuanto a metodología y contenidos.		
4	Los centros educativos se adaptan al alumnado mediante <u>programas de enseñanza flexibles.</u> El alumnado <u>puede elegir</u> entre diversas opciones según sus habilidades y sus intereses.	Todos colaboran en la educación. Los alumnos aventajados ayudan a sus compañeros y en casa los padres son responsables de ayudar a sus hijos en su formación.	Profesorado bien preparado con acceso a formación continua favoreciendo la innovación. Socialmente valorado, aunque no muy bien remunerado.		
5	Gran independencia de los centros educativos.	Formación en valores.	Estabilidad legislativa.		
6	La trayectoria educativa del alumnado se decide mediante las evaluaciones.	Prima capacidad para la resolución de problemas. Es la base del currículo.	Gran importancia a la creatividad y al pensamiento crítico desde los primeros cursos.		
7	Profesorado muy preparado y valorado socialmente.	Educación obligatoria gratuita, incluidos los libros de texto. El 95% de la población estudia hasta los 18 años.	Educación altamente tecnológica. Pese a contar con pocos recursos <u>han invertido</u> convenientemente <u>en tecnología.</u>		
8	Se incentiva y se evalúa anualmente a los docentes.	El profesorado está muy bien preparado y se le exige formación continua. Solo llegan los mejores y están muy respetados socialmente.	Metodologías innovadoras, trabajando con problemas reales. Destacan los proyectos fuera del aula.		
9	Bilingüismo obligatorio desde Primaria.	Alta competitividad y éxito basado en el esfuerzo, no en las habilidades o la inteligencia.	Aulas con menos de 18 alumnos y alumnas.		
10	Se le da la importancia necesaria a la Formación Profesional. El 70% del alumnado accede a formación técnica y se convierten en los profesionales que necesita el país.	El alumnado no solo estudia en el centro, también ayuda en las tareas del centro para fomentar el trabajo en equipo: participa en las tareas de limpieza, sirve comidas, etc.	Educación secundaria del los 16 a los 18 años general o vocacional. Mucha libertad para la elección de asignaturas por el alumnado desde los primeros cursos.		



	10 Claves de los sistemas educativos con mayor rendimiento en PISA 2015				
	Finlandia	Canadá	Corea del Sur		
1	Docentes muy valorados. Acceso muy exigente. Muy preparados.	No existe un currículo a nivel nacional. <u>Cada</u> provincia tiene sus propios planes de estudio.	La educación como base del desarrollo y del crecimiento económico.		
2	Educación gratuita desde los 7 a los 16 años que incluye libros de texto y material escolar.	Cada región tiene su ministerio de educación fomentando la lengua, la cultura y la historia de cada comunidad.	Educación obligatoria gratuita hasta los 15 años.		
3	Reparto del dinero público de forma igualitaria.	Educación obligatoria gratuita hasta los 16 años en algunas regiones y hasta los 18 en otras.	<u>Inversión en educación</u> por parte del gobierno y de las familias.		
4	Currículo común pero <u>con gran margen de</u> <u>adaptación por parte del profesorado.</u>	<u>Inversión en educación</u> bien gestionada según las necesidades regionales y del alumnado.	Los cambios de gobierno no afectan a las leyes educativas, aunque cada 5 años se revisa el currículum para adaptarlo a las necesidades educativas.		
5	Educación personalizada sin pruebas estandarizadas.	Importancia al <u>bilingüismo.</u>	Muchas horas lectivas. El alumnado estudia a la semana 16 horas más que la media de los países de la OCDE.		
6	Jornadas lectivas cortas, dando importancia al juego y al descanso.	Programas de acogida y atención personalizada al alumnado inmigrante evitando fracasos escolares.	Profesorado muy bien preparado, solo acceden los mejores de cada promoción y evaluados anualmente. Muy respetados socialmente.		
7	Menos horas lectivas y clases más preparadas.	Educación enfocada al ámbito laboral.	Se forma al profesorado para el uso de las TIC en el aula. La competencia digital es la más importante.		
8	Sistema no competitivo, las valoraciones son descriptivas y no numéricas.	Evaluación continua para realizar un seguimiento del avance del alumno.	Muy alta competitividad, pero la presión provoca infelicidad en el alumnado, con alta tasa de suicidios.		
9	Se premia la <u>creatividad</u> y se les <u>enseña</u> a participar y a <u>razonar, no a memorizar</u> .	Programas de educación especial como medida de atención a la diversidad.	Falta de tiempo para socializarse o jugar, ya que se considera una falta de tiempo.		
10	Conciliación de la vida familiar y laboral permitiendo que los padres participen en la educación.	Importancia en valores sociales y emocionales.	Se prima la memorización ante la creatividad.		

Tabla 1. Sistemas educativos de mayor rendimiento en PISA 2015

Tanto el sistema educativo de Singapur como el de Japón están basados en la competencia, primando la eficiencia frente a la equidad. Por otro lado, la base del sistema finlandés es totalmente opuesta, va que se fundamenta en un sistema no competitivo en donde no se hacen valoraciones numéricas y se respeta el ritmo de cada estudiante huyendo de las pruebas estandarizadas. Ambos sistemas han demostrado obtener muy buenos resultados en PISA, así que, pese a tener diferencias en principio tan importantes, ambos parecen funcionar perfectamente. Quizá esto no sea tan importante, y la clave de un buen sistema educativo resida en sus puntos coincidentes.

En cuanto al número de horas lectivas, Finlandia y Japón se contraponen. El primero apuesta por poca carga lectiva, propiciando el descanso y el juego, mientras que el segundo invierte en clases de refuerzo y de estudio extraescolares. Ambos sistemas parecen funcionar muy bien, así que, aunque este punto también parecía crucial, finalmente resulta no tener relevancia.

Sin embargo, coinciden en varios e interesantes puntos (ver Figura 2):

- Formación del profesorado

Un punto coincidente en todos los sistemas exitosos en PISA es su visión sobre lo elemental de la

inversión en la formación del profesorado, procurando su actualización constante y procurando la innovación educativa. Es importante señalar que algunos sistemas apuestan por realizar evaluaciones a los docentes a lo largo de su trayectoria profesional. Otro aspecto clave es el respeto que el prestigio social les confiere. Son muy valorados porque son los mejores en su campo y eso les confiere autoridad y respeto, tanto fuera como dentro del aula. La formación del profesorado debe ser la base del sistema educativo y sólo deben acceder los mejores.



Figura 2. Aspectos comunes de los sistemas educativos de mayor éxito en PISA

- Enseñanza crítica

La educación debe estar orientada a enseñar a pensar y a razonar, no sólo a memorizar contenidos. Los mejores sistemas educativos se centran es el fomento del aprendizaje crítico y en la formación de estudiantes que sean capaces de juzgar la realidad y tomar sus propias decisiones. También, adquiere un valor esencial la capacidad creativa, siendo una cualidad de vital importancia en la resolución de problemas y en el crecimiento personal v profesional futuro.

- Inversión en educación y tecnología

La inversión en educación y en nuevas tecnologías es imprescindible para un país. Es algo absolutamente prioritario. Para que el sistema educativo sea completamente inclusivo será importante cubrir los gastos de libros de texto. comidas escolares y transportes para familias con escasos recursos. Algunos países proporcionan libros de texto de manera gratuita a todo el alumnado y casi todos coindicen en invertir recursos v esfuerzos en la mejora tecnológica de los centros educativos.

- La educación como base de un país

Hay que entender la educación como base para el desarrollo económico v social de un país. Los países que presumen de mejores resultados son también los estados que consideran la formación de los alumnos de hoy como una necesidad crucial, pues serán los profesionales del mañana. La base de la economía está en la educación que los estudiantes reciben y por ello su formación es un aspecto prioritario para avanzar social y económicamente.

Sistema educativo flexible

La educación debe ser individualizada, adaptada a cada alumno y a sus características. El sistema educativo debe ser abierto v flexible, adaptable a cada estudiante en particular, dejando atrás la idea de que son los alumnos quienes deben amoldarse al sistema establecido. Por ello es tan importante la diversificación de la educación en función de las habilidades o intereses del alumnado, así como el desarrollo de las inteligencias múltiples.

- Enfoque en el sistema laboral

La educación debe preparar para la vida, a la formación de ciudadanos responsables y profesionales competentes que garanticen el bienestar de las naciones. Los sistemas educativos, entonces, han de orientarse al mundo laboral, a los sectores en donde desarrollarán su actividad los alumnos cuando se conviertan en profesionales. Solamente teniendo en cuenta las características y necesidades del mundo laboral podrán formarse los perfiles profesionales adecuados para cada ámbito.

- Aprendizaje de idiomas

Fomentar el aprendizaje de idiomas es crucial para capacitar a los individuos a desarrollarse en entornos sociales v laborales internacionales. Debido a los avances tecnológicos de nuestra sociedad, estamos en contacto constante con ciudadanos de otras culturas y con otras lenguas maternas. Nuestra sociedad exige a los profesionales preparación para poder desenvolverse en ambientes internacionales diversos, y el lenguaje no puede ni debe ser una traba para ello.

Como vemos, es muy fácil comprobar que la formación y el respeto social del profesorado y la inversión en educación y en nuevas tecnologías son algunos de los pilares básicos para el desarrollo de un buen sistema educativo, junto con otros puntos clave como la enseñanza basada en competencias y en resolución activa de problemas. Todos estos aspectos han resultado ser parte de la estabilidad legislativa que impera en los países más avanzados en los resultados de las evaluaciones internacionales de sus estudiantes. Entender la importancia de la educación para el desarrollo de un país y el fomento del aprendizaje de idiomas como ciudadanos pertenecientes a una sociedad globalizada también es uno de los factores que parecen indicar el éxito educativo.

También parece ser muy beneficiosa la implantación de metodologías activas que tomen al alumno como eje fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, enseñándole a pensar de manera crítica y reflexiva, mejorando sus capacidades de toma de decisiones y alentándolo a elaborar su propio conocimiento, en lugar de orientarlo tan sólo a la memorización pasiva de contenidos. En este sentido, enseñar a pensar al alumno es especialmente relevante en el desarrollo de la competencia científica.

Así pues, podemos decir que se establece la necesidad de un cambio profundo en el paradigma metodológico imperante, donde el alumnado adquiere contenidos que no son aplicables a la realidad, olvidándose de competencias con las que poder desenvolverse en la sociedad. Para cambiar las antiguas metodologías es necesario un cambio en los tradicionales sistemas de evaluación porque, como establece Perrenoud (2008), los métodos ordinarios de evaluación frenan el cambio de las prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- Gil, D. y Vilches, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? Revista de Educación, 295-311.
- MECD (2016). PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación profesional y Universidades. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/ jcr:e4224d22-f7ac-41ff-a0cf-876ee5d9114f/ pisa2015preliminarok.pdf
- OCDE (2003). Definición y selección de competencias (DeSeCo). Recuperado de: http://www.deseco. admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532. downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005. dscexecutivesummary.sp.pdf
- OCDE (2007). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. París: OCDE. Recuperado de: http:// www.oecd.org/pisa/39730818.pdf
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos.
 De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Cómo citar:



Guerrero Ayala, D. (2020, septiembre). Claves de un buen sistema educativo para fomentar la competencia científica. Evaluación de los resultados obtenidos en las pruebas PISA. *Campus Educación Revista Digital Docente*, №19, p. 57-62. Disponible en: https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/19/





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



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











