



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 23 - SEPTIEMBRE 2021



El manejo de las conductas disruptivas en las aulas
Mejora de la convivencia escolar

Dialécticas entre la cultura material y la educación artística
Dibujo y grabado en el museo provincial de Lugo como propuesta educativa

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Altas Capacidades
Breakouts para este reto educativo Erasmus las emociones en el aula.

Flipped Classroom en Educación Física
Uso de las TIC en nuevas materias

Educación para la convivencia
Un proceso de aprendizaje desde edades tempranas

Del Test de Cooper al Crossfit
En busca de una nueva filosofía de trabajo de la condición física que motive al alumnado

Educación emocional y desarrollo lingüístico
Una propuesta de aprendizaje global y gamificada

El enorme potencial pedagógico del Design Thinking
Innovación metodológica en el aula

Plan de recuperación, transformación y resiliencia
Estrategias europeas para minimizar los daños ocasionados por la pandemia del covid-19

CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES 2022
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

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

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

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

¡NOVEDAD!
-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MAS CURSOS

10
DÍAS

¡ENVIAMOS TU CERTIFICADO EN 10 DÍAS!

¡Consigue hasta **2 puntos extra** en tu baremo!



Campuseducacion.com
formación on-line

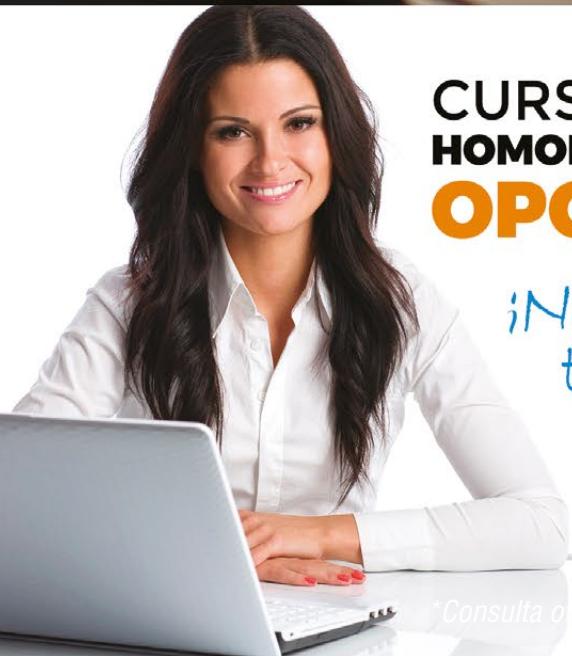


ENTIDAD COLABORADORA

Universidad
Camilo José Cela

CURSOS HOMOLOGADOS PARA OPOSICIONES

¡Nos importa
tu formación!



*Consulta o



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Sumario

Dirección
Justo García Ródenas

Dirección Pedagógica y Coordinación
María José Román Muela

Equipo de Redacción
María José Román Muela
Ángel Villodre López
Javier Nieves Simarro
Laura Landete Tárraga

Artículos de (por orden de aparición)
María Isabel Gómez León
Lucía Fernández Paredes
Gabriel Rodríguez González
Noelia González Navarro
Beatriz García Fernández
Cristian Casasola Fernández
Francisca Sofía Gallego García
Vicente Gabriel Cara Fernández
Bárbara Marta Nuño López

Edita
Mapadpal Interactive Media S.L.
C/ Ejército 23, bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf. 967 66 99 55
publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación
Antonio Castillo Jiménez
Diseñador Gráfico y Multimedia

Equipo Técnico
Antonio Castillo Jiménez
Ángel Villodre López
Miguel Sánchez Mendoza
Sandra Pérez Benítez

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

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

El manejo de las conductas disruptivas en las aulas

Mejora de la convivencia escolar.

5

Dialécticas entre la cultura material y la educación artística

Dibujo y grabado en el museo provincial de Lugo como propuesta educativa

11

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Altas Capacidades

Breakouts para este reto educativo

19

Flipped Classroom en Educación Física

Uso de las TIC en nuevas materias

25

Educación para la convivencia

Un proceso de aprendizaje desde edades tempranas

31

Del Test de Cooper al Crossfit

En busca de una nueva filosofía de trabajo de la condición física que motive al alumnado

35

Educación emocional y desarrollo lingüístico

Una propuesta de aprendizaje global

43

El enorme potencial pedagógico del Design Thinking

Innovación metodológica en el aula

49

Plan de recuperación, transformación y resiliencia

Estrategias europeas para minimizar los daños ocasionados por la pandemia del covid-19

55

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





Editorial

Tras 23 números a lo largo de cinco años, Campus Educación Revista Digital Docente ha consolidado su trabajo y su especial propósito: proporcionar a todos los miembros de la comunidad educativa un espacio en el que contribuir, desde la libertad y el rigor, a la mejora de la práctica educativa y los procesos didácticos y pedagógicos del entorno escolar, formativo, académico e institucional.

Y continúa siendo así, un espacio en el que todos los profesionales educativos pueden encontrar su sitio y compartir conocimientos y experiencias para enriquecer a la colectividad del sector; un lugar concebido y dedicado con atención hacia la colaboración y el encuentro de distintos puntos de vista, todos perfectamente válidos, sobre los más múltiples y diversos aspectos que entrañan este maravilloso mundo de las Ciencias de la Educación.

Campus Educación Revista Digital Docente seguirá su andadura y continuará creciendo, pues afortunadamente cada día son más los docentes, de todas las etapas educativas y especialidades formativas, que se suman a este gran proyecto, aportando su bagaje personal y profesional.

Si tú, querido lector, eres docente, te interesa el mundo educativo y deseas formar parte de esta gran familia, todavía estás a tiempo de sumar algo de ti para engrandecer, si cabe, más este espacio.

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

El manejo de las conductas disruptivas en las aulas

Mejora de la convivencia escolar

Actualmente la convivencia y el clima escolar son una piedra angular en la gestión del conocimiento. Esto implica que, además de proporcionar una enseñanza de calidad, bajo principios de igualdad y equidad, el profesorado ha de enfrentar el reto de atender el problema de las conductas disruptivas en las aulas. Por ello, desde aquí se expone un corpus de técnicas y estrategias que sirvan de ayuda al docente para prevenir y/o modificar las conductas que amenazan la convivencia educativa desde las primeras etapas.

Palabras clave: Disrupción; Comunidad educativa; Comportamientos; Gestión escolar; Habilidades Sociales; Convivencia.

Abstract: Currently, coexistence and school climate are a cornerstone in knowledge management. This implies that, in addition to providing quality teaching, under the principles of equality and equity, teachers have to face the challenge of addressing the problem of disruptive behaviours in the classrooms. For this reason, from here a corpus of techniques and strategies that help teachers to prevent and / or modify behaviors that threaten educational coexistence from the early stages is exposed.

Key words: Disrupción; Comunidad educativa; Comportamientos; Gestión escolar; Habilidades Sociales; Convivencia.



El primer paso que el profesorado debe dar para conseguir el objetivo de una sana convivencia es el reconocimiento de sus atribuciones. Esto significa que, además de proporcionar una enseñanza de calidad, bajo principios de igualdad y equidad, sus competencias incluyen promover y mantener un clima que asegure un adecuado clima escolar.

En base a esto, el estudio sobre las conductas disruptivas ha desvelado interés por distintos campos profesionales, cuyos aportes al ámbito educativo se centran en el propósito

de reducir o erradicar este tipo de comportamientos ya que, la importancia de la prevención y tratamiento reside en la interferencia de estas conductas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sabiendo que ciertos comportamientos conllevan al fracaso académico en todos los niveles educativos (Mogrovejo, 2014; Ortega, 2016).

Cabe destacar que del tiempo que dedica el profesorado a sus funciones escolares, pierde una buena parte del mismo tratando de mantener el orden, generando así conse-



cuencias negativas en términos de resultados, además del desgaste y la frustración del docente por los ajustes constantes al diseño instruccional para cumplir con los contenidos curriculares.

Por otro lado, las consecuencias para el alumnado en relación con sus procesos de aprendizaje no son nada desdeñables, puesto que la reiteración de comportamientos disruptivos en el aula representa un obstáculo para su rendimiento académico y, en consecuencia, un aumento del fracaso escolar y disminución en la calidad del proceso educativo. (Ortega, 2016; Uruñuela, 2011).

Disrupción: definición y tipologías

La importancia de tratar las conductas inapropiadas desde el terreno educativo reside en que sus efectos trascienden con facilidad las fronteras del aula, además de la repercusión directa sobre el propio proceso didáctico de aula y a todos los agentes implicados en él.

Freire (2012) apunta que las conductas disruptivas son una de las preocupaciones constantes del profesorado, y se refieren a conductas inapropiadas que provocan, no solo retrasos en el desarrollo del proceso educativo, sino que, además, crean situaciones inadecuadas en las aulas por producir malas relaciones in-



terpersonales, tanto entre profesores y estudiantes como entre los propios alumnos y, en ocasiones, entre los mismos profesores. Por ello, es común observar que los docentes consideran la disrupción escolar como la música de fondo de la mayoría de aulas (Torrego y Moreno, 2003).

Por otra parte, siguiendo a Uruñuela (2011) la disrupción se entiende como aquellos **comportamientos manifestados por el discente con la intención de llamar la atención y ser el protagonista, reflejando su deficiente evolución académica y occasionando que el docente, "no pueda llevar a cabo de manera adecuada su tarea profesional** de enseñanza, impidiéndole que pueda hacer la explicación de los temas, realizar las actividades oportunas o aplicar las evaluaciones que considere necesarias.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones resulta pertinente mencionar las características más relevantes de este tipo de conductas, recogidas por Fernández (2006):

- Hacen referencia a un conjunto de conductas inadecuadas dentro del aula, como levantarse de manera inoportuna, interrumpir al docente, etc.
- Añaden dificultad e incluso impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Proporcionan un problema académico, no permitiendo desarrollar ni reforzar los contenidos adecuadamente.

- No solo afectan a los alumnos sobre los que se centra la acción sino a todo el grupo.
- Crean tensión en el clima del aula produciendo malas relaciones interpersonales.
- Proporcionan un campo abonado para el acoso escolar.

Además de ofrecer las definiciones y características de las conductas disruptivas, resulta de interés explorar las tipologías propuestas para clasificar estas conductas en el aula a la luz de investigaciones realizadas sobre el tema.

Una tipología reconocida en la literatura es la propuesta por Gotzens (1986), quien clasifica las conductas disruptivas en **cinco grupos**:

- **Conductas motrices:** aquellas relacionadas con los movimientos que realizan los discentes durante las actividades y que distraen al grupo-clase por no estar relacionadas con las tareas encomendadas.
- **Conductas ruidosas:** refieren a comportamientos que presentan todo tipo de ruido que perturbe el clima armónico del aula.
- **Conductas verbales:** involucran cantos, gritos, risas y todo tipo de sonidos llevados a cabo con el propósito de llamar la atención.
- **Conductas agresivas:** representan golpes, empujones, destrozos al mobiliario o materiales, entre otros.

- **Conductas de orientación en clase:** tienen que ver con las miradas y actitudes corporales que involucren y despisten a otros compañeros.

Otra tipología planteada es la presentada por Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar (2010) quienes diferenciaron entre **conductas sociales** (conductas y comportamientos que se consideran perturbadores e indeseables socialmente) y **conductas instruccionales** (comportamientos que directamente están vinculados al aprendizaje y/o enseñanza de los contenidos curriculares). Destacan, así, que el problema se presenta cuando se extrapolan a las aulas las que pertenecen a la primera categoría.

Por su parte, Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra (2009) proponen una **tipología** que clasifica las conductas disruptivas **según su gravedad** en: leves (ignorar las instrucciones, consumo de alimentos, etc.), moderadas (gritos, cantos, ofensas, etc.) y severas (amenazas, violencia, daños al material, etc.).

Incidencia de la presencia de las conductas disruptivas

Son diversas las causas que pueden preceder a la aparición de estos comportamientos y, por lo tanto, a la alteración de la convivencia escolar.

En este sentido, siguiendo lo expuesto por Palomero y Fernández (2001) se pueden clasificar estas causas en:

- **Causas propias o personales:** referidas a trastornos, tipo de personalidad, grado de autoestima, etc.
- **Causas relacionadas con el ámbito familiar:** relacionadas con los estilos familiares, tipos de familia, etc.
- **Causas provocadas por los medios de comunicación:** resultado de la visualización de imágenes violentas, agresivas, etc.
- **Causas relacionadas con el centro educativo:** referentes a la metodología empleada por el docente, la relación e interacciones entre los

discentes y el profesorado, las normas de aula, etc.

Así pues, en base a las causas precipitadas los factores que inciden en las conductas disruptivas se pueden clasificar en:

- **Psicológicos:** son aquellos derivados de problemas emocionales, maltrato físico y/o verbal, sentimientos de abandono, etc., afectando negativamente a la manera de pensar, sentir y actuar del individuo.
- **Socioculturales:** se debe tener en cuenta la relación entre las normas y valores inculcados por los centros educativos y aquellos enseñados por las familias. Ya que, si esta relación no se produce, se generará un conflicto entre escuela y hogar pudiendo ocasionar que el niño reaccione negativamente debido a que le resulte difícil adaptarse a las normas y valores que desconoce y que le son impuestas en su nuevo entorno.
- **Familiares:** estos hacen referencia a que las conductas disruptivas pueden venir precedidas por factores relacionados con la conformación del núcleo familiar, el bajo nivel económico de los padres, así como la poca supervisión y apoyo emocional por parte de estos.

Técnicas de prevención y modificación de conductas

La modificación de conducta tiene como objetivo fundamental promover el cambio mediante un conjunto de técnicas que permitan mejorar el comportamiento del alumnado,

desarrollando tanto sus potencialidades como las oportunidades disponibles en su medio.

El área de modificación de conducta es el diseño y aplicación de intervención psicológica que permitan el control de la conducta para producir el bienestar, la satisfacción y la competencia personal (Anguita, 2010).

Siguiendo la investigación y literatura de referencia, podemos proponer un corpus de técnicas de modificación de conducta de gran valor, aplicable a formación del profesorado y sirviendo especialmente para el tratamiento de este tipo de conductas en las etapas de Infantil y Primaria.

Según Mogrovejo (2014), se destacan las siguientes técnicas como prevención de conductas disruptivas:

- **Psicodrama o juego de roles (Role-Play):** consiste en que el alumnado a través de la dramatización entienda diferentes posturas, los niños intercambian roles, asumiendo el rol de padre, madre, docente, etc., y así pueden experimentar otro punto de vista. Al hacer una inversión de roles el alumno puede entender cómo se sienten los otros, por ello, ligado a esta técnica es importante enseñar al alumnado a identificar los sentimientos y a ser empáticos con las diferentes posturas.
- **Biblioterapia en solución de problemas:** mediante lecturas adaptadas a sus capacidades y necesidades, los disentes pueden ver manifestadas distintas situaciones conflictivas y al mismo tiempo aprender las soluciones a estos problemas, reflejándose en

los personajes de estas lecturas.

- **El semáforo:** es una técnica orientada hacia la promoción de estrategias en la resolución de conflictos que trata de guiar al alumnado desde el problema que siente hacia la solución de este de manera pacífica regulando su impulsividad (rojo: necesidad de calma; naranja: pararse a pensar; verde: actuar).

Técnicas cognitivas

Bunge, Gomar y Mandil (2011), particularmente, se proponen un conjunto de técnicas cognitivas para entrenarse en el reconocimiento emocional, en el reconocimiento de la relación entre emoción, pensamiento y conducta y la reestructuración cognitiva.

- **Entrenamiento en el reconocimiento emocional:** este tipo de técnica busca dar el primer paso, ya que tiene la finalidad de que el niño aprenda a reconocer las emociones, lo cual será imprescindible para poder comunicarlas y compartir las posteriormente, aprendiendo también de este modo a gestionar las mismas.
- **Reconocimiento de la relación existente entre emoción, pensamiento y conducta:** persigue que el discente comprenda la relación entre estos aspectos entendiendo su influencia, y cambiando la actuación impulsiva por una actuación meditada que le permita controlar sus emociones, pensar sobre la situación y la actuación adecuada y posteriormente, en base a ello, actuar de manera adecuada.
- **Reestructuración cognitiva:** existen multitud de actividades sobre esta técnica, entre las que destacan aquellas que tratan de desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión, haciendo que sea consciente de sus pensamientos negativos para que cuando éstos surjan pueda pararse a pensar y remediar los mismos.





Fomento y reducción de conductas

Asimismo, las técnicas de modificación de conducta se pueden clasificar recogiendo estas en dos grupos de estrategias de intervención: por un lado, las técnicas para el fomento de comportamientos adecuados y, por otro, las técnicas para reducir y extinguir conductas inadecuadas.

Tomamos como referencia las aportaciones de Gómez y Cuña (2017):

- **Técnicas para el fomento de comportamientos adecuados**

- **Imitación o modelado:** a través de la observación se enseña una nueva conducta al niño, de tal modo que mediante la imitación de un modelo (que puede ser el maestro o un compañero) se enseña la conducta apropiada. El modelo debe ser adecuado para que el alumno pueda imitar su comportamiento, de forma que ha de ser prestigioso y significativo para el alumnado, sencillo, que se observe con claridad en modo en que se premian las conductas tanto del modelo como del imitador, que el alumno participe activamente y que todas las tareas se refuercen.

- **Reforzamiento positivo:** consiste en ofrecer una gratificación o premio que el niño reciba por haber realizado una conducta adecuada, reforzando esos comportamientos deseados para que así tiendan a repetirse o a mantenerse. Además de ponerse en

práctica para que aumenten las conductas apropiadas también puede usarse para desarrollar en el discente nuevas conductas.

- **Técnicas para reducir y extinguir conductas inadecuadas**

- **Contratos de conducta o de contingencia:** esta técnica está indicada para alumnos con cierta responsabilidad. Involucra un acuerdo escrito entre el alumno y el docente que será el resultado previo del diálogo y negociación sobre las consecuencias a asumir por la conducta a regular. Así pues, se recomienda incluir en dicho contrato los datos personales del alumno, las conductas que se quieren alcanzar, conductas específicas que originaron el contrato, consecuencias que se obtendrán, revisiones, modificaciones a realizar, así como firmas y fecha.

- **Economía de fichas:** su uso en la modificación de conductas disruptivas o indeseadas se basa en el refuerzo positivo ante la presencia de las conductas deseadas y en el castigo para las contrarias. En el primer caso, se suman puntos o fichas, intercambiables por objetos o recompensas de diferentes valores. Por lo contrario, el castigo implica restar puntos ya obtenidos con la buena conducta. Para implementarla se sugiere escribir en una cartulina las conductas a eliminar, ubicándola en un lugar visible para los niños. Periódicamente, se hará un recuento de

los puntos obtenidos por cada alumno para ser reemplazados por las recompensas las cuales serán acordadas previamente entre el alumnado y el docente.

- **Extinción:** el objetivo que se busca con esta estrategia de intervención es disminuir las conductas problemáticas no reforzando la conducta disruptiva al no prestar atención cuando el alumnado lleva a cabo la misma, buscando así que el discente cese este tipo de comportamiento al sentir que de esa forma no se le prestará la atención que busca.

- **Aislamiento:** esta técnica suele ser más eficaz que la anterior; trata de retirar al alumno del ambiente donde está realizando la conducta inapropiada durante un tiempo determinado. El problema de aplicar esta estrategia de intervención en el ámbito escolar es la elección por parte del docente del lugar donde aislar al discente (pasillo del centro, lugar del aula, etc.) y en consecuencia la supervisión de este. Asimismo, al aplicar esta técnica se debe tener en cuenta que el tiempo no debe ser muy extenso y que debe estar ajustado en proporción a la conducta realizada.

Protocolo de actuación para la gestión de las interacciones

Además de las técnicas de modificación de conducta expuestas, es recomendable contar con un plan de



acción que desarrollar en el aula de manera paralela o integrado en la propia programación didáctica, especialmente centrado en la gestión y manejo de la interacción en el aula.

Siguiendo a Torrego y Moreno (2003) resaltamos las siguientes estrategias:

- Efectuar gestos y miradas que indiquen la conducta deseada, como señalar con la mirada el trabajo del alumno para que este modifique su comportamiento y proceda a la realización de la tarea encomendada.
- Silencio del docente ante la dispersión del aula, el silencio prolongado por parte del profesorado hace que sean los mismos alumnos los que se corrijan entre iguales y modifiquen su conducta hacia la deseada por el docente.
- Invadir el territorio acercándose a la zona del alumno o alumnos disruptivos, la presencia cercana del profesor incomoda al discente o

grupo de discentes que están actuando inadecuadamente llevándolos a modificar su conducta.

- Llamar la atención de forma seria y breve, hacer al alumno consciente de manera clara de que no estamos contentos con su actuación.
- Mensaje en primera persona, dirigirse al alumno directamente por su nombre, que se sienta aludido.
- Explicitar de forma breve las consecuencias derivadas de la conducta inadecuada, trata de recordar al alumnado que esas conductas deseadas tienen efectos negativos.
- Bombardeo de ideas, preguntar al alumnado directamente sobre lo que se está trabajando en clase como llamada de atención hacia su falta de interés y/o conducta disruptiva.

Como hemos podido comprobar, son diversos los autores que han tenido como objeto de estudio la investiga-

ción sobre técnicas y estrategias para el manejo de los comportamientos disruptivos en las aulas, ofreciendo así una alta gama de recursos como los mencionados anteriormente para combatirlas y minimizar los efectos negativos que puedan tener sobre cada alumno en particular y en relación al grupo-clase en general.

No obstante, el docente, para una correcta puesta en práctica de estas técnicas, debe conocer la situación concreta de su alumnado, así como sus necesidades y características para adecuar su actuación a su contexto de actuación particular.

La presencia de conductas indeseadas en el aula es algo a lo que tarde o temprano todo profesional educativo deberá hacer frente, por lo que es de vital importancia que los docentes conozcan las causas que inciden en la presencia de estos comportamientos, además de saber frenarlos a tiempo, corregirlos y trabajar en su prevención.

Bibliografía

- Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2011). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Akadia.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12 (1), 67-76.
- Fernández, I. (2006): "Haciendo frente a la disruptión desde la gestión del aula" en J. Torrego, J. (coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Graó, Barcelona, pp. 173-206.
- Freire, C. (2012). Factores que inciden en la presencia de conductas disruptivas de los estudiantes de los 8vos, 9nos y 10mos años en educación básica de la Unidad Educativa Experimental FAE n.3 Taura del Cantón Yaguachi durante el período lectivo 2012 [TFM, Universidad Estatal de Milagro, Guayaquil, Ecuador].
- Gómez, M. y Cuña, A. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educación por escrito*, 8 (2), 278-293.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1), 33-58.
- Mogrovejo, M. (2014). Plan de intervención grupal a través del modelo integrativo focalizado en la personalidad en niños de 8 a 10 años que presentan conductas disruptivas [TFG, Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador].
- Ortega, V. (2016). La terapia de juego para modificar conductas disruptivas en niños de tercer grado de educación general básica de la escuela Teresa Molina de la Ciudad de Piñas [TFG, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador].
- Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2001). Violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 19-38.
- Torrego, J. y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Uruñuela, P. (2011) "Lo que realmente sucede en las aulas" en García, F. y Renes, V. (coords.) Educación formal y los procesos de inclusión social. Documentación Social. *Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 163, 1-289.

Cómo citar:

Rodríguez García, V. E. (2021, septiembre). El manejo de las conductas disruptivas en las aulas. Mejora de la convivencia escolar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>

CURSOS HOMOLOGADOS
ONLINE PARA OPOSICIONES
967 607 349
www.campuseducacion.com

PROMOCIÓN
Si te matriculas de 3 cursos o más...

Exposición y Defensa ante el TRIBUNAL
Campuseducacion.com

Curso Online para preparar la Segunda Fase de las Pruebas de Oposición



PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN GRATUITA EN NUESTRA REVISTA

Suscríbete a nuestro Boletín

Y RECIBE EN TU CORREO TODAS LAS NOVEDADES
QUE SE PRODUZCAN EN EL **BLOG CAMPUSEDUCACION.COM**

- Actualidad Educativa
- Oposiciones y Convocatorias
- Bolsas de Interinos
- Artículos Revista Digital Docente
- Recursos Educativos



**SUSCRÍBETE A NUESTRO
BLOG Y RECIBE
5€ DE DESCUENTO
EN LOS CURSOS
HOMOLOGADOS Y LA
GUÍA DEL OPONENTE**

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

Dialécticas entre la cultura material y la educación artística

Dibujo y grabado en el museo provincial de Lugo como propuesta educativa

El presente artículo parte de un recorrido por la sala "Dibujo y Grabado arte gallego" que el Museo Provincial de Lugo pone a disposición de los visitantes, con la finalidad de aproximarnos a una narrativa social que contempla cómo construir una enseñanza artística desde la experiencia estética colectiva. Para acercarnos a esta cuestión, se plantea una propuesta educativa en base al aprendizaje significativo, desde una perspectiva multidisciplinar y bajo una metodología cualitativa.

Palabras clave: Enseñanza Artística; Dibujo; Historia; Museo; Imagen. Arte Contemporáneo Gallego; Vanguardias Históricas; Aprendizaje Significativo.

Abstract: This article starts from a tour of the "Galician Art: Drawing and Engraving" room that the Provincial Museum of Lugo makes available to visitors, in order to approach a social narrative that contemplates how to build an artistic teaching from the collective aesthetic experience. To approach this question, an educational proposal is made based on meaningful learning, from a multidisciplinary perspective and under a qualitative methodology.

Key words: Artistic teaching; Drawing; History; Museum; Image; Contemporary Galician Art; Historical avant-garde; Significative learning.



Contemplar una obra plástica nos sitúa frente a una construcción cultural arrojada a los pies de la historia y ningún lugar alberga más "ruina sobre ruina a los pies de la historia" que los museos. Los museos no solo son "lugares de cultura", ante todo reflejan los múltiples conceptos que sobre el "objeto" se producen en un "espacio sublimado" (Jimenez-Blanco, 2014), es decir, descontextualizado.

Este texto se va a centrar en la dialéctica entre la cultura material y la educación artística presente en

los fondos museográficos albergados en el Museo Provincial de Lugo (MPL). Obrar de otro modo (es decir, sin contextualizar el discurso en un espacio-colección-pedagogía concretos) supondría una sublimación tanto del objeto artístico como del espacio negativo que lo circunscribe, reforzando el principio de exclusión sobre el que la cultura homogeneizadora se asienta¹.

Estos son los axiomas que a modo de mapa conceptual constituyen el relato presente que, en ningún momento, pretenden ser una respuesta cerrada,



ANTONIO MOURÍN ÁLVAREZ

- Titulado Superior de Diseño en la especialidad de Diseño Gráfico
- Máster en Métodos y Técnicas avanzadas de Investigación Histórica, Artística y Geográfica
- Técnico Superior de Artes Plásticas en Grabado y Técnicas de Estampación
- Doctorando en Historia e Historia del Arte y Territorio
- Diseñador gráfico freelance
- Castroverde (LUGO)

más bien, se ofrecen como nexos que permitan la discusión colectiva en la procura de un relato alternativo al positivismo y a los métodos formalistas de la enseñanza visual-artística.

Museo Provincial de Lugo

Los fondos del MPL se origina en la desamortización y enajenación de bienes histórico-artísticos propiedad de la Iglesia dispuestos por los Reales Decretos de 1913 y 1923². La Ley del Patrimonio Artístico Nacional de 1933 marca un hito para la historia de la museografía española, pues promociona la creación de museos públicos por todo el país (Art.55) y la posibilidad de crear museos municipales previo ofrecimiento de un edificio que reuniera condiciones de seguridad y decoro, comprometiéndose el gobierno a formar allí una nueva institución siempre y cuando, el municipio se ofreciera a pagar sus gastos (Art. 60).

Así pues, podemos decir que la constitución de los museos locales nacen ligados a un conjunto de leyes pre-

¹ Critica que desde el propio ámbito museístico se produce, proponiendo otros modos de aproximación a las colecciones, siendo en tal aproximación donde la educación entra a dialogar en la postmodernidad con el ámbito institucionalizado.

² Este último en su "Art. 7" expone la conveniencia de la creación de museos diocesanos, o en el caso de no ser posible, ceder tales fondos a museos estatales.



1. MPL. en el Palacio de la Diputación. Revista *Lucus* nº1. Enero 1958. P.43. Archivo de la Diputación Provincial de Lugo.

2. Lám. 2. MPL, en el antiguo convento de S. Francisco. 2018. Fotografía del autor.

vias a la II República, centradas en la protección del patrimonio cultural, originadas en los gobiernos liberales y conservadores del reinado de Alfonso XIII y los correspondientes a la dictadura de Primo de Rivera, encaminados al cuidado del patrimonio histórico (García y Fernández, 2007).

El Museo Provincial de Lugo se origina efectivamente en la II República (1932) asignándosele una junta gestora que se encarga de su funcionamiento, se asienta provisionalmente en el Palacio de la Diputación hasta el año 1957 cuando se asienta en su actual espacio el Antiguo convento de San Francisco.

El antiguo monasterio connota significaciones que acompañan el proceso histórico-político de las colecciones albergadas. En el folleto que se ofrece a la entrada del museo el texto expone las diversas remodelaciones y adaptaciones de este espacio expositivo; del antiguo espacio monástico se conservan cocina, claustro y refectorio. D. Manuel Gómez Román (1875-1964), arquitecto de origen vigués, a partir de una propuesta previa de Durán Loriga concibe una edificación con aires de palacio gallego, junto a otra modificación sufrida que es una

ampliación de 1997 por proyecto de González Trigo³.

El origen monástico y su fachada palaciega acompaña a la evolución histórica del patrimonio cultural gallego que refleja las clases sociales dominantes desde el medievo hasta prácticamente el S. XX (iglesia e hidalgua), la ampliación en la década de los 90 refleja los efectos de la transición democrática, asociada a las transferencias en materia de cultura consecuen-

cia del estatuto de autonomía (1981), que posibilita discursos alternativos al homogéneo hasta entonces⁴.

En ningún caso, como observamos, el contorno expositivo es neutral. Refuerza el mensaje las colecciones en las que predominan los “Tesoros” como las colecciones de torques, arracadas, brazaletes, numismática-medallística, y azabachería/orfebrería [salas 8, 10, 11], el “Arte Sacro”, con pintura religiosa, rosarios, relicarios y cruces procesionales [salas 4, 5, 6] que aún al concepto transcendental del arte su valor pecuniario, y aún podemos analizar sus contenidos como proponía el médico flamenco Samuel Quicheberg en su obra “Teatrum Sapientiae” de 1565 como “Cámara de Arte y Maravillas”⁵(Jimenez-Blanco, 2014) en 5 apartados:



3. Fig.1. Plantas del MPL donde se observan las diversas salas que lo componen. Catálogo del MPL. 1997

1. Carácter Histórico, que asocia al linaje y poder [salas 3-9]
2. Orfebrería [8, 10, 11]
3. Curiosidades de los tres Reinos de la Naturaleza (como no se considera un museo de ciencias naturales no se contempla este aspecto en sus fondos)
4. Artes Mecánicas [19, 20, 21, 28]
5. Pintura y Objetos afines [12-18/ 21-27].

³ Catálogo del MPL (Lugo, 1997).

⁴ Discursos que intentan retomar la cuestión de nación desde una pluralidad de voces acalladas por la dura represión nacional-sindicalista y por la posterior “modélica transición”.

⁵ Ejemplificando la visión medieval-renacentista en las que se asientan estas colecciones relacionándolas con las galerías aristocráticas de siglos venideros.

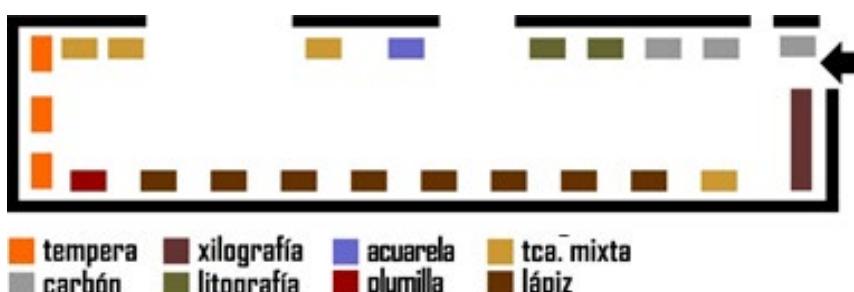
Colecciones e imágenes

Es así como podemos comprobar que las colecciones se relacionan con el pensamiento post-romántico que en el imaginario nacional gallegista se liga con el resurgimiento de la identidad gallega⁵. En el fondo, lo que observamos es un contra relato que destaca lo periférico sobre lo central y contrapone lo local a lo nacional, legitimando en cierto modo, un relato fundacional basado en el hecho de la diferenciación historiográfica galleguista.

La post-modernidad cuestionaría gran parte del relato legitimador de los museos y el cambio de las dinámicas de poder entre estado-cultura-museo en la década de los 70 justificará redefinir su papel en el ámbito de la relación ciudadano-institución en el cual la cuestión pedagógica no será baladí. La presencia de la función educativa⁷ aumentará desde la década anteriormente citada hasta la actualidad.

La presentación de las colecciones en el MPL se identifica por ser minimalistas, la información ofrecida al visitante se caracteriza por unas hojas al comienzo de la galería que contextualizan someramente la colección observada, así mismo, por las etiquetas que ofrecen una información escueta (título, autor, técnica y dimensiones), con la evidente intención de que la obra sea interrogada e interrelacionada con las que se encuentran en su entorno.

La interpretación de las imágenes no debería excluir la información presentada tanto por los elementos informativos ofertados por el museo, pero tampoco solo construir el relato interpretativo a partir de los mismos o del análisis compositivo (lo que se conoce como método



4. Fig. 2. Sala 24 del MPL. Arte Gallego. Dibujo y Grabado. Gráfico del autor

formalista) sino, tener en cuenta la colectividad de obras expuestas atendiendo a su contexto socio-político, en el cual la técnica no deja de tener su función, e incluso atender a la estética de la percepción, es decir, analizar igualmente cómo el observador percibe la obra en su tiempo.

Un análisis que trascienda la lectura iconográfica/iconológica, aunque sin omitirla, ofrecerá una vía de significación con posiblemente múltiples significados, que evitará una lectura preconcebida-simplista y que, sobre todo, permitirá interpretar cualquier pieza cultural, al contrario de otros métodos como “Estrategias de pensamiento visual” que recomienda evitar temas polémicos tales como sociales, sexualidad, guerra, clase social, etc. (Kavatinetz y López, 2006).

La colección objeto de estudio “Arte Gallego: Dibujo y Grabado” de las salas 24,25,26 y 27 forman parte del acervo artístico-plástico del pueblo gallego en general y lucense en particular, y está conformado por dibujos, grabados y carteles de doce artistas gallegos⁸ que muestran la evolución del panorama historiográfico del arte contemporáneo gallego. Como exposición colectiva, la temática individual de las obras es variada tanto en temática como en origen, el arco cronológico contempla parte de finales del S. XIX hasta mediados del S. XX, desde unos medios concor-

dantes con la evolución plástica de este país.

En el contexto de la segunda Revolución industrial no sorprende que las técnicas de reproducción sean asumidas por la plástica, sobre todo, dado el protagonismo que la literatura asume en la concienciación nacional en sus primeros pasos. El grabado íntimamente asociado a las artes del libro será asumido por diversos artistas que además publicarán sus obras en revistas y periódicos tanto locales como nacionales-internacionales.

El carácter divulgativo y popular del grabado se alía con el carácter analítico e individualista del dibujo pues, si las técnicas de estampación procuran testimoniar, el dibujo explora al tiempo que cuestiona más que afirma. En resumen, se trata de un conjunto de obra que permite analizar la expresión plástica, visual y su desarrollo a lo largo de la historia del arte gallego, sobre todo, en relación con las disciplinas del dibujo-grabado. **Ámbitos siempre poco estudiados y valorados, pero de importancia para diversas enseñanzas que se asienten en las competencias básicas de autoaprendizaje - conciencia y expresión cultural que se indican en el currículo** de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)⁹, pero que, como objetivos se encuentran en los diversos currículos de enseñanzas de bachillerato o de artes aplicadas y oficios artísticos por poner ejemplos.

⁵ Ejemplificando la visión medieval-renacentista en las que se asientan estas colecciones relacionándolas con las galerías aristocráticas de siglos venideros.

⁶ En el sistema educativo se consideran el pasado medievalista y el “rexurdimento” como los pilares de la identidad gallega personificados en la publicación de “Cantares Gallegos” de Rosalía de Castro.

⁷ Se presentan 2 vías educativas; la Tautológica, la autocomprendión por medio de la cultura ofreciendo las claves de esta y la educativa que ofrece herramientas emancipatorias para una lectura divergente al instrumento de poder que supone la enseñanza expositiva. (García, Blanco et al., 1980).

⁸ Los artistas presentes en esta colección permanente son: Manuel Arcadio Bujados Fernández, Manuel Castro Gil, Camilo Díaz Baliño, Maruja Mallo, José Otero Abeledo, Julio Prieto Nespereira, Alfonso Daniel Manuel Rodríguez Castelao, Luís Seoane, Carlos Sobrino Buhigas, Arturo Souto, Armando Suárez Couto y Mariano Vázquez Sanchez.

⁹ Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre. (Ministerio de Educación, 2015) y Decreto 86/2015 del 25 de junio que regula la ESO en la Comunidad de Galicia (Xunta de Galicia, 2015)

Análisis de galerías

Conocer el contexto productivo de las obras objeto de estudio, así como el aparato crítico que sustentó-sustenta las mismas nos lleva a plantearnos preguntas como: *¿La imagen es un testimonio de qué? ¿Cómo es de relevante ahora? ¿Para quién?*

Vamos a analizar una de las galerías que componen esta muestra, en concreto la sala 24, por ser la que concentra una mayor variedad de obras y artistas; se trata de un conjunto ecléctico dedicado a artistas gallegos contemporáneos. Es destacable la procedencia de la colección, originada mayoritariamente en donaciones al museo de colectividades¹⁰, de particulares como los hermanos Fernández López¹¹, o el intelectual Álvaro Gil Varela¹², así como de los propios artistas Manuel Castro Gil¹³, Julio Prieto Nespereira¹⁴ o Maruja Mallo¹⁵, otras obras fueron encargadas por la Diputación de Lugo o adquiridas por el propio museo. Se puede apreciar los géneros más habitua-

les en la plástica gallega finisecular y pos-tmoderna, así constatamos abundancia de retratos y paisajes, algunas escenas alegóricas como "El sueño adolescente" de Bujados Fernández, o el "Insectario" de Seoane, donde el tema central son una serie de insectos. Esto demuestra la preocupación de toda una sociedad por el arte y la cultura que abarca a todos los estamentos sociales desde la burguesía acomodada a la colectividad de la emigración lucense.

Esta primera galería [4] está compuesta por un conjunto de 34 piezas. Las cuales se distribuyen de la siguiente manera: 12 grabados xilográficos, 8 técnicas gráficas diversas (acuarela, tcas. mixtas, ceras...), 6 dibujos a lápiz, 3 temperas, 3 carboncillos y 2 litografías.

La distribución de la exposición empezando su visita desde la derecha es como sigue. Un carboncillo de Maruja Mallo, dos retratos al carbón de Mariano Vázquez Sánchez, dos litografías de Souto, una acuarela de

Sobrino Buhigas, y tres Laxeiro.

En la pared frete a nosotros, tres carteles realizados en témpora sobre óleo de diversos artistas. En la pared de la izquierda, observamos una plumilla iluminada con acuarela, ocho dibujos a lápiz y una técnica mixta sobre papel, todos realizados por Bujados Fernández¹⁶.

Finalmente, en la pared trasera a lado izquierdo observamos 12 xilografías realizadas por Luis Seoane. Todas las obras se centran en dos elementos omnipresentes, el paisaje y el retrato a excepción del Insectario que podemos entrever que sin pertenecer directamente a ninguno de esos temas no es indiferente a ambos. También podemos apreciar la presencia de "paisajes extraños" como Barrio Mexicano de A. Souto.

A efectos didácticos, **esta aparente disrupción puede ser un reclamo para atraer la atención del alumnado**, una lectura a la etiqueta del cuadro nos ofrece la siguiente información¹⁷:



5. Lám.3. barrio Mexicano. Arturo Souto. 1951.
MPL

AUTOR: Arturo Souto
TÍTULO: Bárrio mexicano
CRONOLOGÍA: 1951
TÉCNICA: Litografía iluminada con lápices de colores
SOPORTE: Papel
MEDIDAS: 49X65 cm.
ESCUELA: Post-impresionismo
TEMA: Paisaje
EXPOSICIÓN: Colección permanente de dibujo y grabado
PROCEDENCIA: Adquirido por el museo Provincial de Lugo

¹⁰ Como el Centro Lucense de Buenos Aires, que se integraría con otros hasta formar el actual Centro Galicia de Buenos Aires.

¹¹ Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ríos, además de participar en actividades editoriales como Editorial Galaxia.

¹² (1905-1980) Galleguista participante en la revista lucense Roncel, vinculado a los movimientos autonomistas republicanos, ligado a la junta rectora del MPL.

¹³ (1890-1961) Formado en la Escuela de S. Fernando (Madrid), se especializa en grabado con Carlos Verger, trabaja en la Real Fábrica de La Moneda, siendo miembro de la Real academia y de la Academia de Bellas Artes de Coruña.

¹⁴ (1896-1991) Estudió dibujo y pintura en Madrid, con Jesús Soria y Sotomayor. Consiguió los más importantes premios españoles de grabado, materia de la que ejerció de profesor en la Escuela Nacional de Artes Gráficas. Fue director del Museo Nacional de Arte Contemporáneo y Sistemas de Estampación y distinguido con la Medalla de Oro de Galicia.

¹⁵ (1909-1995) Pintora española. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, su pintura evolucionó desde el poscubismo (serie Verbenas, 1928) hacia una aproximación al surrealismo (Cloacas y campanarios, 1932). En su última etapa se ha orientado hacia la representación de un peculiar mundo cósmico.

¹⁶ (1889- 1935) Artista plástico gallego. Con seis años viaja con su hermano mayor a Argentina, su hermano quería que estudiase medicina, pero decidió volver a Vivero. Su padre lo matricula en Madrid en la escuela de ingeniería, pero él lleva una vida bohemia y no saca los estudios. Su amigo José francés le consigue trabajo en la revista "La Esfera" donde firma trabajos con pseudónimo. Expone en varias ocasiones en 1927, viaja a Argentina para realizar una exposición donde la muerte le sorprende en 1935.

¹⁷ Datos del departamento e inventariado del MPL.

El propio título puede suscitar preguntas interesantes: *¿Por qué México aparece en una colección de arte gallego? ¿Podemos hablar del arte omitiendo a una colectividad los “Gallegos de Ultramar”?*¹⁸

Respecto a la temática, el entorno no refleja el México urbano, sino un entorno rural o periurbano; si atendemos a las figuras aparentan ser de un entorno económico cultural modesto, ¿es una imagen costumbrista o tal vez refleje una realidad crítica, con ropa-jes propios de lo popular? El análisis compositivo puede ofrecer respuestas al interrogante icónico; obra de colores suaves y factura impecable.



6. Lám.4. Arturo Souto. Fotografía. Vida Gallega 1932. Galiciana.

Observamos una fuerte línea de fuga que ayuda en la composición de la obra. La litografía como técnica permite ser realizada por medio de lápices grasos, por ello, es muy adecuado para iluminarla con el uso de lápices de colores sobre todo si son blandos pues permiten una excelente integración de ambas técnicas. El tratamiento gráfico-plástico está caracterizado por un trazo suelto

y dinámico que permite entonar la imagen sin restar fuerza a los grafismos generados por la litografía. La técnica de estampación parece sugerir que la obra fue realizada con una intención de multiplicidad, por tanto, suponemos que con la intención de que llegase a un público numeroso¹⁹, entonces su propósito se aproximaría al realismo social²⁰.

¿Podría el método biográfico reforzar esta hipótesis de obra con finalidad social?

Arturo Souto fue un pintor español, nacido en la provincia de Pontevedra en 1902 y muerto en México en 1964. Durante la Guerra Civil Española apoyó a la causa republicana suscribiendo el “Manifiesto de los Intelectuales Antifascistas”.

En 1939 formó parte de la Caravana del Exilio que partió de Barcelona, su diáspora contempla los países Cuba, Estados Unidos y finalmente México.

El México de esos años tenía una fuerte influencia del triunfo de la Revolución Mexicana, en el ámbito artístico esto se traduce en la adopción de políticas culturales que se centraron en reducir estereotipos euro-centristas, al tiempo que construir una nueva identidad nacional²¹. Integrado en esta nueva realidad asume parcialmente los postulados del “muralismo mexicano” (forma que el realismo social asume en este país) un ejemplo de su admiración a los artistas mexicanos es el retrato realizado a Diego Rivera.

Vemos, pues, cómo las múltiples lecturas de la imagen llevan a una interpretación congruente pero ¿es significativa para el observador actual?

A. Badiou en su ensayo “Pequeño manual de Inestésica”(2009) indica que el arte es inseparable del pensamiento e irreductible a la filosofía, es inmanente, “el arte es rigurosamente co-extensiva a las verdades que prodiga” y singular. En la post-modernidad su fundamentación es su naturaleza finita, establece íntimas relaciones con los conceptos de verdad-relato, lo que podríamos llamar “su configuración artística”²² y ofrece volver comprensibles verdades dispares, por tanto, relata lo que es ese tiempo. La educación se sustenta en analizar esas verdades al tiempo que diferenciar la verdad de la opinión, que para el autor refleja las posturas democráticas actuales.

Por tanto, el análisis de la obra plástica tiene una evidente vigencia, siendo significativa como amalgama de significaciones paralingüísticas transmisoras de valores estéticos-éticos y facilitadora de interconexiones narrativas. Mas allá de la lectura que cualquier museo realice del patrimonio material de una colectividad, se establece dialéctica entre la interpretación individual-colectiva del observador; ¿cuál será la lectura que haga de esta obra un alumno del rural gallego o del ámbito urbano? ¿Serán las mismas? ¿No las relacionará con sus abuelos emigrantes, o con un tío abuelo que desapareció en la guerra? Estas subjetividades también forman parte de esta percepción de la recepción.

Estos relatos unidos a todo lo anteriormente expuesto conformarán un tapiz de memorias colectivas que observador a observador revelan una significación contemporánea que reactualiza la validez de la obra tornándola emancipadora o mesiánica en términos de W. Benjamin.

¹⁸ Así cita V. Bozal a los gallegos exiliados por el Nacional-socialismo (2013)

¹⁹ La litografía inventada por Alois Senefelder en 1769, se puede considerar el antecedente de la impresión Offset. Fue la técnica más empleada por artistas y cartelistas como Tolouse L., Picasso o J. Miró

²⁰ Expresión aplicada a una corriente conceptual y estética que se centra en visibilizar la problemática social de los menos favorecidos de la sociedad.

²¹ Preciso por la profunda impronta del colonialismo europeo, pese a esto, México admitió a una gran mayoría de los exiliados españoles.

²² Que sitúa el centro de las lecturas artísticas más allá de la obra y del autor, trascendiendo las lecturas de género, técnica, o periodo.

Para que tal cosa suceda, es preciso tanto por parte de la institución como por parte del docente una escucha activa que nos situé en una posición de igualdad de inteligencias.

El MPL consciente de la necesidad de aproximarse a la sociedad y al mundo educativo-académico y a una museología que sea dialógica, por medio de su departamento de didáctica propone anualmente un programa de actividades para aproximar el patrimonio que custodia a alumnos y profesores.

La propuesta del curso académico 2019/20 contempla los objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO cara a 2030 por medio de una propuesta pedagógica que relaciona los citados objetivos con 12 áreas temáticas. Así, el museo puede ser un espacio de aprendizaje multifacético,

colectivo al tiempo que individualizado y por tanto polivalente.

También desde el ámbito académico este enfoque exige contemplar el museo como foco de cultura, un aula práctica-laboratorio donde permitir la indagación del discente, así como del docente (García Blanco, Sanz Marquina, Macua de Aguirre y García-Ramos Sanchez, 1980).

En definitiva, **un espacio de aprendizaje donde el protagonista sea el alumno junto al profesor, donde se interroguen a las obras de arte, siendo el docente responsable de la participación colectiva**. Un área donde los conocimientos previos-baúlaje emocional de los discentes sea una pieza valiosa del tejido de significaciones. Esto exige, por un lado, preparar cuidadosamente la visita, que el docente conozca los materia-

les albergados puede ser estimable para la misma, pues la actitud docente frente al espacio y los objetos será percibida por el alumnado, donde la escucha activa sea la “piedra de fundación”. Que el alumnado se mueva con libertad asegurará no saturar al grupo con más datos de los necesarios lo que contribuirá a un conocimiento más activo.

Possiblemente, este texto presente más dudas que certezas, pero es necesario asumir que el observador tiene que reclamar la cultura como un bien propio, siendo necesario al mismo tiempo que tanto los museos como las instituciones educativas acepten el riesgo de la discrepancia puesto que, **de otro modo, reproduciremos modelos de aprendizaje heredados e incapaces de permitir la interconexión de saberes tan preciso para los ciudadanos del S. XXI**.

Bibliografía

- Bardour, A. (2009). Pequeño manual de inestética. Argentina: Prometeo.
- Benjamin, W. (2008). Tesis sobre la historia y otros fragmentos. México: Itaca.
- Bozal, V. (2013). Historia de la Pintura y la Escultura del S. XX. Madrid: La balsa de la Medusa.
- García, A., Sanz, T., Macua de Aguirre, J. I. y García-Ramos, P. A. (1980). Función pedagógica de los museos. Madrid: Ministerio de Cultura. Secretaría General Técnica.
- García, J. (2007). La regulación y la gestión del Patrimonio Histórico-Artístico durante la Segunda República. Revista Electrónica de Patrimonio Histórico.
- Gilabert, L. (2010). La política museística municipal en el contexto español: la red de museos del ayuntamiento de Murcia. Murcia: Fundación Seneca.
- Jimenez-Blanco, M. D. (2014). Una historia del museo en nueve conceptos. Madrid: Cátedra.
- Kivatinet, M., y López, E. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? Arte, Individuo y Sociedad, 18, 209-240.
- Museo Provincial de Lugo: <https://redemuseistica.org/>

Cómo citar:

Mourín Álvarez, A. (2021, septiembre). Dialécticas entre la cultura material y la educación artística. Dibujo y grabado en el museo provincial de Lugo como propuesta educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°23, p. 11-16. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>



CURSOS HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

SI TE MATRICULAS DE 3 O MÁS
CURSOS HOMOLOGADOS:

-35%



¡REGALOS! >



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

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE



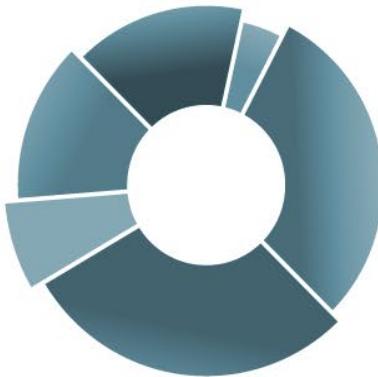
4 PUBLICACIONES

Utiliza este cupón: **PACKDOCENTE**

WWW.CAMPUSEDUCACION.COM



Campuseducacion.com
formación on-line



Calcula
tu baremo...



RESUMEN DE PUNTOS

Conoce los PUNTOS
que tienes y los que
te faltan para completar
tu baremo en las
Oposiciones de Educación



PRUEBA NUESTRA....
Calculadora de Baremo
Oposiciones de Maestros y Secundaria

Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Altas Capacidades

Breakouts para este reto educativo

El alumnado diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y con Altas Capacidades supone una doble excepcionalidad que ha de ser atendida en el aula de manera específica para poder aprovechar su gran potencial de aprendizaje. Para ello, se ofrece una propuesta metodológica basada en la gamificación educativa y los Breakouts, a través de los cuales se podrán desarrollar contenidos curriculares de forma concreta para este alumnado.

Palabras clave: TDAH; AACC; Doble excepcionalidad; Gamificación; Breakout.

Abstract: Gifted students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) represent a double exception that must be attended to in the classroom in a specific way in order to take advantage of their greater learning potential. To this end, a methodological proposal based on educational gamification and "Breakouts" is offered, through which curricular content can be developed in a specific way for these students.

Key words: ADHD; Intellectual giftedness; Double exceptionality; Gamification; Breakout.



En la actualidad, cada vez son más los casos presentes en el aula de **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad** (TDAH en adelante) y **Altas Capacidades** (AACC en adelante), por lo que esta **doble excepcionalidad**¹ es una realidad educativa a la que hay que hacer frente y dar respuesta, desde el ámbito educativo, así como desde el ámbito familiar y social. Ainscow (2001) así lo defiende al hablar de la **inclusión educativa**, afirmando que el alumnado que muestre capacidades diferentes ha de recibir la atención diferenciada necesaria para ayudarle en su de-

sarrollo integral en un entorno inclusivo.

Afortunadamente, múltiples y variadas metodologías activas y participativas están siendo empleadas en el aula, como los Breakouts, desbancando a las metodologías tradicionales en las que las características y necesidades de este alumnado no eran atendidas.

¿Qué son los Breakouts?

Los **Breakouts** podrían ser definidos como los **Escape Room educa-**



SARAI BLÁZQUEZ BAUTISTA

- Diplomada en Magisterio de Educación Infantil
- Técnico Superior de Educación Infantil
- Máster en Atención, Diversidad y Necesidades Educativas Especiales
- Directora del Campamento FAHYDA
- Profesora de adultos en CEA Alto Guadalentín (Lorca, MURCIA)

tivos. Esta metodología se engloba dentro de la **gamificación educativa** definida por Chacón (2020) como el **uso de mecánicas del juego** en entornos ajenos a él, es decir, tomar las cualidades del juego para lograr otros objetivos.

Así, los Breakouts son un **macroreto** formado por distintas pruebas, que han de ser resueltas en un tiempo límite por el alumnado en equipo, para llegar a un objetivo final. Uno de los principales beneficios que éstos tienen para el alumnado con TDAH y AACC es que la resolución de los enigmas propuestos les supone un reto mental, pues se realizan pruebas que tienen que solucionar empleando recursos diferentes a los habituales.

De esta manera, el niño se encuentra más motivado y centra su atención, aspectos a trabajar para la parte de diagnóstico de TDAH, así como, basándose en la **Teoría de los Tres Anillos** de Renzulli (1994)², adquirir un mayor grado de dedicación con la tarea, altos niveles de creatividad y ejercita su capacidad intelectual superior a la media más relacionada con las AACC. TDAH y AACC.

¹ Álvarez, Peñaherrera, Arévalo, Dávila y Vélez (2019) definen la doble excepcionalidad como la presencia de altas capacidades (AC) en coocurrencia con otro diagnóstico, pudiendo ser trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), trastornos del espectro autista, dificultades del aprendizaje, discapacidad física, etc.

² Renzulli (1994) defiende en su teoría que, para establecer un diagnóstico de AACC, el sujeto ha de estar inmerso en un contexto con unas condiciones adecuadas que propicie la interacción entre los tres factores mencionados, no solo el ámbito escolar, sino también el familiar y social. Asimismo, pone en relieve que, dependiendo de las circunstancias que se den, el sujeto puede destacar más en algunos de los factores o menos, por lo que no es adecuado evaluar las AACC en un único contexto o situación.

TDAH y AACCs

Es cierto que el sistema educativo actual está avanzando en lo referente al diagnóstico y atención de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Ahora bien, existen diversos estudios, como el desarrollado por Álvarez y colaboradores (2014), en el que se muestra que aún sigue existiendo un **infra-diagnóstico** cuando TDAH y AACCs concurren, pues las peculiaridades de cada trastorno se solapan las unas a las otras e impiden una valoración precisa.

Comencemos por definir ambos trastornos e identificar qué rasgos les caracterizan.

Blasco (2020) define el **TDAH** como un **trastorno hereditario del neurodesarrollo**, con un marcado carácter crónico, en el que se presentan los primeros síntomas en la infancia (antes de los 12 años) y puede persistir hasta la edad adulta, deteriorando de manera significativa la calidad de vida del sujeto y sin que la causa sea problemas psiquiátricos o médicos.

En el manual DSM-IV (APA, 2000), se añade que **ha de presentarse un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar, en dos o más contextos del niño, no únicamente en situaciones académicas**, sino también en el entorno familiar o en sus relaciones sociales. Es en este manual donde se

establecen **tres subtipos** o maneras en la que puede presentarse el TDAH:

- **Presentación predominante con falta de atención:** el niño muestra al menos 6 síntomas de inatención en los 6 meses anteriores al diagnóstico y no presenta ningún síntoma de hiperactividad-impulsividad.
- **Presentación predominante hiperactiva-impulsiva:** el niño muestra al menos 6 síntomas de hiperactividad-impulsividad en los 6 meses anteriores al diagnóstico y no presenta ningún síntoma de inatención.
- **Presentación combinada:** el niño muestra al menos 6 síntomas de hiperactividad-impulsividad e inatención en los 6 meses anteriores al diagnóstico.

Sastre-Riba (2008), experta en **AACCs**, las define como **una potencialidad intelectual elevada** que es lo que la caracteriza, no un rasgo de personalidad ni una conducta escolar o un rendimiento concreto. Esta potencialidad inicial, **multidimensionalmente configurada**, debe cristalizar a lo largo del desarrollo y tiene un funcionamiento cognitivo que **distingue intelectualmente a estas personas respecto de las de capacidad intelectual media**.

Un aspecto en el que hace **hincapié** es en la detección de las AACCs, pues éstas tienen múltiples presentaciones y formas. Así, defiende que las AACCs no pueden ser detectadas

y diagnosticadas con una simple prueba de inteligencia o rendimiento académico, sino que se han de utilizar medidas intelectuales multidimensionales, de creatividad, actitudinales y de respuesta educativa.

Son muchas las características que presentan los alumnos con AACCs, como recogen Gómez y Mir (2011). Se podrían destacar como las más singulares:

- Ritmo de aprendizaje superior a la media.
- Son extremadamente perfeccionistas
- Necesitan sentirse aceptados por los demás.
- Cuestionan problemas de la vida real.
- Se aburren en clase ante actividades repetitivas.
- Muestran una gran curiosidad y una gran variedad de intereses.
- Temprano desarrollo del lenguaje y lectura.
- No aceptan normas o imposiciones si no son razonables.
- Aceptan y disfrutan con el papel de líder.
- Gran capacidad para establecer conexiones cerebrales y plasticidad cerebral³.

SINTOMATOLOGÍA		
Hiperactividad	Sintomatología	Impulsividad
Actividad excesiva	Dificultad de planificación	Escasa conciencia del peligro real
Movimientos repetitivos	Dificultad para terminar tareas ya comenzadas	Baja tolerancia de la frustración
Carenza de constancia en diversas situaciones	Seguir instrucciones, órdenes y entender normas es un problema	Irrascibilidad

Fig.1. Sintomatología según la predominancia (Adaptado del manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V, APA, 2014)



Peculiaridades del alumnado TDAH y AACC

Los alumnos con TDAH y AACC muestran algunas características comportamentales comunes que definen esta doble excepcionalidad. Pardo de Santayana (2002) afirma que no se puede establecer un perfil concreto para identificar esta doble excepcionalidad, pero algunas de los **rasgos** que ambos comparten son:

- Déficit de atención en áreas que no son de su interés.
- Hiperactividad y sobreexcitación.
- Baja tolerancia al fracaso.
- Aislamiento social.
- Desafío de la autoridad.
- Reacciones emocionales exageradas.
- Aburrimiento ante actividades rutinarias.
- Creatividad elevada.
- Gran curiosidad por temas de su interés.
- Habilidad para resolver nuevos problemas.
- Atracción por nuevos retos.

Este alumnado, por sus características específicas, tiene unas necesidades distintas que el resto (Figura 2), que han de ser tenidas en cuenta para su óptimo desarrollo general.



Figura 2. Necesidades generales TDAH y AACC.

Propuesta metodológica: Aprendizaje Cooperativo y Breakout

Los **Breakouts** son una forma de **gamificación** del aula que favorece el proceso de enseñanza-aprendiza-

je con el alumnado en general y con el alumnado con esta doble excepcionalidad en particular.

Para despertar el interés de los alumnos se organiza el contenido del currículo escolar en torno a ac-

tividades con una perspectiva **lúdica**. De manera resumida, un ejemplo de organización de un Breakout para un aula de 6º de Educación Primaria, donde están trabajando la **Edad Media**, podría ser como el siguiente:

1ª SESIÓN	Reciben en clase la invitación para asistir al día siguiente a un torneo medieval en el que se celebrará la coronación de Carlo Magno.
2ª SESIÓN	<p>El aula se ha convertido en un castillo y en una de las paredes aparece proyectada una bomba con una cuenta atrás. Tienen para desactivarla 1 hora y salvar a Carlo Magno, para lo que tendrán que resolver pruebas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de pistas en la invitación recibida. • Raíz cuadrada con números romanos. • Descifrado de un mensaje en Código Morse. • Búsqueda de pistas en el castillo con luz ultravioleta. • Acertijo, en inglés, del nombre de una de las partes del castillo. • Adivinanza final con Snote, donde tendrán que averiguar la palabra que desactiva la bomba.
3ª SESIÓN	Puesta en común en gran grupo de los puntos fuertes y débiles del Breakout.

Fig. 3. Breakout Edad Media

³ Para profundizar sobre el concepto de plasticidad cerebral y a aprendizaje, véase Saavedra, M. A. (2001). Aprendizaje basado en el cerebro. Revista de Psicología, 10(1), 141-150.

Se establece un tiempo límite, entre los 45 minutos y una hora. Cada vez que resuelvan una de las pruebas propuestas encontrarán una pista que les llevará a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar, donde averiguarán el reto propuesto. En este caso, desactivarán la bomba.

¿Qué beneficios tienen los breakouts a la hora de ofrecer una respuesta educativa al alumnado TDAH y AACC?

Negre (2017) muestra varias razones por las que emplear Breakouts en el aula, citando varios de sus beneficios generales:

- Cualquier **contenido curricular** puede ser trabajado a través de los enigmas propuestos, dando respuesta a la necesidad que presentan de aprender nuevo contenido y reforzar el aprendido desde una **perspectiva lúdica**, empleándose el juego como una metodología activa. Se despertará su interés y motivación por conocer más, disminuyendo así su déficit de atención y aburrimiento ante lo cotidiano.
- Se potencia el **pensamiento crítico, deductivo y su habilidad característica para la resolución de problemas**, haciendo uso de nuevas estrategias y recursos.
- Descenso del aislamiento social, pues se fomenta la **colaboración y el trabajo cooperativo**. Sin trabajo en equipo y sin comunicación el Breakout no puede ser finalizado, por lo que a su vez mejorarán sus destrezas verbales.
- Los retos planteados requieren del **compromiso del alumnado**. Para ello, han de regular sus emociones, en ocasiones exageradas, durante el juego, para que exista un clima adecuado en el que poder reflexionar.



- **Alumnos como protagonistas**, se autorregulan y toman sus propias decisiones, beneficiándose de su creatividad a la hora de barajar diversas opciones para desentrañar las respuestas de las pruebas.
- Se practica la **constancia**, pues, si se equivocan en la resolución de una prueba, tendrán que intentarlo una y otra vez hasta descifrar la solución, pues sino no podrán pasar al siguiente enigma. Además, esta dinámica contribuye para que aprendan a **enfrentarse al fracaso** y no lo conciban como algo negativo, sino como una oportunidad más para aprender.

Robinson (2015) defiende la importancia y responsabilidad que los docentes tienen de asegurarse que sobre todas y cada una de las **capacidades del niño**, sobre todo la creatividad, sean trabajadas, para conseguir su correcto desarrollo. Para ello, es importante que adoptemos **metodologías activas** acordes a la sociedad actual en la que crecen y se desarrollan nuestros educandos. Estas metodologías darán como resultado un **aprendizaje significativo**⁴ en el que los nuevos aprendizajes están conectados con los conocimientos previos del alumno, reteniendo la información de forma duradera en el tiempo. Moreira (2012) especifica en su estudio sobre la teoría de Ausubel, que es necesario que se cumplan dos **condiciones para que**

el aprendizaje sea significativo: primero, que el material de aprendizaje sea potencialmente significativo y segundo, que el aprendiz presente una predisposición para aprender.

Si para el alumnado que no presenta esta doble excepcionalidad es importante aprender mediante metodologías en las que ellos mismos son los protagonistas y son **sujetos activos**, imaginemos la gran diferencia que se apreciará en el alumnado TDAH y AACC. Es fundamental, pues son sujetos que necesitan un ritmo de actividad superior del resto, que se les rete constantemente y que se consiga mantener su motivación elevada a lo largo de todo su proceso de aprendizaje. Si no sabemos darles la respuesta adecuada a sus necesidades, tendremos sujetos aburridos, con conductas disruptivas y de los que no se estará aprovechando todo su potencial.

Hablamos, concluyendo, de una **enseñanza diferenciada**, en la que los docentes deben realizar una adecuación y construcción del aprendizaje en base a las necesidades educativas de sus alumnos, pero como afirma Tomlinson (2008), este es un paso para el que la mayoría de los docentes no se encuentran preparados ya que es habitual que carezcan de la formación adecuada al respecto. Queda, en todo caso, abogar por la formación permanente.

⁴ Para profundizar en el concepto de aprendizaje significativo, véase: Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? Revista Querriculum, 25, 29-56.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, F., Peñaherrera, M. J., Arévalo, C., Dávila, Y. y Vélez, X. (2019). Altas Capacidades y TDAH: una doble excepcionalidad poco abordada. *Revista INFAD de Psicología*, 5 (1), 417-428.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV-TR*. Washington D. C: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-V*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Blasco, H. (2020). *Jaque mate al TDAH: Una guía para padres y profesionales*. Madrid: Libros.com
- Chacón, P. (2020). *Gamificación en el aula para una enseñanza motivadora*. Jugueterónica. Recuperado de: <https://blog.juguetronica.com/gamificacion-en-aula-para-ensenanza-motivadora/>
- Fernández, J. A. (2019). *La sonrisa del conocimiento. Un método para enseñar a aprender y aprender a saber*. Madrid: Editorial CCS.
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2011). *Altas Capacidades en Niños y Niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Quírculum*, 25, 29-56. Recuperado de: <https://quriculum.webs.ull.es/>
- Negre, C. (2017). "BreakoutEdu", microgamificación y aprendizaje significativo. Recuperado de: www.educaweb.com
- Pardo de Santayana, R. (2002). Superdotación intelectual y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). FAISCA: *Revista de Altas Capacidades*, 9, 126-133.
- Renzulli, J. S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*, 171-217.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas*. Barcelona: Grijalbo.
- Saavedra, M. A. (2001). Aprendizaje basado en el cerebro. *Revista de Psicología*, 10 (1), 141-150.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista Neurol*, 46.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.

Cómo citar:

Blázquez Bautista, S. (2021, septiembre). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Altas Capacidades. Breakouts para este reto educativo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°23, p. 19-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>



CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



967 607 349

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

30%
DESCUENTO
A AFILIADOS
ANPE

20%
DESCUENTO
A OPOSITORES
Y DOCENTES

Más Información en: www.campuseducacion.com



**PREPÁRATE PARA MAESTROS
ONLINE**
PRESENCIAL Y SEMIPRESENCIAL

TODAS LAS ESPECIALIDADES
COMENZAMOS EN SEPTIEMBRE
¡MATRÍCULA GRATIS!

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

¡INFÓRMATE!
Y COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS
Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS
 de 

¡RESERVA TU PLAZA YA!
Más información en:
www.campuseducacion.com



Flipped Classroom en Educación Física

Uso de las TIC en nuevas materias

El objetivo es proponer y presentar una alternativa a la metodología en Educación Física introduciendo las TIC en dicha materia por medio del modelo pedagógico Flipped Classroom. Con ello se pretende desarrollar el perfil competencial del alumnado, respetando su ritmo de aprendizaje y aumentando el tiempo de compromiso motor y el tiempo de práctica útil.

Palabras clave: TIC; Flipped Classroom; Educación Física.

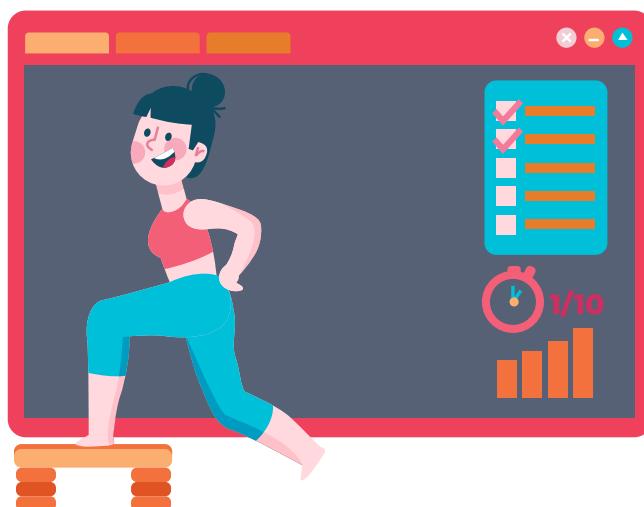
Abstract: The objective of this paper is to propose and present an alternative to the methodology in the subject of Physical Education introducing IT through the Flipped Classroom pedagogical model. This is intended to develop the competence profile of students, respecting their learning pace and increasing the time of motor commitment and useful practice time.

Key words: IT; Flipped classroom; Physical Education.



MARINA PÉREZ LÓPEZ

- Graduada en Educación Primaria
- Mención en Educación Física
- Mención en Audición y Lenguaje
- Máster TIC para la Educación y el Aprendizaje Digital
- Maestra en CEIP Juan Antonio López Alcaraz (Puertolumbreras, Murcia)



Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en general, e Internet en particular, se han desarrollado e incorporado a la vida de los ciudadanos a una velocidad vertiginosa. Autores como Castells (2002) señalan que estamos ante una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido modificadas por la revolución tecnológica, lo cual ha dado lugar a que la configuración de la sociedad del siglo XXI no pueda ser entendida sin tener en cuenta la influencia de la tecnología y cómo esta permite acceder al conocimiento gracias a las distintas herramientas de las que hoy disponemos.

La generalizada presencia de las TIC en la sociedad hace inevitable, en consecuencia, su uso en entornos educativos y, por tanto, exige una profunda reflexión en busca de sus mejores potencialidades y su adaptación a la actividad educativa cotidiana.

En el caso que nos ocupa, dentro del área de Educación Física, su presencia parece quedar en segundo plano, al considerarse esta asignatura fundamentalmente activa y dinámica. Si bien **no suele vincularse la Educación Física con las TIC**, poco a poco esta materia se va nutriendo de nuevos materiales y recursos digitales desarrollados en entornos digitales. Cada vez son más los docentes de dicha especialidad que encuentran en

las TIC una manera de enriquecer sus clases, principalmente con el objetivo de aprovechar el tiempo de práctica motriz lo máximo posible. No podemos olvidar que, dentro del sistema educativo actual, esta área carece de tiempo para su correcto desarrollo, y disponer de medios que contribuyan, no a la ampliación de tiempo, sino a la utilización efectiva y significativa de éste resulta fundamental, sobre todo si tenemos en cuenta los problemas emergentes de la población derivados de un estilo de vida sedentario.

De este modo, plantearemos la idea de introducir y poner en juego la Flipped Classroom en Educación Física dentro de la etapa de Educación Primaria como propuesta de innovación basada en el uso de las TIC.

Flipped Classroom: Aproximación conceptual

Flipped Classroom es un **modelo pedagógico que consiste en invertir los métodos tradicionales de enseñanza**, pretendiendo aprovechar el tiempo de clase para potenciar determinados procesos de adquisición y práctica de conocimientos trabajados fuera de ella (Bergmann y Sams, 2014). Es decir, la instrucción propiamente dicha se lleva a cabo fuera del aula y los deberes se realizan en cla-

se. Es por ello que también se conoce este método como aula volteada (Gerstein, 2012). Otros autores como Berruecos (2015) o Froyd y Simpson (2008) se refieren al término Flipped Classroom como un medio para aumentar la interacción y el contacto personalizado entre profesor y estudiantes, o un cambio de paradigma donde el proceso educativo pasa a estar centrado en el escolar.

La Flipped Learning Network (2014) define este modelo haciendo referencia a una **metodología pedagógica en donde la instrucción directa del alumnado se produce desde el espacio de aprendizaje en grupo al individual** y, como resultado, el espacio de trabajo en grupo se convierte en un ambiente de aprendizaje interactivo y dinámico, en el que el rol del profesor es guiar y orientar a los estudiantes, mientras ellos aplican los conceptos y se implican en la materia, desarrollando su creatividad y potencial.

En definitiva, se trata de un **enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas**, actuaciones de compromiso e implicación de los discentes con el contenido de la materia y la mejora de su comprensión conceptual (Tourón y Santiago, 2015).

Características del modelo invertido de aprendizaje

Este modelo de aprendizaje se fundamenta principalmente en el **desarrollo de actividades ligadas a la exposición y explicación teórica de contenidos fuera del aula, por medio de diversos recursos y herramientas digitales** como vídeos, presentaciones, documentos, podcasts, etc., de tal forma que el tiempo presencial en el aula se dedica a la realización de tareas y actividades de aprendizaje de refuerzo y consolidación de la tarea realizada fuera del centro escolar, como pueden ser la resolución de dudas y problemas, los trabajos en grupo, ejercicios de evaluación, entre otros.

Todo esto permite al docente perso-



nalizar el proceso educativo de cada uno de sus estudiantes y atender a sus necesidades individuales. Además, favorece que el discente se convierta en el protagonista y centro del aprendizaje y desarrolle más y mejor sus habilidades interpersonales, además de sus competencias digitales, mientras el docente pasa a realizar la labor de guía u orientador, recibiendo constantemente una buena retroalimentación de parte del alumnado.

Las clases al revés, mientras combinan instrucción directa y aprendizaje constructivista, favorecen la ejecución de dos modalidades de enseñanza simultáneas, tanto la presencial como la no presencial y online, convirtiéndose en sí mismo en un modelo ubicuo, o Blended Learning (Trillo, 2015; Poon, 2013).

Metodologías óptimas para la Flipped Classroom

Podemos citar dos metodologías que casan a la perfección con este modelo pedagógico y permite sacarle el máximo aprovechamiento: el aprendizaje cooperativo y la gamificación.

• Aprendizaje cooperativo

El modelo Flipped Classroom permite una fusión y una conexión con las TIC y con otras metodologías activas en las que el estudiante pueda regular su propio proceso de aprendizaje, previa orientación del docente. En la investigación realizada por González y Carrillo (2016), se propone **unificar dicho modelo con**

el aprendizaje cooperativo señalando que esta unión permite dirigir el proceso de educativo hacia la adquisición de conocimientos y procedimientos mucho más significativos para todos los miembros de la comunidad educativa.

Aunque el sistema de aula invertida, en principio, no considera que el trabajo de los estudiantes sea en equipo, si los materiales y recursos elaborados para el desarrollo del aprendizaje cooperativo están basados en la idea de Flipped Classroom, la suma producirá resultados positivos. Dentro del aprendizaje cooperativo, en ocasiones, los componentes de los grupos no aprenden a la misma velocidad y ritmo, y las aportaciones de cada uno de los miembros puede verse resentida; esta situación, sin embargo, puede salvaguardarse mediante la aplicación de las clases al revés, puesto que los estudiantes trabajarán previamente en casa para desarrollar posteriormente sesiones de aprendizaje colectivo.

• Gamificación

Teniendo en cuenta que la motivación es uno de los principales pilares para mantener y atraer la atención del escolar hacia el conocimiento y el aprendizaje, considerar la gamificación dentro de la metodología Flipped Classroom no parece descabellado y, menos aún, desde el área de Educación Física, dada la estrecha relación existente entre ambas. Las estrategias de enseñanza basadas en el juego o, lo que es lo mismo, la **introducción de técnicas de gamificación aplicadas a la educación**

puede contribuir no solo a incrementar la motivación de nuestros estudiantes, sino también a favorecer el desarrollo de competencias.

Por medio de aspectos claves en la gamificación como el reconocimiento, el feedback, las recompensas o la colaboración, podemos conseguir una mayor implicación y rendimiento del alumnado que desde el modelo pedagógico de aula invertida se nos puede escapar. Una forma de potenciar e incentivar en el estudiante su capacidad de autoaprendizaje, de pensamiento crítico y de resolución de problemas es hacer uso de las herramientas y las técnicas que la gamificación nos brinda.

Desde el área de Educación Física, el empleo de la gamificación, así como del aula invertida, puede favorecer la comprensión y adquisición del contenido, la utilización y familiarización con las tecnologías y permitir, además, incidir en la modificación de conductas, principalmente en aquellas relacionadas con la salud y la práctica físico-deportiva, sin olvidarnos de aquellos otros aspectos más actitudinales y de relación interpersonal como son la solidaridad, el respeto y la cooperación.

Ventajas e inconvenientes del aula invertida

Prieto (2017) plantea que el aspecto más destacable de este modelo de enseñanza es que tiene capacidad para acometer dos objetivos de manera simultánea, **desde el avance en el temario de manera rápida al transmitir la información a estudiar fuera del aula, hasta ejercitarse las competencias mediante el tiempo liberado** para conseguir una mayor conexión en el aula entre alumnos y profesor, dando la posibilidad a este último de detectar y potenciar además las capacidades de sus estudiantes.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el éxito de este modelo reside en su asentamiento en cuatro pilares fundamentales: **entorno flexible, cultura de aprendizaje, contenido intencional y educador profesional**. Estos cuatro pilares, bien cimentados, otorgarán al proceso de aula invertida una serie de ventajas que es conveniente señalar. No obstante, como cualquier otro proceso didáctico, este modelo puede tener ciertos inconvenientes.

Aplicación práctica del modelo Flipped Classroom en Educación Física

Considerando que en la actualidad las TIC ocupan un lugar especial y que las actividades tradicionales donde el juego, como manifestación motriz lúdica socialmente compartida y transmitida de generación en generación, están quedando en un segundo plano, parece sensato pensar que instituciones como la escuela hagan intentos por recuperarlas y mantenerlas como parte fundamental de nuestro patrimonio cultural. Los docentes deben procurar preservar los contenidos relativos a los juegos populares y tradicionales y contribuir a que éstos no desaparezcan, pues se perdería una buena parte del folclore, tradición y costumbres propias de nuestra sociedad; en este caso, hacerlo desde el ámbito físico, motor y lúdico resulta una conveniente elección.

Además, tal y como se refleja en buena parte de las últimas investigaciones al respecto, la tendencia hoy día es que los niños y jóvenes cada vez juegan menos al aire libre, lo cual ha sido cambiado por el uso de

VENTAJAS	DESVENTAJAS
Personalización del proceso educativo del escolar. Atención a la diversidad.	Implica más trabajo de planificación y elaboración por parte del docente.
Ambiente de aprendizaje colaborativo y espacio de trabajo activo dentro del aula.	Aumenta el tiempo frente a una pantalla (sedentarismo).
Aprendizaje centrado en el estudiante (protagonismo). Profesor como guía.	El alumnado debe disponer del recurso o medio tecnológico adecuado (brecha digital).
Fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, así como la capacidad de resolución de problemas.	Exige un conocimiento mínimo en TIC (competencia digital).
Feedback continuo e inmediato.	Exige la implicación y el compromiso del escolar para que la clase tenga éxito.
Incentiva el interés y la motivación del estudiante hacia la materia y el contenido.	No todos los escolares tienen la misma capacidad de aprender de forma autónoma.
Contenidos accesibles, interactivos, digitales y motivantes.	Possible resistencia al cambio metodológico por parte del escolar y también del docente.
Utilización eficaz de las TIC en el aula.	La metodología de aula invertida se adapta mejor a unas materias que a otras.

Fig. 1. Ventajas e inconvenientes de la clase invertida



diversos instrumentos tecnológicos en general. Esto se traduce, también, en hábitos poco saludables, dando lugar a problemáticas como el sedentarismo.

Por estos motivos, desarrollamos desde aquí un proyecto de intervención e innovación donde los juegos populares y tradicionales tengan un papel principal, y presentamos una propuesta de sesión para llevar a la práctica en el área de Educación Física. En este caso, partimos de la consideración del contexto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, pero puede llevarse a cabo en cualquier centro educativo del territorio.

Dicha sesión constará de una parte teórica previa, en la que quedará reflejada la aplicación del modelo Flipped Classroom, y una parte práctica donde se recogerán las distintas tareas motrices y juegos a desarrollar. Esta sesión está diseñada para integrarla dentro de una Unidad Didáctica destinada, en este caso concreto, al conocimiento y trabajo de los juegos y deportes populares y tradicionales murcianos y a un grupo de escolares del segundo tramo de Educación Primaria, en la que se abordan los contenidos propios del Bloque número 5, Juegos y actividades deportivas del Decreto 198/2014, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Región de Murcia.

Como venimos defendiendo, el área de Educación Física no puede quedar exenta en la inclusión e integración de las TIC en el aula y tampoco puede dejar de ampliar las experiencias de aprendizaje del alumnado. Por ello, nuestra idea es reflejar una propuesta que busque y alcance un equilibrio entre el empleo eficaz de las TIC y los modelos pedagógicos y metodológicos más recientes, así como el incremento del tiempo de práctica útil y el tiempo de compromiso motor de nuestro alumnado en las clases de Educación Física, buscando fomentar la práctica de actividad física y ampliar el bagaje cultural y ludomotriz de nuestro alumnado.

Descripción de la propuesta

A lo largo de la propuesta vamos a trabajar de forma cooperativa a través de diversas actividades físico-deportivas y juegos, llevando al alumnado hacia la resolución de problemas y el desarrollo de la autonomía y responsabilidad, utilizando las TIC como una herramienta más durante el proceso de aprendizaje; todo ello, a través de una metología activa y dinámica, donde el estudiante sea el protagonista.

Esta propuesta constará de una parte teórica y otra práctica. En la parte teórica, enfocaremos nuestra atención en el trabajo y desarrollo de las habilidades de lanzamiento, ajuste y precisión, poniendo en práctica uno de los deportes autóctonos más conocidos de la Región de Murcia como son los bolos huertanos. Previamente a la realización de las tareas y actividades motrices relativas a este juego (parte práctica), los estudiantes tendrán que acceder a la plataforma Edmodo con el código correspondiente y valerse de los materiales seleccionados y elaborados por el profesor para la adquisición de los conocimientos teóricos necesarios.

En esta plataforma el alumnado encontrará un aula virtual con la materia de Educación Física dividida por distintas unidades y sesiones. Cuando el escolar acceda a la unidad y a la sesión en cuestión, encontrará un vídeo, creado por el docente, o modificado y revisado previamente, en el que se mostrará el sistema de juego, el funcionamiento y el reglamento de los bolos. Además, los alumnos podrán descargar documentos y presentaciones con los datos más significativos del juego (origenes históricos, elementos del juego, instrucciones...) así como un test de autoevaluación con preguntas de opción múltiple.

Otras tareas que el alumno encontrará en el aula virtual pueden ser la revisión de materiales o la búsqueda y ampliación de información, con el objetivo de crear un repositorio común y colaborativo de materiales para todo el grupo-clase.

Con todo esto, el estudiante dispondrá de los conocimientos básicos para llevar, posteriormente, la puesta en práctica del juego de los bolos huertanos y sus variantes.

En la sesión práctica el tiempo podrá dedicarse a la resolución de dudas y al desarrollo del deporte en sí, aprovechando y sacando partido a los 60 minutos de clase.

Una vez concluidas las partes teóricas y prácticas, puede volverse al uso de las TIC para fomentar el diálogo y debate desde casa, en forma de foro de discusión, para que el alumnado comente todos aquellos aspectos relacionados con la utilidad del material proporcionado, las acciones ocurridas en el transcurso de la sesión práctica y su opinión respecto al deporte practicado, así como de la actuación del docente y sus sugerencias o críticas con respecto a todo el trabajo didáctico.

Hemos podido comprobar, a lo largo de esta propuesta y en base a las consideraciones del modelo pedagógico expuesto, que uno de los objetivos prioritarios dentro del sistema educativo debe ser incluir las tecnologías para así romper con los métodos clásicos y tradicionales de enseñanza y aprendizaje, dando paso hacia nuevos paradigmas que supongan un proceso didáctico más constructivo, abierto y adaptado a las necesidades, inquietudes e individualidades de nuestro alumnado.

La era digital ya es una realidad en este siglo XXI y nuestros estudiantes comienzan a necesitar una forma distinta de abordar los contenidos y desarrollar sus habilidades y competencias, así como una manera diferente, más activa y dinámica, de adquirir los aprendizajes. Y esto es aplicable a todas las materias.

Dentro del área de Educación Física las oportunidades de aplicación de la tecnología son verdaderamente escasas, pero el modelo de aula volteada nos permite abordar y profundizar en los contenidos propios y específicos del área en



cuestión, aprovechando al máximo el tiempo de práctica útil y el tiempo de compromiso motor de los estudiantes, algo que supone un extra para el área teniendo en cuenta su escasa presencia en el horario escolar.

Por otra parte, esta pedagogía inversa dentro del área posee la característica de respetar su carácter

dinámico y su estructura propia, motivar al discente, mejorar de forma significativa la comprensión de los contenidos y superar la barrera de la pérdida de información como consecuencia de factores asociados a la práctica físico-deportiva.

Para nuestro entender, este modelo pedagógico y metodológico, bien aplicado, puede ser la mejor op-

ción de cara a afrontar la realidad actual, que dentro de la materia de Educación Física no es otra más que aprovechar al máximo el tiempo de práctica, aumentando el tiempo de compromiso motor del escolar y, al mismo tiempo, conseguir introducir las TIC en un área totalmente práctica en la que el cuerpo, el movimiento y el juego son sus herramientas principales.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

TIEMPO

MOMENTO DE ENCUENTRO:

10' – 12'

1. Información inicial general. Los alumnos llegan a la pista y el profesor comparte el proyecto para situar al alumnado y conocer los conocimientos previos y adquiridos a través de la FC de los mismos.

Gran grupo (1' – 5')

2. Juego de transición a la parte principal. Buscamos la activación del Sistema Simpático y aumentar la respuesta cardíaca en nuestro alumnado.

Gran grupo (5' – 7')

Juego – "El salvavidas". Uno o dos lo pagan y tienen que pillar al resto. Hay una pelota. El jugador que está en posesión de ella es inmune. Este jugador puede conservarla o pasársela a algún compañero para evitar que este sea pillado y salvarlo.

MOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJE:

Juegos y actividades de mayor nivel de activación para la adquisición de los contenidos planteados.

35' – 40'

1. Actividad – "Entrenamos el tiro". Los alumnos se agruparán por parejas cogiendo cada pareja una bola y 2 bolos (un bolo por cada alumno). Se distribuirán por la pista y realizarán lanzamientos de yema (sin efecto) para golpear el bolo que tiene su pareja a una distancia de 4 metros.

Parejas (6' – 7')

VARIANTES: aumentar la distancia de lanzamiento, separar o juntar más los bolos, distribuir de forma diferente los bolos.

2. Actividad – "Trabajamos los dos efectos". El docente explica y demuestra cómo son los diferentes tipos de efectos que se les pueden dar a la bola en los lanzamientos de bolos huertanos (margarite, gordo y yemas). Los alumnos cogerán una bola por parejas y se situarán a una distancia de 5 metros, realizando los diferentes tipos de lanzamiento ejemplificados sin que la pelota caiga al suelo. Cada lanzamiento tendrán una puntuación en función de la dificultad.

Parejas (7' – 8')

VARIANTES: aumentar la distancia de lanzamiento, modificar la atención obligando a hacer solo un lanzamiento obligatorio, bolas más grandes o pequeñas.

3. Actividad – "Derribalos todos". El profesor explicará la técnica de tirada o posición y movimiento de las piernas antes y durante el lanzamiento más elementales (pies juntos, pie parado y pie adelantado). En la pista realizaremos campos de juego para todo el alumnado: los campos serán cuadrados con 7 metros de diámetro, con un círculo en el centro donde se colocarán los bolos. Utilizaremos pelotas de tenis gigantes (si es posible). Se trata de jugar uno contra uno lanzando la bola desde fuera de la zona del cuadrado que el alumno prefiera, pudiendo utilizar cualquier posición y movimiento de piernas para derribar los 9 conos que hemos colocado en el centro en el menor número de jugadas posible. Los conos están colocados en 2 filas y el último bolo al final. Jugaremos manos durante 8 o 9 minutos y el que más manos gane será el vencedor.

Parejas (8' – 10')

VARIANTES: aumentar la distancia de lanzamiento, establecer diferentes puntuaciones, modificar el tamaño del material, lanzar los dos a la vez

4. Actividad – "Partido de bolos huertanos". Jugar a los bolos huertanos 6 contra 6 donde se pondrá en práctica todo lo aprendido en las actividades anteriores pudiendo polarizar la atención o modificar la situación real en alugno de los aspectos que queramos trabajar.

Subgrupos (10' – 15')

MOMENTO DE DESPEDIDA:

5' – 8'

1. Reflexión grupal acerca de las actividades llevadas a cabo, recogida del material e higiene personal antes de volver al aula.

Gran grupo (8')

Figura 2. Ejemplo de sesión práctica para Bolos Huertanos.



Bibliografía

- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar.* Madrid: SM.
- Berruecos, A. M. (2015). ¿Convulsión en las aulas? El aula invertida o flipped classroom. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos. Revista de Educación y Tecnología*, 285, 12-18.
- Castells, M. (2002). *La dimensión cultural de Internet.* Recuperado de: <http://www.uoc.edu/culturaxi/esp/articles/castells0502/castells0502.htm>
- Expósito Bautista, J. (2006). *El juego y el deporte popular, tradicional y autóctono en la escuela: los bolos huertanos y los bolos cartageneros.* Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Federación de Bolos de la Región de Murcia (s. f.). *Reglamento y normas del juego de bolos huertanos.* Recuperado de: http://www.federacionboloshuertanos.es/views/front/pdf/REGLAMENTO_FINAL.pdf
- Flipped Learning Network (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P. ¿Qué es el "aprendizaje invertido" o flipped Learning?* Recuperado de: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Froyd, J. y Simpson, N. (2008). Student centered Learning. Adressing faculty questions about student centered Learning. Recuperado de: http://celconference.org/files/2010/03/Froyd_Stu-CenteredLearning.pdf
- Gerstein, J (2012). *The Flipped Classroom: The Full Picture.* Recuperado de: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/>
- González, N. y Carrillo, G. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y la Flipped Classroom: una pareja ideal mediada por las TIC. *Aularia*, 2, 43 – 48.
- Pierón, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas.* Madrid: Gymnos.
- Poon, J. (2013). Blended Lerning: An Istitutional Approach for Enhancing Students' Learning Experiencies. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9, (2).
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso.* Madrid: Narcea.
- Sierra, A. (2003). *Actividad física y salud en Primaria: El compromiso fisiológico en la clase de Educación Física.* Sevilla: Wanceulen.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231
- Trillo, M.P. (2015) "Principios pedagógicos del aprendizaje ubicuo" en Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M.L. (eds) *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo.* Madrid, Narcea, pp. 39 – 78.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Cómo citar:

Pérez López, M. (2021, septiembre). Flipped Classroom en Educación Física. Uso de las TIC en nuevas materias. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 25-30. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>

COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

CONSIGUE

1 PUNTO adicional para Oposiciones de Maestros y Profesores, y

3 PUNTOS para Concursos de Traslados

Y ventajas especiales para afiliados a ANPE

de **CED** Campuseducacion.com formación on-line

967 607 349

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

Educación para la convivencia

Un proceso de aprendizaje desde edades tempranas

Educar en la convivencia significa educar para la vida, para ser ciudadanos respetuosos y saber relacionarnos adecuadamente con los demás. Por ello, se hace necesario educar, desde edades tempranas, al alumnado en valores para la gestión de emociones, con los que poder resolver cualquier tipo de conflicto al que se pueda enfrentar de manera assertiva.

Palabras clave: Convivencia; Educación en valores; Asertividad; Educación Emocional.

Abstract: *Educating for coexistence means educating for life, to be law-abiding citizens and know how to properly relate to others. Therefore, it is necessary to educate students from the earliest ages in values for emotional management, with which to be able to resolve any type of conflict that can be faced assertively.*

Key words: Coexistence; Education in values; Assertivity; Emotional education.



CARMEN DONATE GIL

- Graduada en Educación Infantil
- Graduada en Educación Primaria
- Máster en Orientación, Asesoramiento y Mediación Familiar
- Cartagena (MURCIA)

cuál es el estado de la convivencia en los centros educativos de nuestro país y de acercarnos al concepto de convivencia con el fin de transmitir una mayor información que permitiera mejorar las relaciones en los centros educativos.

La convivencia es concebida por varios autores como la **base de todo acto educativo**, **inevitablemente vinculada con el aprendizaje**, siendo un aprendizaje para toda la vida, como un proceso de formación permanente y continuada que permite la consecución de los objetivos educativos planteados, mediante el cual se fomentan las interacciones y relaciones respetuosas y armoniosas, se generan espacios de participación, inclusión y reflexión basados en el diálogo, se favorece la identificación, manejo y expresión de emociones, la asertividad y la escucha activa, entre otros aspectos (Penalva, 2016).

en la relación e interacción adecuada con los demás.

Convivencia

Debido al incremento y diversidad de problemas conductuales, a las dificultades encontradas a la hora de gestionar los problemas que surgen de la convivencia y a la necesidad de formación en esta área, la convivencia se ha convertido en un tema de notable interés entre la comunidad científico-educativa, convirtiéndose en un fenómeno complejo, global y multidimensional. Así pues, muchos son los estudios que han tratado de plasmar



Aprender a convivir supone un trabajo cuyo desarrollo y resultado acompañará a cada persona a lo largo de toda su vida. Tener unos valores, una gestión adecuada de emociones, poseer empatía, asertividad, habilidades sociales, etc., contribuirá a que se puedan resolver los conflictos de una manera pacífica y a saber lidiar con las diversas situaciones que se presentan de una manera adecuada y no conflictiva. Por ello, desde las instituciones educativas se hace transcendental que se eduque al alumnado desde edades tempranas en el aprendizaje de la convivencia y

El aprendizaje y gestión de la convivencia en las aulas es un tema de suma importancia que se relaciona directamente con la disminución del rendimiento académico, problemas de autoestima y experimentación de ansiedad, lo cual puede repercutir negativamente en las relaciones sociales, dificultándolas y empobreciéndolas. Por ese motivo, es transcendental educar en una buena convivencia desde edades tempranas para tratar de prevenir y disminuir aquellas situaciones de acoso escolar, violencia y conflicto



que se generen en terreno educativo, de modo que los alumnos adquieran herramientas útiles tanto para su aplicación en la escuela como en su vida fuera de ésta.

Aprendizaje en valores y Educación emocional

Grañeras (2006) consideran que **educar en valores** requiere crear el clima idóneo para que esos valores se encuentren de una manera natural en los contextos de juego, convivencia y aprendizaje que constituyen la vida en la escuela. Esto es lo que Beerra y Dueñas (2013) identifican con la aplicación dentro del aula de los denominados **temas transversales**, aquellos que se deben tratar de forma paralela en todas las etapas y materias, como es el caso de la educación para la convivencia, la educación para la paz o la educación para la salud. Con ellos se pretende convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso global a través del cual se transmitan valores tales como la justicia, el respeto, la igualdad o la solidaridad como factores imprescindibles que van a determinar la forma en que el alumnado actúe y se desenvuelva en sus relaciones sociales.

Otro de los aspectos esenciales para la mejora de la convivencia es la adquisición de adecuadas **habilidades sociales**, entendidas como el compendio de conductas que van a permitir que el individuo se desarrolle tanto en un contexto individual como interpersonal, mediante la expresión de opiniones, actitudes, conductas, etc., de una manera acorde con la situación (Caballo, 2005).

Por otro lado, cabe destacar la **educación emocional** que según Bisquerra (2005) se identifica con la consecución de aquellas competencias o capacidades que posibilitarán la prevención de situaciones o conductas de violencia y estrés peligrosas o preocupantes para un adecuado ambiente de convivencia.

En definitiva, es necesario llevar a cabo una educación emocional en todos los niveles educativos, comenzando ya por edades tempranas, para proporcionarle al alumnado las herramientas que le ayuden a mejorar sus relaciones y, por tanto, la convivencia tanto dentro como fuera del centro, de forma que sea capaz de conocer, identificar, expresar y regular sus emociones, creando una imagen positiva y ajustada de sí mismo, así como también desarrollar unas habilidades socio-emocionales que le lleven a identificar las emociones de los otros y a desarrollar la empatía.

Que los alumnos sean emocionalmente inteligentes ya desde Infantil supone saber superar los arduos momentos de la manera más positiva posible e identificar y aceptar los propios sentimientos, por lo que se deberán aprovechar momentos en el aula para trabajar la inteligencia emocional, como por ejemplo, en el momento de la asamblea, puesto que se trata de un espacio productivo donde el alumnado desde las primeras edades puede afianzar las relaciones sociales expresando y comunicando sus sentimientos y emociones, haciéndolas patentes y, al mismo tiempo, conociendo las del resto de sus compañeros, fo-

mentando de esta manera, normas, respeto y empatía a través de los diálogos que se van aconteciendo (Cabello, 2011; Grau, García-Raga y López-Martín, 2016).

Mediación escolar

Uno de los aspectos importantes que tratar a la hora de considerar la gestión de los conflictos en la escuela es la **mediación escolar**. Se trata de un método a utilizar que busca llegar a la reconciliación de las partes involucradas en el conflicto, contribuyendo a que todas se encuentren beneficiadas, estableciendo soluciones adecuadas y sin que nadie se vea perjudicado (Torrego, 2000). Además, es un método de resolución de situaciones conflictivas que se basa en la cooperación con el mediador, en el respeto y, por supuesto, en el seguimiento de los acuerdos que se han establecido.

Generalmente, la figura del mediador corresponde a un adulto, como puede ser el docente, aunque con los años va cogiendo fuerza la figura del alumno con la formación de mediadores, nacidos con el objetivo de transmitir al resto de compañeros una serie de competencias y habilidades básicas para poder gestionar de manera autónoma los conflictos que surgen de la convivencia (Funes, 2000).

No obstante, la mediación escolar vista desde etapas como la Educación Infantil debe de aplicarse desde una metodología adaptada a la edad de los destinatarios, utilizando para este alumnado recursos óptimos a su nivel de desarrollo mediante

los cuales se exponga el conflicto que se pretende solucionar y así buscar y consensuar colectivamente soluciones al respecto. Para los alumnos más mayores ya se puede implementar el desempeño de roles mediante la dramatización de situaciones conflictivas (Torres, 2011).

Normas y diálogo: Negociación

En todo proceso de regulación de la convivencia son es preciso el establecimiento de **normas de convivencia**, una herramienta muy importante para la gestión de los posibles conflictos, además de para su prevención.

En esta línea surge el concepto de la **negociación**, un modo de gestionar situaciones conflictivas que va a implicar una especie de pacto entre docente y discente, en donde ambas partes participan proponiendo normas a cumplir, y haciendo que el alumnado reflexione sobre las mismas, entendiendo su importancia y la necesidad de cumplirlas, así como las consecuencias que genera su infracción (García y Ferreira, 2005).

Pérez (1999) afirma que el hecho de ser el alumnado quien protagoniza e interviene en ese acuerdo y establecimiento de normas consensuadas va a suponer que no conciba su cumplimiento como una imposición, sino como una tarea propia a realizar, favoreciendo así que las acate. Además, este autor afirma que es necesario que desde las primeras etapas educativas sean los propios alumnos los que elaboren las normas, mediante asambleas de

aula donde expresen sus experiencias a través del diálogo, comprendiendo así las normas que rigen su funcionamiento.

Como se puede observar, el **diálogo y la negociación** se encuentran implícitos en cada aspecto relacionado con la buena convivencia, como en la creación de normas o en la gestión de conflictos desde la assertividad, siendo aspectos esenciales para poder mantener unas relaciones saludables. Son dos aspectos imprescindibles para tener en cuenta por parte del docente a nivel de aula, y su trabajo desde edades tempranas va a suponer en el alumnado la adquisición de una serie de estrategias para poder llegar a acuerdos, resolver los conflictos pacíficamente, fomentar el respeto, el consenso y la colaboración (Moliner y Martí, 2002).

Una metodología adecuada para trabajar el diálogo y la negociación en esta etapa educativa es a través del **aprendizaje cooperativo** que implica, siguiendo a Goikoetxea y Pascual (2002) realizar una tarea compartida en la que el alumnado tendrá que trabajar de manera coordinada, aunando sus esfuerzos para conseguir un mismo fin. Este trabajo se caracteriza por sus grandes beneficios, por lo que resultará conveniente y necesario que el docente lo fomente desde edades tempranas puesto que supone prevenir la ausencia de comportamientos prosociales, conductas desfavorables ante la diversidad y el egocentrismo, además de fomentar el altruismo y las capacidades para llegar a ser un buen ciudadano.



Metodología por rincones

En Educación Infantil una de las metodologías más recurrentes para el trabajo de aspectos relacionados con la convivencia es el trabajo por rincones.

Jares (2001) propone el trabajo mediante los **rincones de los conflictos**, en donde se fomenta la formación del alumnado acerca del conflicto como algo normal que aparece en la vida en sociedad y que hay que resolver utilizando las estrategias correctas. Al igual que las asambleas, estos rincones son un lugar para tratar los conflictos y no evitarlos, permitiéndole al alumnado la oportunidad de ejercitarse en estrategias para resolver los conflictos.

Cabe destacar que, esta metodología es fundamental trabajarla mediante el **juego**, gracias al cual el alumnado puede llegar a aprender roles, dramatizar situaciones, así como también adquirir valores, reglas, etc., construyendo su personalidad y definiéndose a sí mismo. De ahí la importancia de recurrir a esta metodología en la que, para Torres (2011), el docente adquiere una actitud paciente basada en la observación de cada alumno, permitiéndole recabar información relevante en los diferentes contextos de juego, como por ejemplo observar cómo actúa cada niño en determinadas situaciones para resolver los conflictos, si escucha a los compañeros, si se presta a colaborar, si es paciente, etc. Esta información deberá analizarse detenidamente con el fin de tomar medidas al respecto y/o frenar situaciones inadecuadas.

El papel del profesorado

En esta tarea de educar en la convivencia, el docente adquiere una labor trascendental de acompañamiento, guía y escucha comprensiva, ya que es una figura de referencia para el alumnado. Así pues, el profesorado será una piedra angular en la formación del alumnado tanto académicamente como personal y socialmente.

De esta manera, se puede afirmar que la tarea del docente, con el fin de enseñar a convivir al alumnado, debe de basarse o centrarse en los siguientes pilares fundamentales:

- El establecimiento y acuerdo de normas, entendiendo las mismas como un consenso entre todo el grupo, dándole responsabilidades al alumnado para que las haga suyas, forjando una identidad y compromiso para su realización y cumplimiento
- Promover el trabajo cooperativo para que aprenda el alumnado a colaborar en equipo resolviendo

los conflictos que puedan surgir

- Resolución de conflictos a través del diálogo y la negociación
- Ser un referente o modelo para el alumnado, reflejando aquello que se le quiera inculcar, siendo un buen ejemplo de valores y actitudes.

En conclusión, cabe matizar la labor global de todos los participantes de la comunidad educativa, los cuales reflejan su trabajo en los centros escolares. La escuela es una fuente de aprendizaje donde se pueden y deben transmitir valores, habilidades sociales, fomentar un

aprendizaje basado en la gestión o control de emociones y trabajar la mediación de situaciones conflictivas para que el alumnado sepa enfrentarse a éstas de una manera asertiva, actuando y conviviendo de una manera acertada y pacífica. Hay que ser conscientes de la importancia de la acción docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hábitos, normas y reglas basadas en el diálogo y la negociación que suponen normas de convivencia elementales, que ayudarán al alumnado a enfrentarse a los desafíos que les presenta la sociedad actuando como ciudadanos críticos y asertivos.

Bibliografía

- Berra, M. J., y Dueñas, R. (2013). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7, 159-165.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños/as de Educación Infantil. *Pedagogía magna*, 11, 178-188.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 3, 91-106.
- García, A., y Ferreira, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Revista de Psicología*, 2 (1), 163-183.
- Goikoetxea, E., y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 227-247.
- Grau, P., García-Raga, L., y López-Martín, R. (2016). Enseñar y aprender convivencia. Análisis de un programa socioeducativo práctico de mejora de la participación democrática en 2º ciclo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 173-196.
- Lacunza, A. B. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10, 231-248.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (38), 33-52.
- Moliner, O., y Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-5.
- Penalva, A. (2016). *Análisis de la convivencia escolar: propuesta de un programa de formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos*, 25, 113-130.
- Torres, T. G. (2011). *El tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Cómo citar:

Donate Gil, C. (2021, septiembre). Educación para la convivencia. Un proceso de aprendizaje desde edades tempranas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 31-34.
Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>

CURSOS HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES 2022
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

**100% ONLINE
Y EVALUACIÓN TIPO TEST**

**VALIDEZ GARANTIZADA
ADAPTADOS A TODAS LAS COM. AUTÓNOMAS**



10 DÍAS

¡ENVIAMOS TU CERTIFICADO EN 10 DÍAS!

¡Consigue hasta 2 puntos extra en tu baremo!

-30%
A AFILIADOS
ANPE

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



COLABORA:
Campuseducacion.com
formación on-line



Del Test de Cooper al Crossfit

En busca de una nueva filosofía de trabajo de la condición física que motive al alumnado

La relación entre actividad física y la salud es indiscutible. En el marco escolar, tenemos en la asignatura de educación física una herramienta muy poderosa para mejorar la salud de nuestro alumnado a través del desarrollo de la condición física. Sin embargo, en muchas ocasiones se trabaja la condición física de una manera monótona, creando rechazo y desmotivación por parte del alumnado. Por ello, en el presente artículo se proponen una serie de alternativas atractivas y significativas que permitan al alumnado mejorar su condición física, y en última instancia, su salud, de una manera diferente y motivante.

Palabras clave: Condición física; Actividad física; Salud; Capacidades físicas básicas; Educación física; Educación Secundaria.

Abstract: The relationship between physical activity and health is clear and well known. In the educational context, Physical Education is a very powerful tool to improve the students' health via the development of their fitness level. However, it is not uncommon to see teachers using monotonous methods, leading to rejection and lack of motivation from the students. For this reason, some attractive and meaningful alternatives are presented in this article, with the aim to help students improve their fitness level and, ultimately, their health, in a different and interesting way.

Key words: Fitness level; Physical activity; Health; Physical Qualities; Physical education; Secondary education.



Existe abrumadora evidencia científica que corrobora la asociación entre actividad física y numerosos beneficios para la salud a nivel físico, mental y social (Warburton y Bredin, 2017). Además, la actividad física ha sido utilizada de forma muy positiva como medio clínico preventivo, como tratamiento rehabilitador, y como herramienta orientada a mejorar la salud y calidad de vida de las personas (Garber et al., 2011). Tales son sus beneficios, que no practicar

actividad física ha sido reconocido como un importante factor de riesgo para enfermedades coronarias (Warren et al., 2010), trastornos depresivos (Teychenne, Ball, y Salmon, 2010) y empeoramiento de distintos marcadores de riesgo de enfermedades crónicas (Owen et al., 2010).

Teniendo estas evidencias en cuenta, dentro del contexto educativo, y más específicamente dentro de la asignatura de educación física, parece



ÁNGEL GABRIEL LUCAS CUEVAS

- Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Máster Internacional de Rendimiento Deportivo
- Doctor en Fisiología
- Profesor de Educación Física en el IES Pedro Simón Abril (Alcaraz, ALBACETE)

entonces razonable que la práctica de actividad física como medio de mejora de la salud sea un pilar imprescindible dentro del currículum de la asignatura. Sin embargo, como veremos en las próximas líneas, este tipo de práctica física ha sido históricamente tratada de una forma monótona y demasiado estandarizada, convirtiéndose en un contenido poco motivante y rechazado por el alumnado. Además, por si fuera poco, este contenido ha sido durante muchos años evaluado a través de test normalizados orientados exclusivamente a categorizar al alumnado en función de su rendimiento motor, dejando de lado otros aspectos como puedan ser la mejora experimentada o el cambio de hábitos físicos del alumnado.

Condición física

En primer lugar, es necesario contextualizar el marco en el que nos movemos para poder entender las herramientas de que disponemos. Atendiendo a los bloques de contenidos de la asignatura establecidos por la legislación, los cuales se mantienen relativamente invariables entre Comunidades Autónomas aunque con diferentes nomenclaturas, encontramos generalmente los siguientes conjuntos de contenidos (Decreto 40/2015):

- Condición física y salud
- Juegos y deportes
- Actividades físico-deportivas en el medio natural
- Expresión corporal y artística

Como podemos observar, aunque es cierto que la mejora de la salud es un beneficio inherente a cualquiera de los bloques mencionados, es el bloque de condición física el que de forma explícita busca la mejora de la salud dentro de sus contenidos, citando textualmente en este bloque, en este caso en el decreto de la Comunidad Valenciana: “*El trabajo de las cualidades físicas a través de métodos concretos que deben conocer, contribuye a la mejora de la salud, a la vez que incide en la prevención de determinadas enfermedades*” (Decreto 87/2015, p. 906).

Por lo tanto, queda clara la importancia de mejorar la salud en educación física, y que su mejora debe venir, de entre otros contenidos, pero principalmente, a través del trabajo de condición física. Pero, ¿qué es exactamente la **condición física**?

En un sentido amplio, esta es entendida como un estado dinámico de energía y vitalidad que permite a las personas llevar a cabo las tareas diarias habituales, disfrutar del tiempo de ocio activo, afrontar las emergencias imprevistas sin una fatiga excesiva, a la vez que ayuda a evitar las enfermedades hipocinéticas – derivadas de la falta de actividad física (Rodríguez, 1995). En otras palabras, **tener unos niveles mínimos de fuerza, resistencia y flexibilidad como para poder llevar a cabo nuestras actividades diarias** (laborales, domésticas) y de ocio, sin cansarnos.

De aquí se extrae, por lo tanto, que con nuestros alumnos deberemos llevar a cabo ejercicios, actividades y juegos que les permitan desarrollar sus niveles de fuerza, resistencia y flexibilidad, para que mejoren su



condición física y, por ende, su estado de salud. Aunque cabe plantearse: ¿Cómo lo hemos estado haciendo hasta ahora?

De dónde venimos

Como comenta Zagalaz (2002), la educación física tuvo en sus inicios una concepción higienista y militar, alcanzando su época de mayor relevancia en el siglo XIX y principios del siglo XX con la aparición de las escuelas gimnásticas (Sainz, 1992). No es hasta la creación del primer instituto nacional de educación física (INEF) en 1967 cuando la educación física empieza a basar su trabajo en evidencias científicas. Aun así, es frecuente encontrar testimonios hoy en día afirmando que la educación física que ellos vivieron hace 10-15 años todavía tenía tintes gimnásticos, como el salto del potro o los test estandarizados de abdominales o de resistencia (Villena, 2019).

Especialmente con el auge de la batería Eurofit¹ en 1983, se popularizó en Europa el uso de test para **medir la condición física del alumnado en educación física**. De entre los más conocidos y utilizados destacan:

- Test de abdominales en 30 segundos (fuerza abdominal)
- Salto de longitud con pies juntos (fuerza tren inferior)

- Flexión de brazos mantenida en suspensión (fuerza tren superior)
- Flexión de tronco sentado sobre un cajón (flexibilidad)
- Carrera de ida y vuelta (10x5m) (velocidad)
- Test de Cooper (recorrer la mayor distancia posible en 12 minutos) (resistencia)
- Course Navette (recorrer una distancia de ida y vuelta de 20m a un ritmo incremental hasta el agotamiento) (resistencia)

Estas pruebas, justificadas en sus inicios por aumentar la motivación del alumnado hacia la mejora de la condición física, **resultaron tener un efecto contraproducente**. Mientras que, por un lado, los alumnos con mejor predisposición física (por genética, por hacer deporte fuera del instituto, o por haber repetido curso y encontrarse en un nivel madurativo mayor) disfrutaban de estas pruebas, la mayoría del alumnado con una condición física normal o baja las percibían como un momento de exposición pública, juzgados negativamente en **la mayoría de ocasiones por sus compañeros mejor preparados**.

Se creaba, sin haberlo previsto, una sensación negativa y de re-

¹ La batería Eurofit fue creada por un comité de Expertos en el Consejo de Europa, y consta de numerosos test físicos: equilibrio flamenco, tapping test, flexión de tronco sentado, salto de longitud con pies juntos, tracción en dinamómetro, test de abdominales, flexión de brazos mantenida en suspensión, carrera de ida y vuelta, y Course Navette (Gálvez, 2010).

chazo hacia este tipo de pruebas, que con facilidad se trasladaba a sus actividades asociadas (correr, saltar, etc.) y, en última instancia, hasta la asignatura de educación física.

Además, la forma para preparar estas pruebas estaba basada en la ejecución parcial de los componentes de las mismas, es decir, realizar series de saltos para la prueba de salto de longitud, realizar series de abdominales para el test abdominal, o dedicar un tiempo de la sesión a correr y correr para la Course Navette² o el Test de Cooper, sin que los alumnos pudieran comprender cómo estas acciones tan repetitivas y monótonas pudieran mejorar su calidad de vida o disminuir la presencia de marcadores de riesgo de enfermedades crónicas.

Como resultado, nos encontramos con un alumnado desmotivado hacia la mejora de la condición física, y completamente desorientado, convencidos de que el único fin de correr o saltar es llegar al aprobado en los test físicos de final de trimestre.

Hacia un trabajo de la condición física más significativo

En primer lugar, lo más importante es explicar al alumno el porqué de lo que trabajamos en clase. Hasta la actividad mejor preparada carece de sentido si los alumnos terminan la sesión sin conocer el fin real de la actividad. Si sabemos que la actividad física tiene tantos beneficios y que el trabajo de la condición física es un medio ideal para conseguirlos, es imprescindible explicárselo y justificárselo a nuestro alumnado, consiguiendo así aumentar su motivación intrínseca hacia la actividad, pues así tendrán claro que llevarla a cabo es bueno para ellos, teniendo así buena predisposición y actitud para realizarla.

Por otro lado, debemos empatizar con los alumnos, entender su forma de pensar, e intentar realizar actividades que para ellos sean significativas, teniendo en cuenta el momento de su vida en el que se encuentran y el tipo de cosas que les motivan e interesan. Si conseguimos que entiendan el por qué hacemos las cosas, y conseguimos que estén motivados para hacerlas, habremos hecho lo más complicado.

En definitiva, se deben llevar a cabo propuestas bien justificadas, que cumplan el objetivo deseado, y que sean motivantes para los alumnos. En esta línea, a continuación se presentan una serie de propuestas innovadoras para trabajar la condición física de una manera atractiva y motivante para el alumnado. Con el fin de no repetir en cada propuesta la misma información, se da por hecho que al principio de cada una de estas actividades se ha explicado la importancia de la actividad física a la hora de mejorar la salud, y se ha justificado con las evidencias adecuadas la necesidad de trabajar dicho contenido en clase. Por ello, nos vamos a centrar en sus aspectos más motivacionales y atractivos para el alumnado, entendiendo que la propuesta ha quedado previamente justificada.

La carrera militar (1º-3º ESO)

Es una actividad orientada a trabajar la resistencia, y de forma complementaria, la fuerza y la flexibilidad. Para esta actividad se crean grupos de nivel homogéneo en función de su condición física, aunque el agrupamiento libre también suele funcionar bien ya que los grupos formados entre amigos y compañeros facilitan la desinhibición.

Aunque se puede hacer en las pistas deportivas del centro, gana mucha riqueza si se tiene acceso a un par-

que cercano. En la actividad, cada grupo forma una fila india, y el primero inicia a correr, haciendo que su grupo le siga manteniendo la formación en fila. Este primer alumno es quien marca el ritmo de carrera y las acciones a realizar, es decir, todo lo que haga el primer alumno debe ser reproducido por los demás (saltar, rodar por el suelo, gatear, caminar en equilibrio sobre un bordillo, etc.). La única premisa es que no se puede estar parado, y se debe limitar el tiempo de caminar. Se puede establecer que cada 3-4 minutos el primero pase a ser el último del grupo, estableciéndose así un nuevo líder, y permitir que los primeros 30 segundos se camine a modo de descanso (esto lo debe decidir el profesor en función de las características de su grupo).

La clase de fitness (3º-4º ESO; 1º BACH)

Es una actividad orientada a trabajar la fuerza, y de forma complementaria, la resistencia. Además, también se puede utilizar la misma dinámica para trabajar la flexibilidad.

Se divide a la clase por parejas, y se disponen por hileras como en una clase de aeróbic. A continuación, se deja a los alumnos 2 minutos para que cada pareja piense 3 ejercicios para trabajar la fuerza resistencia con el propio peso corporal (sentadillas, saltar a la pata coja, escaladores, plancha, plancha lateral, elevaciones de cadera, flexiones, fondos de tríceps, etc.). Una vez todas las parejas han elegido sus 3 ejercicios, el profesor pone música motivante, y la primera pareja expone al grupo uno de sus ejercicios. A continuación, toda la clase lo realiza durante 30 segundos, y es recomendable que el profesor también lo ejecute para integrarse en la actividad, lo que aumenta la implicación del alumnado.

² La Course Navette es el test más utilizado para medir el consumo máximo de oxígeno a nivel mundial debido a su fiabilidad y a que no requiere mucho espacio (20m). El test se ayuda de un audio que va marcando el ritmo de carrera. Cada vez que suena una señal, el corredor debe estar pisando una de las dos líneas que marcan las distancias de 20m. Cuando el corredor no llega a tiempo a pisar la línea durante la señal sonora, el test finaliza, anotando la velocidad de la última etapa completa como resultado del test. El test inicia a una velocidad de carrera de 8,5km/h y va aumentando en 0,5km/h cada minuto (García y Secchi, 2014).

Acabado el tiempo, la siguiente pareja explica su ejercicio (si ya se ha hecho previamente, pueden elegir otro de entre los 3 ejercicios pensados inicialmente) durante 15-20 segundos y la clase lo lleva a cabo durante otros 30 segundos. Esta dinámica se repite con todas las parejas, e incluso se puede hacer una segunda serie de ejercicios con las otras opciones que haya pensado cada pareja.

Es una actividad motivante pues los alumnos deciden qué ejercicio hacer y son los protagonistas de la actividad. En función del curso, el profesor puede también preguntar qué músculos se activan en cada

siva. En la sesión anterior se pide al alumnado que recuerden traer una toalla y una botella de agua.

Para esta actividad se dispone a los alumnos de forma individual en hileras como en una clase de aeróbic. Cada alumno tiene delante de sí la toalla, la botella de agua, una esterilla, y un banco sueco que pueden compartir entre 2-3 alumnos. El profesor se pone delante en primera fila y explica el funcionamiento de la actividad: con música motivante de fondo, se llevarán a cabo 4 series: las 3 primeras con 6 ejercicios cada una (30 segundos de trabajo y 30 segundos de descanso entre ejercicio

nos, con el objetivo de que trabajen en equipo y se den situaciones de aprendizaje entre pares. A continuación, se crean 4-5 estaciones, cada una de ellas con un material único (estación 1 con balones medicinales, estación 2 con pesas, estación 3 con bancos suecos, estación 4 con kettlebells, estación 5 con bandas elásticas, etc.).

Cada centro diseñará las estaciones en función del material disponible. A continuación, se explica las normas de la competición: el profesor dirá el nombre de un músculo y dejará 30 segundos para que cada equipo con el material de su estación piense un

DESARROLLO DE LA SESIÓN DE CROSSFIT

	Serie 1	Serie 2	Serie 3	Serie 4
1	A. Skipping	B. Glúteos arriba	C. El leñador de pie	¡Elige A-B-C!
2	A. Plancha	B. Plancha dinámica	C. Plancha invertida	¡Elige A-B-C!
3	A. Jumping Jacks	B. Escalador	C. Salto en cuadrado	¡Elige A-B-C!
4	A. Fondos tríceps	B. Extensión cadera	C. Skipping en banco	¡Elige A-B-C!
5	A. Sentadilla	B. Zancada	C. Russian twist	¡Elige A-B-C!
6	A. Cuadrupedia superman	B. Shoulder tap	C. Flexiones	¡Elige A-B-C!

Tabla 1. Sesión de Crossfit

ejercicio, así como trabajar el principio de alternancia (no realizar dos ejercicios seguidos para el mismo grupo muscular) o los conceptos de carga, volumen o descanso.

Crossfit escolar (3º-4º ESO; 1ºBACH)

Es una actividad orientada a trabajar la fuerza y la resistencia, finalizando con una vuelta a la calma para trabajar la flexibilidad.

Antes de empezar, el profesor debe haber trabajado previamente con sus alumnos la importancia de la carga individual, donde cada uno tiene que regularse y llevar un ritmo que pueda mantener, con el objetivo de evitar situaciones de fatiga exce-

y ejercicio). Por último, se realizará una cuarta serie, donde cada alumno deberá escoger entre los 3 ejercicios realizados previamente en ese nivel (Tabla 1). Es muy importante que el profesor también ejecute los ejercicios, al tiempo que motiva al alumnado a trabajar. La implicación de los alumnos es mucho mayor si ven que el profesor lo realiza con ellos. Además, irá recordando a los alumnos que se hidraten entre serie y serie.

El concurso de los músculos

Actividad orientada a trabajar la fuerza y la flexibilidad.

En ella, se divide a los alumnos en grupos heterogéneos de 5-6 alum-

ejercicio para fortalecerlo. Al acabar el tiempo, el profesor pondrá la música y todos los grupos ejecutarán el ejercicio que han pensado durante 30 segundos. El profesor prestará atención a la ejecución del ejercicio, su adecuación (¿se trabaja el músculo preguntado?) y la originalidad del ejercicio, y en función de estos criterios, nombrará al grupo ganador de esa ronda y lo apuntará en la pizarra, manteniendo una clasificación que mantendrá a los alumnos enganchados durante toda la sesión.

Los alumnos rotarán hacia la siguiente estación para disponer de material diferente, y el profesor volverá a decir otro músculo. Cuando se vaya acercando el final de la sesión, el profesor seguirá con la



misma dinámica, pero en lugar de buscar un ejercicio para fortalecer un músculo, los alumnos deberán pensar un ejercicio para estirarlo (en este caso no es obligatorio hacer uso del material de su estación).

A través de esta actividad estamos poniendo en práctica todo lo aprendido, comprobando que los alumnos conocen la función de cada músculo y la forma de fortalecerlo y estirarlo, al tiempo que los mantenemos motivados con una competición entre equipos, generando además dinámicas internas de grupo muy interesantes.

El entrenador personal (4ºESO; 1ºBACH)

Este es un proyecto de trabajo que puede alargarse tanto tiempo como el profesor estime oportuno, pudiendo llegar al mes y medio sin problemas.

Tras dedicar una o dos sesiones a explicar y vivenciar brevemente los diferentes métodos para trabajar la resistencia, la fuerza, y la flexibilidad, el profesor presenta a los alumnos una ficha de trabajo. En ella, los alumnos deben anotar su nombre, fecha, número de sesión, y objetivos de la misma (por ejemplo: "hoy trabajaré la fuerza-resistencia y la flexibilidad").

A continuación, deben escribir lo que van a hacer para cumplir ese objetivo y dibujarlo de forma esquemática ("voy a hacer un entrenamiento total durante 15 minutos, corriendo 3 minutos y alternándolo

con los siguientes ejercicios de fuerza: 10 flexiones, plancha abdominal 30 segundos, 15 sentadillas. Después, trabajaré la flexibilidad mediante el método activo a través de los siguientes ejercicios").

Una vez entendido cómo realizar la ficha, se explica el proyecto en su totalidad. Como para obtener beneficios para la salud es necesario realizar actividad física de forma habitual, este proyecto va a centrar su atención en el establecimiento de hábitos físicos a lo largo de un periodo de tiempo. Por lo tanto, los alumnos deberán llenar 3 fichas por semana: en la primera semana deberán traer la sesión 1 en la primera clase, la sesión 2 en la segunda, y realizar en su tiempo libre la sesión 3. En la segunda semana, deberán traer a clase la sesión 4 en la primera clase, la sesión 5 en la segunda clase, y hacer la sesión 6 en su tiempo libre. Esto puede alargarse hasta 3 o 4 semanas (9-12 sesiones). Además, son los alumnos lo que deciden cómo trabajar estas capacidades físicas (resistencia, fuerza, flexibilidad), eligiendo ellos los métodos de entrenamiento y los ejercicios, fomentando así su autonomía, asegurándonos que entienden lo que están haciendo, y dándoles libertad para que elijan aquello que más les gusta para alcanzar su objetivo (fortalecer el tríceps sural saltando a la comba o corriendo escaleras arriba y abajo, por ejemplo).

Durante el desarrollo de la clase, todos los alumnos le dan su ficha al profesor, quien las lee, las corrige y las firma mientras los alumnos realizan el calentamiento general. Posteriormente, los alumnos, de forma

individual, por parejas o en grupo, en función de cómo hayan planificado su entrenamiento, cogen el material necesario y realizan la sesión que hayan planificado, permitiéndose el uso de música mientras los alumnos trabajan. Durante la clase, el profesor va controlando el trabajo de los alumnos, corrigiendo de forma individual errores en la técnica de ejecución o dando ideas si observa que hay alumnos que recurren siempre a los mismos ejercicios.

Al final de la sesión el profesor devuelve las fichas de entrenamiento a los alumnos, quienes deben guardarlas ya que tienen que presentarlas todas ellas en un dossier al final del proyecto. En dicho dossier se debe observar una progresión a lo largo del tiempo, tanto en la corrección de errores iniciales, como un aumento de carga y/o volumen de trabajo conforme avanzan las sesiones.

La imagen de estas sesiones es muy satisfactoria: por un lado unos alumnos haciendo un fartlek, otros alumnos lanzándose el balón medicinal. Por otro lado, unos alumnos haciendo series de salto a la comba, y otros haciendo abdominales en esterillas o incluso mini-sesiones de yoga, o estiramientos en grupo. Es la máxima expresión de lo que buscamos, de forma concreta, en educación física, y de forma global, en el sistema educativo actual: proporcionar los conocimientos y las herramientas para que el alumnado, de forma autónoma y competente, pueda desenvolverse en el mundo que le espera fuera del instituto. En este proyecto, los alumnos deciden cómo mejorar su salud de entre todos los métodos trabaja-



dos en clase, y los llevan a cabo a su manera y a su propio ritmo, planificándose el trabajo y siendo conscientes de lo que están haciendo y del fin que pretenden alcanzar.

Es este tipo de actividades en las que nos debemos centrar a la hora de trabajar con nuestros alumnos. Donde el profesor no sea un emisor

de información unidireccional ante un grupo de oyentes pasivos, sino que sea un guía que vaya desplazándose por el espacio y ayudando a solucionar pequeñas situaciones individuales y reales.

En definitiva, actividades donde ellos tengan la iniciativa, donde decidan cómo solucionar los proble-

mas y sean los protagonistas de la actividad y de su aprendizaje, consiguiendo así, conectar de forma significativa lo que el profesor enseña y lo que el alumno aprende y pone en práctica, cementando aprendizajes que el alumnado recordará después de haber dejado el instituto, pues los han puesto en práctica para solucionar problemas reales.

Bibliografía

- Gálvez, A. (2010). Medición y evaluación de la condición física: batería de test Eurofit. *Revista digital EFDeportes*, 14. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd141/bateria-de-test-eurofit.htm>
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., y Lee, I. M. (2011). American College of Sports Medicine Position Stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: Guidance for prescribing exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43 (7), 1334-1359.
- García, G., y Secchi, J. (2014). Test course navette de 20 metros con etapas de un minuto. Una idea original que perdura hace 30 años. *Apunts Sports Medicine*, 49 (183), 93-103.
- Owen, N., Healy, G. N., Matthews, C. E., y Dunstan, D. W. (2010). Too much sitting: The population health science of sedentary behavior. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 38 (3), 105-113.
- Rodríguez, F. (1995). Prescripción de ejercicio para la salud (I). Resistencia cardiorrespiratoria. Apuntes: *Educación física y deportes*, 39, 87-102.
- Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. *Cuadernos de sección. Educación*, 5, 27-47.
- Sánchez, M. (2002). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Teychenne, M., Ball, K., y Salmon, J. (2010). Sedentary behavior and depression among adults: A review. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17 (4), 246-254.
- Villena, M. (2019). ¿Por qué hay generaciones que recuerdan la Educación Física como una “pesadilla”? [Mensaje en un blog]. El País. Recuperado de: https://verne.elpais.com/verne/2019/09/13/articulo/1568363531_947764.html
- Warburton, D. E., y Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current opinion in cardiology*, 32(5), 541-556.
- Warren, T. Y., Barry, V., Hooker, S. P., Sui, X., Church, T. S., y Blair, S. N. (2010). Sedentary behaviors increase risk of cardiovascular disease mortality in men. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 42(5), 879-885.
- Decreto 40/2015, de 15 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.

Cómo citar:

Lucas Cuevas, A. G. (2021, septiembre). Del Test de Cooper al Crossfit. En busca de una nueva filosofía de trabajo de la condición física que motive al alumnado. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 35-40. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>





Completa tu formación como docente

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

y mucho más...

¡Mira todo
lo que tenemos
para ti!



-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

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



Cursos de
110 horas



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line

CURSOS HOMOLOGADOS

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

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

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

100% online de



Exposición y Defensa
ante el **TRIBUNAL**

Campuseducacion.com



VENTA DE
TEMARIOS
DE OPOSICIÓN

temarios.campuseducacion.com

ed

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

Más información:
967 607 349

Educación emocional y desarrollo lingüístico

Una propuesta de aprendizaje global

La educación emocional constituye uno de los retos de la enseñanza actual, por lo que es necesario confeccionar metodologías que permitan dar respuesta a una necesidad social (la educación emocional) mediante la práctica educativa, contraponiéndose a las dificultades que suponen los actuales despliegues curriculares. Una de las vías para el planteamiento de un aprendizaje significativo en el ámbito emocional es el diseño de propuestas globales que integren la educación emocional y el desarrollo lingüístico, dada la naturaleza social de ambos ámbitos y la interrelación entre los procesos emocionales y lingüísticos: experiencias emocionales; procesamiento de la información; pensamiento, y comunicación emocional.

Palabras clave: Competencias emocionales; Educación Emocional; Competencias Lingüísticas; Aprendizaje Significativo.

Abstract: Emotional education is one of the most important challenges of the current education and as a result, it is necessary to develop appropriate methodologies to respond to a social need—emotional education—through THE educational practice, counteracting to the difficulties created by the current curricular deployments. One of the ways to get the approach to meaningful learning in the emotional field is the design of global proposals which integrate emotional education and linguistic development taking into account the social nature of both areas and the interrelation between emotional and linguistic processes: emotional experiences; information processing; thinking, and emotional communication.

Key words: Emotional competences; Emotional education; Language skills; Significative learning.



La sociedad actual crea unas necesidades que desde los centros educativos deben ser atendidas con tal de proporcionar a los jóvenes los apoyos necesarios para hacer frente a los retos de su día a día. En ese sentido, la educación emocional se ha convertido en un ámbito elemental para el desarrollo del alumnado en el mundo que los rodea; no obstante, esa necesidad no va acompañada de una inclusión curricular, sino que se convierte en un reto

para la enseñanza, más, si cabe, en aquellos contextos socioeducativos desfavorables.

Por lo cual, una de las apuestas de la enseñanza puede tener cabida en el diseño de propuestas de educación emocional desde una perspectiva de aprendizaje global en la que se integre el trabajo transversal de las competencias lingüísticas, otorgando, de esta manera, mayor trascendencia y significatividad al aprendizaje.



JOAQUÍN JOSÉ SANZ MARTÍNEZ

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

Educación emocional y escuela

El informe Delors (UNESCO, 1998) afirma que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención de conflictos, puesto que muchos problemas tienen su origen en la gestión emocional en la edad escolar (Lanzadábal y Mateo, 2013). A partir de estos postulados, las disposiciones normativas educativas a nivel estatal inician la inclusión a los elementos de desarrollo emocional y de desarrollo integral, pero esta mención no va acompañada de unos espacios curriculares con unas competencias y objetivos bien definidos, por lo que su presencia curricular tiende a diluirse en el paso hacia la práctica.

En este punto se precisa definir la **educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, el cual pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo integral de la persona con el objetivo de capacitarla para la vida** (Bisquerra, 2000). Por lo tanto, la educación emocional constituye el ámbito educativo encargado de trabajar y desarrollar las competencias emocionales.

Si bien es cierto que la educación emocional ha pasado a ser un tema de recurrencia habitual en los cen-

tos educativos y en las tertulias pedagógicas, la designación de las competencias emocionales en el ámbito educativo da lugar a ciertas discrepancias conceptuales, puesto que se puede encontrar tanto como competencia emocional, como competencias emocionales o competencias sociales-emocionales. Hay que destacar que, superando estas distinciones léxicas, el significado de los conceptos es idéntico (Bisquerra y Escoda, 2007).

Consiguentemente, conviene definir el concepto de **competencias emocionales** como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra y Escoda, 2007).

Paralelamente surge un concepto que ha tomado una indiscutible relevancia en esta materia y Goleman (1996), haciendo mención a una nueva manera de ser inteligente, lo denomina **inteligencia emocional**, tratándose de un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas cotidianos, como la habilidad de automotivarse y sobreponerse a las decepciones, controlar los impulsos, regular el humor o mostrar empatía.

[La inteligencia emocional integra] la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Pacheco y Berrocal, 2004)

Con toda esta información podemos fácilmente identificar la necesidad de integrar la educación emocional en los primeros niveles de la educación primaria, concretamente la **conciencia emocional** y la regulación emocional como punto de partida hacia el desarrollo de la totalidad de las competencias emocionales. Esta conciencia emocional la entendemos como la **capacidad para**

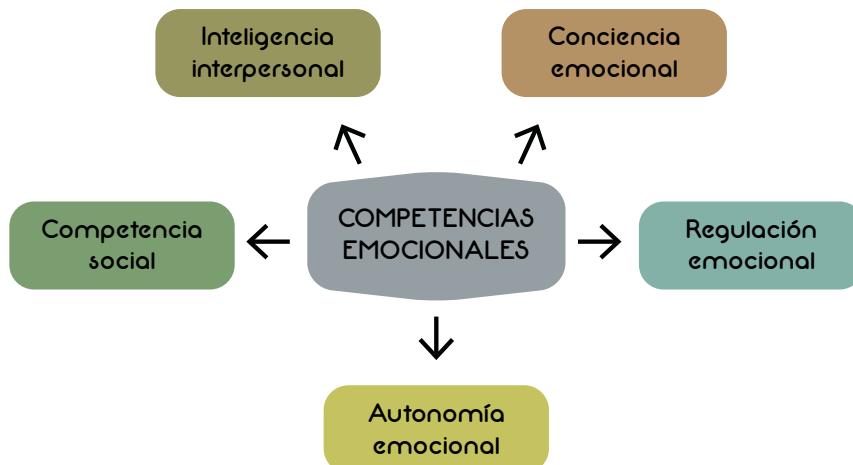


Figura 1. Bloques que integran las competencias emocionales (extraido de Bisquerra y Escoda, 2007).

percibir con precisión los propios sentimientos y emociones, identificarlos y etiquetarlos, y permitiendo la posibilidad de experimentar emociones múltiples, así como de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos a causa de inatención selectiva o dinámicas inconscientes (Bisquerra y Escoda, 2007).

En referencia a la **regulación emocional**, Bisquerra y Escoda (2007) establecen que se trata de la **capacidad para manejar las emociones de forma apropiada y supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento**, tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerar emociones positivas, etc., y afirman que la regulación emocional permite:

- **Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento:** los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; los dos pueden regularse por la cognición.
- **Expresión emocional:** capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en un mismo como en los otros.
- **Regulación emocional:** regulación de la impulsividad, tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y persevere-

rar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades, capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor otros más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

- **Habilitados de afrontamiento:** Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoran la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- **Competencia para autogenerar emociones positivas:** capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas y disfrutar de la vida, favoreciendo, así, el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

Educación emocional y aprendizaje lingüístico

Después de haber tratado todos estos aspectos emocionales, es conveniente enlazar la educación emocional con los aspectos lingüísticos, lo cual conduce a hacer mención a la teoría Vygotskiana de la génesis social del individuo, en que se habla de la "ley de la doble formación" (Vygotski, 2010): todas las funciones superiores del individuo se originan a través de las relaciones sociales y, posteriormente, la internalización de estas relaciones a nivel individual (Rivière, 1988).

De estas palabras se desprende la **importancia de las relaciones so-**



ciales y la interacción en el ambiente para posibilitar actividades de toma de conciencia, tanto individual como colectiva, que permiten construir la representación del entorno (Bruner, 1984). Además, extendiendo esta teoría al lenguaje, Vygotski promulga que la adquisición y desarrollo del lenguaje tiene su origen en el exterior, en la interacción social, y, posteriormente, toma un nivel interno, en el cual se adquieren los significados y se concibe como elemento de mediación del pensamiento y de regulación de la conducta. Pero en el propio lenguaje, afirma Vygotski es donde se encuentra el propio pensamiento, por lo cual no se puede separar el significado del concepto.

Más allá de esto, afirma que el pensamiento y el lenguaje tienen origen diferente, pero a través del lenguaje es como se realiza el pensamiento, de aquí la expresión el lenguaje es el instrumento del pensamiento.

Con estos argumentos teóricos se pretende establecer la primera conexión directa entre el desarrollo de las competencias emocionales y el desarrollo del lenguaje, en cuanto que, de forma implícita, el desarrollo de cualquier actividad educativa implica una actividad intelectual, en la cual el lenguaje es el instrumento que permite adquirir conceptos y otorgar significados.

En otra vertiente, pero sin dejar atrás la idea sobre el lenguaje y su función «interna» en el individuo, llegamos a una segunda vinculación entre el desarrollo de las competencias emocionales y las competencias lingüísticas: superando ese proceso en que el lenguaje lleva a cabo una función «interna», **damos a un nivel superior en el cual la comunicación intrapersonal se extiende a una comunicación interpersonal, es decir, se da lugar a actividades comunicativas, donde la oralidad es la base del proceso comunicativo** (Carnicero y Mayo, 2015).

En este sentido, esta segunda vinculación entre ambos ámbitos viene dada por las experiencias de desa-

rrollo de la conciencia emocional y de la regulación emocional, como dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los otros, expresar emociones o desarrollar habilidades de afrontamiento. Además, en este elemento también hay que englobar la propia interacción social y las situaciones comunicativas, en las cuales será fundamental la expresión y la comprensión oral.

Como último vínculo entre los dos ámbitos del estudio hay que mencionar la necesidad de la educación de favorecer los **aprendizajes significativos**. Según la literatura de Ausubel (1983), la enseñanza tiene que huir de las suposiciones alrededor de que el alumnado no tiene conocimientos sobre el tema a desarrollar, sino todo el contrario, tiene que basar sus propuestas en aspectos de interés del alumnado, teniendo en cuenta sus conocimientos previos.

El factor más importante que influye en el aprendizaje es aquel que el alumno ya sabe; averíguese esto y enséñese en consecuencia (Ausubel, 1983).



Propuestas prácticas

A colación de la fundamentación teórica que sustenta este estudio, conviene presentar algunos **recursos didácticos con los que poner en práctica este tipo de propuestas globales que integran contenidos del ámbito emocional y del ámbito lingüístico**.

Es importante destacar que estos instrumentos han sido elaborados a partir del **Diseño Universal del**

Aprendizaje —DUA— (Azorín y Arnaiz, 2014), el cual se basa en los principios de atención a la diversidad y de educación inclusiva, concibiendo la diversidad como un elemento natural e inherente a la realidad educativa, por lo que su propio diseño permite adaptar el instrumento a las características individuales del alumnado y no al contrario.

Con todo ello, algunos de los recursos que se recogen son:

- **Lectura de cuentos:** en esta actividad se pueden recurrir tanto a lecturas específicas sobre las emociones, como *El Monstruo de Colores* (Llenas, 2012), así como a cuentos de valores que pongan de manifiesto el carácter terapéutico de este género literario.
- **«Emocionómetro»:** instrumento en el que se indican los nombres de distintas emociones con tal de que cada alumno indique en qué estado emocional se encuentra en determinados momentos o situaciones. Puede elaborarse con regletas del cartulina y pinzas, de

modo que el instrumento pueda ser utilizado en espacios de tiempo prolongados.

- **Diario de emociones:** se trata de reflexiones escritas, adaptadas al nivel educativo, a través de la introspección en que cada alumno realiza un volcado emocional sobre experiencias que haya vivido en el contexto escolar. Para esta actividad es interesante utilizar espacios atractivos que refuerzen la seguridad y la autoestima del

alumnado, como los rincones o los talleres de escritura, así como una organización temporal de su uso que les permita vincular la actividad con sus objetivos.

- **Buzón de las emociones:** con esta actividad se da lugar a un espacio para la comunicación entre el alumnado mediante la escritura. Pudiendo utilizar, para ello, los espacios de escritura, los buzones tienen el objetivo de recoger mensajes de compañeros que tengan la voluntad de compartir con ellos situaciones, del contexto escolar, de las que hayan derivado experiencias emocionales significativas.
- **Resolución de conflictos:** cabe destacar este recurso como uno de los más significativos, dado que se tratan de situaciones espontáneas y naturales que llevan una alta implicación emocional en el alumnado, por lo que suponen una oportunidad para poner en práctica las habilidades sociales que derivan de la con-

ciencia y de la regulación emocional con la finalidad de que el propio alumnado, con la correspondiente orientación de la figura docente, sea capaz de mediar en este tipo de situaciones y alcanzar unos principios para su resolución. Para estas actividades pueden crearse equipos de mediación en el grupo o se pueden utilizar los ya creados, en caso de que hayan, a partir de los Planes de Convivencia del centro.

- **Asambleas y debates:** se pretende dar lugar a espacios de intercambio de ideas y experiencias que tengan implicaciones emocionales y permitan establecer *feedback* entre el propio alumnado con la finalidad de fomentar la empatía y las competencias interpersonales.

Como es evidente, la interrelación de ambos ámbitos de educativos tiene una firme fundamentación científica en la que se establecen continuas retroacciones entre sus elementos, lo que constituye una oportunidad fundamental para la

enseñanza actual en su pretensión por integrar la educación emocional en el día a día del aula de Educación Primaria.

De todo ello surge una vía didáctica para el planteamiento de propuestas de educación emocional y aprendizaje lingüístico en el que se engloban ambos ámbitos en respuesta a la necesidad de proporcionar al alumnado un contexto de aprendizaje significativo mediante el trabajo de contenidos próximos a su realidad diaria, como son sus propias emociones, y de donde pueden derivar situaciones comunicativas en contextos reales.

Es vitalmente importante remarcar la trascendencia de este tipo de propuestas y el papel fundamental de la enseñanza en su diseño e implementación. Además de esto, un aspecto de importancia capital es la formación docente, con el fin de adquirir estrategias y herramientas que permitan adecuar la práctica educativa a las características del alumnado y potenciar, de este modo, su desarrollo integral.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, (1), 1-10.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bruner, J. S., y Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Carnicero, L. A. P. y Mayo, I. C. (2015). La expresión oral en primaria: a propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro educacional*, 25, 31-52.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Landazabal, M. G., y Mateo, C. M. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 351, 34-40.

- Llenas, A. (2012). *El Monstruo de colores*. Barcelona: Flamboyant.
- Pacheco, N. E., y Berrocal, P. F. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 34 (1), 1-12.
- Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Kairós.

Cómo citar:

Sanz Martínez, J. J. (2021, septiembre). Educación emocional y desarrollo lingüístico. Una propuesta de aprendizaje global *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 43-46. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>



EXPOSICIÓN Y DEFENSA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.
OPOSICIONES DOCENTES

El Curso online Gratuito, a distancia y Abierto todo el año "Exposición y defensa de la Unidad Didáctica. Oposiciones Docentes" pretende facilitar a los Docentes opositores, tanto Maestros de Infantil y Primaria como Profesores de Enseñanza Secundaria, una serie de estrategias para la superación de la fase de exposición y defensa de la Unidad Didáctica en los procesos selectivos de oposiciones del profesorado.

Las pautas de oposición a la función pública docente constituyen un proceso que se hace realmente duro para muchos opositores. Por ello, se pretende proporcionar algunas técnicas y estrategias que puedan ser útiles a los aspirantes a la hora de exponer la preparación y las unidades didácticas ante el tribunal examinador. Incluye siempre en las probabilidades que, a pesar de los nervios y la prudencia, existen de aplicar esa preparación y conseguir la tan ansiada plaza.

Se pone a disposición del profesorado que deseé cursar una formación gratuita online un material didáctico especialmente diseñado que queda estructurado en varios bloques temáticos que desarrollan los contenidos principales que todo opositor debe manejar sobre actuación corporal (lengua no verbal y autocontrol emocional) y pautas de actuación correcta en la exposición y defensa oral.

Este curso tiene una duración de 60 horas de formación, que incluye el acceso al curso, el alumno puede solicitar un descuento (delegado) que accede la superación en los exámenes. Puedes ver su correcta visualización en los

Los contenidos del curso se han dividido en los siguientes módulos principales: dispositivos (Tablet y Smartphone), Inscripción en línea Abierta - Plazar de Inscripción.

[Ir a Inscripción](#)

100% Online

CURSOS

GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores
y Maestros con Certificación Digital

iRESERVA TU PLAZA!

967 60 73 49

Más Información en: www.campuseducacion.com



Campuseducacion.com
formación on-line

CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES 2022
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

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

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

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

iNOVEDAD!
-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MAS CURSOS

10
DÍAS

¡ENVIAMOS TU CERTIFICADO EN 10 DÍAS!

¡Consigue hasta **2 puntos extra** en tu baremo!



Campuseducacion.com
formación on-line

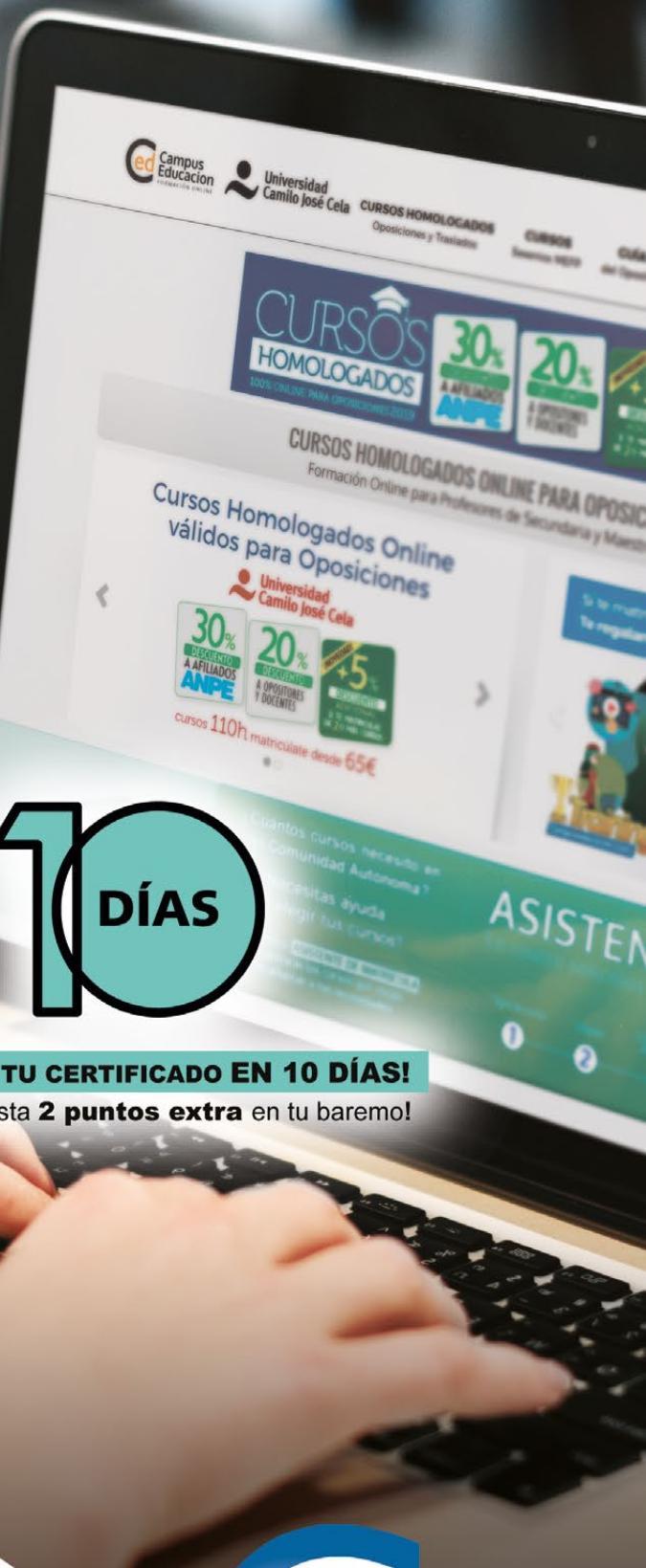


ENTIDAD COLABORADORA

Universidad
Camilo José Cela

CURSOS HOMOLOGADOS PARA **OPOSICIONES**

¡Nos importa
tu formación!



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349
www.campuseducacion.com

El enorme potencial pedagógico del Design Thinking

Innovación metodológica en el aula

El Design Thinking podría definirse como una metodología emergente de enseñanza-aprendizaje caracterizada por seguir los pasos del proceso de diseño. Aunque algunos docentes pudieran permanecer escépticos ante la idea de emplear métodos propios de los diseñadores de productos en la educación, existen numerosos argumentos que respaldan el empleo de esta metodología en el aula, entre ellos su capacidad para estimular las capacidades creativas del alumnado. Por ese motivo, el objetivo de este artículo es revelar el gran potencial pedagógico que esconde el Design Thinking.

Palabras clave: Design Thinking; Educación; Innovación metodológica; Creatividad.

Abstract: *Design Thinking is an emergent teaching methodology that follows the steps of the design process. Although some teachers may be sceptical of the use of product designers' methods in education, there are many arguments that support the use of this teaching methodology in the classroom, including its capacity to stimulate students' creativity. Hence, this article aims to reveal the huge pedagogical potential that Design Thinking hides.*

Key words: Design Thinking; Education; Methodological innovation; Creativity.



El Design Thinking o Pensamiento de Diseño es una disciplina tremadamente humanística que se originó en la Universidad de Stanford, California, en la década de los 70, ante la necesidad de hallar soluciones innovadoras en el contexto del diseño de productos (Martínez, 2020). Sin embargo, es en el año 2008 cuando Tim Brown, director ejecutivo de IDEO¹, aporta una definición al término *Design Thinking*,

en un artículo que escribió para la *Harvard Business Review* titulado “Design Thinking” (Brown, 2008a).

Sin embargo, a pesar de presentar múltiples beneficios pedagógicos, el *Design Thinking* es una metodología aún desconocida por parte del profesorado. Por ese motivo, explicaremos en qué consiste y cómo se podría implementar esta metodología en el aula.

¹ IDEO se define a sí misma como “una compañía global de diseño, ganadora de premios, que adopta un enfoque centrado en el ser humano, con el objetivo de ayudar a innovar y crecer a instituciones de los sectores público y privado” (IDEO, 2012). Fue fundada por David M. Kelley en Palo Alto, California.

² La lluvia de ideas o brainstorming es una técnica que permite al alumnado aportar sus ideas sin miedo a ser juzgados. Como explica IDEO (2012), la lluvia de ideas invita a dejar volar la imaginación y da paso a ideas innovadoras. Sin embargo, para que sea efectiva debemos obedecer siete reglas: la primera es “aplazar el juicio”, es decir, no debemos descartar ideas de manera precipitada; la segunda, “fomentar las ideas extravagantes” porque, aunque no parezcan factibles, pueden dar pie a nuevas ideas que sí lo sean; la tercera, “construir sobre las ideas de otros”, es decir, hacer aportaciones a las ideas ajenas; la cuarta, “mantenernos enfocados en la temática” para no desviarnos del objetivo; la quinta, mantener “una conversación a la vez”; la sexta, “dibujar nuestras ideas” para que sean visuales; y, la séptima, “buscar la cantidad”, es decir, cuantas más ideas, mejor.



ALBA MUÑOZ LEÓN

- Graduada en Traducción e Interpretación
- Máster de Formación del Profesorado
- Profesora de Inglés
- Miguelturra (CIUDAD REAL)

¿En qué consiste el Design Thinking?

El *Design Thinking* es una **metodología didáctica en la que el alumnado aprende resolviendo retos o problemas de manera cooperativa siguiendo las cinco fases del proceso de diseño**.

Según IDEO (2012), la primera fase es el **descubrimiento**, que consiste en comprender las necesidades e intereses del usuario final a través de conversaciones y una escucha activa que nos permita desarrollar empatía. La segunda fase es la **interpretación**, que consiste en definir la información recopilada en el paso previo, conservando únicamente aquellos datos que contribuyan a conocer al usuario final. La tercera fase es la **ideación**, que consiste en generar ideas a partir de las necesidades o desafíos identificados, para lo que resulta especialmente útil la técnica de la lluvia de ideas¹. La cuarta fase es la experimentación, que consiste en prototipar las ideas empleando cualquier tipo de material. Según Brown (2008b), la creación del prototipo es esencial porque permite dar vida a nuestras ideas y hacerlas tangibles. Por último, la quinta fase es la evolución, que consiste en obtener retroalimentación positiva para poder mejorar el prototipo y obtener el resultado deseado.

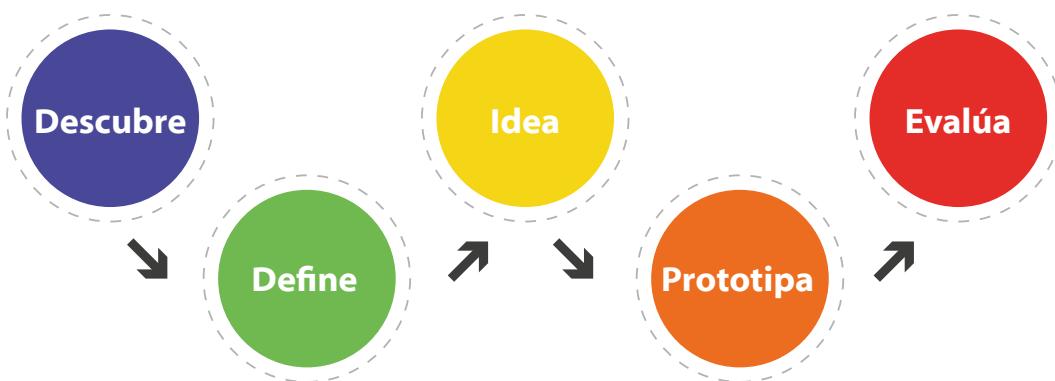


Figura 1. Las cinco fases del Design Thinking

¿Cómo implementar esta metodología en el aula?

A continuación, proponemos una actividad que es un claro ejemplo de cómo podría introducirse el *Design Thinking* en el aula. Para diseñarla nos hemos inspirado en uno de los proyectos de la D.school³ de Stanford, concretamente “The Classroom Redesign Project” (D.school, 2015), al que puede accederse a través del enlace que incluimos en el apartado de referencias bibliográficas de este artículo.

La experiencia de enseñanza-aprendizaje que proponemos se denomina “Diseñadores por un día”. Para desarrollar esta actividad, en primer lugar, el docente deberá proponer un reto al alumnado, en este caso, *rediseñar el espacio de recreo*. Este desafío permitirá al alumnado rediseñar el patio de recreo para que se ajuste mejor a sus gustos y necesidades. El alumnado trabajará en grupos cooperativos y cada grupo deberá presentar su propia propuesta de diseño siguiendo los pasos del *Design Thinking*.

Pueden seguirse los siguientes pasos:

- En primer lugar, analizarán el diseño actual del patio de recreo y conversarán sobre los aspectos positivos y negativos que identifiquen. En esta primera fase el alumnado descubrirá los gustos y necesidades de sus compañeros,

así como los suyos propios. De este modo, habrán completado la fase de descubrimiento.

- A continuación, comenzará la fase de interpretación, en la que deberán definir la información recopilada en la fase previa.
- Una vez definido el desafío, comenzará la fase de ideación. Durante esta fase los grupos propondrán ideas a partir de los problemas y retos identificados. Se fomentará la creatividad, así como la participación de todos los miembros del grupo. De hecho, para lograr que el alumnado dé rienda suelta a su imaginación, es aconsejable que el docente proponga una primera idea disparatada. Esta técnica se conoce como “PO”⁴, del inglés “provocative operation” u “operación provocativa”, y sirve para que nuestra mente vaya más allá de lo que se considera razonable. Cuando los grupos consideren que tiene ideas suficientes, deberán decidir cuáles de ellas son más apropiadas y cuáles preferirían descartar.
- Despues, cada grupo creará un prototipo que materialice sus ideas, lo que se conoce como fase de experimentación.
- Finalmente, cuando el prototipo esté listo, lo mostrarán al resto de grupos para obtener feedback y poder modificarlo en caso de que sea necesario. Esta fase, en

la que se evalúa el prototipo, se denomina fase de evolución.

Potencial pedagógico del *Design Thinking*

Uno de los múltiples beneficios pedagógicos que presenta el *Design Thinking* se debe a su estrecha relación con las competencias clave para el aprendizaje permanente. Según el Parlamento Europeo y el Consejo (2006), el alumnado debe adquirir ocho competencias clave para ser individuos competentes en el futuro. Estas competencias son: comunicación en lengua maternal, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresión culturales.

El *Design Thinking* contribuye a la adquisición de las competencias clave de la siguiente manera:

- Durante el proceso de diseño el alumnado se comunicará en lengua materna o extranjera, dependiendo del propósito de las experiencias de aprendizaje que diseñemos, con el resto de miembros del grupo.
- Aplicará el razonamiento lógico y matemático para resolver ciertos desafíos que, como docentes, pudiéramos plantearle. Además,

³ La D.school es el Instituto de Diseño de la Universidad de Stanford. Es aquí donde surge el término *Design Thinking* (Saavedra, 2017).

⁴ PO es un término creado por Edward de Bono en 1968 que sirve para indicar que algo se está utilizando deliberadamente como una provocación (Innova-Forum, “Técnicas de creatividad”).

al crear el prototipo y el producto final, tendrá que valorar qué materiales son más respetuosos con el medio ambiente, y fomentaremos su posterior reciclado.

- Por otro lado, si optase por crear un prototipo empleando artefactos digitales o si buscarse información y/o inspiración en Internet, desarrollará, parcialmente, la competencia digital.
- Asimismo, el alumnado aprenderá a aprender, tanto individualmente como en grupo, pues estará expuesto a novedosas formas de aprendizaje que son fácilmente extrapolables a otras situaciones y contextos.
- Al trabajar en grupos cooperativos, tendrá que debatir para llegar a un consenso y tomar decisiones conjuntas de manera democrática. De este modo, adquirirá competencias sociales y cívicas.
- El *Design Thinking* también requiere participación activa e iniciativa por parte del alumnado, así como capacidad de planificación, por lo que esta metodología contribuye al desarrollo del espíritu emprendedor.

- Por último, a través del *Design Thinking*, el alumnado adquirirá la competencia de conciencia y expresión culturales al apreciar la creatividad en las ideas de sus compañeros y al manifestar las suyas propias.

El siguiente argumento a favor del empleo del *Design Thinking* en el aula es la necesidad de **modificar los paradigmas de la educación**, tal y como afirma Robinson (2010). El alumnado posee extraordinarias **capacidades creativas**, pero los sistemas educativos actuales aplastan su creatividad. Por ese motivo, reivindica un cambio en los paradigmas de la educación, alegando que una educación de calidad enciende la chispa de la curiosidad en el alumnado y potencia sus capacidades creativas.

De la misma manera, Johnson (2017) afirma que la labor de los docentes no debe limitarse a la mera transmisión de información, sino que debe ir mucho más allá. Así pues, la labor de los docentes debe consistir en diseñar experiencias de aprendizaje memorables.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, De Bono (2012) lamenta que el principal objetivo de la enseñanza sea hallar la respuesta correcta; afir-

ma que conocer la respuesta correcta es importante, pero insuficiente. Lo que debemos enseñar a nuestros alumnos y alumnas es que, además de la respuesta correcta, existen muchas otras posibilidades y alternativas. Esto es lo que De Bono (2008) denomina **Lateral Thinking** o **Pensamiento Lateral**. Para lograr que el alumnado desarrolle este tipo de pensamiento es esencial que trabaje en grupos cooperativos para que contemple puntos de vista diferentes y abra su mente a un amplio abanico de posibilidades. A este respecto, el *Design Thinking* es una metodología que permite al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades creativas y explorar diferentes posibilidades.

De hecho, Krathwohl (2002) propuso una nueva versión de la original **Taxonomía de Bloom**⁵ (1956) y situó la creatividad en la cúspide de la pirámide.

Si partimos de la idea de que el *Design Thinking* concede al alumnado la maravillosa oportunidad de crear, podemos concluir que una de las virtudes pedagógicas del *Design Thinking* es su capacidad para desarrollar, principalmente, las habilidades de pensamiento de orden superior.

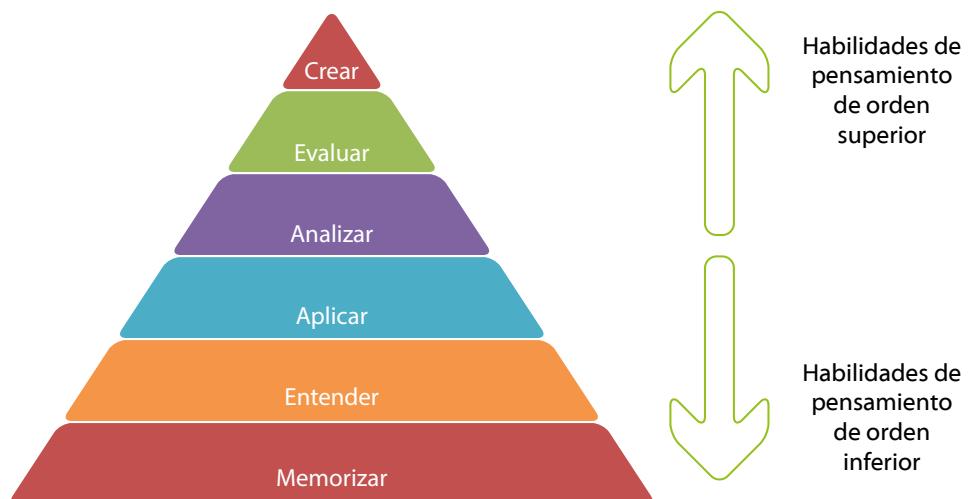


Figura 2. Taxonomía de Bloom revisada por Krathwohl

⁵ La Taxonomía de Bloom es obra del psicólogo y pedagogo estadounidense Benjamin Bloom. Dicha taxonomía ordena las habilidades de pensamiento en función del grado de complejidad de los procesos cognitivos que requieren (Gaviño, 2017). De modo que, en la base de la pirámide se sitúan las habilidades de pensamiento de orden inferior, que son habilidades que requieren procesos cognitivos de menor complejidad, mientras que en los niveles más altos de la pirámide encontramos las habilidades de pensamiento de orden superior, que son habilidades que exigen procesos cognitivos de mayor complejidad (Coffey, 2016). Es frecuente referirse a las habilidades de pensamiento de orden inferior como LOTS, del inglés Lower Order Thinking Skills, y a las habilidades de pensamiento de orden superior como HOTS, del inglés Higher Order Thinking Skills.

Otro argumento a favor de esta metodología emergente se deriva de la **Teoría de las Inteligencias Múltiples**⁶ de Gardner (2011). Esta teoría sostiene que los seres humanos poseemos, al menos, ocho tipos de inteligencia: lingüístico-verbal, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Sin embargo, cada individuo las desarrolla de diferente manera. Gardner sostiene que el objetivo de todas las escuelas debería ser desarrollar las múltiples inteligencias presentes en el alumnado. Se aprecia una estrecha relación entre esta teoría y el *Design Thinking*, pues este último es una herramienta útil para atender a la diversidad de inteligencias y talentos mencionados por Gardner.

Por otra parte, el *Design Thinking* se beneficia de las virtudes pedagógicas del **aprendizaje cooperativo**⁷, pues ofrece experiencias de aprendizaje en las que el alumnado trabaja en grupos cooperativos. Según Johnson (2018), el alumnado maximiza su aprendizaje si trabaja de manera cooperativa. De hecho, el aprendizaje cooperativo, además de propiciar un mayor rendimiento escolar, incrementa la motivación e implicación del alumnado y contribuye a la adquisición de valores tan importantes como

la responsabilidad y el compromiso. Si a lo anterior añadimos que el aprendizaje cooperativo mejora las habilidades socioemocionales del alumnado, sería razonable pensar que esta metodología goza de una posición privilegiada en el abanico de metodologías del que hoy en día disponen los docentes. Sin embargo, paradójicamente, el aprendizaje cooperativo es el menos empleado en el aula.

Además, a través del *Design Thinking* el alumnado aprenderá **Visual Thinking** o **Pensamiento Visual**, una técnica que permite representar y organizar ideas por medio de bocetos sencillos para facilitar su comprensión (Mosquera, 2018). El *Visual Thinking* permite una visualización global de la información, así como la ordenación lógica de ideas, y contribuye a mejorar las habilidades creativas del alumnado. El *Visual Thinking* es una técnica integrada en el *Design Thinking*, pues el alumnado representará sus ideas mediante dibujos que posteriormente se convertirán en prototipos.

Asimismo, a través de experiencias de aprendizaje basadas en el *Design Thinking* fomentaremos el **Critical Thinking** o **Pensamiento Crítico** del alumnado (Razzouk y Shute, 2012). Poseer un pensamiento crítico im-

plica la adquisición de un conjunto de habilidades, tales como analizar, reflexionar, cuestionar, definir, explicar y decidir (Mosquera, 2017). Las personas con un pensamiento crítico se caracterizan por tener una mente abierta, dispuesta a contemplar diferentes puntos de vista (Facione, 1990). Esa capacidad de valorar la diversidad de opiniones es precisamente una de las piedras angulares del *Design Thinking*.

Por consiguiente, se puede concluir que el Design Thinking es una metodología de carácter inclusivo que contribuye al desarrollo de las competencias clave para el aprendizaje permanente, estimula la creatividad, curiosidad e interés del alumnado, atiende a la diversidad de inteligencias, favorece la interdependencia positiva, contribuye a la creación de un vínculo afectivo de grupo y fomenta el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva.

Esta metodología permite crear un ambiente motivador en el aula y propicia un aprendizaje autónomo. Lo cual es posible gracias a que el profesorado abandona el rol de transmisor de información para adoptar el de guía del proceso de aprendizaje, de modo que el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.



Figura 3. Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

⁶ La Teoría de las Inteligencias Múltiples fue formulada por Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, en el año 1983 y tuvo un gran impacto en la educación (Gardner, 2011).

⁷ El aprendizaje cooperativo es una metodología didáctica en la que el alumnado trabaja en grupos heterogéneos reducidos para alcanzar objetivos comunes. El aprendizaje cooperativo se opone al aprendizaje competitivo, en el que el alumnado compite para ver quién es mejor, y al aprendizaje individualista, en el que el alumnado trabaja individualmente para lograr sus propias metas (Holubec, Johnson & Johnson, 1999).

Bibliografía

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Brown, T. (2008a). Design Thinking. *Harvard Business Review*, 86 (6), 84–92.
- Brown, T. (2008b). *Tales of creativity and play* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/tim_brown_on_creativity_and_play
- Coffey, H. (2016). *Bloom's Taxonomy*. ResearchGate. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/242546164>
- D.school. (2015). *The Classroom Redesign Project*. Recuperado de: https://dschool.stanford.edu/groups/k12/wiki/18cb2/The_Classroom_Redesign_Project.htm
- De Bono, E. (2008). *Edward de Bono – discusses Lateral Thinking* [Vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/Nb90e83ruUw>
- De Bono, E. (2012). *Edward de Bono 'How to have a beautiful mind' at Mind & Its Potential* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SbsKQQGwsMg>
- Gardner, E. (2011). Redes (Nº 114) – *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DUJL1V0ki38>
- Gaviño, J. (2017). *Cómo aplicar la Taxonomía de Bloom – Ideas para profes* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hl2ykGnTjDw>
- Holubec, E. J., Johnson, D. W. y Johnson R. T. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- IDEO (2012). *Design Thinking para Educadores*. EEUU: Riverdale.
- InnovaForum (s.f.). *Técnicas de creatividad*. Recuperado de http://www.innovaforum.com/index2_e.htm
- Johnson, D. W. (2017). *Streaming con David Johnson: El aprendizaje cooperativo para revolucionar la educación* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zKCDWo8eN8o>
- Johnson, D. W. (2018). *Aprendizaje Cooperativo con David Johnson. Ciclo de conferencias (R) evolución educativa* [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=yhg5oqRt4A>
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60.
- Martínez, L. M. (2020) “The Pedagogical Potential of Design Thinking for CLIL Teaching: Creativity, Critical Thinking and Deep Learning” en M.E. Gómez, M. E y Huertas, C.A. (eds.) *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education*. Hershey, IGI Global, pp. 427-446
- Mosquera, I. (2017). *Critical Thinking: aprender a cuestionarse la información* [Mensaje en un Blog]. Recuperado de: <http://blog.tiching.com/critical-thinking-aprendercuestionarse-la-informacion/>
- Mosquera, I. (2018). Visual Thinking: dibujando el aprendizaje. Revista UNIR. Recuperado de: <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/visual-thinkingdibujando-el-aprendizaje/549203599112>
- Parlamento Europeo y Consejo (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Razzouk, R. y Shute, V. (2012). *What Is Design Thinking and Why Is It Important? Review of Educational Research*, 82 (3), 330-348.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley* [Vídeo]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley#t-14376
- Saavedra, M. (2017). *La verdadera historia del Design Thinking* [Mensaje en un Blog]. Recuperado de: <https://designthinking.gal/la-verdadera-historia-del-designthinking/>

Cómo citar:

Muñoz León, A. (2021, septiembre). El enorme potencial pedagógico del Design Thinking. Innovación metodológica en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°23, p. 49-53. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>



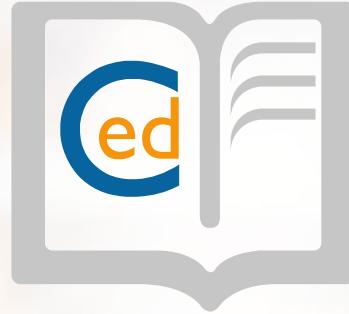

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

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 artículo para cómputo en el baremo como mérito en Concurso General de Traslados, Oposiciones y Bolsa de Trabajo.

iConviértete en Autor!

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

Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

The image shows a woman with short brown hair smiling at the camera. She is wearing a light blue button-down shirt. A copy of the 'Campus Educación' magazine is propped up against her chest. The magazine cover features the title 'Campus Educación' and 'REVISTA DIGITAL DOCENTE', along with several subtitles and images related to education.

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



Plan de recuperación, transformación y resiliencia

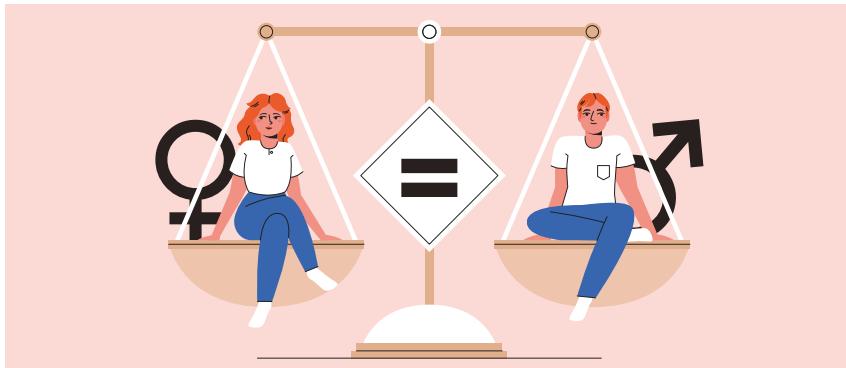
Estrategias europeas para minimizar los daños ocasionados por la pandemia del covid-19

La pandemia ocasionada por el covid-19 ha supuesto un fuerte impacto económico y social en nuestro país, al igual que en el resto de estados miembros de la Comunidad Económica Europea. Debido a las negativas consecuencias ocasionadas por el virus, desde Europa se ha incentivado el desarrollo de planes de transformación específicos para cada país, adaptados a su entorno y propias características, con el objetivo de minimizar los daños ocasionados y favorecer una pronta recuperación. Dichas medidas destacan, entre otros aspectos, por su impacto en el terreno educativo.

Palabras clave: Covid-19; Pandemia; Recuperación; Resiliencia; Transformación.

Abstract: The COVID-19 pandemic has brought about a strong economic and social impact in both our country and the rest of the European Union. Due to the negative consequences caused by the virus, Europe has stimulated the development of specific transformation plans for each country, adapted to their environments and particularities, with the objective of minimising the damage caused and favouring a speedy recovery. These measures stand up by, among other aspects, their impact on the educational system.

Key words: Covid-19; Pandemic; Retrieval; Resilience; Transformation.



Ayuda para paliar los efectos de la pandemia

La pandemia del covid-19 ha tenido un fuerte impacto económico y social en nuestro país. Por este motivo, la Comisión Europea ha facilitado un importante recurso financiero, denominado **Fondo o Mecanismo de Recuperación y Resiliencia**, para contribuir a la recuperación de los daños ocasionados por el coronavirus a nivel social y económico.

Para organizar el reparto económico de este mecanismo, desde Europa se pidió a los Estados miembros que presentasen sus propuestas sobre

planes nacionales, para lo cual España confeccionó el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y al que se han destinado 72.000 millones de euros de fondos europeos, previstos hasta 2023.

Plan de recuperación de España

Dicho plan incorpora una importante agenda de inversiones y reformas estructurales que se interrelacionan y retroalimentan para lograr cuatro objetivos transversales:

- Avanzar hacia una España más verde (transición ecológica)



BÁRBARA MARTA NUÑO LÓPEZ

- Licenciada en Psicología
- Profesora de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa en el C.E.E. Virgen del Amparo (GUADALAJARA)

- *Conseguir una España más digital* (transformación digital)
- *Lograr un país más cohesionado desde el punto de vista social y territorial* (cohesión social y territorial)
- *Alcanzar un Estado más igualitario* (igualdad de género)

Estos cuatro ejes de trabajo se desarrollan a través de diez políticas palanca entre las que cabe destacar aquella que se relaciona directamente con el impulso de la educación y la formación profesional continua.

Las diez políticas palanca integran, a su vez, 30 componentes o líneas de acción. Cada componente se centra en un reto u objetivo concreto, incluyendo reformas e inversiones que, de forma coherente y complementaria, contribuyen a alcanzar dichos objetivos o superar los retos.

Concretamente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional incluye tres componentes o líneas de acción que son:

- **Plan Nacional de Competencias Digitales**
- **Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional**
- **Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años**

Veamos detenidamente estas líneas de actuación.



Plan nacional de competencias digitales

Este es el componente número 19 dentro del plan. Está liderado por el Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, aunque una parte del mismo es de competencia del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Las inversiones del Gobierno con respecto a esta línea de intervención tienen como objetivo garantizar la **formación e inclusión digital** de la ciudadanía y los trabajadores, no dejando a nadie atrás en el proceso de **transformación digital de la educación**.

La transformación digital de la educación, a su vez, incluye:

- Un plan de digitalización y competencias digitales del sistema educativo

Tendrá como actuación clave la dotación de dispositivos portátiles necesarios, así como la conectividad para, al menos, 300.000 alumnos de centros sostenidos por fondos públicos.

Con el objetivo de reducir la brecha digital de acceso por parte del alumnado y compensar las desigualdades de colectivos más vulnerables que no disponen de medios para la adquisición de dispositivos con los que puedan continuar su proceso educativo tanto en situaciones de presencialidad como educación a dis-

tancia o mixta, el compromiso presupuestario se ha elevado hasta los 150 millones de euros.

- La instalación y mantenimiento de aulas digitales interactivas en centros educativos

De este modo se generaliza en todas las aulas la posibilidad de contar con los medios suficientes para situaciones de enseñanza a distancia y mixta que permitan los procesos de enseñanza y aprendizaje con medios digitales. En concreto, se manejan 240.240 aulas en centros públicos. El compromiso presupuestario para esta actuación es de 846 millones de euros.

- Profesionales digitales

Esta medida se basa en la adaptación de la oferta formativa de formación profesional existente y en el diseño de nuevas especialidades que permitan adquirir competencias digitales avanzadas a los docentes de todas las etapas educativas.

Plan estratégico de impulso a la Formación Profesional

El objetivo general del plan, que se encuentra como el componente 20, es la **transformación y modernización del sistema de formación profesional**, de tal forma que se configure como uno de los ejes vertebradores de un nuevo modelo económico basado en el conocimiento, capaz de dar respuesta a las

constantes transformaciones de los sectores productivos, mantener la empleabilidad de trabajadores y, por extensión, mejorar la productividad y la competitividad de las empresas.

Actualmente existe un severo desajuste entre los niveles de cualificación que requieren los sectores productivos y la formación de la población activa, así como un desajuste entre los niveles de cualificación media en España con respecto al resto de países de la Unión Europea.

El déficit previsto de mandos intermedios y técnicos cualificados, es decir, de técnicos superiores de formación profesional, obliga a plantear la formación profesional como un elemento estratégico para el avance del tejido productivo, la competitividad y la empleabilidad de las personas.

Para ello, hay que **asociar la Formación Profesional al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales**. Con el reto final de hacer un sistema de formación profesional integrado, dinámico, flexible, que permita a todos los ciudadanos desde los estudiantes de formación profesional hasta la población activa, encontrar en dicho sistema las oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus necesidades y aspiraciones.

Con una inversión total estimada de 2.076 millones de euros, este plan pretende:

- Mejorar la accesibilidad y la flexibilización de la Formación Profesional a través de la creación de "Aulas Mentor" en municipios con menor acceso a la Formación Profesional.
- Alcanzar la transformación digital de la Formación Profesional a través de la formación digital y verde aplicada a los sectores productivos con el objetivo de alcanzar la formación de 25.281 docentes al año, la conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada para acercar la tecnología de las empresas a los alumnos, la creación de aulas de emprendimiento

en centros públicos de formación profesional y la creación de una red de 50 centros de excelencia que estimulen desde el ámbito del centro educativo la investigación y la mejora constante de los programas.

- Impulsar la innovación e internalización de la Formación Profesional con la transformación, entre otras medidas, de ciclos formativos de grado medio y superior en ciclos de oferta bilingüe.

Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0 a 3 años

El componente 21 tiene como objetivo avanzar en un **modelo personalizado, inclusivo y flexible, que se adapte a las necesidades de cada alumno** con el reto de reducir el fra-

caso escolar, prevenir el abandono temprano y mejorar los resultados académicos.

También tiene por objetivo reforzar la formación del profesorado contando, para ello, con una inversión total estimada en 1.648 millones de euros destinados a:

La creación de plazas del primer ciclo de educación infantil, para la mejora de los resultados académicos futuros y la reducción de las desigualdades en el acceso y participación asociadas al nivel socioeconómico de la familia, además de ayudar en la conciliación familiar.

- La implantación de los programas de orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA +) en centros de especial complejidad educativa, para crear un entorno estimulante para el aprendizaje y contribuir al abandono escolar.

- La creación de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar destinado al alumnado educativamente vulnerable.

- Diseño y aplicación de un nuevo modelo curricular por competencias clave en las etapas de infantil, primaria, secundaria y bachillerato, priorizando aprendizajes fundamentales con metodologías activas y colaborativas. Se incluirán en el currículo educación en valores cívicos, para el desarrollo sostenible y el desarrollo de competencias digitales.

Con este Fondo o Mecanismo de Recuperación la comisión europea pretende contribuir a la recuperación de los daños ocasionados por la pandemia del coronavirus. Siendo, las medidas expuestas, las que el Gobierno de España ha concretado en su plan de recuperación, transformación y resiliencia.

Bibliografía

- Texto consolidado del Real Decreto-ley 36/2020, de 30 de diciembre, por el que se aprueban medidas urgentes para la modernización de la Administración Pública y para la ejecución del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (BOE 31/12/2020)
- Presentación de la Ministra de Educación y Formación Profesional. Componentes 19,20 y 21. Gobierno de España (12 de mayo de 2021)
- Documento del Plan de Recuperación, transformación y resiliencia. Gobierno de España (16 de junio de 2021)
- Plan de recuperación, transformación y resiliencia: <https://planderecuperacion.gob.es/>

Cómo citar:

Nuño López, B. M. (2021, septiembre). Plan de recuperación, transformación y resiliencia. Estrategias europeas para minimizar los daños ocasionados por la pandemia del covid-19. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°23, p. 55-57. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/23/>



¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

iConviértete en Autor!

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



iTEC

desarrollos digitales

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.



iTEC

desarrollos digitales

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

Más Información en:
www.itecdesarrollos.com

Síguenos en las Redes Sociales





Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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

