



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO I - Nº 2 - NOVIEMBRE 2016

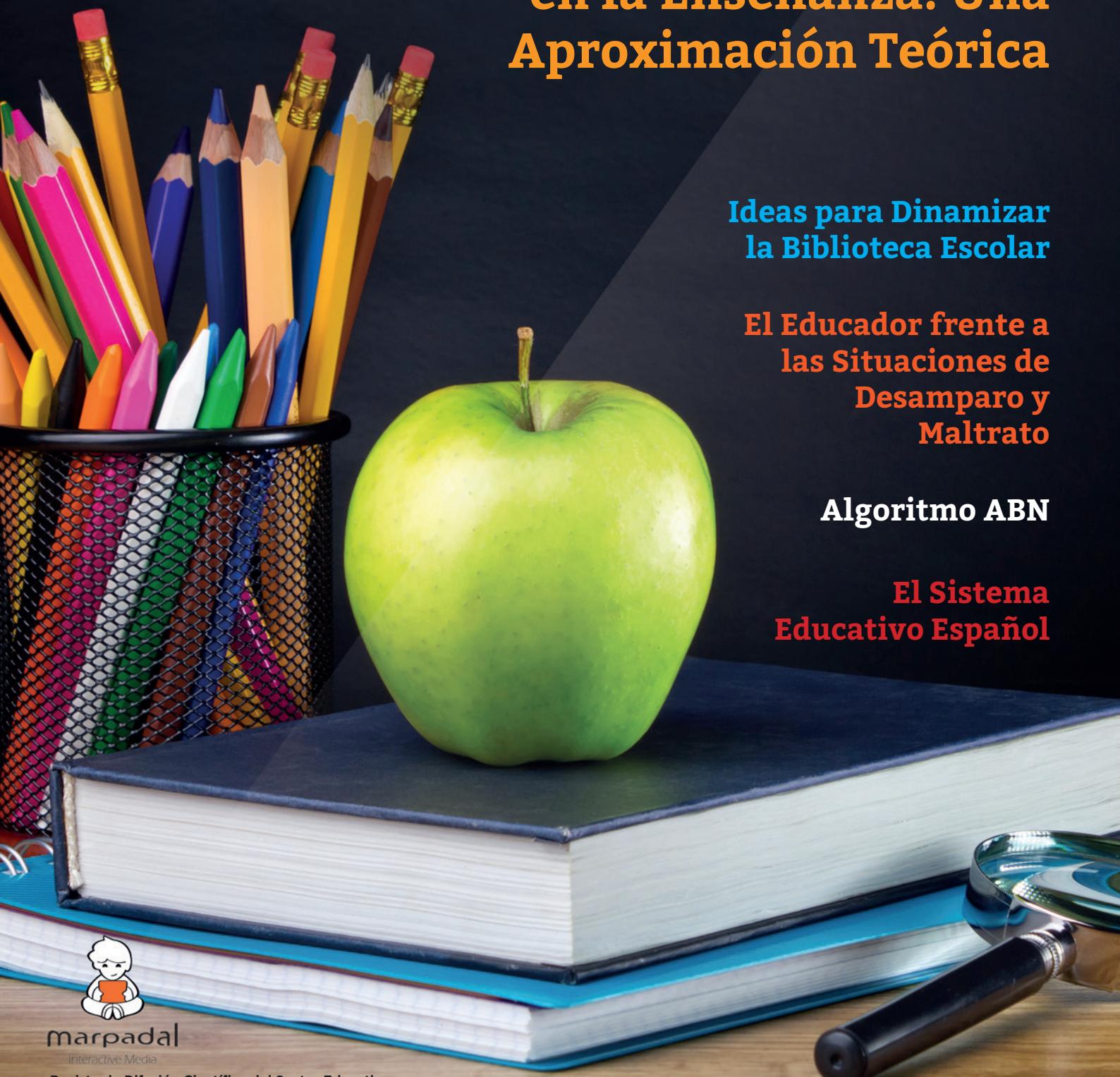
Investigación-acción en la Enseñanza: Una Aproximación Teórica

Ideas para Dinamizar
la Biblioteca Escolar

El Educador frente a
las Situaciones de
Desamparo y
Maltrato

Algoritmo ABN

El Sistema
Educativo Español





CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA OPOSICIONES

**¡COMPLETA TU BAREMO A TIEMPO
PARA LA PRÓXIMA CONVOCATORIA!**

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

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

CURSOS DE
110
HORAS

PERIODOS
DE
20
DÍAS

CERTIFICADOS
EN
20
DÍAS

4 CRÉDITOS
ECTS

11 CRÉDITOS
TRADICIONALES



Sumario

Dirección
Justo García Ródenas
Equipo de Redacción
María José Román Muela
Ana Belén Estero Meneses
Raquel Osuna Griñán
Laura Hoyos Martínez
José Carcelén Moreno
Mª Soledad López García
José María González Marcos
Artículos de (por orden de aparición)
Begoña Nieto Campos
Cristina González Garrido
Jorge Navarro Ruiz
José Ezequiel Mínguez García
Natalia Pineda Cantalejo
Sara Martín Mateos
Mª del Mar Rodríguez González
Beatriz García Soler
Dolores Delfina Nieto Campos
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
Ángel Martínez Jara
José María Nieves Simarro
Pablo Romero Yébana
Miguel Sánchez Mendoza
Ángel Villodre López
Imprime
Cano Artes Gráficas S.L.
Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete
967 24 62 66
D.L. AB 199-2016
ISSN. 2445-365X
CAMPUS EDUCACIÓN
C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 607 349
Fax: 967 266 995
www.campuseducacion.com

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

**Investigación-acción en la Enseñanza.
Una Aproximación Teórica**

5

**Iniciación al Atletismo en Educación Física.
Cómo aprender y practicar Atletismo de
manera Educativa y Motivante
en Educación Primaria**

9

**Aplicación de la Inteligencia Emocional en los
Conservatorios. Estudio comparativo entre
Profesionales y Estudiantes**

12

**Ideas para Dinamizar la Biblioteca Escolar.
Claves para llenar de Vida
las Bibliotecas Escolares**

15

**La Funcionalidad de la Lectura y la Escritura
en la Etapa de la Educación Infantil.
Desde el Conductismo más clásico hasta el
progreso del Constructivismo**

19

**El Educador frente a las Situaciones de
Desamparo y Maltrato. Reflexionando sobre la
Prevención e Intervención
desde el Ámbito Educativo**

23

**El Trabajo de los Equipos de Orientación
Específicos. Adentrándonos en
Metodología de Trabajo en Galicia**

26

**Algoritmo ABN. Una Apuesta por la Sencillez
en el Aprendizaje de las Matemáticas**

29

**El Sistema Educativo Español.
Un recorrido por la Evolución Legislativa en
Materia Educativa**

32



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



Editorial

Campus Educación Revista Digital Docente nace desde el propósito de convertirse en un espacio de divulgación científica, donde los profesionales de la educación puedan disponer de un lugar en el que reflexionar sobre la práctica docente, sirviendo así, como plataforma que permita la difusión de gran diversidad de publicaciones de carácter educativo. Solamente creando un entorno en el que los docentes puedan volcar sus conocimientos y aspiraciones sobre su propia profesión se puede contribuir a establecer vínculos de unión entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo y llegar a alcanzar la tal ansiada calidad que todo docente aspira conseguir.

La necesidad de mejorar los procesos educativos y la acción formativa en su conjunto, lleva a docentes de todas las etapas a crear espacios comunes de reflexión orientados hacia la innovación pedagógica. Así pues, el profesorado, cuando reflexiona sobre aspectos relativos a su propia praxis, puede ejecutar un proceso de pluralismo epistemológico que desemboca en la mejora de la calidad educativa. Y alcanzar dicha calidad no sería posible sin la participación de la mayor cantidad posible de todos aquellos actores que forman parte de la comunidad educativa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología docente o los aspectos más puramente didácticos y curriculares de las Ciencias de la Educación han de convertirse en temas de investigación pedagógica tanto dentro como fuera del aula. Los procesos de construcción de conocimiento, por tanto, tienen que convertirse en algo colaborativo, compartido y reconocido por todos los profesionales del mismo campo, y desde Campus Educación Revista Digital Docente abogamos firmemente por ello.

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

Investigación-Acción en la Enseñanza. Una Aproximación Teórica

Para conocer la importancia de la investigación-acción en el ámbito educativo es necesario realizar primeramente un análisis sobre la conceptualización del término, así como de su evolución para, posteriormente, definir tanto las características más relevantes de dicho proceso como su aplicación en el aula, reflexionando sobre la verdadera utilidad de esta metodología en la práctica docente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar en constante adaptación al entorno educativo que rodea al alumnado y, para ello, el docente debe ser capaz de saber dónde está y hacia dónde quiere ir con la finalidad de, por un lado, conservar lo bueno de la práctica que ya está utilizando, y por otro, alcanzar propuestas para transformar aquellos posibles puntos débiles o ineficientes en fortalezas.

A través del proceso de investigación-acción se logra la construcción o reconstrucción del saber pedagógico. Una vez identificado un problema en concreto se procede a la “deconstrucción” del proceso pedagógico utilizado hasta ese

momento, para lo que se aplica un tipo de pensamiento que permite la autocritica y el descubrimiento de las debilidades pedagógicas. Posteriormente, se debe pasar a la “reconstrucción” de la práctica docente, conservando lo bueno de la praxis anterior complementándolo con nuevas propuestas.

El proceso de investigación-acción se utiliza para analizar y valorar el trabajo del docente en el aula con la finalidad de dotarle de métodos, técnicas y herramientas con las que construir el saber pedagógico y así mejorar los programas educativos y el desarrollo curricular, logrando el desarrollo profesional del propio docente.



BEGOÑA NIETO CAMPOS

- Licenciada en Ciencias Empresariales.
- Master en Investigación Psicosocioeducativa con Adolescentes en Contextos Escolares.
- Docente en Enseñanza Secundaria y Asesora de Formación (Ourense, Galicia).

AUTOR (Año)

Thiollent
(1988, p.14)

CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

“Es un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo en el que los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están involucrados de modo cooperativo o participativo.”

Ander-Egg
(1990, p.35)

“La investigación en investigación-acción es entendida como un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica.”

Pérez Serrano
(1990, p.87)

“La investigación-acción se caracteriza por leer, escribir, percibir y aprender la praxis cotidiana que emerge cada vez de forma diferente. Se caracteriza también [...] por valorar aquello que es nuestra forma y modo más ordinario de vivir, por estudiar y analizar los grupos y las necesidades en las que se desarrolla normalmente nuestra existencia”

Rahman e Fals Borda
(1991, p.213)

“La investigación-acción es una filosofía de vida en la misma medida que es un método.”

Elliot
(1993, p.88)

“Es un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.”

Tabla 1
Conceptualización de la investigación-acción según varios autores



AUTOR (Año)	CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Suárez (2002, p.3)	"Es una forma de estudiar, de explorar una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarl, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada".
Latorre (2007, p.23)	"La investigación-acción puede considerarse como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social".

Tabla 1*Conceptualización de la investigación-acción según varios autores*

Aproximación conceptual

La conceptualización relacionada con la investigación-acción es bastante amplia. El concepto fue acuñado por Kurt Lewin (1946), entendido éste como un proceso participativo y democrático llevado a cabo con la propia población local, de recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación. Así pues, según diferentes autores, el concepto de investigación-acción presenta las siguientes características: carácter participativo, impulso democrático, y contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales **Tabla 1**.

Características de la investigación-acción

La investigación-acción es una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa con la finalidad de lograr su desarrollo profesional y mejorar los programas educativos.

Es un proceso basado en la investigación orientada hacia el cambio educativo y, como señalan Kemmis y Mac Taggart (1988), se caracteriza por:

- Ser participativa, pues se construye desde y para la práctica.
- Pretender mejorar la práctica a través de su transformación.
- Demandar la participación de todas las personas implicadas en la mejora de sus propias prácticas.
- Exigir la colaboración en

todas las fases del proceso de investigación-acción de todas las personas implicadas.

- Entrañar la realización de un análisis crítico de las situaciones.

A estas características, propias de la investigación-acción, pueden añadirse las siguientes:

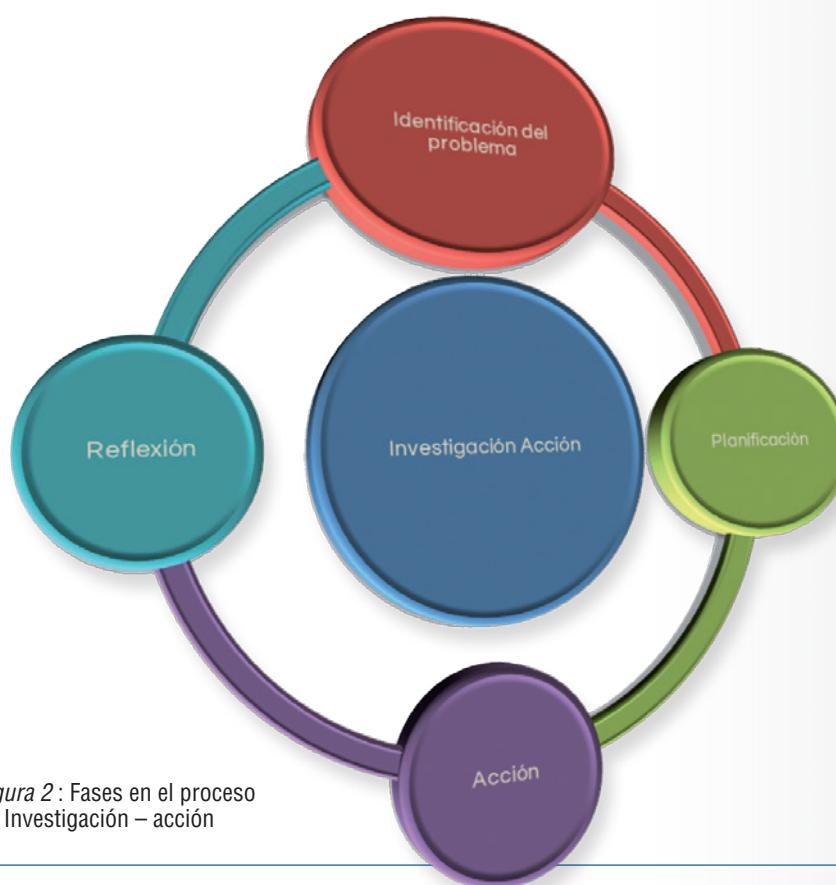
- El docente tiene un doble rol: Por un lado es el investigador y, por otro, es un participante en la investigación.
- El objetivo de la investigación es relevante para el docente; en este sentido, el docente elige su objetivo.
- El docente lleva a cabo una investigación-acción porque

quiere cambiar algo que le es especialmente relevante.

- La investigación se lleva a cabo en un contexto determinado.
- Durante la investigación, el docente trabaja en colaboración con sus compañeros intercambiando ideas.
- Al término de la investigación se comparten los resultados con compañeros y alumnos.

Desarrollo del proceso de investigación-acción

De forma un tanto esquemática podemos afirmar que la investigación-acción se desarrolla según un modelo de espiral de ciclos sucesivos (**Figura 2**) que son:



En la fase de identificación del problema se debe hacer un análisis de la situación inicial teniendo en cuenta el entorno y los participantes. Paralelamente a este análisis, se constituye el grupo de trabajo y se analiza cuál es la posición de los sujetos implicados en la investigación ante este problema: conocimientos y experiencias previas, intereses y actitudes.

En fase de planificación se debe presentar la estructura y las normas de funcionamiento del grupo de investigación, identificar los objetivos, elaborar el plan de acción, definir las relaciones del grupo de investigación con el resto de las personas implicadas y describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.

En la fase de acción se llevarán a la práctica las tareas indicadas en el plan. En lo que se refiere a las actividades como a su duración, podrán ser adaptadas según las necesidades del grupo de referencia, ya que el plan de acción es abierto y flexible.

Por último, en la fase de reflexión y en base a la información obtenida en las fases anteriores, se procede a extraer conclusiones, descubriendo nuevos medios para continuar la investigación e identificar nuevos problemas que den lugar a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión.

En definitiva, podemos decir que la investigación-acción se nos revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional docente investigador, reflexivo y en un proceso de continua formación permanente (Rincón, 1997).

La utilidad de este método de investigación reside, principalmente, en ser una técnica que permite al profesional de la educación, desde la reflexión, analizar su propia práctica, buscando y aplicando técnicas y recursos metodológicos orientados a la mejora. Así pues, el proceso de investigación-acción dota al docente de métodos, técnicas y herramientas investigativas para transformar su quehacer profesional, lo que da lugar a que se generen actitudes reflexivas sobre la práctica docente con el fin de transformarla.

Referencias Bibliográficas

- ANDER-EGG, E. (1987). *Técnicas de investigación social*. Méjico: El Ateneo.
- ANDER-EGG, E. (1990). *Repensando la Investigación-Acción Participativa: Comentarios, críticas, sugerencias*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BAUSELA, E. (2002). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LATORRE, A. (2007). *La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- LEWIN, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-36.
- MARSHALL, C. Y ROSSMAN, G.B. (2010). *Designing Qualitative Research*. USA: Sage Publications.
- PÉREZ, M.G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- RAHMAN, M.A. Y FALS BORDA, O. (1991). La situación actual de las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En SALAZAR, M.C. La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos. *Consejo de Educación de Adultos de América Latina*. U.N. Colombia (p.205-223).
- SUAREZ, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17.
- THIOLLENT, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Cómo citar: Nieto Campos, B. (2016, Noviembre). Investigación-Acción en la Enseñanza: Una aproximación teórica.

Campus Educación Revista Digital Docente, Nº2, p. 5-7. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>





marpadal
Interactive Media

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

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

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



marpadal
Interactive Media

C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967669955 | Fax: 967266995
comercial@marpadal.com

Más Información en:
www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales



Iniciación al Atletismo en Educación Física

Cómo aprender y practicar atletismo de manera educativa y motivante en Educación Primaria

El atletismo es una actividad física que, históricamente, se remonta a la antigüedad clásica, y está integrada por un conjunto de acciones naturales tales como la carrera, el salto y el lanzamiento. El atletismo es un campo de experimentación e investigación sobre el hombre que cuenta con la ventaja de poder constatar de forma exacta su progreso, siendo muy diversas las ramas de la ciencia que se ocupan de este deporte. Es indudable que la educación física y el deporte son esenciales para un bienestar físico y psicológico, además de para llevar una calidad de vida óptima, y desde ese planteamiento se suele enfocar su enseñanza en el terreno académico.

Una de las actividades que más se suelen llevar a cabo en las sesiones de Educación Física es el atletismo, un deporte milenario que surge como necesidad de subsistencia para el ser humano.

Es preciso conocer la forma en que los docentes acercan esta disciplina a los alumnos y qué tipo de juegos y actividades se emplean como parte de su iniciación ya que el desarrollo de las capacidades físicas y el conocimiento y práctica de sus diversas modalidades resulta complejo en tanto en cuanto no se sabe con certeza cuándo se debe hacer más hincapié en ello, aunque se usa y se tiene en

cuenta como medio de la enseñanza de la Educación Física en Primaria.

Si no se ejercita el cuerpo y la mente, se deterioran. Ya lo decía Hipócrates: *“Lo que se utiliza se desarrolla; lo que no se utiliza, se atrofia”*.

El atletismo puede practicarse desde la más temprana edad, puesto que está integrado de acciones naturales, por lo que el trabajo cuantitativo debe predominar sobre el cualitativo. La preparación orgánica debe prevalecer sobre la muscular y en las tablas de ejercicios, los respiratorios y de elasticidad ocuparán un lugar más importante que los de potenciación.



**CRISTINA GONZÁLEZ
GARRIDO**

- Graduada en Educación Primaria y Educación Infantil
- Mención en Inglés y Educación Física.
- Maestra en CEIP Miguel Pinilla (Almansa, Albacete)



Consideraciones sobre el atletismo de iniciación

La enseñanza de los juegos deportivos en las escuelas ocupa más del 65% del tiempo dedicado a la Educación Física (Werner y Almond, 1990; Turner y Martinek, 1992), dándose un excesivo énfasis a la técnica deportiva, y no al desarrollo corporal, tal vez a consecuencia de la influencia que ha tenido el proceso de racionalización sufrido por las sociedades industriales.

El proceso de iniciación deportiva se ha afrontado, tradicionalmente, tomando como referencia fundamental los períodos evolutivos del individuo, surgiendo numerosas clasificaciones para cada una de las etapas existentes. Observemos la propuesta por Gil (1995), centrada en el deporte del atletismo, y que divide proceso en tres ciclos:

Primer Ciclo (6-8 años): Comienza el conocimiento global y elemental del atletismo. Se persigue la transferencia del desarrollo de las habilidades y destrezas motrices básicas hacia las habilidades y destrezas específicas, partiendo de los desplazamientos, de los saltos y, por último, de los lanzamientos.

Segundo Ciclo (8-10 años): En esta etapa se intentan crear modelos técnicos de ejecución, que no son sino la adquisición de los fundamentos de la técnica. La competición supone un excelente elemento motivador que se procura presentar en forma de relevos o circuitos donde se mezclan varias pruebas.

Tercer Ciclo (10-12 años): Se da el conocimiento intelectual y práctico de las diferentes técnicas, de las nociones del reglamento y el perfeccionamiento de las estrategias orientadas a la competición.

Podríamos afirmar que el atletismo parece haberse quedado anclado en los comienzos del siglo XX, desfasado con respecto a los planteamientos metodológicos empleados en deportes colectivos, caso del balonmano, fútbol o baloncesto (Antón, 1990; Wein, 2000; Méndez, 2004), que dejan en un segundo plano el aprendizaje de la técnica durante la iniciación deportiva, para priorizar la adquisición de los elementos tácticos desde un primer momento. Muy posiblemente, la ausencia o el escaso contenido táctico de la mayoría de las pruebas que forman parte del atletismo, jun-

to con una técnica deportiva muy depurada y exigente, ha dificultado encontrar nuevos enfoques que fomenten la participación activa del alumno y el aprendizaje significativo del niño en esta actividad deportiva.

Lejos de haber encontrado la solución definitiva a esta cuestión, al menos, sí creemos que se ha dado un paso adelante con el denominado “enfoque ludotécnico”, en el que se ha tenido en cuenta las diferentes aportaciones que han realizado los investigadores en el campo del atletismo para su creación (Valero, 2004b). Este nuevo planteamiento de iniciación a la práctica atlética, a diferencia del enfoque Comprensivo presentado por Werner y Almond (1989), busca su aplicación inmediata en el colegio con ejemplificaciones prácticas (Valero, 2006a,b) y con una estructura de sesión definida que determina cuál ha de ser el comportamiento del maestro, profesor, monitor o entrenador durante su intervención.

Somos conscientes de que cuanto mayor sea el grado de concreción de esta propuesta práctica con más facilidad se podrá criticar un desafortunado planteamiento o una inadecuada interpretación, pero lejos de ser esta nuestra preocupación, consideramos que la riqueza del enfoque ludotécnico reside en su funcionalidad y en la amplia batería de juegos (Valero y Conde, 2003), que proporciona al docente de Educación Física para que los conozca, modifique y aplique en sus clases de iniciación al atletismo. Poco sentido tendría una extensa y minuciosa base teórica que hiciera halagos de su científicidad si no se llegan a plasmar sus ideas en una propuesta práctica.

Antes de comenzar con el repaso práctico de pruebas deportivas, podemos citar el programa “Jugando al atletismo” mediante el cual la **Real Federación Española de Atletismo (RFEA)** fomenta la práctica de esta disciplina entre niños y jóvenes, especialmente en el medio escolar.



Cómo citar: González Garrido, C. (2016, Noviembre). Iniciación al atletismo en educación física: Cómo aprender y practicar atletismo de manera educativa y motivante en Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°2, p. 9-11.

Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>



Este programa cuenta con unos formatos muy abiertos y adaptables a todo tipo de situaciones, que se pueden adecuar fácilmente a cualquier lugar de realización, así como al material disponible que pueda haber en los centros escolares de Educación Primaria, para conseguir un nuevo modelo alternativo que asocie la práctica atlética y la competición, en su aspecto educativo, con diversión.

Según la RFEA, la incorporación de este sistema alternativo de hacer atletismo favorece la creación y el refuerzo de hábitos deportivos para la mejora de la salud de niños y jóvenes, y considera que el entorno más adecuado y eficaz para realizar esta promoción es el medio escolar. Por ende, su objetivo es “utilizar las capacidades más elementales del cuerpo humano, como correr, saltar o lanzar, para que los niños y jóvenes aprendan a usar y dominar su cuerpo, jugando y divirtiéndose, a través de pruebas y juegos atléticos, que favorezcan una formación polifacética y multilateral de habilidades técnicas propias del atletismo” (Jugando al Atletismo, 2016, recuperado de: <http://www.rfea.es/menores/jugando.asp>).

La formación en atletismo debe contribuir a la educación integral de los niños y jóvenes escolares, creando hábitos saludables de actividad física, sirviendo de complemento a la propia Educación Física. Jugando al Atletismo, aunque está dirigido fundamentalmente a centros educativos que imparten Educación Primaria, está abierto a su desarrollo en otros ámbitos no escolares y a edades superiores.

Juegos de iniciación al atletismo

Las siguientes constituyen algunas de las pruebas que se pueden llevar a cabo para iniciar a los alumnos de Educación Primaria en la práctica del atletismo.

Carrera 10 x 10 metros. Distancia de 10 metros que habrá

que recorrer 10 veces en ida y vuelta, de forma cronometrada, a realizar de forma simultánea por todos los participantes.

Salto lateral de obstáculo bajo. Consiste en realizar saltos continuos con los pies juntos a un lado y otro de un obstáculo de goma de 20 cm de altura, aproximadamente, en un período de 20 segundos. Cuando un participante desplace o derribe el obstáculo, deberá colocarlo en el sitio correcto para continuar saltando.

Lanzamientos. Cada participante llevará a cabo dos lanzamientos con un balón de 2 kilos de peso, con ambos brazos hacia atrás y por encima de la cabeza.

Salto de longitud. En esta prueba el participante realiza un salto partiendo de una posición estática, y con los pies paralelos desde una línea fijada como la salida. Puntuará sólo el mejor resultado de los dos intentos con los que cuenta cada participante, anotándose el salto de mayor distancia.

Lanzamiento de jabalina.

El lanzamiento de jabalina blanda debe realizarse desde la posición de parado, sin carrera previa. Si se sobrepasa, tras lanzar, la línea de salida, será considerado como lanzamiento nulo.

Cada participante puede realizar dos intentos, y puntuará sólo el mejor resultado de los dos intentos de cada participante.

Esta actividad puede realizarse por grupos, realizando lanzamientos de uno en uno en varias rondas, anotando el lanzamiento de mayor distancia.

Grand Prix. Carrera de relevos con distintos obstáculos en la que se ponen en práctica las habilidades en competición directa de cada uno de los integrantes de los grupos que participen en el torneo.

La iniciación al atletismo dentro del marco de la Educación Física

ha realizarse sobre la base de la aplicación de los conocimientos que posee el docente sobre Pedagogía del Deporte, teniendo en cuenta las necesidades y prioridades de los alumnos, para los cuales hay que preparar actividades de marcado acento lúdico pues constituyen el medio fundamental en aras de alcanzar los propósitos previstos para esta etapa.

Tal y como señalan López y Castejón (2005), se ha de seguir avanzando en comprender infinidad de aspectos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje deportivo, tales como la pertinencia del tipo de tareas motrices que se proponen y la transferencia que generan, los dispositivos de interacción educativa que mejor se ajustan al enfoque metodológico o las particularidades del tipo de aprendizaje que se promueve, por lo que los docentes vinculados a esta disciplina aún tienen mucho por lo que investigar.

Referencias Bibliográficas

- CALZADA, A. (1999). *Manuales para la enseñanza. Iniciación al atletismo.* Madrid: Gymnos.
- CONTRERAS, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista.* Barcelona: Inde.
- DEVÍS, J. Y SÁNCHEZ, R. (2000). *La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: El modelo comprensivo.* En RIVERA, E., RODRÍGUEZ, L.R. y ORTÍZ, M. M. *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio.* Centro de Profesorado de Granada.
- RODRÍGUEZ, J. (1993). *Desarrollo curricular de Educación Física.* Madrid: Escuela Española.
- <http://www.rfea.es/menores/jugando.asp>

Aplicación de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios

Estudio comparativo entre profesionales y estudiantes

Cada persona viene equipada con una serie de predisposiciones biológicas que le posibilitan su actuación en el medio. Sin embargo, las experiencias vitales y el contexto en el que se haya desarrollado irán moldeando, con el paso de los años, ese bagaje genético, lo que definirá las diferentes respuestas y manifestaciones ante los estímulos emocionales que vayan apareciendo. Este supuesto es uno de los fundamentos que trata lo que conocemos como "Inteligencia Emocional" (IE). En la presente investigación se ha realizado una comparación entre grupos en cuanto al nivel y desarrollo de Inteligencia Emocional aplicado a un campo específico como es la música: un grupo de estudiantes de Conservatorio y un grupo de músicos profesionales.

Un dato característico y especialmente llamativo que ha motivado esta investigación es que un 80% de los músicos sufre de ansiedad escénica (Dalia, 2004), lo cual pone de manifiesto la necesidad de abordar el tema emocional desde los primeros años, puesto que la IE es un hábito y, como tal, se puede aprender. Así pues, este estudio parte de la hipótesis de que el grupo de músicos profesionales presentará mayores niveles de IE, en comparación al grupo de estudiantes, debido a las experiencias vividas a lo largo de toda su carrera,

gracias a las cuales han adquirido un mayor control y conocimiento sobre sus propias emociones.

Según López-Bernad (2015), si realizamos un análisis del currículo de las enseñanzas en los conservatorios de música, encontramos que son muchos los objetivos que demandan la Inteligencia Emocional pero en el contexto real de los conservatorios de música españoles no suelen formar parte de las programaciones didácticas los aspectos relacionados con este tipo de inteligencia.

Es evidente que las investigaciones sobre la Inteligencia Emocional están cada vez más de actualidad y muchos docentes abordan este aspecto con más asiduidad pero, no obstante, una de las hipótesis que se plantean en esta investigación es que su aplicación no es significativa en lo que respecta al aprendizaje musical en los conservatorios, y es que en el contexto educativo actual la IE aplicada al aprendizaje musical constituye un tema de investigación muy novedoso.

La primera y más ambiciosa hipótesis sobre la que parte este estudio es que una de las características principales de los músicos profesionales que han alcanzado la mayor parte de sus objetivos en sus carreras es el alto

nivel de IE que poseen, ya sea por cuestiones innatas o aprendidas. Todos los músicos profesionales han vivido momentos frustrantes a lo largo de su carrera musical y el cómo sobreponerse a ellos es lo que determina, en gran medida, su éxito o fracaso, por lo que hay que estar psicológicamente bien preparado. Muchos músicos ante un fracaso son capaces de reaccionar constructivamente y aprender de ello, lo que les posibilita el crecimiento personal y profesional.

La segunda hipótesis se basa en la observación personal de alumnos de conservatorio. La gran mayoría de ellos, en la actualidad, no abordan el tratamiento de la IE en su aprendizaje musical pues éste no forma parte

de las programaciones didácticas de sus docentes, bien sea por desconocimiento o porque el aprendizaje musical queda mayormente basado en antiguas metodologías que priorizan aspectos técnicos, como la repetición muscular de ejercicios, sobre los aspectos psicológicos del aprendizaje musical.

Conviene matizar que uno de los objetivos principales de esta investigación es demostrar la necesidad de complementar ambos métodos en el aprendizaje musical, la práctica musical constante a la par que un correcto desarrollo emocional, ya que no puede existir el éxito musical sin ambos componentes.



JORGE NAVARRO RUIZ

- Titulado Superior en Música.
- Licenciado en Percusión.
- Máster en Neuropsicología y Educación.
- Profesor de percusión en Conservatorio Profesional (Teruel).

Diseño de investigación

Se ha procedido a suministrar a ambos grupos el cuestionario TMMS-24 al cual se le ha añadido una pregunta con el fin de relacionar los aspectos emocionales con la carrera musical. De esta forma al grupo de músicos profesionales se les ha preguntado por su opinión acerca de cómo ha influido su desarrollo emocional en la consecución de sus objetivos profesionales en la actualidad. Con respecto al grupo de estudiantes, se les ha preguntado por si la metodología empleada por sus profesores aborda aspectos emocionales.

Población y muestra

Se ha estudiado a un total de 60 sujetos, 30 alumnos y 30 músicos profesionales.

El primer grupo está formado por alumnos del **Conservatorio Profesional de Música de Teruel**, con un nivel educativo comprendido entre 1º y 6º de Enseñanzas Profesionales, escogidos de forma aleatoria, con edades comprendidas entre los 12 y los 35 años. El nivel educativo en un Conservatorio comprende 4 cursos de enseñanzas Elementales, y 6 cursos de Enseñanzas Profesionales. Se ha elegido el nivel profesional por el grado de madurez de los alumnos a la hora de realizar la encuesta. También se ha tenido en cuenta que estos alumnos ya han experimentado situaciones emocionalmente significativas como conciertos, pruebas de acceso a Enseñanzas Profesionales, exámenes ante tribunales, etc.

El grupo de profesionales está compuesto por músicos de los que puede decirse que han conseguido sus objetivos, siendo profesores de conservatorio y músicos de orquesta profesional.

VARIABLES MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Para el análisis y comparación de ambos grupos, profesionales y estudiantes, se ha utilizado el cuestionario TMMS-24 propuesto por Salovey y Mayer (1995). Esta escala evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems y contiene tres dimensiones claves dentro de la IE, con 8 ítems cada una de ellas:

DIMENSIONES DE LA IE

DEFINICIÓN

1.- Atención emocional.

"Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada".

2.- Claridad de sentimientos.

"Comprendo bien mis estados emocionales".

3.- Reparación emocional.

"Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente".

Resultados

Los resultados evidencian una clara tendencia a favor del grupo de profesionales con respecto a la Inteligencia Emocional. En general, para las tres variables evaluadas (atención, claridad y reparación) el grupo de profesionales ha obtenido mejores resultados.

En cuanto a lo que respecta a la pregunta realizada a los alumnos sobre si realmente se abordan en clase aspectos emocionales, únicamente 3 de los 30 encuestados respondieron afirmativamente. Con respecto al grupo de profesionales, el 90% de ellos respondieron afirmativamente a la pregunta sobre creer que su nivel de IE ha contribuido positivamente a la consecución de sus objetivos presentes.

A continuación se muestran los resultados obtenidos para las tres variables y para ambos grupos, asignándose un valor de 0, 1 y 2 en función de los resultados (siendo 0 un resultado negativo y 2 positivo, según las instrucciones del TMMS-24):

ALUMNO	GÉNERO	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARAC.
1	M	0	0	1
2	H	1	1	1
3	H	0	0	0
4	H	0	1	2
5	H	0	1	1
6	H	0	1	1
7	H	1	1	1
8	M	0	0	1
9	M	1	1	1
10	H	0	1	1
11	M	0	0	1
12	H	1	0	1
13	H	1	1	1
14	H	1	2	1
15	H	1	1	1
16	H	1	0	1
17	H	0	0	2
18	M	1	1	1
19	M	0	1	1
20	M	0	0	1
21	H	0	0	0
22	H	1	0	1
23	H	1	2	1
24	H	1	1	0
25	M	1	1	1
26	H	1	0	2
27	H	0	1	1
28	H	0	0	0
29	M	1	0	1
30	H	1	1	1

Tabla 1
Resultados alumnos



MÚSICO	GÉNERO	ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARAC.
1	M	1	1	2
2	H	1	0	1
3	H	1	1	1
4	M	0	1	1
5	M	0	1	1
6	H	1	1	1
7	M	0	0	1
8	H	1	1	1
9	M	0	1	2
10	H	1	0	1
11	H	1	1	0
12	M	0	2	1
13	H	1	0	2
14	M	1	0	2
15	M	0	1	2
16	H	1	0	1
17	H	0	2	1
18	H	1	2	1
19	H	0	1	1
20	M	1	1	1
21	H	0	0	1
22	H	1	1	1
23	M	0	0	1
24	H	1	2	2
25	H	1	1	1
26	H	1	0	1
27	M	0	1	1
28	H	1	1	2
29	M	0	0	1
30	M	1	1	2

Tabla 2
Resultados músicos

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos respaldan la hipótesis inicial sobre la que ha girado dicha investigación puesto que los músicos profesionales han obtenido niveles superiores de IE en el test TMMS-24 en sus tres variables: atención, claridad y reparación.

Igualmente, los resultados apoyan la segunda hipótesis observacional, pues señalan que la gran mayoría de los alumnos en la actualidad no abordan aspectos vinculados a la IE en su aprendizaje musical.

Por tanto, los resultados obtenidos en esta investigación ponen de manifiesto varias conclusiones:

- La gran mayoría de alumnos no aborda el aspecto emocional en su clase individual de instrumento. Cabe destacar la cita de López-Bernad (2015) “*Si realizamos un análisis del currículo de las enseñanzas en los conservatorios de música, encontramos que son muchos los objetivos que demandan la inteligencia emocional como herramienta para alcanzar su consecución de manera satisfactoria*”. Por lo tanto la conclusión pone de manifiesto la necesidad de crear programas basados en IE, y que estos programas se concreten desde una perspectiva de clase diaria, basados en actividades que se complementen con el resto de contenidos propios del aprendizaje musical.

- El hecho de que el grupo de profesionales haya obtenido mejores resultados en el test puede deberse a la madurez por la edad del grupo de profesionales. Otro motivo podría ser el hecho de haberse enfrentado a situaciones que propician el desarrollo emocional con más asiduidad que el grupo de estudiantes. Sea cual sea, es innegable destacar la necesidad de abordar este aspecto cuanto antes y dotar a los alumnos de herramientas de autoconocimiento que les permita alcanzar sus objetivos sin grandes frustraciones. Si esta es una de las características de los músicos profesionales entrevistados, ¿Por qué no abordar los aspectos emocionales cuanto antes?

Referencias Bibliográficas

- DALIA, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundi Música.
- FLORES, T., MARICELA, M., TOVAR, R. y ARTURO, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. 2005, vol. 15, núm. 25, pp. 924.
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- MAYER, J. Y SALOVEY, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- SASTRE, P. M. (2014). La inteligencia emocional en el aprendizaje de los alumnos de Enseñanzas de Régimen Especial en los Conservatorios de Música. *Revista de educación y humanidades*. 2014, 187-198.
- STERNBERG, R. J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar: Navarro Ruiz, J. (2016, Noviembre). Aplicación de la Inteligencia Emocional en los conservatorios: Estudio comparativo entre profesionales y estudiantes. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 12-14. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>



Ideas para Dinamizar la Biblioteca Escolar

Claves para llenar de vida las bibliotecas escolares

La biblioteca de centro posee un grandísimo potencial como centro de recursos y dinamizador de la vida escolar. Pero en ocasiones se encuentra infrautilizada e infravalorada. En el presente artículo se expondrán multitud de ideas y propuestas para dinamizarla, consiguiendo con ello la implicación tanto del profesorado como del alumnado.

Una de las zonas comunes más importantes y emblemáticas de un centro es, o al menos debería serlo, la biblioteca escolar. Puede servir como centro de recursos bibliográficos, audiovisuales, informáticos... y, en definitiva, como una fuente inagotable de conocimientos y de diversión. El problema es que no suele estar bien aprovechada debido a multitud de factores: errónea formación del profesorado, escasez de fondos económicos, antigüedad de las instalaciones... ¿Existirá algún tipo de solución? Por supuesto.

Mejora, ampliación y aprovechamiento de los fondos bibliográficos

A menudo nos encontramos con bibliotecas en las que una gran parte de los libros son viejos, desfasados o se encuentran en mal estado, lo cual supone una situación nada motivadora ni atractiva para los niños.

Para paliar esto, podemos contar con diferentes estrategias para mejorar, ampliar y aprovechar los fondos bibliográficos.



Purga: Ésta debería ser una de las primeras tareas a realizar cuando nos enfrentamos a una renovación de la biblioteca escolar, o incluso si tan sólo nos estamos planteando potenciarla y dinamizarla.

Es preferible tener una biblioteca con pocos libros pero de calidad, que una con muchos libros que no merecen la pena.

Los libros de los que nos deshagamos pueden tener muy diversos usos:

- Donaciones a la biblioteca municipal u otras instituciones.
- Organización de un mercadillo solidario.
- Reutilización para actividades plásticas, manualidades, carteles, etc.



JOSÉ EZEQUIEL MÍNGUEZ GARCÍA

- Diplomado en Magisterio.
- Maestro en CRA Nuestra Señora del Rosario (Albacete).

• Reciclaje de materiales.

Adquirir nuevos libros: La primera opción, siempre que dispongamos de fondos económicos, es comprar ejemplares a librerías o adquirirlos por Internet en la web oficial.

Ahora bien, no siempre disponemos de dinero para ello. Por tanto, allá van algunas alternativas para conseguir libros:

- Desde el centro se puede pedir a los padres que donen un libro a la biblioteca escolar durante uno o varios cursos completos. De esta manera conseguiremos tantos libros como alumnos tenga el centro.
- Se pueden adquirir libros de segunda mano a través de diferentes webs y aplicaciones.
- Realizar intercambios de libros y colecciones con otros colegios.
- Solicitar lotes colectivos a las bibliotecas municipales.





Diseño de la biblioteca

De la misma manera que la presentación de un plato influye a la hora de disfrutar de la comida, lo que muestre la biblioteca incitará a los alumnos a visitarla, o a huir de ella. Debemos procurar que sea un lugar agradable y lleno de detalles que provoquen la curiosidad del niño. Veamos algunas ideas.

Pequeños cambios: La mayoría de las veces es necesario tan sólo un pequeño cambio en el mobiliario o la inclusión de algún elemento diferente que despierte en los alumnos la motivación:

- Decoración de sillas y mesas, forrándolas con diferentes imágenes relacionadas con el mundo de los libros: Una mesa podría decorarse con personajes de cómic, otra relacionada con el terror, otra con animales protagonistas de cuentos, etc.
- Fijación de diferentes zonas adaptadas a cada edad. Para los alumnos de Infantil y primeros cursos de Primaria es ideal el uso de alguna colchoneta y mantas o cojines en el suelo. Para alumnos mayores es más adecuado el

uso de mesas y sillas adaptadas, sobre todo circulares para conseguir mayores niveles de integración.

- Renovación de cortinas con dibujos infantiles o juveniles. El propio centro o el Ayuntamiento pueden adquirir las telas y el AMPA o alguna familia voluntaria podría ser la encargada de coserlas.

Buzón de sugerencias: Para que una biblioteca funcione es importante que esté abierta a las sugerencias del alumnado y de las familias. Para ello, el buzón debe ocupar un lugar privilegiado cerca de la puerta. Mediante él, los niños pueden realizar peticiones de títulos concretos, colecciones o tipos de literatura que les gustaría tener en el centro. Además, pueden sugerir cambios en la organización de los espacios y diferentes horarios de apertura. También serviría para depositar ciertas encuestas que el profesorado mandase a los alumnos o a las familias.

Actividades de animación a la lectoescritura

La biblioteca escolar no solo es el espacio donde se organizan los

libros. También debe ser el lugar donde desarrollar diferentes actividades que motiven a los alumnos a leer, a inventar historias, a escribir y, en definitiva, a despertar su curiosidad y disfrutar de la lectura.

Cuentacuentos: Una de las actividades que más gusta a los niños es la asistencia a sesiones de cuentacuentos. Con frecuencia, se suelen programar por la biblioteca municipal, el Ayuntamiento o la correspondiente Diputación. Incluso hay colegios que los contratan a propósito. Pero hay otras muchas alternativas gratuitas y muy provechosas para todos:

- Contactar con el personal de la biblioteca para acudir al centro educativo con cierta prioridad a contar cuentos y mostrar a toda la comunidad las novedades que pueden encontrarse en la biblioteca municipal.
- Los propios maestros pueden ir turnándose y alternándose para contar cuentos en la biblioteca.
- Individualmente o en grupo, los alumnos también pueden ejercer de cuentacuentos, lo que tendrá muchos efectos positivos.

- Las sesiones de cuentacuentos, además, pueden englobar otra serie de actividades, como interpretar diversos teatrillos, guñoles, marionetas, cuentos sonoros, kamishibais, poesías...

Creación de libros: El hecho de que un niño pueda crear su propio libro es algo que tiene un fuerte poder de atracción y motivación. Para crear libros podemos usar diversas tácticas.

- El libro viajero es todo un clásico dentro de la animación a la lectura, pero no por ello deja de ser eficaz y motivador. Los niños llevan a casa un libro en blanco para completar una página, al tiempo que leen lo que otras familias han escrito. La idea es confeccionar un gran libro entre todos.
- Periódico escolar: Mediante el establecimiento de grupos cooperativos en las aulas puede crearse un periódico escolar en donde cada clase se encargue de una sección diferente: noticias generales, noticias locales, deportes, excursiones realizadas, talleres, días señalados, etc.
- Los libros gigantes son libros elaborados manualmente y de un tamaño mucho mayor de lo habi-

tual, aspecto sobre el cual reside gran parte de su encanto. Son ideales para plasmar un trabajo realizado en grupo. Las temáticas pueden ser variadas: homenaje a un escritor, a un género literario, una colección de libros, educación en valores, etc.

- Lapbooks: Los lapbooks son libros creados a modo de manualidad, de carácter interactivo, que consisten en la manipulación de los diferentes elementos que en él se incluyen: pestañas, ventanas, ruedas, acordeones, etc.

Creación de una mascota: Cuando una biblioteca dispone de una mascota con la que los alumnos se sienten identificados, se crea una conexión mágica con los niños que puede ser aprovechada para adquirir diferentes competencias y desarrollar su imaginación y creatividad. El primer paso puede ser la creación de un concurso de diseño de la mascota de la biblioteca escolar, entre todos los alumnos del centro y, una vez elegida la imagen, proceder a la votación del nombre. Una vez conocida la mascota, es importante que no caiga en el olvido y esté presente en diferentes actividades convocadas por el equipo de biblioteca, como promover la

creación de cuentos basados en dicho personaje. De forma adicional, se pueden crear otras actividades en torno a la mascota, como juegos de pistas o gymkanas.

Uso de las TIC

La biblioteca escolar debe ser un centro de recursos, tanto en formato papel como multimedia. Veamos, pues, algunas ideas para conectar el mundo de los libros con el de las tecnologías de la información y comunicación.

Video-encuentros digitales:

Puede ocurrir que algún maestro o padre de alumno conozca a algún autor, escritor, guionista o ilustrador, pero que al vivir lejos sea muy difícil poder contar en persona con él. Afortunadamente, gracias a herramientas como Skype, Hangouts y otras, podemos solucionar los problemas de distancia, además de contar con la motivación asegurada.

Proyección de Booktrailers:

Cuando vamos al cine, antes del comienzo de la cinta, se proyectan una serie de trailers para fomentar el deseo de ver esas películas en otra ocasión. No deja de ser una técnica de marketing...y funciona. Si lo aplicamos al mundo de los libros, hoy en día podemos disfrutar de multitud de book trailers en Internet, que generalmente son creados por el autor o editor.

Proyecto “Léetelo”

Si hay alguien en el colegio que puede influir fácilmente en los gustos y aficiones de un niño es, sin duda, otro niño. No se trata de descartar las recomendaciones del maestro, sino de aprovecharnos de las que se hacen entre iguales, mucho más directas y efectivas. Si a estas recomendaciones se les impregna de un toque digital, tenemos ante nosotros la mejor motivación para leer.

¿En qué consiste el proyecto “Léetelo”? Cuando un niño termine un libro que le haya gustado, y



tras los ensayos necesarios (sobre todo al principio), se le graba en vídeo presentándolo. El alumno debe saludar, presentarse, mencionar el título, explicar algo de la portada y de la contraportada, hablar brevemente de los protagonistas... Se intentará dejar la exposición en un momento interesante y que ésta termine diciendo algo así como: "Si quieras saber cómo acaba... llégetelo".

Exposición de trabajos de investigación

La preparación, exposición y evaluación de trabajos de investigación ayuda enormemente a que los alumnos adquieran muy diversas competencias: lingüística, sociales y cívicas, la competencia digital, la iniciativa y el espíritu emprendedor, etc. Sin entrar en los pormenores de la metodología a emplear en cuanto a la preparación de este tipo de trabajos, podemos afirmar que la biblioteca es un lugar ideal para investigar y recopilar información para éstos y, además, para exponerlos y congregar a todos los miembros del centro escolar.

Como hemos podido comprobar, las bibliotecas escolares poseen un gran potencial y pueden funcionar como centro de recursos a la vez que de dinamizador del día a día mediante las más variadas actividades. De la voluntad e imaginación de los profesores y la colaboración de las

familias dependerá que el alumnado se sienta atraído hacia este espacio y se pueda generar una cultura literaria de calidad en el centro educativo.

Referencias Bibliográficas

- MARTÍN, M. (2008). La biblioteca escolar: algunas ideas para su organización, gestión y dinamización. *CEE Participación Educativa*, 8, 152-161.
- OZCARIZ, M. y otros. (2006). *Bibliotecas escolares: Ideas y buenas prácticas*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica.
- PASCUAL, J. y otros. (2008). *Bibliotecas escolares: Ideas y buenas prácticas (II)*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica.

Cómo citar: Mínguez García, J.E. (2016, Noviembre). Ideas para dinamizar la biblioteca escolar: Claves para llenar de vida las bibliotecas escolares. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 15-18.
Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>



Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

Hasta 60 créditos ECTS

Postgrados Académicos Oficiales en el Espacio Europeo de Educación Superior

¡3 Puntos para el Concurso de Traslados y 2 para Oposiciones de Educación!

Título de Máster Oficial de la Universidad Camilo José Cela y Bureau Veritas Centro Universitario

APROVECHA LAS PROMOCIONES AL MATRICULARTE CON Campuseducacion.com

¡RESERVA TU PLAZA!

967 607 349

Más Información en: www.campuseducacion.com

100%
ONLINE

IMPORTANTES DESCUENTOS PARA AFILIADOS A ANPE Y FAMILIARES



Campuseducacion.com
formación on-line



Universidad
Camilo José Cela

BUREAU VERITAS
centro universitario
eLearning

Centro adscrito a

La Funcionalidad de la Lectura y la Escritura en la Etapa de la Educación Infantil

Desde el conductismo más clásico hasta el progreso del constructivismo

La finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de niños y niñas. Los objetivos generales de esta etapa expresan las capacidades que se pretende que vayan desarrollando como consecuencia de la intervención educativa. Entre dichos objetivos se encuentra la aproximación a la lectura y escritura en situaciones de la vida cotidiana, procurando que valoren el lenguaje escrito como instrumento de comunicación, representación y disfrute. La incorporación de los niños a la escuela supone una gran oportunidad de enriquecimiento, pues mantendrán multitud de contactos con la lectura y la escritura. Así pues, habrá que aprovechar dichos momentos en los que se haga necesario leer o escribir para fomentar un correcto desarrollo lectoescritor.

Sabemos que el proceso lector requiere de la capacidad de descifrar (comprensión) y producir signos escritos (expresión), y en él se combinan aspectos tanto físicos como mentales, siendo un mecanismo que adquiere sentido solamente al servicio de la comunicación. Por tanto, en Educación Infantil se tiene que combinar tanto el trabajo sobre aspectos madurativos como en habilidades que preparen a los niños hacia el inicio sistemático de la lectura y la escritura, bajo el firme objetivo de conseguir lectores comprensivos y motivados. Podemos señalar, como principal técnica que consiga este propósito, el trabajo en diferentes contextos y situaciones lúdicas que fomenten la maduración de aspectos relacionados con la lectura y la escritura como son la atención, la discriminación auditiva, la discriminación visual, el proceso de lateralización, la estructuración y orientación espacial, la grafomotricidad o la conciencia fonológica.

Como técnicas concretas que llevar a cabo en el aula podemos citar



NATALIA PINEDA CANTALEJO

- Diplomada en Educación Infantil.
- Maestra en Educación Infantil (Almodóvar del Río, Córdoba)



la utilización de diferentes soportes escritos y la biblioteca (libros, folletos, carteles, etiquetas, recetas...), así como la participación (siempre lúdica) en situaciones de lectura y escritura con otros niños y adultos, como interpretación de poesías o

pequeñas obras, especialmente las más cercanas a la vida cotidiana. También, la práctica mediante la rotulación de su nombre o palabras que puedan transcribir de forma no convencional, que poco a poco puedan ser más precisas y legibles.



El reconocimiento de la función social de la lectura y la escritura será fundamental en toda esta etapa.

El lenguaje, como capacidad específicamente humana, es un instrumento al servicio de la comunicación, de la estructuración del pensamiento y de la transmisión de saberes y tiene un importante papel dentro del desarrollo global de las personas ocupando, por tanto, un lugar privilegiado en el currículo de todas las etapas educativas, especialmente en Educación Infantil.

La Educación Infantil estimula y dirige el tránsito de lo preverbal a lo verbal y del lenguaje típicamente infantil a un lenguaje, en muchos aspectos, similar al que utilizan los adultos. Poco a poco el lenguaje de los niños va a ser no ya sólo un instrumento de comunicación interpersonal, sino un instrumento de comunicación consigo mismo y de regulación y planificación de la propia conducta.

El lenguaje escrito es la representación del lenguaje interno, el cual se forma a partir del lenguaje oral. Conseguir que los niños sean escritores y lectores competentes conlleva que vinculen el lenguaje escrito a su función fundamental: la de comunicar.

Existen diversidad de métodos con los que se alfabetizaba al alumnado: métodos sincréticos, analíticos, simultáneos, progresivos, alfabeticos, fonéticos, silábicos, psico-fonéticos... además de la combinación de los mismos. Sin embargo, estos métodos suelen estar descontextualizados de la realidad social y comunicativa propia del niño, pues escribir y leer no significa, únicamente, saber unir el grafema con su fonema, ni solamente descifrar un texto, ya que el aprendizaje, así, se convierte en un proceso mecánico, donde el niño no disfruta. Por tanto, sería necesario optar por otro tipo de modelos más motivadores e intuitivos para los niños de estas edades tan tem-



pranas. Es decir, abandonar el conductismo y optar por un método de aprendizaje de la lectoescritura de carácter mucho más constructivo.

Según Maruny, Minstral y Mirailes (1993) los métodos tradicionales se basan en concepciones como las siguientes:

En el lenguaje escrito, los niños aprenden desde lo más simple hacia lo más complejo. Dentro de este principio, unos defienden que la mínima unidad escrita con significado es la palabra o frase (métodos globales); otros mantienen que la unidad básica es el sonido perceptible, la sílaba; y otros sostienen que es el fonema (métodos sincréticos).

Primero se comienza con el aprendizaje de la lectura (reconocimiento) y, posteriormente, con la escritura (métodos progresivos).

Normalmente, no se puede comprender lo escrito, ni se pueden construir textos sin dominar previamente el código de transcripción de nuestro sistema alfabetico. Es imprescindible, como condición previa, la maduración perceptivo-

motriz, reduciendo la escritura a un ejercicio de motricidad fina. Desde la perspectiva constructivista todas estas concepciones quedan rechazadas, pues no valoran las ideas, el pensamiento ni la reflexión del niño. Así, si un niño que escribe la palabra "GATO" sólo traza sobre el papel "AO" no supondría fallo alguno.

El maestro inexperto y poco formado en la perspectiva constructivista añadiría las letras que faltan, eliminando así lo que ha sido producto de una reflexión. En cambio, el docente formado en este sentido valorará el esfuerzo realizado del niño y el progreso conseguido en relación a su estado inicial madurativo, reforzándolo, motivándolo y asumiendo, no sin razón, que es una forma totalmente correcta de escribir "GATO" según su nivel de desarrollo, aspecto básico para que pueda seguir avanzando en el proceso lectoescritor.

Ferreiro y Teberosky (1979) investigaron el proceso de construcción infantil del sistema de escritura bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir, son capaces

de crear hipótesis propias acerca de este sistema de representación. Descubrieron que esto es un proceso universal dentro de un sistema alfabético como el nuestro, ya que todos los niños pasan por los siguientes niveles lectoescritores:

Nivel 1: Escrituras presilábicas indiferenciadas.

- Escribir el nombre del objeto es el dibujo en sí mismo.
- Los niños descubren la diferencia entre el dibujo y la escritura.
- Conocen el texto como portador de significado.
- Simulan la escritura con garabatos, letras que conocen o letras inventadas.
- Emplean una misma serie de grafías para diferentes palabras.

Nivel 2. Escrituras presilábicas diferenciadas.

- Hacen distinción de grafías para palabras distintas.
- Varía el número de letras en función del tamaño del objeto.



Nivel 3. Escrituras silábicas.

- Se sucede la fonetización de la escritura: existe una correspondencia entre lo que suena y cómo se escribe.
- Primeramente aparece la manifestación silábica: se da una correspondencia cuantitativa en donde la cantidad de sílabas corresponde a la cantidad de letras. E O A = PELOTA.
- Despues, se sucede la manifestación silábica-vocálica: escriben una vocal por sílaba, aunque no corresponde siempre con el valor sonoro de la sílaba. E O P = PELUCHE.
- Posteriormente, se dan las asociaciones silábicas-vocálicas con valor silábico fijo: escriben una vocal por sílaba que se corresponde con el valor sonoro. IA = SILLA.
- Finalmente, aparecen las manifestaciones silábicas consonantes: escriben una consonante por sílaba. G M =GOMA.

Nivel 4. Escrituras silábicas-alfabéticas.

- Usan más de una grafía para cada sílaba, que corresponde con el sonido pero omiten alguna grafía. PA O = PA TO.

Nivel 5. Escrituras alfabéticas.

- Se da una correspondencia entre el sonido y la grafía del fonema correcta.

Antes de ir a la escuela y convertirse en lectores convencionales, los niños descubren el lenguaje a través de etiquetas, carteles, publicidad, prensa, cuentos... siendo capaces de interpretar ciertos significados de un texto si son acompañados por imágenes, adentrándose y comprendiendo las funciones de la lectura y la escritura dentro de su grupo social. Por ello, la lectura no convencional como oír cuentos y revistas, o la escucha de los mismos, es muy importante en el desarrollo del niño, ya que le favorece y predisponde hacia la construcción temprana de significados textuales.

Siguiendo con Ferreiro y Teberosky (1979), y completando lo que antes apuntamos sobre sus estudios en el desarrollo de la escritura, podemos establecer tres períodos en la evolución de, en este caso, la lectura:

Lectura prealfabética

Se trata de niños que no conocen el alfabeto y hacen hipótesis sobre la información contextual de la palabra escrita. Por ejemplo, son capaces de interpretar que una palabra escrita bajo la foto del mar sea por ejemplo "Verano".

Lectura alfabética

El niño comprende y discrimina progresivamente las letras, sílabas, palabras y frases. Al principio leerá incorrectamente algunas palabras que tengan letras semejantes; después su lectura pasará a ser exacta y las palabras con letras semejantes rara vez serán ya confundidas.

Lectura alfabética- contextual

El niño con la práctica de la lectura comprende los distintos significados de las frases en función del contexto, los signos de puntuación, las diferentes entonaciones, etc.

Por tanto, en la medida en que el docente va conociendo las diferentes etapas de adquisición del sistema de escritura y lectura infantil, más cualificado estará para percibir y dinamizar en el aula diferentes momentos para trabajar estas destrezas, realizando dicho entrenamiento de la forma más funcional y significativa para los niños posible.

Una muy buena manera de lograr la funcionalidad de la lectura y la escritura en el aula de Infantil, dentro de un contexto siempre cercano y familiar, es que los niños vivan su día a día rodeados de estímulos lectores.

El docente todos los días debe dedicar un espacio al lenguaje verbal aprovechando el tiempo de asamblea para favorecer el diálogo y la participación, así como la lectura de cuentos y libros diversos.

De la misma forma, los niños tendrán que observar a diario cómo escriben los adultos, comprendiendo la utilidad de dicha acción. Por tanto, la mejor forma de lograr que comprendan la practicidad del lenguaje (lectura y escritura), a la vez que hacemos que se motive y resulte significativo, es trabajar la lectura y la escritura de los nombres propios, actividad que debe ser trabajada desde el comienzo en la etapa de Infantil.

El lenguaje verbal, en todas sus manifestaciones, como capacidad típicamente humana, debe ocupar un lugar privilegiado en todos los currículos, y es tarea de los profesionales de la educación que su acceso y trabajo, ya sea en forma oral o escrita, constituya una actividad gratificante y de disfrute, procurando que el hecho de aprender a leer y escribir en Educación Infantil no se convierta en una carrera de obstáculos y de competitividad, sino que sea una actividad comprensiva en la que se tengan en cuenta todos los aspectos que en ella intervienen, desde el nivel madurativo hasta el ambiente personal de cada uno de los niños, pasando por sus experiencias de vida y las propias capacidades.

Podemos afirmar que para iniciarse en el proceso lectoescritor los niños deben contar con todos los apoyos posibles, a la vez que estar madurativamente preparados, entendiendo la significatividad de la lectura y pudiendo disfrutar con y de ella.

La experiencia nos dice que niños que empezaron antes y otros que lo hicieron después terminan demostrando niveles similares en el proceso, desarrollo y comprensión de la lectoescritura, sin presentar desfases preocupantes, tan solo diferencias obvias debidas a los ritmos personales de crecimiento y maduración. Entonces, ¿Por qué correr?

Referencias Bibliográficas

- BIGAS, M y CORREIG, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.
- COLL, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- JUÁREZ, A. Y MONFORT, M. (1992). *Estimulación del lenguaje oral*. Madrid: Santillana.
- MARUNY, L., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1997). *Escribir y leer*. Madrid: Edelvives.
- NEMIROVSKY, M. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos aires: santillana.
- TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- www.waece.org
- **Real Decreto 1630/2006, 29 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.
- **Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo**, de Educación.
- **Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre**, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Cómo citar: Pineda Cantalejo, N. (2016, Noviembre). La Funcionalidad de la Lectura y la Escritura en la Etapa de la Educación Infantil: Desde el Conductismo más Clásico hasta el Progreso del Constructivismo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 19-22. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>

El Educador frente a las Situaciones de Desamparo y Maltrato

Reflexionando sobre la prevención e intervención desde el ámbito educativo

El maltrato infantil abarca distintos ámbitos como el de la salud, el social o el educativo, y todos han de trabajar conjuntamente para plantear actuaciones destinadas a la prevención de éste. Por tanto, se hace necesario que los docentes sean conscientes de los tipos de desamparo y maltrato existentes para comprender cómo actuar ante este tipo de situaciones.

Las situaciones de desamparo o desprotección son una realidad que, en la mayoría de los casos, pasa de manera inadvertida en nuestra sociedad, siendo un tema poco tratado en la actualidad y bastante desconocido tanto para el conjunto de la población como para ciertas ramas de la educación y las Ciencias Sociales. No obstante, según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) un 23% de la población actual ha sufrido algún tipo de maltrato cuando eran menores, lo que nos da pie a pensar que no es una problemática que desde el terreno educativo se pueda pasar por alto.

Es fundamental saber detectar un caso o una situación de desamparo en las aulas y saber de qué modo actuar ante dichas cuestiones, así como el papel de la escuela en la detección de estas realidades, pues la escuela es donde el niño más horas permanece diariamente y tiene el poder de funcionar como un agente de detección y prevención, observando y velando por los derechos del niño. Según Bringiotti (2000) la escuela, por el rol fundamental que desempeña en la vida de los niños, es el lugar privilegiado para promover la defensa y vigencia de los derechos de la infancia,



SARA MARTÍN MATEOS

- Graduada en Educación Primaria.
- Máster en Educación Especial.
- Maestra especialista en Inglés (Gijón, Asturias).

como también para la detección de su posible vulneración.

Según el artículo 172.1 del Código Civil las situaciones de desamparo son definidas como aquellas *“se producen de hecho a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material”*.

El maltrato infantil, por tanto, es algo que se incluye dentro de las situaciones de desprotección y, más concreta y habitualmente, dentro del ámbito familiar. Gracia y Musitu (1993) consideran el maltrato infantil como la acción, omisión o el trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y su bienestar, obstaculizando el normal desarrollo físico, psíquico o social y cuyos causantes pueden ser personas, instituciones o la sociedad en su conjunto.

Concretándolo al ámbito familiar, el maltrato infantil es cualquier acción (física, sexual o emocional) u omisión no accidental en el trato hacia un menor, por parte de sus pa-

dres o cuidadores, que le ocasiona daño físico o psicológico.

Pero, para actuar frente a situaciones de maltrato, primero de todo debemos conocerlo, teniendo en cuenta la enorme complejidad de este término y la cantidad de tipos de maltrato infantil con los que podemos toparnos, distinguiendo varias clasificaciones (Servicios Sociales de Castilla y León, 2015):

- **Maltrato físico:** Es la acción no accidental por parte de un adulto que provoca daño físico o enfermedad al menor.
- **Maltrato psíquico o emocional:** Hostilidad verbal en forma de insulto, desprecio, crítica o amenaza de abandono, y bloqueo de las interacciones del menor (la evitación, el encierro o confinamiento).
- **Negligencia física:** Se refiere a la situación en que las necesidades físicas básicas del menor no son atendidas temporal o permanentemente por ningún adulto que convive con éste.
- **Negligencia psíquica o emocional:** Falta permanente de respuestas a las señales, expresiones emocionales e intentos de interacción iniciadas por el

menor, además de falta de interacción y contacto por parte de la figura adulta.

- **Abuso sexual:** Cualquier clase de contacto sexual con un menor de edad, o su utilización directa como objeto sexual, cuando no haya alcanzado la edad y la madurez para consentirlo.
- **Explotación sexual:** La utilización del niño por sus padres o tutores, o por terceras personas cuando éstos sean conscientes y no lo eviten, en la prostitución o en la realización de material de pornografía con el fin de obtener un beneficio.
- **Explotación laboral:** Los padres/tutores asignan al niño con carácter obligatorio la realización continua de trabajos (domésticos o no) que sobrepasen los límites habituales, han de ser llevados a cabo por adultos, interfieran en las necesidades del menor o sean asignados con el objetivo de un beneficio para el adulto.
- **Inducción a la delincuencia:** Incluye las situaciones en que los padres refuerzan pautas de conducta antisocial o desviada y las situaciones en las que los padres utilizan al niño para la realización

de acciones delictivas.

- **Modelo de vida en el hogar inadecuado para el niño:** El hogar donde vive el niño constituye un modelo de vida inadecuado para su normal desarrollo (violencia, drogas, delincuencia...).
- **Imposibilidad de cumplimiento con las obligaciones parentales:** Los padres/tutores no pueden atender a los menores y resulta totalmente imposible que se modifique la situación temporal o definitivamente. Las circunstancias de la incapacitación pueden ser: fallecimiento, encarcelamiento o enfermedad incapacitante.
- **Síndrome de Münchhausen por poderes:** Los padres/tutores someten al niño a continuas exploraciones médicas, suministro de medicamentos o ingresos hospitalarios, alegando síntomas ficticios o creados por el adulto.
- **Maltrato institucional:** Cualquier legislación, procedimiento, actuación u omisión por parte de los poderes públicos o de los actos individuales de un profesional que suponga abuso, negligencia, daños hacia la salud, la seguridad, el estado emocional, etc. o que viole los derechos básicos de la infancia.
- **Abandono:** Desaparición física o desentendimiento completo de los padres o tutores, así como la delegación total del cuidado del niño en otras personas.

¿Cómo actuar?

En primer lugar, cualquier persona que se tope con un caso de similares características o tenga la más mínima sospecha de la existencia de alguna situación de maltrato infantil debe comunicarlo inmediatamente a los servicios que corresponda.

Existen diferentes ámbitos desde los que se debe notificar el maltrato: el social, el educativo, el sanitario y el policial. Concretamente,



Cómo citar: Martín Mateos, S. (2016, Noviembre). El educador frente a las situaciones de desamparo y maltrato: Reflexionando sobre la prevención e intervención desde el ámbito educativo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 23-25. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>



nuestro punto de interés principal será educativo. El nivel educativo constituye el primer nivel de detección para situaciones de maltrato, por lo tanto posee una labor esencial en la detección de este tipo de situaciones, ya que tiene una relación continuada con los menores y sus familias.

Si existe cualquier sospecha y/o evidencia de maltrato, los profesores o cualquier miembro de la comunidad educativa deberá transmitirlo al equipo directivo y al equipo de orientación. Estos, llenarán la hoja de notificación que será remitida, directamente o a través de la Dirección o Delegación Provincial de Educación (o equivalente) a los Servicios Sociales.

Si hubiese lesiones visibles se llevaría al menor a un centro sanitario para que sea atendido, comunicándolo a Fiscalía e Inspección Educativa y, si no supone un riesgo para la víctima, a la propia familia.

Ante la sospecha de delito, se denunciará la situación al Juzgado de Guardia y la Policía, poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal y del Servicio de Protección de Menores a través de la Hoja de Notificación.

¿Cómo mejorar?

En dicho ámbito (el educativo, que es el que nos compete) podemos llevar a cabo diversas acciones destinadas, primeramente, a la prevención y, posteriormente, a la activación de varios mecanismos para la detección y futura intervención ante casos de maltrato.

Algunas de las recomendaciones que pueden llevar a la práctica los centros educativos pueden ser:

- Reuniones al comienzo de curso escolar con el alumnado nuevo y su familia, con trabajadores sociales y el orientador del centro, a poder ser, para detectar cualquier tipo de comportamiento fuera de lo normal.



- Seguimiento exhaustivo con los alumnos y sus familias sobre las que se sospeche exista cualquier problemática.

- Llevar a cabo charlas de formación, jornadas o cursos dirigidos a los docentes y futuros educadores para saber detectar e intervenir ante la presencia de un caso de desamparo o maltrato de un alumno.
- Una vez detectado el caso, se puede trabajar más intensamente con los Servicios Sociales para poder volver a integrar al menor en su entorno.

Se hace totalmente imprescindible que los docentes adquieran cierta formación específica orientada a detectar este tipo de situaciones, pues están más extendidas de lo que queremos pensar en realidad y, de manera oculta, se manifiestan en nuestro entorno social más próximo.

Profesores de todas las etapas educativas han de ser, por tanto, conscientes de la existencia de esta problemática y saber actuar consecuentemente, tanto legal como emocionalmente, siempre con el objetivo de mejorar la situación de los menores.

A pesar de tratarse de un aspecto en el que los educadores tienen gran trabajo por hacer, las situaciones de desamparo y maltrato son algo que afectan al conjunto de la sociedad, pues denotan un déficit

de humanidad, sensibilidad y cultura que, aunque duela, todos debemos asumir.

Referencias Bibliográficas

- ARRUABARRENA, M.I., DE PAÚL, J. y TORRÉS, B. (1996). *El maltrato infantil: detección, notificación, investigación y evaluación*. Programa para la mejora del sistema de atención social a la infancia (SASI). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- BRINGIOTTI, M. (2000). *Maltrato infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico*. Madrid: Dávila Editores.
- MUZÁS, E. (2000). *El papel del profesor ante las problemáticas familiares y malos tratos infantiles*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/>
- <http://www.anar.org/>
- <http://www.nspcc.org.uk/>
- <http://www.serviciossociales.jcyl.es/web/jcyl/ServiciosSociales/es/>
- <http://www.who.int/es/>

El Trabajo de los Equipos de Orientación Específicos

Adentrándonos en su metodología de trabajo en Galicia

En lo referente a las necesidades específicas de apoyo educativo, los Equipos de Orientación Específicos deben realizar un trabajo extensivo y progresivo en la identificación y valoración diagnóstica de las diferentes necesidades que pueda presentar el alumnado, así como establecer un sistema de orientación que responda eficazmente a esas necesidades y proporcione un seguimiento pormenorizado de todo el proceso.

La Resolución del Consejo Europeo de 2004 sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa reiteraba como prioritario el *“desarrollo de unos servicios de orientación para todas las personas europeas, accesibles en todas las etapas de sus vidas, que las capaciten para gestionar su trayectoria de aprendizaje y de trabajo y la transición entre una fase y otra”*. En relación a esto, en diciembre de 2006 se insta a los Estados miembros a desarrollar la oferta de una serie de competencias clave destinadas a ser desarrolladas por todos los alumnos sin exclusión. Por tanto, y a partir de entonces, todas las actuaciones que se proyecten desde el ámbito educativo tienen que estar encaminadas a conseguir dicho objetivo, incluidos los educadores pertenecientes a los Equipos de Orientación Específicos (EOE), los cuales han de procurar que todos los alumnos accedan a esas competencias desde un plano de igualdad.

Por su importante labor, es necesario que los profesionales educativos sean conocedores del trabajo de estos equipos y comprendan su estructura y funcionamiento, ya que sus labores van a permitir al resto de los miembros de la comunidad educativa adquirir una visión mucho más objetiva sobre determinados aspectos relacionados con la atención a las necesidades educativas específicas que, tal vez de otra forma, pasarían inadvertidas.

Los Equipos de Orientación Específicos son agentes de apoyo y orienta-

ción externo a los centros que focalizan sus funciones, con carácter preferente, en el apoyo hacia los departamentos de orientación, en la elaboración de programas de intervención y en la actualización de datos propios de cada especialidad, así como en la elaboración de materiales y recursos que contribuyan a una adecuada respuesta educativa en los centros, a la par que a cuestiones sociales o familiares que tengan incidencia en el ámbito escolar.

Estos servicios de apoyo presentan niveles estructurales diferentes, tal y como se muestra en la **Figura 1**.



Mª DEL MAR RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

- Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Máster en Investigación Psicosocioeducativa con adolescentes en contextos escolares.
- Docente de Enseñanza Secundaria y Asesora de Formación (Ourense, Galicia).



Figura 1: Organización Estructural de los Equipos de Orientación Específicos en Galicia

La composición y funciones de los Equipos de Orientación Específicos en Galicia vienen recogidas en el Decreto 120/1998, de 23 de abril y en la Orden de 24 de julio de 1998... De entre los especialistas de Discapacidad Sensorial, Discapacidad Motora, Sobredetección Intelectual, Audición y Lenguaje, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastornos de Conducta, Trabajo

Social y Orientación Vocacional y Profesional se escogerá a uno para desempeñar las funciones de coordinador del equipo.

Los planes de actuación

El ámbito de actuación de los EOE abarca a los Institutos de Educación Secundaria (IES), los Colegios Públicos Integrados (CPI), las Escuelas de



Educación Infantil (EEI), los Centros de Educación de Adultos, los Centros de Educación Especial (CEE) y los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia correspondiente. Estos equipos elaboran planes de actuación con carácter anual (**Figura 2**) para fijar los procedimientos que van a llevar a cabo en cada uno de los centros sobre los que trabajan.

Estos equipos tienen como base esencial en su trabajo el aporte de conocimientos de la realidad de cada centro educativo tanto en su dimensión organizativa como pedagógico-didáctica, lo que resulta fundamental para propiciar un asesoramiento y apoyo adaptado a sus características (Nieto y Botías, 2000).

Acciones prioritarias

Siguiendo la Circular 10/2010 por la que se dictan Instrucciones para coordinar las actuaciones y establecer las acciones prioritarias de los servicios de orientación educativa y profesional, así como la Orden de 24 de julio de 1998, estos equipos deben llevar a cabo su trabajo teniendo en cuenta una serie de acciones que se consideran prioritarias (**Figura 3**).

Teniendo estas premisas en cuenta, se plantean una serie de trámites a la hora de realizar una demanda de intervención por parte de los miembros de los EOE en un centro educativo específico, según el artículo 24.2. de la Orden de 24 de julio de 1998 (**Figura 4**). Por su parte, el protocolo de actuación de los EOE queda articulado de la siguiente forma:

1. **Datos del Equipo: Componentes y coordinador**
2. **Ánalisis de las necesidades educativas del ámbito de intervención:**
 - Características de la población
 - Necesidades educativas detectadas
 - Priorización de las intervenciones
3. **Plan de actuación:**
 - Objetivos generales
 - Temporalización
 - Estrategias de trabajo
 - Distribución de tareas
4. **Coordinación**
5. **Criterios de Evaluación**

Figura 2: Elementos del Plan Anual de Actuación

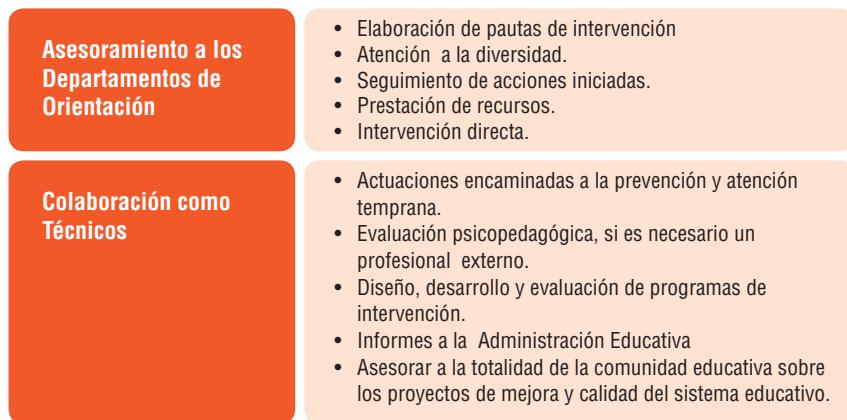


Figura 3: Acciones prioritarias de los Equipos de Orientación Específico

- El Departamento de orientación del centro realiza la demanda de intervención del Equipo de Orientación Específico en general o de un especialista concreto, adjuntando el preceptivo informe del Jefe del Departamento de Orientación. Indicando el Motivo concreto de la demanda.
- Aceptación por el Director del Centro.
- La demanda, recibe el visto bueno del inspector responsable de la zona donde está ubicado el centro educativo.
- Superado este trámite, la demanda llega al inspector coordinador del Equipo de Orientación Específico.
- Finalmente, y una vez recibida la demanda de intervención por el inspector coordinador, es entregada por él mismo en la reunión semanal preceptiva, al coordinador del equipo de orientación específico.

Figura 4: Trámites de demanda



Figura 5: Protocolo de actuación

En síntesis, y tal como hemos reflexionado, los Equipos de Orientación Específico son un servicio de orientación externo a los centros educativos con una composición profesional que pretende dar respuesta a necesidades reales ligadas a aspectos psicopedagógicos específicos, además de a cuestiones sociales o familiares que tengan incidencia en el ámbito educativo. Además, cabe destacar que estos equipos realizan intervenciones a petición de la inspección educativa, por lo que su servicio tiende a convertirse, con el paso del tiempo, a ser un órgano asesor de atención a la diversidad mucho más potente y efectivo, motivo adicional para tenerlos, si cabe, más en cuenta.

En definitiva, el conocimiento y consideración de las labores de los EOE siempre supone un aspecto muy positivo y enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- BISQUERRA, R. (Coord.) (2000). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- LIZASOÁIN, O. y PERALTA, F. (1998). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Praxis Universidad.
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica: el asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- Circular de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación educativa 10/2010 por la que se dictan instrucciones para coordinar las actuaciones y establecer las acciones prioritarias de los servicios de orientación educativa y profesional
- Decreto 120/98, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998.
- Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa del 2004
- Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998.

Cómo citar: Rodríguez González, M. M. (2016, Noviembre). El trabajo de los equipos de orientación específicos: Adentránodos en su metodología de trabajo en Galicia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 26-28. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>

NUEVO CENTRO DE ESTUDIOS PREPARA TUS OPOSICIONES AL CUERPO DE MAESTROS



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



Algoritmo ABN

Una apuesta por la sencillez en el aprendizaje de las matemáticas

La sociedad actual en la que nos vemos inmersos en los últimos años, repleta de cambios axiológicos, políticos, tecnológicos, humanísticos, etc. nos abre la necesidad de plantear ciertas renovaciones metodológicas en diversas materias tales como las matemáticas. En este sentido, vamos a adentrarnos en el conocimiento de un método innovador que pretende conducirnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia desde una perspectiva más dinámica, sencilla y divertida que fomenta la autonomía del alumnado en tareas como la resolución de problemas o la realización de operaciones matemáticas. Este método, por tanto, rompe con la enseñanza tradicional que impulsa el aprendizaje memorístico y repetitivo al que se ven sometidos muchos niños desde etapas bien tempranas. Conozcamos la naturaleza de su éxito.

El método ABN, cuyas siglas significan Método Abierto Basado en Números, ha supuesto una auténtica revolución metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Su creador ha sido el inspector de educación, maestro y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Jaime Martínez Montero, autor de obras como *Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil* (2011). La característica principal de su obra es la ruptura con la metodología tradicional, lo que significa un cambio radical en lo que a la didáctica de las matemáticas se refiere.

Sin embargo, cabe matizar que lo que parece una renovación metodológica actual es algo que puede remontarse ya al año 2008, con una prueba piloto en los colegios Andalucía y Carlos III de la ciudad de Cádiz. Es decir, un método que goza de casi una década de vida en la que su autor viene defendiendo su propósito: acabar con el aprendizaje memorístico y mecánico de los contenidos matemáticos. Básicamente, lo que se pretende

con esta nueva forma de enseñar y aprender matemáticas es que los alumnos realicen operaciones y resuelvan problemas de diferentes formas, con total libertad para llegar a una posible solución. Esto es precisamente lo que lo convierte en un método abierto pues dota al niño de total autonomía, sin olvidar



BEATRIZ GARCÍA SOLER

- Diplomada en Magisterio de Educación Infantil.
- Graduada en Magisterio de Educación Primaria.
- Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la especialidad de Orientación Educativa.

la etapa evolutiva en la que se encuentra. Lo que su creador defiende es que, posiblemente, sea otra manera de calcular mucho más simple, más motivadora, que pone en juego la capacidad investigadora del alumno y, en definitiva, permite el desarrollo pleno de su competencia matemática.



Así, las bases fundamentales en las que se basa el método ABN son:

- Olvidar la posición que ocupan las cifras.
- Realización del cálculo de izquierda a derecha (del mismo modo que realizamos la tarea de la lectura).
- La diversidad de caminos existentes para llegar a una única solución.

En definitiva, el sentido último que busca esta metodología es pensar sobre los números.

Muchas editoriales se han hecho eco de la importancia que supone esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, lanzándose a publicar los primeros libros de texto para toda la etapa de Educación Primaria basados en dicho método. De esta forma, el algoritmo clásico que se lleva utilizando en nuestro sistema educativo y sobre el que nunca se han parado a cuestionar su eficacia queda, ahora, en entredicho. El método de aprendizaje tradicional basa su fundamento en la realización de operaciones matemáticas a través de la repetición de las mismas hasta su total asimilación. Es decir, en una tarea monótona y aburri-

da que se traduce en un aprendizaje cerrado y, en ocasiones, nada adaptado a las necesidades de los alumnos.

Con el método del algoritmo ABN el alumno trabaja con las unidades, decenas, centenas, componiéndolas y descomponiéndolas con total libertad llegando a la solución según su nivel de dominio sobre el cálculo y siguiendo los pasos que, autónomamente, considere necesarios. Esto es un claro ejemplo de cómo puede acabarse con la actual manera de realizar cuentas, en la que las cifras que componen un número tienen un tratamiento similar y sufren el mismo proceso, olvidando el sentido que tienen, lo que lo convierte así en la única vía posible de resolución.

Tal y como señalan algunos expertos, las claves que caracterizan y hacen único a este método es que el alumnado consigue mejorar en cálculo mental, aprende más rápido y de manera más eficaz, produciéndose un significativo aumento de la capacidad de resolución de problemas y, sobre todo, mejorando notablemente la actitud de los niños hacia el aprendizaje matemático, aspecto que se sitúa como, quizá, la característica más importante.

Una de las grandes fortalezas del Algoritmo ABN es que no es un método exclusivamente aplicable a la etapa de Educación Primaria, pues muchos docentes de Educación Infantil están comenzando a implantarlo en sus aulas, sumergiendo así a los más pequeños en un aprendizaje intuitivo de las matemáticas mediante tareas y rutinas durante los momentos de asamblea, la introducción de los primeros números, la resolución de problemas con imágenes, la seriación numérica... No obstante, todavía muchos maestros se encuentran serias dificultades para llevar a cabo éste y otros métodos de carácter innovador, por lo que acaban optando por aventurarse en solitario en su aplicación. A este respecto, la red cuenta con numerosos recursos y materiales destinados a aquellos docentes que, a pesar de querer implementar métodos alternativos de enseñanza, no saben bien cómo ni por dónde comenzar.

Amén de los múltiples beneficios que supone esta nueva forma de trabajo en el aula, muchos padres y docentes no terminan aún por convencerse del todo, por lo que también son mencionables los inconvenientes a los que esta forma de trabajo se enfrenta; conocerlos se convierte en



algo igualmente importante para saber enfrentarse a ellos ya que muchos se cuestionan qué pasará cuando el alumno tenga que abordar conceptos matemáticos algo más complejos.

Otros, en cambio, opinan que al no existir medición experimental no hay pruebas suficientes que ratifiquen su eficacia, a lo que Martínez Montero responde que las experiencias reales con alumnos que relata en su blog son muestras suficientes para comprobar su eficacia.

La diferencia madurativa de los alumnos, al ser un factor que condiciona la ejecución del método por parte del propio alumno que lo ejercita, supone otra traba a la que se deben enfrentar los maestros defensores, ya que se encuentran con una amplia diversidad de niveles de desarrollo entre su alumnado en cuanto a lo que a madurez mental se refiere y, por tanto, a muy diversas formas de poner en práctica el algoritmo ABN. Aún así, los defensores de esta postura sostienen que todo es cuestión de tiempo y, con paciencia, esta dificultad se verá solventada.

Paralelamente, y debido al poco conocimiento que se tiene sobre el método y su correcta aplicación, así como al escaso convencimiento que existe por parte de muchos padres sobre su verdadera valía, esta forma de enseñanza está viéndose dificultada pues no está contando con los apoyos suficientes para ser reforzada y apoyada desde el ámbito familiar. Pero, de todos modos, tampoco es recomendable pretender la puesta en práctica simultánea del método tradicional y el método ABN, puesto que pueden provocar conflictos cognitivos en el alumnado. Así pues, y debido a conflictos similares, se recomienda realizar sesiones formativas e informativas a las familias para que conozcan y dominen el método al mismo nivel que sus hijos y poder seguir en sintonía la forma de trabajar en el aula y en casa.

Resulta evidente que la renovación metodológica constituye una auténtica necesidad en nuestras aulas, no ya

solo por los requerimientos de la sociedad cambiante en la que vivimos, sino por las demandas que el propio alumnado nos pone de manifiesto. Es ante este tipo de situaciones en las que los docentes debemos pararnos a pensar y considerar si vamos en el camino correcto en lo que a nuestro método de enseñanza se refiere, y mucho más si es ese el camino hacia el que queremos llevar al alumno en su proceso de asimilación y aprendizaje de conceptos matemáticos.

La educación, ante etapas de cambio y progreso, debe actuar en consecuencia, lo cual es indispensable para conseguir una auténtica revolución que consiga convertir al alumno en el sujeto activo de su propio aprendizaje.

El caso de Jaime Martínez es solo un ejemplo de todos aquellos que

apuestan por un cambio educativo. Él ha abierto las puertas hacia una nueva manera de enseñar y aprender, mostrándonos un planteamiento que, originalmente destinado a las matemáticas, puede ser perfectamente trasladable a cualquier otra disciplina. Es más, no son necesarios materiales excesivamente novedosos sino que se basa, mayormente, en la utilización de recursos cotidianos, por lo que para su aplicación, en este caso, no sería excusa ni la accesibilidad, ni el coste, ni la disponibilidad.

Si reclamamos a nuestros alumnos ganas por aprender, quizás este sea un buen momento para hacer una reflexión personal y detenernos a pensar si, como docentes, somos nosotros los que tenemos, en verdad, ganas de enseñar.



Referencias Bibliográficas

- <http://www.actiludis.com>
- <http://algoritmosabn.blogspot.com.es/>
- MARTÍNEZ, J. y SÁNCHEZ, C. (2011). *Desarrollo y mejora de la inteligencia matemática en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer España.

Cómo citar: García Soler, Beatriz (2016, Noviembre). Algoritmo ABN: Una Apuesta por la Sencillez en el Aprendizaje de las Matemáticas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°2, p. 29-31. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>

El Sistema Educativo Español

Un recorrido por la evolución legislativa en materia educativa

La legislación que ha regulado el sistema educativo español desde La Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857) hasta la actualidad se nos presenta a través de un recorrido bastante extenso. Desde la Ley General de Educación (LGE, 1970) y con la entrada en vigor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), son ya ocho las leyes educativas que han regulado el sistema educativo español en un período inferior a 50 años lo cual, observado desde diferentes perspectivas, puede tener impactos de muy diverso tipo.

A tenor de la repercusión que ha tenido, tanto en el ámbito educativo como social, la implantación de la LOMCE se hace necesario estudiar cómo ha sido la evolución que se ha sucedido en este país a través de las diferentes leyes educativas que se han desarrollado desde 1970 para comprobar si esta nueva reforma es una vuelta a sistemas educativos del pasado o, en verdad, no es tan diferente a la Ley Orgánica de Educación que intenta modificar, LOE (2006).

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa modifica (que no deroga) la anterior Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. De entre sus principales objetivos destacan la mejora de la empleabilidad y la estimulación del espíritu emprendedor en los estudiantes, la reducción de la tasa de abandono escolar temprano y, sobre todo, la mejora de los resultados educativos de acuerdo a criterios internacionales. Además, se acompaña de principios como el aumento de la autonomía en los centros educativos, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa, la flexibilización de las trayectorias y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros.

La mejora en la calidad de la educación es una constante que se puede apreciar en todo el desarrollo de la LOMCE, y uno de los motivos básicos que justifican la reforma, y hacia ello se orientan casi todas sus propuestas, tales como la simplificación del currículo, el reforzamiento de los conocimientos instrumentales, la adecuación a las capacidades de los estudiantes, el incremento de la transparencia de los resultados o la rendición de cuentas.

La necesidad de proporcionar una educación de calidad a los jóvenes se ha convertido en una cuestión de máxima importancia en nuestros



días. A día de hoy queda reconocida la necesidad de educar para aprender a aprender durante toda la vida con el objetivo de formar adultos responsables, autónomos y solidarios. La búsqueda del talento convierte a la educación en el principal instrumento de movilidad social, al igual que en la mejor ayuda para superar diferencias económicas y sociales. La educación, desde la óptica de la LOMCE, constituye el motor que promueve el bienestar de un país, que decide las metas

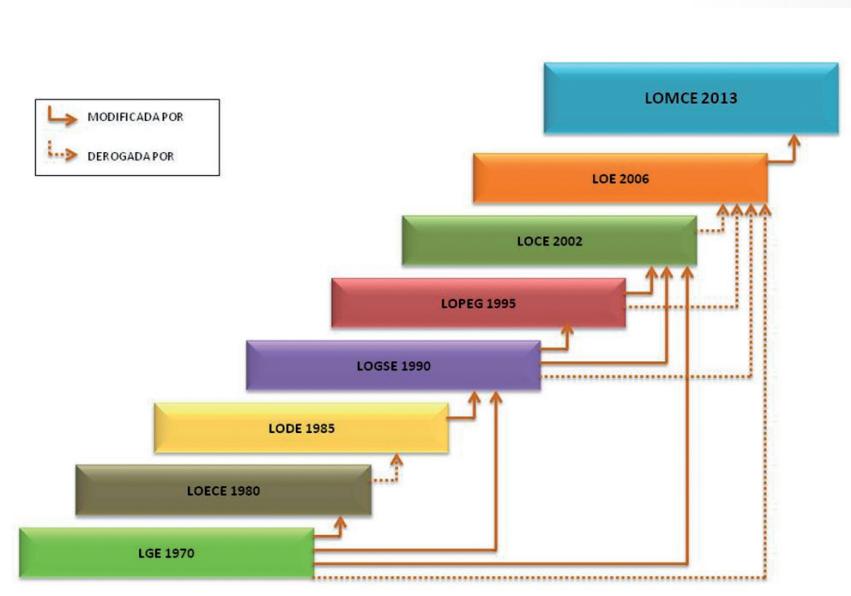


Figura 1: Leyes reguladoras del Sistema Educativo Español

y las posibilidades tanto profesionales como personales, y solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad entre todos y posibilita el desarrollo máximo de las potencialidades de los jóvenes.

Todas estas necesidades justifican el interés que se le viene dando a la educación y justifican, también desde aquí, el análisis de las numerosas leyes que han regulado el sistema educativo a lo largo de la historia en España (**Figura 1**).

La primera ley, llamada Ley Moyano (1857) por el ministro que la impulsó (Claudio Moyano), pretendió resolver el problema del analfabetismo que sufría el país garantizando la educación obligatoria hasta los doce años y su gratuidad para aquellos que no pudieran pagarla. Esta ley se mantuvo vigente por más de cien años, hasta la aparición de la Ley General de Educación en 1970.

La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, fue impulsada por Villar Palasí en 1969 y unificó todo el sistema educativo, dividiendo las diferentes etapas desde la edad preescolar hasta la universitaria. Con esta ley se establecieron las becas, la orientación escolar y profesional, la obligatoriedad de escolarizar a todos los alumnos del territorio español y las formas de acceso a la Universidad, entre otros muchos aspectos.

Quince años después, se promulga la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), que no afectando a la estructura del sistema educativo fijada por su predecesora, sí promulga cambios, regulando el derecho a la educación y la participación de la comunidad educativa en los centros de enseñanza. Sin embargo, va a ser la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la que establezca las enseñanzas de primaria y secundaria como obligatorias, y configure los diferentes bachilleratos. Más adelante, se promulga la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que con motivo de un cambio de gobierno fue derogada sin llegar a aplicarse.

En el año 2006 se decreta una nueva Ley Orgánica de Educación. España, en esos momentos, se encuentra sumida en una situación educativa por debajo de la media europea. Esta ley no introduce cambios en la estructura educativa pero sí lo hace en las diferentes materias y los currículos de las diferentes etapas educativas, estableciendo el aprendizaje por competencias con la finalidad de impulsar una enseñanza de carácter transversal que permita, por un lado, un aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes contextos y, por otro, la adquisición de una actitud más crítica que permita al alumnado configurar su proyecto de vida acorde a sus potenciales, logrando de forma paralela el desarrollo de una mayor conciencia social.

Llegado al 2013 se promulga la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, la cual mantiene que la escuela debe contribuir a la formación de personas autónomas, críticas y con pensamiento propio, lo cual se encuentra

en perfecta consonancia con el artículo 27.2 de la Constitución Española que indica que la educación tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

A modo de resumen, veamos los aspectos y modificaciones más significativas de cada una de las leyes hasta ahora citadas:

LEY	CARACTERÍSTICAS
Ley General de Educación (LGE)	<ul style="list-style-type: none"> Marcó el inicio de una educación más democrática. Escolaridad obligatoria para todos los alumnos del territorio español. Introducción de la Formación Profesional.
Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE)	<ul style="list-style-type: none"> No llegó a entrar en vigor Introduce la regularización de la representación de la comunidad educativa en los centros.
Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE)	<ul style="list-style-type: none"> Incorpora la regularización del sistema de colegios concertados.
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)	<ul style="list-style-type: none"> Escolarización obligatoria hasta los 16 años. Competencias a las Comunidades Autónomas en materia educativa. Introducción del concepto “necesidades educativas especiales”.
Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE)	<ul style="list-style-type: none"> Participación de la comunidad educativa en las decisiones de los centros educativos. Gestión de la estructura directiva y organizativa de los centros educativos.
Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE)	<ul style="list-style-type: none"> No llegó a entrar en vigor. Eliminación de la Selectividad. Mayor competencia de la dirección del centro.
Ley Orgánica de Educación (LOE)	<ul style="list-style-type: none"> Introduce la materia de Educación para la Ciudadanía. Voluntariedad de la materia de Religión. Promoción de curso con materias pendientes.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	<ul style="list-style-type: none"> Aumento de la autonomía de los centros educativos. Pruebas de evaluación externas al fin de etapa. Validez académica de la materia de Religión.

Figura 2: Principales modificaciones legislativas

Analizadas las leyes en su contexto histórico y con la repercusión y ambición que se pusieron en práctica, se puede decir que con cada cambio de gobierno, aparece una nueva ley para transformar la educación y, aunque, como ya se ha comentado, es cierto que ha habido numerosas reformas educativas, la gran mayoría no han modificado de raíz el sistema educativo, ni su relación con el sistema político, social o económico, o su estructura institucional.

En los doscientos últimos años, tal como indica Puelles (2008), realmente solamente han sido tres las reformas educativas que realmente han traído cambios: la reforma liberal de 1857, que transformó el sistema escolar del Antiguo Régimen dando lugar al sistema educativo liberal; la reforma de 1970, por romper completamente con el pasado y ser capaz de hacer una reflexión crítica de los problemas, buscando la manera de afrontarlos; y la reforma que se produjo en 1990 con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), por actualizar la educación a la realidad social del momento, universalizar la educación y romper con las diferencias sociales en el punto de partida. Así como por el gran esfuerzo político, personal y económico para que el proyecto se llevara a cabo.

Cómo citar: Nieto Campos, D.D. (2016, Noviembre). El Sistema Educativo Español: Un recorrido por la evolución legislativa en materia educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº2, p. 32-34. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/>

Referencias Bibliográficas

- **Constitución Española, de 6 de diciembre de 1978.**
- **Ley de 17 de julio de 1945** sobre Educación Primaria.
- **Ley de 26 de febrero de 1953** sobre ordenación de la Enseñanza Media.
- **Ley 14/1970, de 6 de agosto**, General de la Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa
- **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio**, reguladora del Derecho a la Educación.
- **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre**, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- **Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre**, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
- **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre**, de Calidad de la Educación.
- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación
- **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la Mejora de la Calidad Educativa
- PUELLES, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación educativa*, 7, 7-15.

CURSOS GRATUITOS

NO HOMOLOGADOS

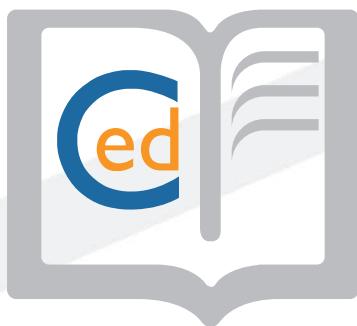
Cursos Gratuitos para Profesores y Maestros con Certificación Digital

¡RESERVA TU PLAZA!

967 607 349

Más Información en: www.campuseducacion.com

ed Campuseducacion.com
formación on-line



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

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

¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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

