



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 24 - DICIEMBRE 2021

Educación musical y discapacidad

La enseñanza musical en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales

Los trastornos emocionales como dificultades de aprendizaje

Repercusiones en el proceso educativo

Literatura infantil e Inteligencia Emocional

La palabra como herramienta terapéutica

La realidad educativa de los Colegios Rurales Agrupados

Abordaje desde la etapa educativa de Educación Infantil

Aprendizaje Servicio en Educación Infantil

Orientaciones metodológicas

Coordinación docente e implicación familiar en la escuela

Una nueva forma de apostar por una educación de calidad

El aprendizaje de las lenguas a través de las TIC

eTwinning como herramienta de motivación

Hiperaulas

Una alternativa a la escuela tradicional

¿Aprendizaje de un idioma o adquisición lingüística?

Bilingüismo respetuoso en la primera infancia

Aprendizaje Basado en Proyectos

Adaptación para el área de matemáticas mediante educación online

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 2 O MÁS 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

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)

Ricardo Piña Sarmiento

Alejandro Poveda Otazo

Mª Remedios Pérez Núñez

Sarai Blázquez Bautista

Claudia Casado Sobrino

Sacramentos Gregorio García

Sandra Muñoz Cano

María José Alarcón Haro

Verónica González del Olmo

Juan Manuel Cañas Crespo

Edita

Marpadal Interactive Media S.L.

C/ Ejército 23, bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 66 99 55

publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación

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

Tel: 967 60 73 49

Fax: 967 26 69 95

www.campuseducacion.com

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

Educación musical y discapacidad

La enseñanza musical en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales

5

Los trastornos emocionales como dificultades de aprendizaje

Repercusiones en el proceso educativo

11

Literatura infantil e Inteligencia Emocional

La palabra como herramienta terapéutica

17

La realidad educativa de los Colegios Rurales Agrupados

Abordaje desde la etapa educativa de Educación Infantil

23

Aprendizaje Servicio en Educación infantil

Orientaciones metodológicas

29

Coordinación docente e implicación familiar en la escuela

Una nueva forma de apostar por una educación de calidad

35

El aprendizaje de las lenguas a través de las TIC

eTwinning como herramienta de motivación

41

Hiperaulas

Una alternativa a la escuela tradicional

49

¿Aprendizaje de un idioma o adquisición lingüística?

Bilingüismo respetuoso en la primera infancia

53

Aprendizaje Basado en Proyectos

Adaptación para el área de matemáticas mediante educación online

61





Editorial

La educación es un terreno que se encuentra en constante cambio y renovación o, al menos, así debería ser. Pero dichos cambios han de estar, siempre, orientados a la mejora, a conseguir la calidad y excelencia, a procurar lo mejor para los estudiantes y convertirlos en los más preparados ciudadanos del futuro.

Del mismo modo, desde el ámbito educativo se debe procurar luchar contra las desigualdades, defender la igualdad de oportunidades, la no discriminación por ninguna clase de condición y desarrollar procesos sociales basados en la sana convivencia.

Todo ello parece lógico y en este último año hemos presenciado que se han llevado a cabo nuevas reformas legislativas en materia educativa que, aparentemente, debieran estar encaminadas a conseguir todas estas metas. No obstante, los profesionales educativos no podemos dejar de plantearnos: ¿Realmente una nueva reforma educativa garantizará que se salven las carencias que nuestro sistema educativo presenta, o solamente quedará como un mero instrumento del poder político que en nada beneficia a la comunidad educativa?

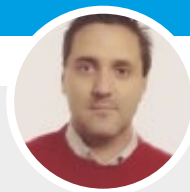
Es ahora, más que nunca, en el nacimiento de nueva legislación, cuando los docentes de todas las etapas educativas deben poner en práctica lo mejor de su didáctica y su amor hacia la enseñanza para conseguir que los cambios propuestos se traduzcan realmente en beneficios para la educación que reciba todo el alumnado.

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

Educación musical y discapacidad

La enseñanza musical en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales

Aunque cada individuo presente grados distintos de predisposición hacia la música, nadie está incapacitado para ella, pues para su disfrute no existen limitaciones ni barreras. La música, como medio de expresión y comunicación, también es una herramienta para el trabajo con personas con algún tipo de discapacidad, tanto para el desarrollo de sus potencialidades como para su inserción social y laboral, de modo que puede ser un recurso excelente para encauzar la educación del alumnado con necesidades educativas especiales.



RICARDO PIÑA SARMIENTO

- Diplomado Maestro Inglés
- Licenciado en C.C.E.E.
- Grado Medio de Música
- Maestro Especialista en P.T.
- Maestro en C.E.I.P. Badiel – Guadalajara
- GUADALAJARA

Palabras clave: Música; Discapacidad; Necesidades educativas especiales; Inclusión; Inserción; Igualdad de oportunidades.

Abstract: Although each individual presents different degrees of predisposition towards music, no one is incapacitated for it, since there are no limitations or barriers for its enjoyment. Music, as a means of expression and communication, is also a tool for working with people with some type of disability, both for the development of their potential and for their social and labor insertion, so that it can be an excellent resource to channel the education of students with special educational needs.

Key words: Music; Disabilities; Special education; Inclusion; Insertion; Equal opportunity.

METODOLOGÍAS MUSICALES DEL SIGLO XX

1900

REVOLUCIÓN

Escuela Nueva
E. J. Dalcroze
E. Willems

1955

TRANSICIÓN

J. Ward
Z. Kodaly
K. Orff
S. Suzuki

1965

REVISIÓN

Compositores:
G. Self
J. Paynter
M. Schafer

1980

INTEGRACIÓN

Tendencias:
Multiculturalismo
Investigación
Musicoterapia
Psicología Música

1990

ECOLÓGICO

Ecología Acústica
Conciencia Sonora
M. Schafer

Tabla 1: Evolución de la Pedagogía Musical en el siglo XX (extraído de Sabbatella, 2002)

Perspectiva histórica de la Educación Musical en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales

En los últimos años, los profesionales vinculados a la Educación Especial han demostrado un interés creciente hacia la utilización de la música en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), reconociendo en ella una serie de elementos que favorecen su trabajo.

Los postulados planteados por la Escuela Nueva a principios del siglo XX se reflejaron en la enseñanza de la música y marcaron el camino para el desarrollo de la **Pedagogía Musical Moderna**, dejando atrás los enfoques tradicionales fundamentados en la enseñanza de la teoría y la práctica del solfeo. Los principios pedagógicos de libertad, actividad y creatividad, el alumno como centro del aprendizaje y la música como una experiencia integradora de diferentes lenguajes expresivos (corporal, dramático, instrumental, verbal),

sentaron las bases para el desarrollo de nuevos enfoques educativo-musicales que también alcanzaron el ámbito de la educación musical dirigida a personas con NEE.

Tomando como referencia las importantes transformaciones experimentadas por la enseñanza de la música en el ámbito internacional, Hemsy de Gainza (1998) clasifica la vigencia de las ideas postuladas por los creadores de los métodos principales de pedagogía musical del siglo XX en cinco grandes periodos (tabla



1). Estos ejemplifican la evolución de las ideas pedagógico-musicales y la integración de los principios teórico-metodológicos de otras disciplinas con el objetivo de fundamentar la educación musical atendiendo a las necesidades reales de los sujetos a quien se dirige el proceso educativo.

Los principios de la Escuela Nueva y las ideas desarrolladas por los pedagogos musicales de la primera época (Revolución-Transición) comenzaron a transferirse a la educación musical de niños con necesidades educativas especiales.

Musicoterapia

La música es un fenómeno acústico que posee multitud de propiedades terapéuticas. Habitualmente, escuchamos música con un objetivo claro y directo: desconectar, relajarnos, divertirnos o bailar. Pero la música no siempre es un fin. Muy al contrario, se ha convertido en un medio fabuloso para sacar lo mejor de las personas, fomentar la creatividad y reducir miedos o bloqueos. Es así como surgió la musicoterapia, o el uso de los elementos musicales como vía para promover la comunicación y las relaciones sociales.

Si bien es una terapia muy beneficiosa para todos, se ha constatado que tiene un impacto especialmente positivo en las personas con discapacidad.

Entendemos la **musicoterapia como la científica aplicación del arte de la música con fines terapéuticos**.

Según la Federación Mundial de Musicoterapia, ésta es la utilización de la música y/o de sus elementos musicales (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta cualificado, con un paciente o grupo, en el proceso diseñado para facilitar y promover comunicación, relación, aprendizaje, movilización, expresión, organización y otros objetivos terapéuticos relevantes, con el fin de lograr cambios y satisfacer necesidades físicas, emocionales, mentales, sociales y cognitivas.

Por ello, esta disciplina resulta muy útil para la educación de alumnos con algún tipo de necesidad educativa específica.

El lenguaje artístico musical, la discapacidad y el sistema educativo

La educación musical, en sus diferentes etapas de la enseñanza obligatoria, tiene como objetivo prioritario musicalizar al alumno. Es decir, potenciar el desarrollo de las capacidades que todos poseemos, en mayor o menor grado, y que son necesarias para la realización de dos procesos básicos:

- La percepción y comprensión de la representación y la ejecución musical.
- La expresión de sentimientos e ideas a través de la música.

Centrándonos en el ámbito de los diferentes niveles y etapas de la en-

señanza básica obligatoria, hay que tener presente que todos los niños tienen derecho a desarrollarse musicalmente. Para ello hay que generar una educación musical de calidad en la que predomine la búsqueda de alternativas, la utilización del pensamiento crítico y de la creatividad. Todo esto no implica que en ningún momento se relegue a un segundo plano (o aún peor, se ignore) la adquisición de diferentes conocimientos teórico-prácticos del arte y la técnica musical.

La **expresión musical** es un acto de comunicación e interacción; se trata de llevar a la práctica una serie de actividades puntuales que se constituyen en el eje de la situación de enseñanza-aprendizaje musical (cantar una canción, escuchar una audición, realizar una determinada danza...), y para su programación de aula hay que acotar, seleccionar y ordenar aquellos contenidos musicales en función de unidades didácticas motivadoras, como centros de interés, núcleos de aprendizajes, temas, módulos, proyectos... (Bernal, 2005).

Pero la realidad es que en cualquier nivel educativo se observan serias dificultades para implementar las clases de música para estudiantes con NEE. discapacidad. Entre los múltiples motivos que operan, se puede mencionar la principal preocupación de los responsables de este tipo de educación: los músicos y los profesores de música consideran que no se encuentran preparados para asumirlas adecuadamente. Es una realidad que la posibilidad de formación o capacitación es escasa y poco específica, pero es importante destacar que la formación sistemática está dando sus primeros pasos.

Inclusión de la Educación musical en la Educación Especial

La legislación educativa actual obliga al profesorado de música a afrontar la diversidad adaptando el currículo a las circunstancias específicas del alumnado a través de una programación del proceso formativo.

Hoy en día hablamos de alumnado NEE cuando un niño requiere de determinados apoyos o atenciones educativas específicas durante un período concreto de su escolarización o a lo largo de toda ella. Por ello, es de gran necesidad disponer de determinadas ayudas pedagógicas para conseguir potenciar al máximo las habilidades que ya posee, ya que una **necesidad educativa especial es descrita como aquello que es esencial para la consecución de los objetivos educativos que nos marcamos.**

Asimismo, hay que tener en cuenta que las necesidades educativas especiales abarcan un amplio abanico muy diverso de trastornos, de modo que cada alumnado requerirá una atención especial y única.

La primera pedagoga que comenzó a utilizar la música como elemento terapéutico fue María Montessori. Ella utilizaba un método especialmente diseñado para niños con deficiencias físicas, sobre todo para estudiantes ciegos. Se basaba en la educación de los sentidos, como el tacto y el oído. Según su método, la mente humana podía funcionar procesando la información que llegaba mediante esos sentidos previamente estimulados. En base a este procedimiento, se considera que cada uno de los cinco sentidos puede ser educado mediante ejercicios y prácticas específicas.

Autores como Séller (1990) abalan los beneficios de la música en la formación de personas con discapacidad, señalando de entre las ventajas más significativas de la música el desarrollo del aspecto intelectual, socio-afectivo, psicomotor, de crecimiento personal y formación de hábitos. Y es que la música tiene la

capacidad de desarrollar una relación apropiada con el propio organismo favoreciendo la autoestima y permitiendo la improvisación de respuestas creativas a situaciones imprevistas. Favorece la atención, la observación, la concentración, la memorización, la experimentación, el conocimiento y la percepción de conceptos globales como tiempo, espacio, y antagónicos como alto-bajo, suave-fuerte, claro-oscuro, largo-corto, etc. Beneficia el lenguaje y desarrollo del cálculo, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo y enseña a pensar. Además, cumple una función muy importante en el desarrollo socio-afectivo del niño al enseñar a diferenciar roles y definir responsabilidades, que lo capacitan para una mayor y mejor participación en el aula, en la relación con sus compañeros y hasta con los mismos adultos al compartir o interactuar con ellos a través de juegos y actividades musicales.

Beneficios de la música en alumnado NEE

La música le produce placer y satisfacción al niño con NEE, despierta su observación y aceptación de todo cuanto lo rodea, aprende el respeto a la diversidad y el amor a sus semejantes.

En definitiva, la música provoca:

- Aumento en la capacidad de memoria, atención y concentración de los niños.
- Mejora la habilidad para resolver problemas matemáticos y de razonamiento complejos.

- Es una manera de expresarse.
- Introduce a los niños a los sonidos y significados de las palabras y fortalece el lenguaje.
- Brinde una oportunidad para que los niños interactúen entre sí y con los adultos.
- Estimula la creatividad y la imaginación infantil.
- Al combinarse con el baile, estimula los sentidos, el equilibrio, y el desarrollo muscular.
- Provoca la evocación de recuerdos e imágenes con lo cual se enriquece el intelecto.
- Estimula el desarrollo integral del niño, al actuar sobre todas las áreas de desarrollo.

En relación con estas ventajas de la música, los docentes han de saber que pueden usar esta disciplina para el tratamiento de otras materias o áreas, además de para la educación de otros valores y temas transversales.

Por ejemplo, se puede trabajar la lengua al hacer un uso correcto del lenguaje oral para cantar o solfear; las matemáticas con aquellas canciones en las que aparezcan elementos cuantificadores; la educación artística para dibujar inspirados por la música o realizar actividades plásticas a partir de fragmentos musicales... en definitiva, con la música puede incrementarse el desarrollo de las potencialidades de los alumnos En el aula, incluyendo por supuesto al alumnado con NEE.

Para Larcárcel (1995), la aplica-



ción de la musicoterapia constata que muchos niños han mejorado considerablemente las condiciones asociadas a su discapacidad. En términos generales, los beneficios que pueden considerarse los siguientes:

- Aumento de la comunicación y expresión, favoreciendo el desarrollo emocional.
- Mejora de la percepción y la motricidad.
- Favorecimiento de la expresión de problemas, inquietudes, miedos, bloqueos, actuando como alivio de la ansiedad.
- Equilibrio psicofísico y emocional.
- Mejora de las respuestas psicofisiológicas registradas en diferentes parámetros: encefalograma, ritmo cardíaco, amplitud respiratoria, etc.
- Mejora en el rendimiento corporal.
- Aumento del riego sanguíneo cerebral.

En la educación musical de sujetos que presentan necesidades educativas especiales, utilizar la música como una experiencia globalizadora permite:

- Facilitar el aprendizaje de otros contenidos curriculares.
- Desarrollar la sensibilidad emocional y estética.
- Descubrir y desarrollar la capacidad de expresión y de nuevas formas de comunicación.
- Desarrollar la imaginación y la capacidad creadora.
- Desarrollar un interés por el entorno sonoro-musical.
- Agudizar la percepción y discriminación auditiva.
- Mejorar las capacidades de expresión verbal y el desarrollo del lenguaje.

- Desarrollar el sentido rítmico en su manifestación musical y corporal.
- Desarrollar la capacidad de organización espacio-temporal.
- Fomentar actitudes cooperativas a través de la expresión musical.
- Favorecer la relación, la comunicación y la integración social.
- Contribuir a favorecer el proceso madurativo del alumnado.
- Colaborar en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico.

Intervención musical en el alumno con necesidades educativas especiales

La música se ha utilizado bastante en la educación especial como recurso para la relajación, para el trabajo motriz o como soporte para facilitar otros aprendizajes, por ejemplo, los aprendizajes de la lectura y la escritura, pero **no se le ha atribuido un valor intrínseco como contenido de aprendizaje** (Puigdemílvil, 2001).

Nos encontramos ante una materia en la que la mayoría de los contenidos son prácticos. En estos casos, a priori no se hará ninguna diferenciación, ni por supuesto exclusión, aunque como resulta obvio, no todos los alumnos conseguirán el mismo nivel de satisfacción en los resultados. Así que la meta para los alumnos con

dificultades estará en la consecución de unos objetivos mínimos que previamente habremos marcado.

Varias son las posibilidades de intervención en el ámbito de las necesidades educativas especiales que ofrece la música y que, en ocasiones, pasan desapercibidas o se confunden teórica y metodológicamente desvirtuando su valor y utilidad.

Posiblemente sea **el ritmo** el elemento más potente de la música, proporciona orden, seguridad, confianza en sí mismo, etc. En general, resulta ser el ritmo un medio excelente y los niños con determinadas necesidades educativas especiales suelen responder antes y mejor a una actividad rítmica - musical que a cualquier otra. Por ello, **las actividades rítmicas están especialmente indicadas en determinadas anomalías de la coordinación motriz.**

Mientras que el ritmo es acción, forma parte de la conciencia motriz y dinámica, la melodía forma parte de la conciencia afectiva, y resulta decisiva en el estado psíquico del ser humano. La melodía es el elemento central más significativo de la música, en ella se encuentra la expresión y la afectividad.

Aplicaciones concretas de la música en la educación de alumnos NEE

La música puede contribuir a romper barreras entre alumnos y liberar el potencial que llevan consigo. No





obstante, con respecto a alumnos con dificultades de aprendizaje:

- Es posible que los alumnos necesiten un acercamiento positivo a unas experiencias y actividades que puedan realizar con éxito.
- Es posible que sea necesario adaptar las tareas que se les encarguen para que puedan responder de forma positiva.
- Para garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, pueden ser necesarios recursos adicionales.

En concreto, en el ámbito de la educación musical, podemos establecer como procedimientos básicos los que están en interacción con:

- Escuchar, prestar atención, aprender a realizar una escucha selectiva.
- La coordinación motriz a partir de diferentes actividades rítmicas: cantar, realizar percusiones corporales, tocar instrumentos, bailar...
- El autoconcepto, la autoestima, tomando conciencia de las posibilidades que ofrece “mi cuerpo” como instrumento capaz de “hacer música”.
- La relación con los demás, y con el entorno, utilizando la música como medio de comunicación y expresión de sentimientos e ideas a través de la voz, los instrumentos musicales y el cuerpo.
- Respetar las voces de los com-

pañeros, el turno a la hora de cantar o tocar, aceptar las indicaciones para cantar o tocar en grupo.

- Asistir a conciertos o a actividades musicales programados con finalidades didácticas, reconocer y valorar otras músicas, otros instrumentos, otras manifestaciones musicales folclóricas, populares...
- El reconocimiento de los parámetros del sonido a través de la exploración sonora (intensidad, timbre, altura, duración, textura),
- La tecnología, usando los diferentes materiales: audiovisuales, ordenadores, grabadoras, mezcladores de sonidos...
- “Aprender a aprender”, buscar, recoger informaciones de tipo musical, seleccionar materiales sonoros: Reproducir videos musicales, grabar sonidos de la casa, de la calle, voces, escuchar, modificar, interrelacionar...

Pero, ¿cómo mejora la música el desarrollo de las personas con discapacidad?

- Es un elemento que, al combinar los 5 sentidos, potencia el **desarrollo sensorial, la creatividad y la motivación**.
- La escucha y reproducción de sonidos musicales, la interiorización del ritmo, el compás y la melodía, inciden en las capacidades físicas y psicológicas de las personas. Así, **mejoran su respuesta corporal y la motricidad**.

• La música **desbloquea miedos y mitiga la ansiedad**.

- La música favorece la capacidad de comunicación, la expresión oral y la **transmisión de sentimientos**.
- La música satisface las necesidades de **ocio y evasión** y constituye un canal alternativo para transmitir nuestros sentimientos de otra manera, pues no todos nos sentimos cómodos por la vía tradicional.

Todos los niños tienen derecho a desarrollarse musicalmente, y para ello hay que crear escuelas de calidad donde se aprenda a pensar, a buscar otras alternativas, a utilizar el pensamiento crítico y el pensamiento creativo sistemáticamente. Hay que revisar las técnicas y la didáctica de la música y formar maestros creativos, abiertos, que entiendan la música y la práctica musical a partir de la experimentación y el descubrimiento personal.

El maestro ha de disponer de nuevas formas de planificar el currículo, adquiriendo un conocimiento didáctico del contenido que le capacite para transformarlo en secuencias progresivas de actividades; su trabajo ha de estar en función del aprendizaje (no al revés), el currículo no se construye desde afuera, sino que debe estar en función del contexto real de aula, haciendo al alumno responsable de su propio aprendizaje.

Y, lo más importante: las personas con NEE no tienen que adaptarse al sistema, sino que éste debe de adaptarse a cada persona.

Bibliografía

- Alvin, J. (1965). *Música para el niño disminuido*. Buenos Aires: Ricordi.
- Bernal, J. (2005). Sentir, vivir, pensar, expresar música. ... *Eufonía. Didáctica de la Música*, 33.
- Boltrino, P. J. (2006). *Música y Educación Especial*. Buenos Aires: Ediciones de la Orilla.
- De Castro, R. (2004). *Sonido, Música, Acción. La Música en el ámbito educativo y terapéutico*. Buenos Aires: Jorge Baudino.
- Del Campo, P. y Pereiro, S. (2006). Intervención musicoterapéutica en personas con trastornos del espectro autista y sus familias. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 36 – 49.
- Hemsy de Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del Siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Lacárcel, M.J. (2006). Importancia de los arquetipos sonoros en musicoterapia aplicada a niños con necesidades educativas especiales. Conceptos y propuestas de trabajo. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 21-35.
- Lazo, P. (1998). Musicoterapia: una propuesta educativa-terapéutica en estimulación temprana. *Tavira*, 15, 127-135.
- Mateos, L. A. y Vanna, V. (2003). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Salamanca: Grupo Editorial Luis Vives.
- Pascual, P. (2002). Madrid: Pearson Educación.
- Prause-weber, M. (2006). Tratamiento de la Música en alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 7 – 20.
- Puigdemívil, I. (2001). Conceptos básicos para la integración educativa con alumnos con necesidades educativas especiales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 7-17.
- Rodríguez de Gil, G. (2000). Las adaptaciones de instrumentos musicales como ayuda para la musicoterapia en parálisis cerebral. *Tavira*, 17, 117-125.
- Ruud, E. (1990). *Los caminos de la musicoterapia. La musicoterapia y su relación con las teorías terapéuticas actuales*. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- Sabatella, P. (2006). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: una perspectiva europea. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 37, 72-79.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación musical abierta*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- Tur, P. (1992). *Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Wills, P. y Peter, M. (2000). *Música para todos. Desarrollo de la música en el currículo de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Akal.

Cómo citar:

Piña Sarmiento, R. (2021, diciembre). Educación musical y discapacidad. La enseñanza musical en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 5-10. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>

CURSOS
HOMOLOGADOS
VÁLIDOS PARA OPOSICIONES 2022
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS



10 DÍAS

¡ENVIAMOS TU CERTIFICADO EN 10 DÍAS!

¡Consigue hasta 2 puntos extra en tu baremo!

**Universidad
Camilo José Cela**

**100% ONLINE
Y EVALUACIÓN TIPO TEST**

VALIDEZ GARANTIZADA
ADAPTADOS A TODAS LAS COM. AUTÓNOMAS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

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



COLABORA:
Campuseducacion.com
formación on-line



967 607 349
www.campuseducacion.com

Los trastornos emocionales como dificultades de aprendizaje

Repercusiones en el proceso educativo

Las emociones tienen una gran influencia en la conducta individual y ya desde edades muy tempranas comienzan a consolidarse en el pensamiento racional del niño, influyendo directamente en las decisiones de la vida cotidiana. Saber gestionar las emociones correctamente es fundamental para el desarrollo personal y social, pero también académico, por lo que a lo largo de las siguientes líneas se abordarán los aspectos relacionados con las emociones y las dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Emociones; Desarrollo emocional; Dificultades de aprendizaje; Auto-concepto; Autoestima.

Abstract: Emotions have a great influence on individual behavior and from a very early age they begin to consolidate in the rational thought of the child, directly influencing the decisions of daily life. Knowing how to manage emotions correctly is essential for personal and social development, but also academic. Aspects related to emotions and learning difficulties will be addressed on this paper.

Key words: Emotions; Emotional development; Learning disabilities; Self-concept; Self-esteem.



Dentro del contexto escolar, constantemente se lanzan al aire expresiones referidas al alumnado de comportamientos pasivos, agresivos, con escasa motivación por las tareas y quehaceres diarios. En la mayoría de las ocasiones, suelen realizarse sin conocer de primera mano la raíz o el motivo principal que origina el comportamiento que está manifestando el alumnado. Simplemente se anuncia un argumento vago y generalizado que justifica el desconocimiento y desinterés por conocer verdaderamente el origen de una necesidad.

Esta situación tan cotidiana que viven numerosos escolares es la

muestra de que existen ciertos condicionantes no visibles que agravan una realidad educativa muy importante, y como consecuencia, son el punto de partida hacia la dificultad en el aprendizaje.

Dichos condicionantes son los déficits emocionales; reconocer las propias emociones y saber manejarlas permitirá al alumnado desarrollar una capacidad de autocontrol emocional y, por ende, promover conductas prosociales.

Por tanto, quizás sea el momento de analizar las preconcepciones que se tienen sobre el comportamiento de este tipo de alumnado, ya que



ALEJANDRO POVEDA OTAÑO

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

probablemente ese comportamiento esté siendo motivado por algún tipo de inestabilidad emocional. En ese sentido, la alarma se habría activado y solo quedaría profundizar en dicha cuestión.

Emociones y aprendizaje

El aprendizaje podemos entenderlo como el proceso que permite una adquisición de conocimiento y comprensión de las experiencias que conduce al crecimiento integral del individuo y promueve su proceso de autonomía y se manifiesta en conductas duraderas (Agulló, 2010).

El verdadero aprendizaje promueve que el alumnado se convierta en un ser autónomo, que va descubriendo sus propios recursos y, a su vez, aprendiendo aquellos que complementen sus propias capacidades.

La cuestión no es otra que conocer en profundidad las propias emociones, así como las de los demás. Es necesario conocer cómo se emocionan los alumnos y por qué se emocionan, pero **como docentes hemos de plantearnos si realmente son tan importantes las emociones en dicho proceso de aprendizaje.**

Según Bisquerra (2006), las emociones son respuestas del organismo ante estímulos internos (un pen-

samiento) o externos (un abrazo) que se manifiestan en reacciones fisiológicas, cognitivas y motoras. Todas estas respuestas predisponen al individuo a una acción determinada, por tanto, la motivación aparece como factor determinante.

En este sentido, **cada emoción nos predispone a una determinada actuación, donde hay emociones que favorecen el aprendizaje y otras que lo dificultan**. Es decir, que algo nos guste, nos emocione, indudablemente favorecerá una fuerte motivación y nos ayudará a preservar en una misma dirección a pesar de las dificultades. Por el contrario, si experimentamos emociones demasiado intensas, el aprendizaje se verá perjudicado, ya que las conexiones cerebrales podrían bloquear nuestro pensamiento reflexivo (respuestas racionales).

Las respuestas racionales son aquellas que aportan la capacidad de pensar, procesar, comprender y planificar. Estas funciones, tan importantes para adquirir procesos de aprendizaje como la lecto-escritura o el cálculo, están sustentadas por respuestas emocionales.

Atendiendo a Rigó (2006), **existen tres aspectos esenciales que relacionan las emociones con el aprendizaje**:

- Dimensión personal, que es la capacidad de auto-regularse durante el proceso de aprendizaje.
- Dimensión relacional-social, referida a la manera de relacionarse satisfactoriamente a través de interacciones con los docentes o el resto de compañeros.
- Dimensión motivacional, que es la actitud con la que se enfrenta una tarea o situación, en la que uno puede inhibirse o dinamizar.

La propia gestión de la emoción,

determinará la capacidad de aprender, de relacionarnos mientras se aprende, y de motivarnos para aprender.

Las emociones en Educación Primaria

Las emociones sirven para conocerse uno mismo y conocer los propios límites, así como saber aquello que le da sentido a la vida. Por ejemplo, si una persona me ignora sentiré tristeza o rabia, al igual que sentiré lo mismo si no soy capaz de realizar una tarea o actividad, conociendo mis límites o capacidades que no tengo.

Esta función de autoconocimiento que muestra el ser humano nace de las emociones, cuyo auge despierta en la etapa de educación infantil y va evolucionando hasta lograr la madu-

te la etapa primaria. **La capacidad cognitiva que se experimenta en dicha etapa es mayor, pues será indispensable para comprender las propias emociones y adecuarla al contexto.**

Para entender qué tipos de emociones pueden aparecer en la etapa de educación primaria, conviene hacer referencia a la clasificación que plantea Ibarrola (2013), donde distingue entre:

- **Emociones primarias**, que son aquellas reacciones innatas, pre-organizadas, del organismo ante un estímulo del entorno. Encontraríamos: la ira, el miedo, la alegría, la sorpresa, el asco y la tristeza.
- **Emociones secundarias**, que son creadas, deliberadamente por el ser humano en función de la cultura, las experiencias vividas, las creencias personales o el entorno



rez, pasando por la etapa de educación primaria.

Una vez que el niño tiene conciencia de la propia existencia, se desarrolla la consciencia de la existencia de otras mentes, que abre las puertas a las emociones sociales, que promueven conductas de interrelación entre individuos (Morgado, 2006).

Según el aprendizaje que reciban los niños a esta edad, aprenderán a competir o a compartir. En este sentido, es interesante que la función del docente en la formación y transmisión de conocimiento a su alumnado ponga como punto de inflexión la capacidad de comunicación y de empatía, transmitiendo especialmente la sensibilidad social.

Esta sensibilidad por las relaciones socio-afectivas debe desarrollarse duran-

te la etapa primaria. Entre ellas aparecen: la culpabilidad, los celos, la vergüenza, la timidez, el orgullo, la empatía, la esperanza, la compasión, etc.

Características más comunes del alumnado

El alumnado que presenta un trastorno emocional posee unas características muy comunes. Tomando como referencia la propuesta de Rigó (2006), se recogen las particularidades más relevantes de cada una de las dimensiones que abarca el aprendizaje de las emociones:

Dimensión personal engloba el autoconcepto, al autoestima y la autorregulación.

- **El autoconcepto**: Se trata de un constructo elaborado a partir de la

imagen que uno tiene de sí mismo junto con la integración de elementos derivados de la propia experiencia y del feedback de las personas de referencia. El autoconcepto sirve para regular la conducta, los estados afectivos y actúa como agente motivador a la hora de enfrentar una tarea.

- **Evidencias en el alumnado:** suele tener un autoconcepto más negativo en el área académica. Además, en el aspecto social se perciben como peores compañeros de clase o incluso malos hijos.
- **La autoestima:** Es la actitud positiva o negativa hacia uno mismo, es decir, consiste en considerarse competente para asumir los desafíos básicos de la vida y sentirse digno para disfrutar de la felicidad. En la autoestima juegan un papel crucial la confianza personal y el respeto a uno mismo.
- **Evidencias en el alumnado:** Se perciben a sí mismo de manera más negativa, su eficacia personal es disminuida al disponer de menos recursos y estrategias para regular su comportamiento.
- **La autorregulación:** Es la capacidad que nos permite controlar la expresión de nuestros sentimientos, emociones y conductas, y adecuarlos al momento y al lugar.
- **Evidencias en el alumnado:** El fracaso continuo en los aprendizajes, puede conllevar en los menores la presencia de emo-

ciones y conductas poco reguladas. Estas constituyen un síntoma de alarma.

La Dimensión relacional-social comprende la propia comprensión de las interacciones sociales.

La competencia social tiene que ver con la capacidad para reconocer las emociones en los demás y saber mantener relaciones interpersonales satisfactorias. El momento vital cuando se desarrolla esta competencia es durante la época primaria. A partir de los 7 años la capacidad de detectar emociones en los demás está muy desarrollada, por lo que es posible que un alumno pueda situarse en la posición de otra persona, es decir, empático.

Evidencias en el alumnado: En el alumnado con carencias emocionales sociales la principal característica que podríamos encontrar es una baja autoestima, así como una muestra de indiferencia por el resto. Esto puede aparecer como resultado de no necesitar al resto o, por el contrario, no sentirse partícipe de un grupo social.

En la Dimensión motivacional encontramos las atribuciones causales y las expectativas de logro.

La motivación es el proceso que permite el inicio, la dirección, la intensidad y la perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta. Además, está mediada por las percepciones que las personas tienen de sí mismas y de las tareas a las que se ven enfrentadas. Aquí, subyacen dos subprocesos:

- **Atribuciones casuales:** Son aquellas conclusiones o pensamientos que se extraen de los resultados obtenidos de una situación concreta. Las atribuciones tras realizar un ejercicio de clase podrían ser: esfuerzo, suerte, facilidad o dificultad, capacidad o ausencia de ella... Según la atribución que se otorgue el resultado emocional será diferente, dependiendo del grado que se atribuya al resultado del ejercicio.
- **Expectativas de logro:** Es el deseo de lograr el éxito y evitar el fracaso. Las conductas están motivadas por las expectativas de alcanzar una meta y el valor que se le asigna a esa meta, cuyo incremento se percibe cuando está bajo el control propio.

Podríamos concluir que el autoconcepto académico se va conformando a través de las atribuciones de los éxitos y fracasos, tanto por el propio alumnado como por sus educadores, familia y compañeros. El proceso se retroalimenta, pues dependiendo de los resultados que vaya obteniendo, el autoconcepto irá cambiando.

Identificación de déficits emocionales

Existen unos indicadores en el alumnado con dificultades de aprendizaje que permiten la identificación del déficit emocional o la carencia de emociones (Rigó, 2006):

- Rechazo de las situaciones de aprendizaje: huida y hostilidad.
- Agresividad y hostilidad en general.
- Poca tolerancia a la frustración en situaciones de presión.
- Dependencia fuerte hacia los adultos.
- Inquietud ante lo que está por venir.
- Alta tendencia a la distracción.
- Desánimo constante.
- Comportamientos de llamada de atención.





Todos estos comportamientos suelen generar incomodidad en los docentes. Se suele atribuir, en ocasiones, a una situación personal, donde la visión hacia el alumno tiende a desfocalizarse del verdadero problema. Un ejemplo de preguntas retóricas para ayudar a comprender al alumno y buscar una solución serían: *¿Qué es lo que el alumno trata de comunicarme? ¿Qué necesidad no cubierta hay detrás de este comportamiento?*

Para dar con la respuesta a las preguntas se debe atender a los diferentes tipos de **indicadores** en los que un docente puede basarse para lograr comprender la situación de su alumnado. Entre estos indicadores se encuentran:

- Los indicadores externalizantes, es decir, se manifiestan a través de comportamientos observables. Entre estos se encuentran las conductas agresivas, la negación por acatar normas y reglas, la pasividad, la escasa comunicación o las llamadas de atención.
- Los indicadores internalizantes, no observables desde afuera, si no que tiene que ver con la vivencia interna. La baja percepción de control personal, la ansiedad, el autoconcepto negativo o la depresión son algunos de ellos.

Conviene prestar una especial atención a este tipo de indicadores, pues son síntomas depresivos y de una inestabilidad emocional en el alumnado. Estos interfieren enormemente en el proceso de aprendizaje, y pasan mucho más desapercibidos que otros síntomas menos silenciosos y más disruptivos.

Propuesta de intervención

Para llevar a cabo la propuesta de intervención se tendrán en consideración las diferentes dimensiones que relacionan el aprendizaje con las emociones. De esta manera, se pretende profundizar en aquellos aspectos más relevantes que para la mejora de los aprendizajes.

El autoconcepto intelectual

- Partir de una visión real de las capacidades, recursos y conocimientos previos del alumno.
- Ofrecer recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados.
- Saber comunicar los resultados que requieren una mejora.
- Facilitar la evaluación del propio rendimiento

El autoconcepto social

- Promover el aprendizaje cooperativo, con metas realistas, claras y bien definidas, donde el éxito depende de todos.
- Promover situaciones donde el alumno pueda resolver un papel positivo y activo en relación a sus compañeros y sus figuras de referencia.

La autoestima

El primer paso consiste en cambiar la autopercepción negativa hacia una más positiva. Un buen

ejemplo sería verbalizar las propias virtudes y mantener un acercamiento emocional empático.

En segundo lugar, es importante promover la eficacia personal y enseñar recursos y estrategias para regular el propio comportamiento, donde podrían emplearse estrategias como:

- Detectar las situaciones problemáticas en el ámbito escolar.
- Reducir la ansiedad ante las situaciones estresantes a través de técnicas de relajación y autocontrol.
- Desarrollar técnicas de resolución de problemas.
- Adquirir expectativas y aspiraciones realistas.

La autorregulación

- Reconocer las emociones y los sentimientos en el momento que aparecen.
- Conocer las emociones que se sienten y expresarlas.
- Evaluar la intensidad de las emociones y el grado de las mismas.
- Adoptar estrategias de regulación y conocer los “detonadores” de las emociones.

Dimensión relacional-social.

Durante la época primaria, la adquisición de habilidades sociales, favorecerá el aprendizaje, por tanto, siguiendo a Ibarrola (2013), en el aula-grupo se ha de promover:

- La empatía cognoscitiva, el comprender la perspectiva del otro.
- Detectar las señales sociales que indican lo que los demás quieren o necesitan.
- La escucha de los demás.
- La asertividad: expresar opiniones y sentimientos, sin ira ni pasividad.
- La colaboración y la cooperación.

Dimensión motivacional

Si la meta está puesta en el aprendizaje, se puede enfatizar el valor intrínseco del aprendizaje y del esfuerzo. Si por el contrario la meta está puesta en el rendimiento, se enfatiza la capacidad como determinante del rendimiento, evitando tareas complejas.

Es importante promover actividades que se centren en el desarrollo de las capacidades, y no en los resultados obtenidos. Para ellos hay que revisar las propuestas de

aprendizaje, y la evaluación que se aplica.

Durante la etapa de primaria se desarrollan las competencias emocionales sociales como la empatía cognitiva, la idea de igualdad, la cooperación, la sensibilidad social, y la flexibilidad de la conducta en entornos sociales. Las emociones son la base sobre la que se sustentan los procesos racionales que permiten el aprendizaje de procesos más racionales como la lecto-escritura y el cálculo.

Las emociones van a posibilitar el aprendizaje a través de procesos personales (capacidad de autorregulación), relaciones sociales (interacción con el profesor y compañeros) y motivacional (determinación para fijarse objetivos y perseverar en el esfuerzo).

Los déficits emocionales van a estar presentes en los trastornos del aprendizaje; éstos son aquellas manifestaciones de la conducta que derivan en actitudes disruptivas o pasivas. Los déficits emocionales se identifican a partir de indicadores

externalizantes como la agresividad y hostilidad en general, poca tolerancia a la frustración en situaciones de presión, comportamientos para llamar la atención, etc. e internalizantes, como baja percepción de control personal, ansiedad, auto-concepto negativo y depresión.

Como propuesta de intervención la actuación docente se ha de basar en potenciar el autoconcepto, la autoestima, la autorregulación y las interacciones sociales cooperativas y la motivación.

La no detección de estos problemas repercutirá en el bienestar y en la motivación por aprender del menor. Sin apenas darnos cuenta y sin que la causa sea perceptible, alejamos a estos niños, desde su más tierna infancia, de su derecho y oportunidad de crecer en las mismas condiciones que sus compañeros y, al mismo tiempo, los alejamos también de poseer las herramientas necesarias para el día de mañana, donde puedan gestionar sus propias vidas con suficientes recursos emocionales para dedicarse a aquello que les apasione y les motive.

Bibliografía

- Agulló, M.J. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Praxis.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM Innovación.
- Morgado, I. (2006). *Emociones e inteligencia social: una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Editorial Mina.
- Rigó, E. (2005). *Las dificultades del aprendizaje escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Buenos Aires: Editorial Ars Médica.

Cómo citar:

Poveda Otazo, A. (2021, diciembre). Los trastornos emocionales como dificultades de aprendizaje. Repercusiones en el proceso educativo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 11-15. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>



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

+  **Campus Educación**
REVISTA DIGITAL DOCENTE

PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN GRATUITA EN NUESTRA REVISTA



Completa tu formación como docente

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

y mucho más...

¡Mira todo
lo que tenemos
para ti!

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

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



Cursos de
110 horas



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line

CURSOS HOMOLOGADOS

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

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

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

100% online de  campuseducacion.com
formación on-line

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

Literatura infantil e Inteligencia Emocional

La palabra como herramienta terapéutica

Para poder superar o saber gestionar las diferentes dificultades que se presentan a lo largo de la vida, es fundamental tener una inteligencia emocional desarrollada adecuadamente. Por ello, es importante que ya desde la infancia se comiencen a identificar, interpretar y manejar las emociones experimentadas, una tarea en la que la literatura infantil puede ser de gran ayuda.

Palabras clave: *Inteligencia emocional; Emociones; Literatura infantil; Cuentoterapia; Bullying; Dinámicas.*

Abstract: *In order to be able to overcome or know how to manage the many difficulties that arise throughout life, it is essential to have an adequately developed emotional intelligence. For this reason, it is important that, starting from childhood, one begins to identify, interpret and manage the emotions experienced, a task in which children's literature can be of great help.*

Key words: *Emotional intelligence; Emotions; Children's literature; Story therapy; Bullying; Dynamics.*



La magia de la literatura reside en su capacidad de hacernos empatizar con las diferentes historias. A pesar de la existencia de numerosos entretenimientos multimedia, el cuento sigue manteniendo el interés de los niños, siendo la educación infantil el momento idóneo para transmitir al alumnado el gusto por la belleza de la palabra, convirtiendo el cuento, a su vez, en apoyo para un desarrollo emocional adecuado.

Desde edades bien tempranas, los pequeños ya viven circunstancias que les hacen sentir tristeza, miedo, impotencia, frustración... una gran cantidad de emociones que no saben realmente identificar y ante las

que no saben cómo reaccionar, llevándolos en ocasiones a estados de aislamiento y exclusión, además de impotencia y frustración.

Tanto en el ámbito familiar como en el escolar, hacer uso de cuentos apropiados para trabajar valores, emocionales y sentimientos puede ayudar notablemente al desarrollo de los niños, educándolos en inteligencia emocional y abriendo su mente hacia nuevos caminos, aliviándolos de situaciones adversas y acompañándolos a superar las circunstancias difíciles en las que se puedan encontrar, sean cuales sean sus circunstancias y características personales.



Mª REMEDIOS PÉREZ NÚÑEZ

- Maestra en Educación Infantil
- Máster Necesidades Educativas Especiales
- Maestra en C.E.I.P. La Campana, Lorca (Murcia).
- Serón (ALMERÍA)

Beneficios de la literatura infantil para el desarrollo de la Inteligencia Emocional

En primer lugar, destacamos cómo la literatura infantil favorece la capacidad lingüística y la capacidad socioafectiva y social (García y Benítez, 2014). Gracias a la literatura, los niños se ven capacitados para exteriorizar sus emociones y contar sus situaciones vividas, y así poder recibir la ayuda de las demás personas de su entorno.

Otro aspecto positivo, según Gentile (2007) es que la literatura es un recurso extraordinario para crear vínculos de apoyo entre los niños, sus familias y docentes. gracias a ella se originan lazos afectivos que dan lugar a momentos íntimos en los que predomina la confianza, la comprensión y la comunicación. Son instantes maravillosos que nos permiten identificar y trabajar de forma simbólica los problemas, ayudando a la comprensión, elaboración y aceptación de los mismos (Méndez, Pastor, Molina, 2017).

Además, cabe resaltar que muchas de las historias que aparecen en los cuentos destinados a los pequeños se crean con la finalidad de desarrollar competencias resilientes¹, siendo éstas necesarias a lo largo de la vida y en las que el desarrollo de la Inte-

ligencia Emocional tiene un papel fundamental.

Destacaremos, también, que los valores y finalidades que los cuentos pretenden transmitir, pueden orientar a los niños respecto a sus estados emocionales, así como con las situaciones que están viviendo, identificándose con la trama de la historia y descubriendo cómo su enseñanza corresponde a la perfección con la experiencia que ellos mismos están padeciendo (Ibarrola, 2016).

Al tratar ciertas emociones o situaciones en clase, mediante historias adaptadas a los niños y niñas, el resto de compañeros desarrollan de forma más fácil su empatía y les ayuda a abandonar el egocentrismo, comenzando a tener la capacidad de ponerse en el lugar de los demás.

En definitiva, la literatura infantil puede ser una gran aliada para conseguir el control de las emociones que surgen en las situaciones cotidianas de los pequeños e incluso para apoyarlos cuando están sufriendo por determinadas causas. Para ello, tenemos a nuestra disposición una amplia variedad de cuentos que pueden tratar ese tema y utilizarlo de forma individual o grupal para ayudar al alumnado de la etapa de infantil.

Cuentoterapia

Como estamos analizando, los cuentos tienen una gran importancia en el futuro desarrollo emocional, afectivo, intelectual y lingüístico, unánimemente reconocida tras los descubrimientos y los éxitos en la investigación psicológica. Ante estas evidencias, el psicopedagogo Lorenzo Hernández Pallarés acuñó el término de “cuentoterapia” ante la necesidad de describir la forma de utilizar los cuentos, para ayudar a los niños a abordar traumas emocionales, miedos y dificultades.

Las historias que aparecen en los diferentes cuentos tienen una **función catártica compensatoria**, ya que

fomentan a que descarguen su ansiedad y agresividad y que eliminen tensiones y miedos.

La literatura infantil no se limita únicamente a mostrar emociones básicas como la alegría, tristeza, miedo... si no que va más allá, es un punto de apoyo extraordinario para conseguir reconocer una amplia variedad de emociones, interpretarlas y desarrollarlas adecuadamente. Por lo tanto, la lectura de un cuento con el que el niño se sienta identificado podrá ayudarlo a superar o ver desde otra perspectiva la situación en la que se encuentra, ejercitando así su inteligencia emocional.



Ahora bien, para poder utilizar las obras literarias infantiles como un punto de apoyo emocional es importante que tengamos claro el gran abanico de emociones que pueden surgir a raíz de ciertas circunstancias.

Son diversos los autores que resaltan los diferentes tipos de emociones que hay. Por ejemplo, Goleman (1996) nos muestra emociones como la alegría, el

amor, la tristeza, la ira, el miedo, sorpresa y otras más complejas como la aversión y la vergüenza. Aunque también apunta que a pesar de que la inteligencia emocional se pueda ir desarrollando a lo largo de la vida a través de las diferentes experiencias, los primeros años son fundamentales para que se forjen las competencias emocionales y se asienten las bases de este tipo de inteligencia. De ahí la importancia de la educación emocional en los niños

vulnerables para poder ayudarles de una forma temprana a forjar la inteligencia que tanto necesitarán en su proceso de inclusión. La envidia, los celos, el orgullo y el rencor son también otras que destacan Segura y Arcas (2005). Ser consciente de que todas ellas son necesarias para poder guiar una educación emocional de forma efectiva.

Nuestra terapia, como docentes o familiares, debe de tener presente lo importante que es enseñarles a los pequeños a ver las realidades adversas que les rodean desde un punto de vista más positivo. Es interesante hacer mención a una aportación de

Biquerra (2011), en tanto que asegura que las emociones negativas son inevitables, por lo que es importante aprender a regularlas de forma apropiada. En cambio, las emociones positivas hay que buscarlas y, aun así, a veces no se encuentran. Por esto, tal vez, sea mejor aprender a construirlas. He ahí nuestra labor, intentar apoyarles en ese camino, para ello, contaremos con la ayuda de la literatura infantil.

Situaciones en las que la literatura infantil es una gran herramienta de superación

Situaciones de duelo

El duelo es una situación bastante complicada de tratar cuando sucede en niños de temprana edad. En muchas ocasiones, no se le otorga

¹ Las competencias resilientes nos permiten enfrentarnos de una manera más efectiva a las adversidades (Cuervo, Yanguma y Arrollave, 2011).

la importancia que merece, ya que pensamos que el niño no es realmente consciente de lo que sucede o simplemente porque no nos consideramos capaces de abordar el tema de la manera correcta. Sin embargo, es un momento de gran consideración, en el que tenemos que ofrecerle al pequeño todo el apoyo necesario para que pueda identificar la gran cantidad de emociones que han surgido a raíz de este hecho. El duelo no abarca únicamente la muerte, si no que hace referencia a toda pérdida que supondrá, posteriormente, un período de adaptación emocional. Si no se trabaja de forma adecuada puede tener repercusiones a lo largo de la vida del menor.

Son muchas las emociones que surgen en el proceso de duelo como pueden ser soledad, vacío, rabia, tristeza, dolor... emociones que, además, probablemente el niño no haya sentido aún en su corta vida. Kröen (2002) nos aclara otras emociones que pueden perturbar su existencia como la negación, expresándola a través de la agresividad, o estando más alegre y juguetón que habitualmente, la culpabilidad también estaría presente, así como el miedo y la vulnerabilidad, procurando no expresar sus sentimientos.

ser querido, que ocupará el hueco que merece en su corazón y que la sensación de amor y de seguridad que esa persona le otorgaba siempre le acompañará en su interior.

La literatura infantil presenta una amplia gama de cuentos cuyas historias pueden ayudar a la superación este proceso de duelo:

- **Siempre te querré chiquitín:** este cuento muestra el vínculo tan estrecho entre una madre y su hijo. Ese amor incondicional que perdurará a pesar de las circunstancias y del tiempo.
- **Para siempre:** es un libro que intenta transmitir el tema de la muerte como un hecho natural, que forma parte del ciclo de la vida.
- **Yo siempre te querré:** a través de esta historia se pretende ayudar a superar la pérdida de una mascota.
- **Vacío:** es un cuento que ayuda a afrontar las pérdidas. Destaca la importancia de mirar en nuestro interior y encontrar en él la capacidad de vencer las adversidades y aprender a gestionar la sensación de vacío que nos queda tras una pérdida.

no³. Como bien sabemos, tendrán que enfrentarse a numerosos desafíos que le supondrán importantes choques emocionales, los cuales han de aprender a gestionar para sentir una vida plena.

Es muy frecuente que estos alumnos en algún momento tengan problemas emocionales, pudiendo conllevar ansiedad, depresión, inseguridad, tristeza o irritabilidad. En la infancia, sus relaciones sociales se pueden ver afectadas, lo cual puede tener consecuencias en el desarrollo de su autoestima. Por lo tanto, es de vital importancia que desde edades tempranas comiencen a sentirse seguros y fuertes emocionalmente para poder llevar a cabo su integración social adecuadamente. Para todo esto, una vez más, la literatura será un importante apoyo.

- **Por cuatro esquinitas de nada:** este cuento nos muestra lo importante que es tener una mente abierta y la necesidad de hacer los cambios oportunos para así lograr entre todos una sociedad en la cual la inclusión sea una de sus bases. Es excelente para poder ayudar a los niños a desarrollar su autoestima, al igual que para tratar temas como la aceptación y la superación.

- **Superniños:** a través de esta magnífica historia podremos recordar que las dificultades psíquicas, motoras, sensoriales que pueda padecer una persona no le impiden tener otras muchas capacidades extraordinarias. Además, trata el valor de la educación en la diversidad.

- **El libro negro de los colores:** es un libro que nos hace ponernos en el lugar de una persona invidente. Nos revela cómo puede ser capaz de conocer los diferentes colores mediante los sentidos. Dando la oportunidad a los niños/videntes a experimentarlo de igual forma, potenciando así la capacidad de empatizar con los demás.



Uno de los principales objetivos que intentaremos conseguir con la utilización de la literatura será ayudar a que el niño sea consciente de que siempre tendrá los recuerdos de su

Necesidades Educativas Especiales

Es muy común que entre nuestros alumnos tengamos algún niño que padece una discapacidad² o trastor-

² Dicho de una persona que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para tareas ordinarias de la vida.

³ Alteración leve de la salud.

- **Bambú, el koala:** ese cuento versa sobre la dificultad que tienen algunos niños para expresar y compartir sus emociones, así como lo complicado que les resulta comunicarse con los demás. Es un recurso muy apropiado para que puedan entender a un compañero con autismo, algo que en muchas ocasiones, debido a que no se manifiesta de forma física, les resulta muy complicado de entender.

Acoso escolar

Derivado de las relaciones sociales que pueden surgir en el ámbito escolar, surgen hechos como el compañerismo, la amistad, el crecimiento personal, la cooperación... pero fruto de estas relaciones, también, aparecerán las burlas, la violencia, insultos, rechazo... (Bisquerra, 2017). Por ello, hemos de permanecer atentos para mitigar e intentar eliminar éstas últimas manifestaciones de acoso escolar o bullying⁴.

El acoso escolar es un tema delicado y complicado de tratar. Hemos de ser conscientes de la importancia de trabajarlo de una forma preventiva. Sin embargo, lamentablemente, en muchas ocasiones hemos de actuar sobre casos específicos ya manifestados. Son situaciones muy dolorosas para los niños, siendo uno de los principales problemas a los que no saben cómo responder y en los que no se sienten capaces de pedir ayuda a los adultos.

Es necesario que exista un trabajo conjunto entre el centro educativo y las familias para así conseguir entre todos un ambiente sano, propicio a la tolerancia y al respeto.

Como hemos comentado anteriormente, son muchas las formas en las que se puede manifestar que un niño está sufriendo acoso escolar. Una de las consecuencias del mismo puede ser la baja autoestima,

sentimiento de culpabilidad, distimia⁵, ansiedad o inseguridad.

La literatura infantil tiene la habilidad de poder ayudar tanto en la prevención como en la actuación sobre el bullying, con temas cercanos para los niños en los que se pueden ver reflejados. Temas que les hagan valorar, respetar y empatizar con sus compañeros. Algunos de estos cuentos son:

- **El jardín de los abrazos:** a través de su historia explicará de una forma adaptada a prevenir, detectar y actuar ante situaciones que conozcan de algún compañero que está sufriendo acoso escolar. Además, presenta una parte para ayudarles a comprender de una forma más profunda la temática tratada, utilizando la reflexión y la educación emocional con técnicas de comprensión.
- **Hugo y la receta mágica:** nos muestra el papel tan importante que tiene la familia y el maestro en los casos de acoso escolar. Cómo les pueden ayudar para mejorar su confianza, autoestima, su comunicación y su capacidad para decir basta. Nos apoya para que podamos conseguir que los niños se hagan más fuertes ante los obstáculos a la vez que desarrollan su Inteligencia Emocional.
- **Malena Ballena:** este cuento pretende que, desde edades tempranas, los niños y niñas sean capaces de tener un buen concepto de sí mismos, sean conscientes de la multitud de habilidades que poseen y no se centren únicamente en sus limitaciones. Resalta el valor que tiene la mente y cómo puede ayudar a superar situaciones que nos hacen sentirnos tristes e infravalorados.
- **Orejas de mariposa:** su historia nos mostrará que las características que diferencian a cada perso-

na son las que las hace especial y única. Con la protagonista de este cuento, aprenderán que es fundamental aceptarse a sí mismo para poder tener una personalidad afianzada y fuerte, así como una alta autoestima. Siendo algo esencial para que no nos afecten los comentarios hirientes y las burlas.

Dinámicas literarias para realizar en grupo

Como hemos podido ir observando a lo largo del artículo, la lectura de estos cuentos no tiene por qué ir exclusivamente dirigidos a los niños que se encuentran en cualquiera de las situaciones resaltadas anteriormente, sino que también son útiles y ayudan en la educación emocional del conjunto del alumnado del grupo-clase.

De forma general, contribuyen al desarrollo de una sociedad que empatiza con los demás, en la que predomina el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la confianza. Para ello, trabajar la literatura infantil que promueva la educación de la emociones puede ser un gran pasito que nos lleve a esta sana sociedad.

Para tratar este tipo de cuentos de una forma más profunda y que los alumnos puedan llegar a entenderlo completamente, podemos utilizar diferentes dinámicas, como por ejemplo:

- **Dramatizaciones:** el juego dramático es una actividad natural de los niños, es algo que les entusiasma y tiene múltiples beneficios. Por ello, trabajarlo a partir de un determinado cuento puede ser muy motivante: les facilitará ponerse en lugar del personaje que interpreta y puede comprender en ese momento cómo se pueden sentir.
- **La caja mágica:** puede usarse en el caso de los cuentos que traten

⁴ "Un estudiante es víctima de bullying o victimización cuando está expuesto, de forma reiterada y a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes" (Olweus, 1998).

⁵ Tipo de trastorno afectivo o del estado de ánimo que a menudo se parece a una forma de depresión mayor menos severa, pero más crónica.

el tema de las personas invidentes. Una buena idea para conseguir que empaticen y agudicen sus sentidos es este juego. En una caja con un agujero, en el que tendrán que meter la mano, habrá diferentes objetos y únicamente utilizando su tacto tendrán que adivinar de qué se trata. Al igual, se puede hacer con los ojos vendados y adivinar qué alimento tenemos delante, por su sabor, textura y olor, así como intentar adivinar, con los ojos tapados, de qué lugar provienen diferentes sonidos.

- **Gymkana motora:** a raíz de un cuento determinado, podemos proponer “motorizarlo” para vivenciarlo, poniendo a los niños en el lugar de las personas que tienen algún tipo de problema físico. En cada una de las pruebas de esta gymkana los pequeños tendrán que buscar sus diferentes habilidades para superar la prueba.

- **Yo también:** en esta actividad hemos de hacer un círculo y en el medio tendremos una serie de tarjetas boca abajo, las cuales representan diferentes emociones que han aparecido en el cuento trabajado. Cada niño se va levantando por turnos y da la vuelta a una, debiendo de expresar en qué situaciones él se siente así.

- **¡Cómo brillamos!**: ca uno de los alumnos tendrá una estrella de papel y cartón con su nombre, que ha de ir pasando por todos los compañeros para que vayan escribiendo en ella cualidades y aspectos positivos de su propietario. Una vez que las tengamos completadas se colgaran en clase para que todos las tengan siempre presentes.

Para concluir, resaltaremos, cómo queda demostrado lo importante que es realizar una buena elección

del cuento que queremos contar a nuestros niños y niñas, pues ha de tener unos valores realmente adecuados, ya que los irán asimilando fácilmente al tratarse de una actividad muy motivante, calando en algo tan esencial como son las emociones. Haciendo alusión a este último hecho de la motivación, hemos de transmitir también lo importante que es el papel del narrador, cuya función es determinante para que los oyentes encuentren esa motivación en la lectura.

En definitiva, queda demostrado el gran valor que posee la literatura como una de las herramientas que nos puede ayudar a preparar la inteligencia emocional para las circunstancias de nuestra vida, consiguiendo personas capaces de hacer frente a las situaciones adversas, que tengan una mente abierta a la diversidad y a la integración.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2017). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Cuervo, J. J., Yanguma, C. y Arroyave, M. (2011). Comprensiones de la resiliencia en los libros editados en español y localizados en seis bibliotecas de Bogotá, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 57-71.
- García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: Un proyecto de Aprendizaje Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (2), 69-83. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/14>
- Gentile, S., Mesurado, B. y Vignale, P. (2007). Resiliencia en familias: Una intervención en contexto educativo de riesgo social. *Psicología y Psicopedagogía*, 17, 1-6. Recuperado de: <http://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/4612>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- González, A. (2008). *Nada grave*. Madrid: Visor.
- Ibalorra, B. (2016). *Cuentos Para Sentir: Educar Las Emociones*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:9567a845-f278-41a9-8b45-b39d5109bd04/cuentos%20para%20sentir%20y%20edu%20las%20emoc.pdf>
- Kroen, W. (2002). Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos. Barcelona: Oniro.
- Méndez, J.L., Pastor V.C. y Molina, M.C. (2017). Vulnerabilidad, riesgo social y resiliencia en la infancia: el cuento como recurso didáctico. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 18-28.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandoval, C. y Carpena Á. (2013). Educando para la diversidad a través del cuento. *Aula de innovación educativa*, 221, 48-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4254741>
- Segura, M. y Arcas, M. (2005). *Educación las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea

Cómo citar:

Pérez Núñez, M.R. (2021, diciembre). Literatura infantil e Inteligencia Emocional. La palabra como herramienta terapéutica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 17-21. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>

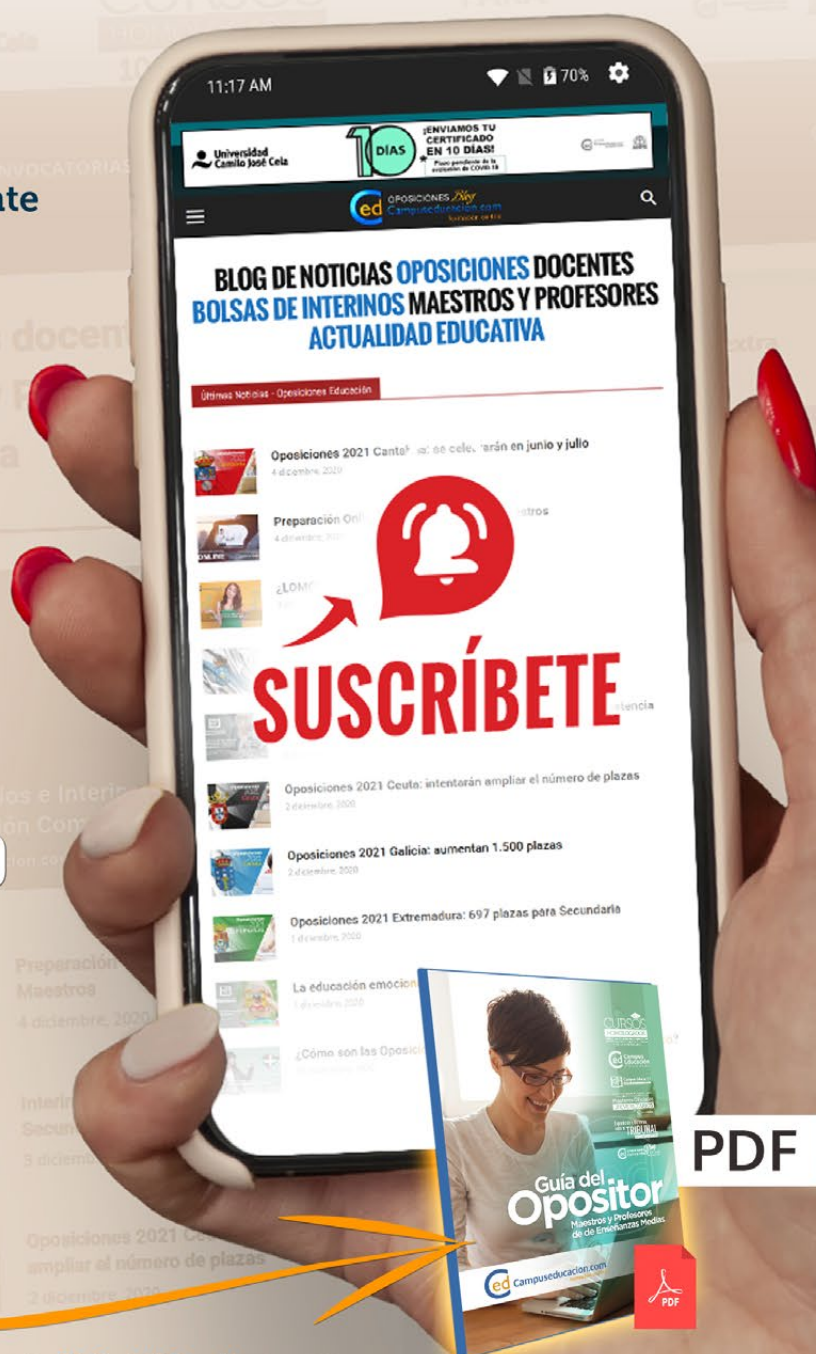
Suscríbete a nuestro Boletín
Y RECIBE EN TU CORREO TODAS LAS NOVEDADES
QUE SE PRODUZCAN EN EL **BLOG CAMPUSEDUCACION.COM**

- 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 OPOSITOR**

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



La realidad educativa de los Colegios Rurales Agrupados

Abordaje desde la etapa educativa de Educación Infantil

Los Colegios Rurales Agrupados han dado respuesta desde 1986 (año en el que fueron instaurados bajo ese nombre) a la necesidad educativa del alumnado de zonas rurales en las que el número de alumnos es escaso, creando aulas unitarias donde se establecen grupos de diferentes edades dentro de una misma clase. A lo largo de este artículo se proporcionará una visión general de su funcionamiento en la etapa concreta de la educación infantil.

Palabras clave: Colegio Rural Agrupado; Educación Infantil; Metodologías activas; Diversidad; Sistema educativo multinivel.

Abstract: The Joint Rural Schools (Colegios Rurales Agrupados in Spanish) have since 1986 catered to the educational need of students in rural areas where they are scarce in numbers, creating unit classrooms where groups of different ages are established within the same class. Throughout this paper, an overview of its operation in the specific stage of early childhood education will be provided.

Key words: Grouped Rural Schools; Early childhood education; Active methodologies; Diversity; Multilevel educational system.



En la década de los 50 se produjo una masiva emigración de la población joven a las ciudades que condujo a un **éxodo rural** estuvo causado, entre otros motivos, por la lejanía de lugares de ocio o falta de oportunidades laborales.

Puede decirse que esta situación se está revirtiendo en la actualidad, encontrándonos cada vez con más familias que vuelven a sus pueblos de origen, entre otras causas, por la situación sanitaria provocada por la

covid19 y los cambios producidos en los modelos de educación parental. En este último año se ha aprendido a valorar la libertad que ofrecen los **pueblos**, así como se han incrementado las oportunidades de teletrabajar, lo que ayuda a este regreso hacia lo rural, registrándose en 2021 la menor cifra de éxodo rural desde 2011¹.

En el **ámbito educativo**, estos cambios han ayudado a que numerosos colegios rurales no sean cerrados por la llegada de más alumnos, aun-

que aún son muchos los pueblos que, de no incrementar su número de habitantes en edad escolar, tendrán que prescindir de sus centros escolares.

Pasemos a profundizar más en el concepto de **Colegio Rural Agrupado** (CRA, en adelante).

Colegios Rurales Agrupados

Cada vez son más utilizadas las siglas CRA en el medio educativo, lo que ha originado un **debate** sobre la **validez de la educación ofrecida en este tipo de centros**, pues su forma de trabajar se aparta considerablemente de la implantada en colegios con un número de clases, alumnado y profesorado mucho mayor.

Los CRA están ubicados en localidades rurales en las que el número de alumnos es muy reducido, por lo que no se puede establecer un aula para cada curso escolar. De esta manera, se organizan centros escolares en los que se imparten las enseñanzas



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)
- Lúcar (ALMERÍA)

¹ Para profundizar más sobre la emigración hacia las zonas rurales, véase Oliveres, V., Sánchez, R. (2021). El mapa del mayor éxodo desde las grandes ciudades de la última década: así se ha movido la población en la pandemia. EIDiario.es.

² Así quedó recogido en el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, el cual está derogado, pero fue en la primera Ley de Educación en la que se amparó la constitución de CRA

de educación infantil y educación primaria en **aulas heterogéneas** donde el alumnado de diferentes edades está mezclado, creando una gran diversidad de aprendizajes.

Estos centros, que se han constituido en diversos municipios cercanos con un reducido número de habitantes, se agrupan y forman un CRA. Cada uno de estos centros posee **completa capacidad académica y de gestión**², siendo uno de ellos, normalmente el ubicado en la localidad con más recursos socia-

lidades para favorecer la completa integración de los educandos de diferentes edades y el máximo de sus aprendizajes.

Organización y funcionamiento de los CRA

En el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre se le da libertad al CRA para establecer una organización acorde a las **circunstancias del entorno, del alumnado y del**

docentes mucho más reducido.

Existe mucha **diversidad de Centros Rurales Agrupados**, pues dependiendo del total de alumnos y sus edades se forman los diferentes grupos.

Así pues, a **rasgos generales**, un CRA cuenta con:

- **Un tutor por cada ciclo escolar:**
2º ciclo de Infantil (3-6 años);
1er ciclo de Primaria (6-8 años);
2º ciclo de Primaria (8-10 años)



Fig. 1. Organización y funcionamiento de un CRA

les y económicos, el que asume la organización y gestión de todos los centros que forman dicho CRA.

En cuanto al profesorado, ha de tener una gran capacidad de adaptación, pues en su grupo de alumnos encontrará niños desde los 3 hasta los 12 años en la misma aula. Han de asumir una **gran responsabilidad** y es la de ofrecerles una educación de calidad que no les frene al reunirse con niños de su misma edad en un futuro educativo, sino todo lo contrario, aportarle aprendizajes individualizados que les avienten.

Los CRA son centros en los que el docente crece, tanto personal como laboralmente, pues requieren de una **continua adaptación** a nuevas me-

profesorado (Figura 1), respetando siempre los principios básicos establecidos en las Leyes de Educación actuales vigentes. De esta manera, se autoriza al CRA a revestir las formas de organización más adecuadas a las características geográficas y socioculturales de cada ámbito rural mediante una distribución flexible de las instalaciones docentes y deportivas de los equipamientos y de la propia actividad docente.

Los docentes en un CRA

Un CRA, en comparación con un centro escolar en el que la cantidad de alumnos matriculados es más elevada, cuenta con un **número de**

y 3er ciclo de Primaria (10-12 años) que permanece en el centro sin itinerar con otros pertenecientes al resto de Colegios Rurales Agrupados.

- **Maestros especialistas:** los profesores de Educación Física, Música, Lengua Extranjera y Religión itineran con el resto de Colegios Rurales Agrupados, excepto en casos en los que a la vez que especialistas son tutores y permanecen en el mismo centro.
- **Especialistas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Fisioterapia:** se desplazan por todos los Centros buscando dar respuesta a los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Distribución del alumnado

A la hora de distribuir al alumnado se trata de **actuar según recomienda la legislación, agrupando a los alumnos por ciclos**. Pero puede ocurrir, y es lo común, que el número de alumnos sea tan escaso que la repartición sea desde 1º hasta 3º de Primaria en un aula y desde 4º a 6º en otra. Incluso, sucede en ocasiones que comparten aula los más pequeños de educación infantil con 1º de primaria, creando aulas mixtas entre etapas escolares.

Al limitado número de alumnos en el CRA se añade la existencia de **alumnos temporeros**. Atendiendo a la definición de Herrera (2014), son alumnos que han de viajar por diferentes localidades debido al trabajo temporal de los miembros de sus familias. Residen durante unos meses en un lugar concreto donde son escolarizados y cuando el trabajo escasea inician una nueva búsqueda en otras zonas.

Esta realidad tiene como consecuencia un desigual número de alumnos durante el curso escolar que dificulta una distribución estable, por lo que es importante, como se ha dicho anteriormente, contar con libertad organizativa para crear contextos educativos en el centro donde se beneficie un **aprendizaje global** de los alumnos con aprovechamiento, en especial, por parte del alumnado que sufre las secuelas del **fenómeno temporero**³.

Asignación de tiempos

La asignación de tiempos y distribución de horarios es un aspecto que va a depender, fundamentalmente, del número de alumnos y las aulas formadas, así como de la cantidad de centros que formen el Colegio Rural Agrupado.

El equipo directivo organizará horarios en los que los maestros



itinerantes puedan **cubrir las exigencias de todos los centros que están bajo el mismo CRA**, buscando una disposición de las materias que favorezca tanto a éstos como al alumnado, conforme lo dispuesto en la legislación.

Recursos y materiales económicos

Los CRA cuentan con los mismos recursos por parte de la Administración Educativa que el resto de los centros, pero tienen la dificultad de tener que repartirlos entre cada uno de los centros por los que está formado.

Cuando hablamos de recursos materiales como **equipamiento para Educación Física** (balones, aros, picas...), **materiales impresos** o **juegos didácticos**, por ejemplo, es más sencillo que vayan rotando con el maestro itinerante que se mueve entre los distintos centros.

El hándicap se muestra cuando se trata de **materiales TIC** (pizarra digital, ordenador...), pues estos no son tan fáciles de transportar. Por ello, se ven más limitados que los centros no rurales a la hora de repartir dicho material, siendo en la mayoría de las ocasiones insuficientes para formar aulas Plumier y ser aprovechados por la totalidad del alumnado.

Actividades complementarias y extraescolares

Un CRA dispone de la misma variedad de actividades complementarias y extraescolares que el resto de los centros que no lo son, adaptándose éstas al entorno en el que esté situado y la variedad de propuestas que se ofrezcan.

Es cierto que existen ciertas diferencias en cuanto a colegios ubicados en zonas más urbanas. En los colegios agrupados en un CRA prevalecerán las actividades más enfocadas a la **actividad deportiva multiaventura, agrícola o artesanal** por los recursos disponibles en el medio rural y su facilidad para obtenerlos. Estas actividades, al poder realizarlas cada escuela en su localidad, destacan por ser más individuales y fáciles de llevar a cabo.

Las actividades organizadas en entornos más urbanos, como pueden ser **visitar un teatro, un museo o un monumento importante**, son en las que participan todos los centros que forman el CRA y suelen ser una especie de convivencia en la que se encuentran todo el alumnado y profesorado y comparten esa misma experiencia. Para ello, disponen de servicio de autobús, siendo la recogida en la localidad donde se encuentra el colegio principal, tras-

³ Para conocer y entender en más profundidad dicho fenómeno, véase el informe "Temporeros y Educación. La atención educativa a los hijos de trabajadores temporeros", elaborado por el Defensor del Pueblo Andalúz en 1997, José Chamizo de la Rubia.

ladándose todos los educandos al mismo punto de encuentro.

Metodologías activas para los CRA

Martínez (citado por Mosquera, 2020) define las **metodologías activas** como “el botón que “activa” al alumno y transforman el aprendizaje en una experiencia educativa donde el alumnado adquiere los conocimientos de **forma motivada**, por la necesidad que se genera y a través del constructivismo”.

Son metodologías en las que **el alumno se empodera** por ser el **propio protagonista de su aprendizaje**, marcando sus tiempos y necesidades, dotándole de este modo al proceso educativo de un **carácter más vivencial e individualizado**, dejando de lado la naturaleza “**adultocéntrica**” de la educación tradicional, aspecto fundamental en la etapa de educación infantil.

Actualmente, en esta etapa, existen infinidad de metodologías activas que están en auge y en el tintero de muchos docentes. Fernández (citado por Mosquera, 2020) afirma que “**usar metodologías activas no es innovar**, son muy antiguas y van desde el método socrático de la Grecia clásica a la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y a los grandes pedagogos de principios del siglo pasado”.

Innovación y metodologías activas pueden ir de la mano, pero no siempre lo están cuando estas metodologías no son aplicadas correctamente en el aula. No se trata solo de permitir al alumno participar más en su aprendizaje, sino también de basar el proceso educativo en el **trabajo cooperativo, colaborativo, inclusivo**, donde en las aulas quepa la **observación, el ensayo-error y un sólido compromiso por parte del equipo docente**.

La **educación infantil** es una etapa en la que los niños aprenden vivencialmente, a través de sus sentidos, tocándolo todo, oliendo, compa-



rando... Un CRA brinda la oportunidad de acercar este aprendizaje a los niños, gracias a la naturaleza que les rodea, a una adaptación de tiempos por parte del profesorado más abierta, dotándole al niño de infantil de la posibilidad de **descubrir el mundo por él mismo**, actuando el docente como una figura de apoyo y guía, asignándole su papel de protagonista.

¿Qué mejor escenario para aplicar estas metodologías activas e innovadoras que un CRA?

Algunas de las ventajas que nos aportan estos centros son:

- Partimos de una **ratio muy reducida** por aula, lo que ya favorece un proceso más individualizado y centrado en cada uno de los alumnos.
- Mejor respuesta al **alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo**, pues reciben más atención específica, no solo del maestro tutor, sino también del especialista en PT, AL o Fisioterapeuta.
- Se produce una **relación muy cercana con las familias** que pueden participar directamente en la enseñanza-aprendizaje de sus niños.

- Ofrecen la posibilidad de hacer actividades en la **naturaleza** en el día a día, trasladando el aula al aire libre, siendo un fundamento importante en el proceso educativo, especialmente en la educación infantil.
- El hecho de ir escuchando los **contenidos de cursos inferiores y superiores** favorece un continuo repaso de la materia ya aprendida y ofrece la posibilidad, al alumnado que pueda alcanzar conocimientos de cursos superiores, de adquirirlos.
- **Cercanía del colegio y del hogar**, lo que ayuda a que los alumnos/as puedan irse autónomamente a casa, en grupos según donde vivan, incluso los más pequeños de Educación Infantil que son acompañados por los más mayores, dándoles así pequeñas responsabilidades.
- **Horarios más flexibles**, lo que favorece dinamismo y la planificación de diferentes tipos de actividades, sin tener que seguir un horario estricto.

Posibles inconvenientes

Ahora bien, al formar parte de un CRA, **¿todo son ventajas?**

No, también existen inconvenientes, siendo uno de los principales el **cambio de etapa educativa de educación**

primaria a educación secundaria. Por norma general, cuando terminan la etapa de Primaria tienen que desplazarse a otro centro educativo para cursar secundaria. Sucede que pasan de un ambiente escolar en el que todos los alumnos se conocen, así como al profesorado con el que tienen una relación de más cercanía, a un ámbito académico totalmente diferente.

Las aulas ya tienen una **ratio mayor**, lo que dificulta la individualización

que recibían en el CRA y tienen que socializar con un número superior de compañeros, lo que les puede resultar más complicado que a un alumno que proceda de un colegio ubicado en el entorno urbano.

Existen algunas desventajas más, como unas **instalaciones escolares anticuadas**, **dificultad de desplazamiento** de los maestros itinerantes entre los centros o la **poca formación** recibida para

afrontar una educación de esta envergadura.

Como se ha recogido, y a modo de conclusión, existen algunos inconvenientes, pero ganan fuerza todos los aspectos positivos citados anteriormente, pues un CRA te ofrece la oportunidad de crear escuelas de las que los niños quieran formar parte, escuelas convertidas en un segundo hogar donde se aprende con y desde el corazón.

Bibliografía

- Herrera, M. (2014). El modelo de Colegio Rural Agrupado (CRA) en España. Aproximación a la realidad aragonesa. (Trabajo fin de grado publicado). Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Teruel. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/30981?ln=es#>
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Madrid: Ariel.
- Mosquera, I. (2020). ¿Qué son las metodologías activas? Cuatro docentes nos lo explican. *UNIR*. Recuperado de: <https://www.unir.net/>
- Oliveres, V. y Sánchez, R. (2021). El mapa del mayor éxodo desde las grandes ciudades de la última década: así se ha movido la población en la pandemia. *ElDiario.es*. Recuperado de: <https://www.eldiario.es/>
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado nº 8, 1987, 9 de enero.

Cómo citar:

Blázquez Bautista, S. (2021, diciembre). La realidad educativa de los Colegios Rurales Agrupados. Abordaje desde la etapa educativa de Educación Infantil. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 23-27. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>



CURSOS

HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS



967 607 349

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

Más Información en: www.campuseducacion.com





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

Aprendizaje Servicio en Educación Infantil

Orientaciones metodológicas

En este trabajo se pretende proporcionar una serie de orientaciones metodológicas para poder aplicar el aprendizaje servicio en la etapa de la educación infantil, un nivel en el que tradicionalmente este tipo de modelos pedagógicos no suelen aplicarse.

Palabras clave: Aprendizaje Servicio; Educación infantil; Metodologías alternativas; Metodologías activas; Aprender haciendo; Contexto social.

Abstract: This paper aims to provide a series of methodological guidelines in order to be able to apply service learning in the early childhood education stage, a level at which, traditionally, this type of pedagogical model is not usually applied.

Key words: Service learning; Early childhood education; Alternative methodologies; Active methodologies; Learning-by-doing; Social context.



CLAUDIA CASADO SOBRINO

- Graduada en Educación Infantil
- Graduada en Educación Primaria
- Máster de Intervención en Convivencia Escolar
- Maestra en Educación Infantil
- Albox (ALMERÍA)



En ocasiones cuando buscamos llevar a cabo en el aula experiencias innovadoras, en pocas ocasiones tenemos en nuestra mente el Aprendizaje Servicio. Pero el desarrollo de esta temática en el aula de educación infantil se nos torna incluso más lejano de lo que puede darse en otras etapas educativas. Ahora bien, ¿cuál es el motivo de ello? Si este tipo de experiencias son tan enriquecedoras, desarrollan capacidades y habilidades múltiples, ¿qué nos hace pensar que en esta temprana edad no puede llevarse a cabo? Es necesario que, como múltiples autores y especialistas apoyan, los valores como el respeto, solidaridad, compañerismo comiencen desarrollándose durante la etapa de educación infantil, y el Aprendizaje Servicio lo aportará.

Aprendizaje Servicio en Educación Infantil

Atendiendo a Batlle (2013) el desarrollo del Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) en España se ha dado de un modo progresivo y bastante tiempo después a lo que ha sucedido en otros países como Estados Unidos. En estos lugares las experiencias datan incluso de hace veinte años. En esta época en España ni se pensaba en estas experiencias ni en otro tipo de innovación metodológica. Pero, además, hoy día ocurre lo mismo, ya que pocos cambios hemos podido comprobar en el modo en el que se llevan a cabo las clases.

Así, en España, el concepto como tal de ApS no comenzó a difundirse hasta el año 2002 en lugares como

Cataluña o el País Vasco. Sin embargo, en estos años el enfoque previsto para ello no era para su desarrollo en la etapa de educación infantil. En estos años se pretendía su desarrollo en Centros Sociales y Asociaciones de Vecinos, mayormente.

Según Vélez (2014), ya en la época actual, y tras la revisión de las experiencias llevadas a cabo sobre la temática, podemos darnos cuenta que, aunque el desarrollo del ApS en otras etapas educativas se lleva a cabo sin problema y son numerosas, **en el caso de educación infantil**, aunque hay casos, son menores. ¿Cuál es el motivo de ello? La respuesta exacta no podemos saberla a ciencia cierta. Podríamos pensar que es por falta de formación.

La metodología innovadora del Aprendizaje Servicio

Son numerosas las definiciones que podemos encontrar sobre ApS en la bibliografía existente, en donde lo encontramos definido como una metodología propiamente dicha.

Según Puig (2007) la característica común de las definiciones es que todas ellas aluden a la unión de aprendizaje más servicio, algo evidente y que su propio nombre indica. Sin embargo, muchas de las corrientes que podemos encontrar entienden que el ApS es un programa, otras lo

entienden como una filosofía y finalmente como una pedagogía (Vélez, 2014). Estas últimas son las más recientes. Por lo tanto, podemos decir que, tras su puesta en marcha y comprobaciones, el ApS se trata de una metodología de corte activo.

Puig (2009) nos habla del ApS como una **metodología pedagógica innovadora**, la cual es **abierta y flexible**, donde encontramos tanto el aprendizaje como el servicio a la comunidad. Anijovich y Mora (2009) plantearon que esta metodología se fundamenta en el concepto del que ya Dewey (1954) insistía. Éste hablaba de la necesidad de ayudar y **favorecer la actividad del niño, hacerlo protagonista mediante la participación para el aprendizaje**. Pues bien, el ApS si de algo puede presumir es de hacer protagonista al alumnado, ya que son ellos los que hacen “algo” y sin ello nada tendría sentido.

Así, según Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007), podemos decir del Aps que es *“una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”*.

El ApS desde el punto de vista educativo (Puig, 2009) supone un cambio en la visión cultural actual donde **prevalece la defensa de lo individual frente a lo colectivo**. Sin embargo, en la puesta en marcha de esta metodología lo que siempre vamos a tener presente es la ayuda mutua de todos los agentes que se encuentren implicados en el proyecto (Vélez, 2014). Durante este se van a desarrollar el pensamiento crítico, resolución de problemas, autoeficacia, autoestima, liderazgo, independencia, empatía, trabajo en equipo, valoración de las diferencias personales, valores, inclusión... entre otros que detalla Mendía (2012).

Pero conviene, sin embargo, detenernos en que esta metodología se encuentra compuesta por dos palabras concretas y directas: aprendizaje y servicio.

Aprendizaje y Servicio

La denominación **Aprendizaje y Servicio**, como su nombre indica incluye dos conceptos. Estos, al unirse, generan una realidad que no hace otra cosa sino aumentar el poder de cada una de ellas por separado.

Esto lo podemos ver en aportaciones como las de Mendía (2012), en donde afirma que el aprendizaje mejora el servicio ya que lo que se aprende se transfiere en forma de acción, lo que permite que realmente nos aseguremos de que se ha aprendido. A su vez, permite prestar un servicio a la comunidad. El servicio mejora el aprendizaje ya que le motiva, da sentido y experiencia. En el ApS se encuentran unidos tanto la intencionalidad pedagógica y **metodológica, como la solidaridad, dando lugar a un proyecto educativo con utilidad**.

Se da lugar a un modelo educativo que va a potenciar actividades solidarias, atendiendo a la necesidad de la comunidad y mejorando la calidad del aprendizaje, formación y participación.

Batlle (2009) dice que el servicio, cuando hablamos de Aps, implica en llevarlo a cabo para la comunidad, para poder satisfacer una necesidad que ocurra en ese contexto concreto, llevando a cabo la actuación por decisión propia, sin obtener ningún reconocimiento, tan solo el ampliar los conocimientos. Así, tanto el aprendizaje como el servicio deben ir unidos, implicando que lo que el alumno aprende tiene relación con el servicio que va a prestar, aplicando así sus conocimientos (Vélez, 2014).

Ahora bien, podemos preguntarnos si en el currículo educativo actual se hace mención a la inclusión de todos los alumnos, ¿lo conseguiremos con el ApS?

Posibilidades inclusivas

La UNESCO (1996) define la inclusión del siguiente modo: “aquella

que implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”.

Teniendo presentes los términos de esta definición, podemos afirmar que se deberá contribuir al desarrollo de todas aquellas personas presentes en el aula, sean cuales sean sus características. Y esto precisamente podemos conseguirlo con la puesta en marcha del Aps, ya que como veremos posteriormente cada cual podrá aportar en la medida de sus posibilidades, potenciando su autoestima del mismo modo.

Ello sin olvidar las características de la inclusión según Ainscow (2003), el cual señala que es un proceso que se centra en eliminar barreras y en su identificación, es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, poner atención especial en los grupos en peligro de ser marginados, excluidos o en riesgo de no alcanzar el rendimiento adecuado.

Siguiendo a Echeita (2004), la inclusión tiene como finalidad el romper barreras de aprendizaje y participación sociales, culturales, materiales, económicas, etc., las cuales pueden hacer más complejo el acceso al aprendizaje y participación.

Igualmente, si lo relacionamos con lo que es el Aps, todos los alumnos del aula van a participar, rompiendo así pensamientos negativos que pudiéramos tener acerca de cómo son determinados niños. Todos y cada uno de ellos, independientemente de sus características sociales, materiales o culturales se van a ver envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin distinción alguna entre otros alumnos.

En definitiva, es importante destacar el hecho de que mediante el ApS se atiende a la diversidad, respetando las potencialidades y limitaciones de cada uno de los alumnos y viéndolas como un aspecto positivo donde todos podemos realizar aportaciones valiosas (Mendía, 2012). Según

García y Cotrina (2012) esto se da porque el ApS se articula mediante procesos cooperativos.

Pero bien, además del protagonismo del Aprendizaje, del Servicio, y del alumnado por supuesto, hay otro aspecto que resulta esencial en el desarrollo de esta metodología, y es el contexto.

El papel del contexto

Unos de los elementos esenciales en el ApS es el contexto en el que nos encontremos, ya que este va a ser uno de los protagonistas en todo el proceso. La puesta en marcha de la metodología va a implicar que los contenidos se encuentren conectados con situaciones reales y que los alumnos puedan percibir. De este modo y de ningún otro le serán sentido a los aprendizajes y funcionalidad, resolviendo, además, problemas que el contexto necesite.

Siguiendo a Mendía (2012), el contexto va a ser el escenario de intervención educativa donde se van a llevar a cabo los proyectos, sobre los que vamos a plantear las situaciones y a evaluarlas. Estos contextos tendrán que ser interesantes para los alumnos, que los motiven a realizar ese “algo” y lo vean como un reto, implicándose y llevando a cabo una participación activa en la elección y en el proceso de planificación. Por tanto, podemos ver como otro de los aspectos que se recogen en el currículum educativo donde se hace mención a la contextualización del aprendizaje, se cumple sin lugar a dudas con el ApS.

Un contexto con diversidad de alumnos en un mismo grupo va a permitir que cada uno de ellos pueda llevar a cabo un papel determinado, que lo hará protagonista, lo que a su vez provocará que ponga todo su empeño, conocimientos, habilidades y destrezas, permitiéndole al mismo modo aprender otros nuevos con ganas. Y llevando a hacer todo el aprendizaje significativo para los niños. Qué mejor modo de hacer significativo un aprendizaje que realizarlo en el propio entorno



en el que nos encontramos, por el que pasamos día a día con nuestra familia, amigos...

Así pues, para el desarrollo de todo ello se requiere que conozcamos cómo llevarlo a la práctica.

Aplicación en el aula

Antes de conocer cuáles son las etapas para la aplicación en el aula de infantil, debemos conocer las que deben ser sus características que analizamos a continuación.

Siguiendo a Puig (2007), para que un aprendizaje pueda ser considerado ApS debe **reunir una serie de requisitos**:

- Deben detectarse y actuar siempre teniendo en cuenta las necesidades reales que existan en una comunidad concreta, realizando esto los participantes sean de la edad que sean.
- Permite la vinculación con las instituciones educativas y el entorno, con el objetivo de preparar a los participantes para que mejoren su comunidad y a la vez se lleva a cabo el aprendizaje.
- Necesita una coordinación de la institución educativa con las sociales y otras del municipio para poder lograr un adecuado desarrollo.
- Las experiencias o proyectos deben relacionarse con los contenidos básicos que se recogen en el currículum.
- Esta se encuentra inspirada en la experiencia, la participación activa, trabajo en equipo y la reflexión.

Una vez tenidas claras las características que deben cumplirse, las fases a seguir en el aula son varias. Dependiendo de los autores podemos encontrar diferencias, pero según Martínez (2014), los **momentos** esenciales son:

- Preparación del aula mediante la explicación y el análisis de las ideas.
- La actividad de servicio que se llevará a cabo en el contexto en el que nos encontremos.
- Por último, la reflexión sobre la experiencia realizada.

Páez y Puig (2013), en una experiencia llevada a cabo destacan, como **fases**, al igual que si de un cuento se tratara, una entrada, nudo y desenlace. Estas fases nos pueden llevar a clarificar de mejor modo cómo llevarlo a la práctica.

- **Entrada:** Al inicio se tratará de conocer el proyecto que se va a desarrollar, así como a los participantes, la toma de decisiones teniendo presentes las necesidades. Se diseñará el proyecto en este momento, se distribuirán las tareas, el tiempo, materiales necesarios y cómo evaluarlo.
- **Nudo:** Aquí nos encontramos el desarrollo del proyecto de ApS, el momento más productivo. Aquí los alumnos deberán trabajar, conociendo ya a fondo el proyecto, para poder obtener los mejores resultados. Para ello el docente debe motivarlos, entre otros aspectos que veremos posteriormente. Se resolverán problemas que puedan surgir, los niños/as hablarán en público y favoreciendo el desarrollo de su autoestima al sentirse útiles.



- **Desenlace:** Este será el final del proyecto del ApS. Deberá llevarse a cabo un encuentro reflexivo final para poder poner en común la experiencia. Se puede realizar algún tipo de festividad relacionada con lo realizado, y mostrarlo socialmente. A menudo se crea una canción para agradecer el trabajo.

En definitiva, para **llevarlo a cabo** en el aula, en un principio debemos conocer a nuestros alumnos bien, así como el contexto. Luego, definiremos un problema que nos encontremos para que los alumnos puedan aportar ideas y actuaciones.

No podemos olvidar a las familias, a las que informaremos en todo momento sobre lo que vamos a realizar y pediremos su colaboración.

Como docentes y teniendo en cuenta que toda acción educativa debe ser programada, debemos planificar las actuaciones, materiales, modo de evaluar, cuáles son los objetivos que proponemos tanto a nivel de la actuación como su relación con las Áreas del currículo. Una vez determinadas las actuaciones que realizaremos debemos ponernos manos a la obra, determinando qué actuación va a realizar cada alumno/. Para ello desde el aula vamos a trabajar aspectos que luego se verán plasmados en el contexto, pero otras actividades las realizaremos en el lugar concreto. Desde el aula podemos trabajar en pequeños grupos, de forma individual y en gran grupo.

Además, iremos resolviendo cualquier problema que pueda ir surgiendo siempre en colaboración de todos los alumnos. Una vez finalizado todo el proceso debemos “presentarlo” al resto de la comunidad educativa, familias, vecinos.

Para el desarrollo de todo ello es fundamental la **reflexión** del alumnado. De la Cerda (2013) indica que la reflexión que es realizada entre iguales permite resolver problemas, optimizar las prestaciones y desarrollar una comprensión profunda sobre el contexto en el que se realiza el proyecto de ApS y por ello lo consideran una herramienta esencial en el logro de calidad en las experiencias.

Por ello, desde el aula resulta imprescindible llevar a cabo estas reflexiones en asamblea donde llevemos a cabo con nuestros alumnos una conversación flexible, la búsqueda de soluciones a un problema, la expresión de sentimientos... Pero la asamblea no será el único modo ya que podremos realizar también pequeños grupos, válidos igualmente en este caso.

Para la puesta en marcha de todo lo concretado, podemos utilizar varias **herramientas**. Una muy útil y esencial es el Diario reflexivo.

Diarios reflexivos

En tanto que reflexionar y escribir es una fórmula adecuada del aprendizaje sobre la experiencia vivida, el diario nos servirá para el desarrollo de los contenidos que se recogen en el currículo de educación infantil. Permite plasmar anécdotas, hechos organizativos, sentimientos o aprendizajes personales (Páez y Puig, 2013).

Todo este proceso que llevemos a cabo en el aula es necesario “plasmarlo” en algún lugar para que quede constancia ayude a la organización de los alumnos. Los diarios y su uso siempre dependerán las características que tengan nuestros alumnos del aula, y que el tutor

debe conocer. Pueden ser digitales, papel o cualquier otro medio que al docente se le pueda ocurrir pensando en sus alumnos. Estos podrán servir, dependiendo de lo que ya conozcan los niños, bien para el inicio en con las letras, podrán copiar conociendo que tiene un significado, ir creando palabras y en niveles de Educación infantil más avanzados poder incluso ir formando oraciones. Para todo ello podemos tanto utilizar la propia escritura del niño/a con lápiz, recortes ya escritos que el niño/a conozca, letras de goma eva... o cualquier otra estrategia que se considere adecuada.

Esta escritura podrá plantearse en el aula de un modo abierto o cerrado. Donde, en el primer caso los alumnos serán los que escriban de forma libre y en el segundo respondiendo a algo planteado por el docente. En el primero de los casos, para educación infantil, debe realizarse en niveles de conocimiento más avanzados, o bajo estrategias adecuadas que no hagan al niño sentirse perdido ni bajar su autoestima, por tanto, lo recomendado es para la edad de 5 años en el último trimestre. Todo ello siempre dependerá de la elección del tutor, conociendo las características de sus alumnos, como ya he indicado, ya que cada alumno o grupo es diferente.

Ahora bien, conocido cómo llevarlo a cabo y las herramientas a utilizar, más allá de eso, ¿qué papel o postura debe tomar el docente?

El papel del docente

En todo el proceso, al igual que en cualquiera llevado a cabo en el aula, el papel del maestro es fundamental. Vélez (2014) indica que, en las experiencias de Aprendizaje Servicio, la función del maestro será actuar como mediador en el aprendizaje y acompañante en el servicio realizado. En estos casos contribuirá con sus aptitudes, habilidades, llevando a cabo la función de estar con sus alumnos en todo el proceso y haciendo que su construcción sea valiosa, aportándoles creatividad, vivencias, ánimo y empatía.

Mendía (2012) afirma que los docentes, dependiendo de la edad de los alumnos, deberán plantear los servicios que se vayan a llevar a cabo de forma más o menos abierta, motivando, informando, orientando para buscar información, ofreciendo herramientas, la reflexión, aportando conocimiento y ayudando a tomar conciencia de los aprendizajes. Por tanto, en la etapa de Educación infantil, como hemos visto, el docente debe plantear las actuaciones de forma abierta en principio, pero después dar paso a las actuaciones y reflexiones de los alumnos.

Páez y Puig (2013) afirman que las funciones de la tutoría en estos casos serán:

- Relacional, aportando acogida y seguridad.
- Organizativa del proceso.
- Guía para los participantes.
- Apoyo, aportando sugerencias para la reflexión.
- Regulación y evaluación del proceso.
- Informativa.

Mendía (2013) señala que, en todo el proceso, el maestro podrá adquirir diferentes estilos de acompañamiento educativo:

- Interactivo: Aportándoles una visión positiva y garantizando un clima adecuado que favorezca el aprendizaje y relaciones.
- Participativo: Donde aporte espacios para la reflexión y opinión de los integrantes del proyecto.
- Transformador y solidario: potenciando estas características en todas las personas implicadas.
- Facilitador de instrumentos para la ejecución y reflexión: Llevando a cabo estrategias dinámicas e interactivas para poder crear el clima adecuado y la consecución de los objetivos propuestos.

De este modo, podemos afirmar que el **docente** (además de las actuaciones propias de un tutor como programar o evaluar) apoyará las actuaciones de los alumnos, servirá de guía en todo momento, aportándoles seguridad, participando, transformando el medio junto con los alumnos, creyendo en las posibilidades de cada uno de ellos, ofreciéndoles instrumentos, motivándolos y reflexionando con ellos.

Para concluir, es necesario destacar la posibilidad de llevar a cabo esta metodología innovadora desde educación infantil, siempre teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de cada uno de nuestros alumnos como lo hacemos con la puesta en marcha de

cualquier otra metodología. No debemos privar a esta etapa educativa de todos los aspectos positivos que nos proporciona el ApS y que hemos analizado, tan solo por el desconocimiento o la falta de modelos en el Centro en el que nos encontremos. Ya que esto ocurre también cuando queremos poner en marcha cualquier otra metodología y cuando consultamos acerca de cómo hacerlo, la respuesta primera es formándonos.

Así para el desarrollo de esta metodología, resulta imprescindible conocer cómo debe ser el modo de actuar del docente, aspecto que hemos recogido en el artículo, aportando además recursos para su puesta en marcha. Destacar que la temática siempre surgirá de una reflexión sobre el contexto en el que nos encontremos, y que en educación infantil en un principio deberemos ser los docentes los que vamos a plantear la temática que vamos a tratar. Algunos ejemplos de experiencias ya llevadas a cabo son: redecorar el patio del colegio, apadrinamiento lector, consumo de agua responsable, ayuda al reciclaje en el centro y municipio, restaurar un parque de la zona...

Además, la puesta en marcha de estos proyectos favorecerá la inclusión de cada alumno y promoverá el desarrollo de capacidades recogidas por la UNESCO como los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a convivir.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza; otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: Educar.
- Bronkbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Edo, M. y Blanch, S. (2016). *El patio de los deseos. Un proyecto de Aprendizaje-Servicio*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, P. y Melero, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Cotrina, M. J. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 123-138.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras del aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mendía, R. (2013). Aprendizaje y servicio solidario: *El acompañamiento educativo*. Fundación Zerbikas.
- Páez, M. y Puig, J.M. (2013). La reflexión en el aprendizaje servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2 (2), 13-32.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada editoras.
- Puig, J. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C., de la Cerda, M., Climent, T., Gijón, M., Graell, M., Martín, X., Muñoz, A., Palos, J., Rubio, L. y Trilla, J. (2009). *Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Vélez, M.D. (2014). *Reciclando-nos: Un proyecto de aprendizaje y servicio en Educación infantil*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

Cómo citar:

Casado Sobrino, C. (2021, diciembre). Aprendizaje Servicio en Educación infantil. Orientaciones metodológicas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº23, p. 29-33. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>

CURSOS

HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

SI TE MATRICULAS DE 3 O MÁS
CURSOS HOMOLOGADOS:

-35%



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

Coordinación docente e implicación familiar en la escuela

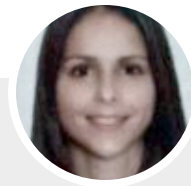
Una nueva forma de apostar por una educación de calidad

Este artículo está basado en investigaciones científicas que estudian la coordinación docente y la implicación familiar en la escuela del siglo XXI. De acuerdo a la realidad escolar, es necesario conocer el nivel de participación de las familias en tareas escolares y tener presente la importancia de la coordinación docente en un centro. Con la finalidad de paliar los problemas que ocasiona la falta de implicación familiar y, en ocasiones, la escasa coordinación de maestros en su lugar de trabajo, se detallan algunas actividades y se alude al plan de coordinación anual como parte de la labor docente.

Palabras clave: *Coordinación docente; Implicación familiar; Calidad educativa; Comunidad educativa; Relaciones familia-escuela.*

Abstract: *This article is based on scientific research that studies teacher coordination and family involvement in the 21st century school. According to the school reality, it is necessary to know the level of participation of families in school tasks and keep in mind the importance of teaching coordination in a school. In order to ease the problems caused by the lack of family involvement and, at times, the poor coordination of teachers in their workplace, some activities are detailed, and the annual coordination plan is referred to as part of the teaching work.*

Key words: *Teaching coordination; Family involvement; Quality of education; Educational community; Family-school relationships.*



SACRAMENTOS GREGORIO GARCÍA

- Grado en Educación Primaria con mención en Audición y Lenguaje
- Sangonera la verde (MURCIA)

miembros familiares en el ámbito educativo es cada vez menor, de ahí que el docente, como persona dedicada a la enseñanza, deba ser consciente de los retos a los que se está exponiendo el sistema educativo como consecuencia de la aceleración del cambio social. Para ello, deberá ver en su aula un reflejo de la complejidad y pluralidad de la sociedad y tendrá que adaptar su acción educativa a la situación de cada alumno.

Coordinación: una tarea pendiente

En 2014, Brunet, Carazo y Herro-Martín afirmaron que la escuela y la familia están llamadas a educar desde la sintonía, por lo que nunca deben discurrir en paralelo. Aun así, la relación entre la institución educativa y el ámbito familiar es todavía en el siglo XXI una tarea pendiente y, cuanto menos, preocupante. Quizás el motivo principal de esa casi ausencia de vínculo entre la escuela y la familia y de la no participación de los padres en el ámbito escolar se deba a la transformación intensa y acelerada que está sufriendo actualmente la sociedad española.

En un reciente estudio realizado por Parra, García, Gomáriz y Hernández (2014) se exponen algunas variables que diferencian el grado de implicación y/o participación de familias españolas en los centros educativos. El



La escuela del Siglo XXI aboga por una enseñanza inclusiva y global, donde tanto el alumnado, personal docente y miembros familiares tengan cabida. El hecho de coordinar a nivel de centro y transmitir información de interés a las familias es una temática que requiere ser objeto de estudio, pues en la mayoría de los casos, del término coordinación depende la evolución o la regresión de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

En el ámbito educativo, **la coordinación es un pilar fundamental para intentar subsanar las dificultades que se presentan a diario en la intervención educativa.** Además, constituye un elemento de mejora para la práctica docente y favorece el vínculo entre los dos ámbitos principales de educación y socialización: la escuela y la familia.

Por diversos motivos ligados a cambios sociales, la participación de los

estudio detalla que **la implicación familiar en el entorno escolar se incrementa cuanto mayor es el nivel de estudios de los padres y cuanto mayor es su edad**. Por el contrario, la participación familiar en los colegios situados en barrios desfavorecidos es menor que en aquellos situados en barrios de clase media-alta. Aunque aún se estudia la causa que incide en la participación familiar en este último caso, todo apunta a que el nivel socioeconómico y la disposición de recursos pueden ser los principales desencadenantes.



La coordinación entre el personal docente

El desarrollo profesional del docente del siglo XXI puede ver su reflejo en la capacidad de trabajo en equipo. Esto es, forma parte de la formación del profesorado saber cómo y cuándo ejercer un trabajo a nivel colectivo que implique a varios miembros de la comunidad escolar (Mañú y Goyarrola, 2011).

Podemos citar tres razones principales que hacen que los maestros pierdan la oportunidad de coordinación como estrategia de trabajo en grupo (Fernández, Fernández y Rodrigo, 2014):

- Existe un rechazo para reflexionar sobre la realidad educativa por reparo a la presión institucional que ejerce la administración y el personal del equipo directivo. Por este motivo, en ocasiones no exponen en las reuniones muchas de sus propuestas educativas.
- La enseñanza vuelve a retomar su función disciplinar transmisora de contenidos y el docente adopta el papel de informar únicamente sobre aspectos de su aula.
- Algunos tutores de aula ordinaria piensan que el trabajo de coordinación a la hora de atender al alumnado inmigrante y/o con necesidades educativas específicas es una tarea puntual de los especialistas del centro.

Plan de coordinación docente: clave para el éxito

Con la finalidad de hacer de la escuela un lugar abierto al diálogo y a las relaciones interpersonales, el diseño de un **plan de coordinación docente** dirigido a profesionales de la enseñanza constituiría también una **excelente herramienta para mejorar la coordinación entre docentes**. Eso sí, es vital la estructuración del plan en base a unas fases de desarrollo:

- **Fase I. Informar sobre el plan de coordinación a los miembros implicados en su ejecución**

La actuación previa del docente será informar individualmente sobre el desarrollo del plan de coordinación a los miembros del equipo directivo, que a la vez componen el órgano unipersonal de gobierno en el centro educativo: director, jefe de estudios y secretario. Estas tres figuras docentes se encargan de varias funciones, entre las que se encuentra velar por el funcionamiento del centro. También, se informaría sobre la realización del plan de coordinación docente al tutor de aula ordinaria y a todos los especialistas del centro que tomen parte en la intervención educativa de cada alumno en particular. También, si los hubiera, se comunicaría a los profesionales de las asociaciones externas al centro que ofrecen apoyos en algún ámbito de conocimiento.

- **Fase II. Buscar la aprobación de todos los profesionales que intervienen en el plan de coordinación**

Una vez que el profesional de la enseñanza informa al centro sobre el plan de actuación a realizar, se requiere una fase de aprobación por parte de dichos miembros. Esto es, todo el personal informado debe estudiar la propuesta y aprobarla para poder ejecutarla en la práctica educativa.

En suposición de conseguir pleno de aprobación por parte de todos los profesionales, el plan continuaría su desarrollo y se convocaría una reunión colectiva donde participaría todo el personal implicado directa e indirectamente. En este encuentro se aportarían datos cualitativos que ayuden al resto de docentes a conocer cuál es el perfil del alumno.

- **Fase III. Previsión de mecanismos o estrategias para la ejecución del plan de coordinación docente**

El plan de coordinación docente es aconsejable diseñarlo anualmente y que quede sustentado principalmente en un calendario de reuniones periódicas mensuales. Además, es aconsejable que los temas a tratar en cada encuentro se detallen con tiempo suficiente, todo ello con la finalidad de centrar la atención en recabar información diaria sobre asuntos que se vayan a tratar en reuniones próximas.

Relación familia-escuela

Según De León (2011), **la familia es el primer agente socializador del niño** y constituye el contexto donde se vivencian los primeros vínculos de afecto con otras personas. Es en el ámbito familiar donde los niños comienzan a adquirir las primeras habilidades sociales y capacidades cognitivas, las cuales se manifestarán al llegar a la educación formal recibida en la escuela. Por otra parte, el entorno escolar constituye el escenario donde se pondrán en práctica dichas cualidades y donde se ampliarán las habilidades de socialización (tanto del niño como de la escuela y la familia), alcanzando así una acción educadora conjunta fundamentada en valores educativos y culturales.

De acuerdo a las afirmaciones de Cano y Casado (2015), la escuela y la familia tienen la responsabilidad de elaborar, conjuntamente, propuestas de actuación para el desarrollo de una mejor acción educativa total y de calidad, ya que ambas son consideradas agentes primarios de la educación. Por este motivo, debe existir un entendimiento mutuo de colaboración y realización de tareas entre ambas instituciones.

Mecanismos para aumentar la participación de las familias en la institución educativa

A continuación, citamos seis tipos de tareas para establecer una alianza educadora entre familia y escuela (Brunet, Carazo y Herro-Martín, 2014):

- Tipo 1. Actividades de soporte a la acción familiar

Este tipo de actividades contribuyen a que las familias comprendan el acto educador desde una perspectiva colectiva a través de diálogos sobre diferentes temáticas (nutrición, psicología, disciplina, éxito escolar...).

- Tipo 2. Actividades de comunicación

Establecen canales de comunicación entre los miembros del ámbito escolar y familiar, y se centran en el seguimiento y rendimiento académico de los alumnos. El pilar fundamental de estas actividades es la bidireccionalidad en la comunicación escuela-familia y el fortalecimiento de colaboración mutua entre ambos agentes socializadores.

- Tipo 3. Voluntariado

Favorecen un acercamiento de la familia a la escuela para compartir experiencias. Los padres de alumnos, llamados en este caso voluntarios, llevan a cabo actividades específicas que forman parte de la programación de aula y pueden atender servicios colectivos del centro educativo. Por su parte, la escuela adopta la iniciativa y el apoyo necesario para favorecer los intereses de los familiares de los alumnos.

- Tipo 4. Aprendiendo en casa

Son actividades donde el currículo educativo pasa a ser un documento compartido por la escuela y la familia. La finalidad de este tipo de tareas es conseguir que el tiempo que el alumno pasa en familia sea un “tiempo educador”, es decir, de enriquecimiento personal, social e intelectual.

- Tipo 5. Toma de decisiones

En estas actividades, la familia toma parte activa y corresponsable en el futuro de la escuela y viceversa. Todo esto conlleva un proceso participativo por ambas instituciones donde los miembros deben tener capacidad de juicio y decisión y donde estos tienen que escuchar y ser escuchados.

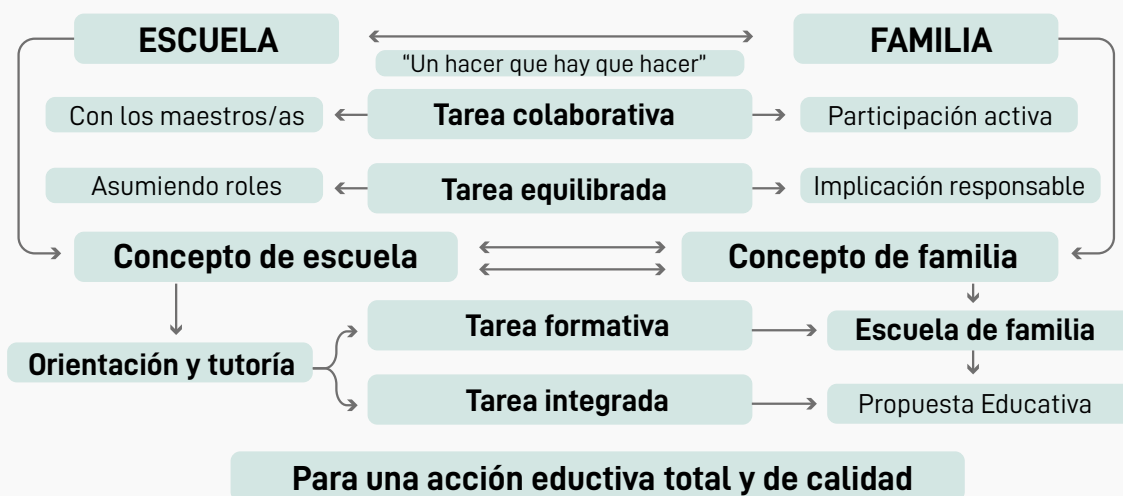


Figura 1. Agentes primarios de la educación.

• Tipo 6. Colaboración con la comunidad

Este último tipo de actividades fortalecen la cooperación entre la escuela, la familia y el entorno social optando por una escuela abierta y a la vez comprensiva. Se caracteriza por poner los recursos de la sociedad al servicio de la escuela, la familia y los alumnos, y por incluirse dentro de programas que optan por erradicar la desigualdad social y la no igualdad de oportunidades. La metodología Waldorf formaría parte de este tipo de tareas.

Instrumentos para evaluar la coordinación y la participación en el ámbito educativo

Los instrumentos de evaluación más utilizados para evaluar la participación familiar en el ámbito educativo son los **diarios de campo** y

o percepciones, etc. Lo ideal es que cada actividad que implique participación familiar, ya sea en actividades curriculares o extracurriculares, se evalúe con un mismo formato de diario de campo, pues esto ayudará a analizar los resultados y comparar el grado de participación familiar en las diversas actividades.

Existen casos en los que el docente no puede percibir directamente la implicación de los padres en las tareas de sus hijos, bien porque es un tipo de actividad de aprendizaje en casa, o bien porque no es él quien enseña contenidos de una determinada área de conocimiento. Ante estas situaciones, se aconseja que el tutor rellene el diario de campo preguntando la información al alumno, a los padres o al maestro responsable del área de conocimiento que este no imparte.

Por consiguiente, resulta interesante que los padres evalúen la propuesta de actividades de participación familiar a través de un for-

únicamente la intervención de tres elementos: el observador, el sujeto observado y la situación observada. Además, es un instrumento muy útil para recoger información cualitativa y/o cuantitativa de forma individual y poder compararla a nivel colectivo. Por lo tanto, constituye el mejor método para ir evaluando de forma periódica la coordinación entre docentes y la participación de adultos en un centro educativo.

La escuela, junto con el hogar, son los dos escenarios educativos principales donde el niño comienza a recibir su educación básica, por lo que deben ser lugares donde apostar por la iniciativa, la cooperación y el respeto.

Teniendo en cuenta el papel del maestro-tutor, el hecho de proponer proyectos de coordinación docente puede hacer que éstos se sientan más motivados en su labor educativa. Igualmente, la inquietud y a la vez necesidad de formar una escuela inclusiva puede dar pie a diseñar



los **formularios de satisfacción**. Ambas herramientas pueden ser muy útiles para realizar una evaluación objetiva, ya que en ellas toman parte tanto los docentes como los padres de los alumnos.

Por un lado, el docente utilizará un diario de campo donde registrará todos aquellos datos o hechos que sean susceptibles de ser interpretados: datos de interés, grupo del que se extrae información, tiempo de observación, indicadores relacionados con la participación familiar

mulario de satisfacción para padres, madres o tutores legales compuesto de preguntas abiertas y cerradas. Esta ficha permitirá a los docentes conocer qué piensan los familiares de los alumnos sobre la propuesta realizada y, a su vez, hará que los padres reflexionen y autoevalúen su actitud ante su implicación en las actividades.

La **observación sistemática será la técnica de evaluación** por excelencia a lo largo de todo el proceso de evaluación, ya que requiere

proyectos de este tipo. Por otro lado, la idea de incluir la participación familiar como parte de cualquier proyecto, ya sea de coordinación o no, puede enriquecerlo y ayudar a conseguir de forma más fácil los objetivos planteados.

Al reconocer la acción de coordinar como abierta, continua y flexible en la medida de lo posible, su buen hacer podría tratar diversas dificultades que puedan surgir en un centro educativo. De esta forma podría adaptarse como instrumento

de apoyo a un programa de modificación de conducta o podría usarse para planificar actividades grupales a nivel de centro (carrera solidaria, actividades para el día del maestro, talleres de puertas abiertas...). Ambas programaciones entran dentro de la labor docente y, en la mayoría de casos, se solicita la coordinación de todos los profesionales educativos del centro para pedir consejo y buscar estrategias. Es por esto que se hace imprescindible la

elaboración de proyectos de coordinación y participación en un centro educativo.

Según diversos estudios e investigaciones, en muchas ocasiones solventar un problema depende más de la propia actuación docente que de los medios utilizados para intentar solucionarlo. De ahí que la problemática pueda agravarse si no existe una estrecha relación entre docentes que facilite el poner ideas

en común y dar posibles soluciones de forma conjunta.

Tanto docentes como familias deben tener iniciativa de cambio y propuestas de mejora, deben cooperar con el resto de la comunidad educativa para lograr una educación inclusiva de calidad y deben saber respetar el juicio personal de cada persona. Dichas cualidades se sustentan en un trípode que hacen lograr el éxito de un plan de innovación.

Bibliografía

- Brunet, J. J., Carazo, B. y Herrero-Martín, J. (2014). *Familia y escuela: encuentro necesario*. Madrid: San Pablo.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 15-27.
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Fernández, S., Fernández, J. y Rodrigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación*, 27, 193-211.
- Hernández, M. A. y López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, 87, 3-25.
- Mañú, J. M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el consejo escolar y

la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.

Cómo citar:

Gregorio García, S. (2021, diciembre). Coordinación docente e implicación familiar en la escuela. Una nueva forma de apostar por una educación de calidad. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 35-39. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>



COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de



Campuseducacion.com
formación on-line

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

Y ventajas especiales para afiliados a ANPE



967 607 349

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



**PREPÁRATE PARA
MAESTROS Y PROFESORES
ONLINE**
PRESENCIAL Y SEMIPRESENCIAL

**TODAS LAS
ESPECIALIDADES**

40%

**DE DESCUENTO EN
CURSOS HOMOLOGADOS
PARA OPOSICIONES**

www.campuseduccion.com

VÁLIDOS PARA TODAS LAS
COMUNIDADES AUTÓNOMAS



ENTIDAD COLABORADORA
**Universidad
Camilo José Cela**



¡INFÓRMATE!

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

100%
ONLINE

**Másteres Oficiales
UNIVERSITARIOS**

de  Campuseduccion.com

¡RESERVA TU PLAZA YA!

Más información en:

www.campuseduccion.com

 **Campus
Educación**
CENTRO DE ESTUDIOS



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

El aprendizaje de las lenguas a través de las TIC

eTwinning como herramienta de motivación

Es preciso revertir la actual situación que existe en las aulas, en donde una buena parte de estudiantes se encuentran aburridos y cansados, nada motivados hacia el aprendizaje de las lenguas. Para conseguir aumentar su motivación y, en consecuencia, su rendimiento, es necesario optar por nuevas metodologías basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación. Gracias a las TIC, los alumnos se sentirán más atraídos hacia la materia de estudio y se fomentará el aprendizaje de corte competencial.

Palabras clave: TIC; eTwinning; Motivación; Lengua extranjera; Enseñanza virtual; Comunidad de aprendizaje

Abstract: It is necessary to reverse the current situation that exists in classrooms, where a substantial part of students are bored and tired, and not motivated in any way to learn languages. In order to increase their motivation and, consequently, their performance, it is necessary to opt for new methodologies based on Information and Communication Technologies. Thanks to ICT, students will feel more attracted to the subject of study and competitive learning will be encouraged.

Key words: ICT; eTwinning; Motivation; Foreign language; Virtual learning; Learning community.



SANDRA MUÑOZ CANO

- Graduada en Educación Primaria (UCLM)
- Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red (UNED)
- Mención en Lengua Inglesa
- Maestra de Lengua extranjera (inglés) en C.E.I.P. La Paz, Albacete
- Arenales de San Gregorio (CIUDAD REAL)

ello, deben potenciar tanto el aprendizaje de una segunda lengua, como el manejo de las nuevas tecnologías entre su alumnado. Este aprendizaje debe realizarse en contextos reales de comunicación, lo que favorecerá la motivación y adquisición de destrezas comunicativas. ¿Cómo se consigue esto? Pues bien, estos contextos se pueden crear a través de comunidades virtuales de aprendizaje, como por ejemplo, el uso de la plataforma *eTwinning*, en la que se requiere la participación activa de toda la comunidad.

La importancia del aprendizaje de idiomas

Antes de comenzar, es esencial plantearnos la cuestión sobre ¿por qué vamos a indagar sobre este ámbito social? Las últimas orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional. Entre esas competencias se encuentran el manejo de una segunda lengua y el fomento del espíritu emprendedor por parte de los alumnos y alumnas.

Mediante los proyectos *eTwinning*, la Comisión Europea trata de eliminar barreras acercando al profesorado y



Si echamos la vista atrás, hace años nadie planteaba que fuera necesario el manejo de una lengua distinta a la materna. Sin embargo, los tiempos cambian, y nos encontramos en una sociedad en la que es imprescindible para cualquier ciudadano el dominio de al menos dos lenguas.

Puede parecer que hablar más de un idioma hoy día sea una cosa secundaria, no obstante, se ha convertido

en una cuestión de supervivencia, debido a que para conseguir cualquier trabajo es un requisito imprescindible. Lo mismo ocurre con las cuestiones de ocio: lectura, cine, música, viajes, etc.; cuantos más idiomas hablemos, más amplio será el abanico de posibilidades que se nos ofrezca.

Actualmente, es necesario que los docentes se renueven, ya que son los encargados de formar a los ciudadanos de la sociedad del futuro. Por

alumnado de diferentes países para que puedan trabajar de forma cooperativa empleando un código común, una lengua extranjera. Todo ello se hace posible gracias a los medios de comunicación digitales, por lo que es crucial que además de utilizar una lengua extranjera, los participantes en estos proyectos, tanto profesorado como alumnado, sean capaces de desenvolverse usando diferentes herramientas digitales.

En consecuencia, el uso de este tipo de comunidades virtuales educativas se está convirtiendo en una de las principales herramientas para el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras en los países desarrollados. Son muchas las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de proyectos de este tipo, pero, apenas se relaciona *eTwinning* con el fomento de la motivación de sus participantes.

En las siguientes líneas, se enmarcará el objeto de estudio desde varios puntos diferentes: en primer lugar, se tratará el fenómeno de la motivación; después, hablaremos sobre *eTwinning* y la relación que esta herramienta mantiene con la motivación; y, finalmente, nos dedicaremos al ámbito de las comunidades virtuales de aprendizaje en relación con las competencias digitales.

La motivación en el aprendizaje de las lenguas

Son varios los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En una enseñanza en la que el protagonismo reside en el alumno, resulta imprescindible la motivación. Será el profesor el responsable de encontrar elementos motivadores para sus alumnos, así como también se encargará de crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

Según Nussbaum y Bernaus (2001), **la motivación se puede definir como un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar**

una meta. Así pues, la motivación está relacionada con el esfuerzo por conseguir un objetivo a través de un estímulo que puede aparecer por un agente externo al sujeto, o por un interés interno al mismo.

La motivación sería, igualmente entendida, como ese estímulo necesario para algunos alumnos que contribuye a dar sentido y significado a su aprendizaje, lo que les hace ver que pueden llegar a alcanzar sus metas.

Es interesante relacionar el factor motivación con la atención, debido a que a través de la atención se puede motivar al alumnado. Es aquí donde el modelo socio-educativo de Gardner (1985) junto con otros autores como Crookes y Schmidt (1991) añaden el factor atención. Estos autores afirman que **cuando los estudiantes tienen un estímulo, un motivo, y esperan una recompensa, su atención aumenta y, como consecuencia, su rendimiento también.** Se pueden distinguir dentro del aula una serie de factores que hay que tener en cuenta como son la programación, los materiales, las actividades, el feedback y la evaluación, para que el desarrollo de la clase permita tener un alumnado motivado. En nuestro siglo XXI no podemos seguir usando en el aula materiales de siglos pasados, sino que es necesario actualizarse para ajustarnos a las necesidades de nuestros alumnos, que viven en la era digital y que, ellos mismos, son competentes digitalmente.

Por todo esto el profesorado no debe concebir como objetivo primordial enseñar unos contenidos al alumnado necesarios para aprobar un examen, sino que, por el contrario, debe **concebir la enseñanza de una lengua extranjera como un todo**, que debe ir contribuyendo al avance del aprendizaje significativo a lo largo de los cursos, con el fin de poder dominar finalmente una lengua extranjera y hacer uso de ella. Hoy en día los docentes cuentan con una serie de recursos como las TIC, que pueden situar al alumnado en contextos reales, contribuyendo a un verdadero uso de la lengua que les motiva a seguir aprendiendo.

Se puede considerar la motivación desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, como una pieza indispensable que forma parte de la personalidad del alumnado, lo que hace que sea difícil de modificar. Pero, también, la podemos ver como un estado, en el cual el profesorado tiene la posibilidad de influir cambiando sus prioridades y haciendo que enfoque su interés hacia otras finalidades.

Cuando logramos que los alumnos entiendan algo y, además, lo relacionen con otros conocimientos que ya manejan y les son útiles, se produce esa satisfacción que incrementa su motivación para seguir trabajando y aprendiendo. Sin embargo, también contribuye a la motivación el reconocimiento social de un buen trabajo, ya que cuando un alumno ve que el docente le envía feedbacks positivos, esto contribuye a aumentar su motivación.

Es aquí donde encontramos la distinción entre **motivación extrínseca e intrínseca.** Según Deci (1991), existen varias cualidades que se asocian a la motivación intrínseca como son por ejemplo la creatividad, la potenciación del conocimiento conceptual y la predisposición personal que cada uno tenemos hacia la realización de una determinada actividad o tarea. Por otro lado, se habla de motivación extrínseca cuando un individuo realiza una tarea o actividad porque ésta le conduce a alcanzar o evitar unos objetivos externos, no personales.

Comunidades de aprendizaje virtual

En la actualidad, la educación no es entendida como una responsabilidad compartida por toda la sociedad, sino que su funcionamiento queda reducido a los profesionales que trabajan en el sistema educativo.

Como indica Coll (2001), la globalización ha conllevado a un nuevo escenario social, cultural y político, en el que las nuevas tecnologías de la información y comunicación sumadas al cambio de una economía basada en el conocimiento, requieren

una participación activa de toda la comunidad que forma parte del sistema educativo. A su vez, en todas las áreas de la vida se han producido cambios que se ajustan a las necesidades del momento, pero sin embargo en el terreno de la educación pocos avances son perceptibles.

Es por ello que las Comunidades de Aprendizaje podrían convertirse en una de las soluciones a los problemas antes mencionados, ya que ofrecen una visión más amplia del mundo que nos rodea, conectan a profesionales de distintos puntos geográficos, atienden a diferentes necesidades de aprendizaje y ponen al alcance diferentes recursos y materiales.

Las comunidades de aprendizaje apuestan por el trabajo cooperativo de todos los agentes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando así de forma conjunta, alumnado, profesorado, familias, asociaciones del entorno y demás involucrados.

Según Gairín, J. (2006), una **Comunidad de Aprendizaje** podría ser definida como aquella agrupación de personas que se organiza para construir e involucrase en un proyecto educativo cultural propio, y que aprende a través del trabajo cooperativo y solidario; es decir, a través de un modelo de formación más abierto, participativo y flexible que los modelos más tradicionales. En otras palabras, es aquel **grupo de personas que aprenden de forma común, usando las mismas herramientas dentro del mismo entorno.**

Para que una Comunidad de Aprendizaje pueda llevarse a cabo es necesario que se den unas condiciones mínimas (García, 2005):

- Participación abierta y uso de estructuras horizontales de comunicación.
- Desarrollo del trabajo colaborativo.
- Acceso que fomente la igualdad de condiciones y oportunidades.
- Posicionar a las personas en el

centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Implantación de herramientas que favorezcan la modernidad y flexibilidad.

Cuando todas las condiciones se dan, se producen grandes beneficios para todos los componentes de esta comunidad. La responsabilidad por parte de todos sus integrantes hace que todos participen en el proceso de aprendizaje, utilizando el diálogo como herramienta de comunicación que potencia la interacción, con el fin de construir de forma colaborativa el conocimiento.

Dependiendo del contexto socio-institucional en el que una comunidad de aprendizaje está situada, se podrían **clasificar en comunidades de aprendizaje referidas al aula, al centro educativo o de forma más amplia a un territorio o entorno virtual.**

El aula vista como una comunidad de aprendizaje fomentaría las relaciones interpersonales entre sus miembros, quienes aportan su conocimiento y experiencia por medio de la participación en actividades con el objetivo de construir el conocimiento



to colaborativamente. Un ejemplo de este tipo de comunidad serían los grupos interactivos, agrupaciones heterogéneas de aproximadamente cuatro o cinco personas, las cuales son dinamizadas por un adulto mientras realizan una tarea concreta en un tiempo determinado.

Por otro lado, la escuela como comunidad de aprendizaje, se carac-

teriza por tener unos valores y objetivos comunes, al mismo tiempo que se trabaja de forma colaborativa y se introducen nuevos métodos a nivel de centro. Además, se prioriza el currículo interdisciplinar en el que todas las áreas se desarrollan de forma conjunta, estableciéndose así, relaciones entre las mismas. Un claro ejemplo de este tipo de comunidad serían los proyectos educativos a nivel de centro en el que todos los cursos tienen una temática común y participan de una u otra forma aportando su trabajo al conjunto.

Por último, el territorio como comunidad de aprendizaje englobaría un conjunto de la sociedad más amplio, y estaría enfocado hacia la educación comunitaria. La educación para adultos seguiría los patrones de este tipo de comunidad, en el que sus miembros tienen intereses, objetivos y valores comunes, y cuya meta es la formación permanente que es posible si se establecen relaciones entre la educación formal, no formal e informal.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han posibilitado, junto con Internet, la existencia de las comunidades virtuales en las

que se produce la socialización y el intercambio de conocimiento.

Una de las características principales que definen a nuestra sociedad, la sociedad del conocimiento, es la creación de escenarios virtuales en los cuales como indican Osuna-Acedo, y Aparici (2014) se llevan a cabo actividades grupales de enseñanza y de construcción del conocimiento

to. El desarrollo de esta sociedad tan reciente hace que se produzcan grandes cambios, los cuales generan nuevas necesidades.

Nuestra sociedad cambia a pasos agigantados, donde las necesidades de formación de la ciudadanía superan enseguida los conocimientos adquiridos a través de los primeros estudios profesionalizadores, extendiéndose la educación a lo largo de todas las etapas de la vida (Cantillo, 2014)

De acuerdo con Garín (2006), las **comunidades virtuales** podrían definirse como un agregado social que emerge de la Red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión. Por tanto, una comunidad virtual es creada cuando un grupo de personas con una temática común comparte sus intereses a través de la red.

Este tipo de comunidades se caracteriza por **desarrollarse a través de un modelo horizontal, en el que el conocimiento es construido de forma colaborativa a partir de la participación y aportación de todos sus miembros, lo que quiere decir que fomenta la igualdad e invita a la participación activa, así como al diálogo.**

Es preciso matizar que las Comunidades de Aprendizaje Virtuales se diferencian de las comunidades de aprendizaje convencionales en que las primeras se originan en torno a una necesidad de aprendizaje particular. Generalmente, están formadas por personas o instituciones conectadas a través de Internet cuyo objetivo es adquirir o desarrollar un aprendizaje concreto. No obstante, las características de las comunidades virtuales dependerán de la propuesta pedagógica y el modelo de intervención elegidos, puesto que el uso de la tecnología, no implica nuevos procesos de aprendizaje.

El **proceso** por el cual se crea una comunidad virtual de aprendiza-

je comienza por establecer unas reglas comunes de participación, para poder crear un sitio web, en el cual hay un espacio reservado para intercambiar información, dialogar y usar herramientas, por parte de los miembros de la comunidad. Del mismo modo, el sitio web no solo es un entorno virtual, sino que también es un espacio de información y comunicación que vincula la comunidad con el mundo exterior.

Desarrollo de un Proyecto eTwinning para mejorar la motivación

Se puede definir **eTwinning** como una plataforma para los equipos educativos de los centros escolares de alguno de los países europeos participantes, para comunicarse, colaborar, desarrollar proyectos o lo que es lo mismo, sentirse y formar parte de la comunidad educativa más atractiva de Europa (Grochowki, 2012).



eTwinning es una iniciativa que consiste en una plataforma en línea segura que ofrece un abanico de actividades: desde proyectos cooperativos de ámbito nacional e internacional entre centros educativos, a espacios de colaboración y oportunidades de desarrollo profesional para docentes (Kearney y Gras-Valázquez, 2015).

Esta plataforma gira en torno al aprendizaje colaborativo, puesto

que se tiene en cuenta que el objetivo principal de muchos educadores es facilitar la colaboración, para motivar al alumnado y validar la experiencia de todos los individuos implicados (Cantillo, 2003).

El valor de **eTwinning** reside en la conexión y colaboración entre grupos de profesorado y alumnado de diferentes países de Europa, dado que la aportación de diferentes perspectivas conlleva a que el conocimiento adquirido por parte de la comunidad sea mayor.

Dentro de la plataforma **eTwinning**, todos y cada uno de sus socios tienen las mismas posibilidades para emitir y recibir mensajes. Se podría afirmar, que este tipo de modelo viene dado por una nueva forma de comunicación que surge durante la denominada “era de la comunicación” según Cloutier (2010), la cual permite la creación de espacios virtuales que posibilitan de alguna manera la interactividad. El término comunicación universal sería perfecto para definir **eTwinning**

puesto que, con la digitalización de diferentes lenguajes e Internet, una persona es capaz de emitir mensajes a cualquier lugar del mundo. De esta manera, cada una de las herramientas y medios que utilizamos se convierten en algo similar a un medio de comunicación de masas.

Aun así, tenemos que recordar que **eTwinning es un programa a nivel europeo con una plataforma res-**

tringida, lo que significa que solo **etwinners** reconocidos por el programa tienen acceso a la plataforma y a todas las herramientas de comunicación que ésta proporciona.

Un **proyecto eTwinning** es un trabajo de colaboración entre dos o más centros escolares europeos, enfocado a tratar un tema determinado que se ha acordado previamente. La cooperación en este proyecto está basada en las nuevas tecnologías, ya que este proyecto se realiza a través de una plataforma virtual y diferentes herramientas TIC.

A la hora de llevar a cabo un proyecto de este tipo hay que seguir unos pasos concretos muy sencillos. En primer lugar, los docentes de los diferentes colegios que participan acuerdan la temática del proyecto que se va a realizar, eligen la duración del mismo, el alumnado que va a trabajar, los socios que participarán, las actividades, el idioma de trabajo, los objetivos que se van a proponer, etc.; por lo que se podría decir que el

docente cuenta con total flexibilidad y libertad para crear su proyecto. Se puede considerar *eTwinning* como una herramienta muy enriquecedora para el aprendizaje de lenguas extranjeras y para potenciar el trabajo colaborativo, ya que supone un progreso en varias áreas, tanto en el alumnado como en el profesorado.

Durante la creación de un proyecto de estas características, cada individuo desempeña un rol activo para construir el conocimiento y adopta una actitud responsable ante el autoaprendizaje y el coaprendizaje, ya que la meta es alcanzar un objetivo común.

La esencia de este proyecto es el compañerismo y la solidaridad en todos sus sentidos, puesto que el hecho de realizar un proyecto *eTwinning* no aporta al docente ningún mérito o reconocimiento, exceptuando el aprendizaje de su alumnado, y la adquisición de nuevos métodos y estrategias que se obtienen por medio de la cooperación y la

colaboración con el resto de profesorado asociado.

Desde el punto de vista educativo, *eTwinning* puede considerarse como un programa muy enriquecedor, por ejemplo, para el aprendizaje de lenguas extranjeras y para potenciar el trabajo colaborativo citado anteriormente, ya que supone un progreso en varias áreas, tanto en el alumnado como en el profesorado. Además, ayuda a desarrollar la competencia digital y el conocimiento de nuevas culturas, lo que contribuye a tener una visión más abierta del mundo en el que vivimos.

Así mismo, un proyecto *eTwinning* es un proyecto basado en tareas. El aprendizaje basado en tareas en lenguas extranjeras (TBLT), es muy útil a la hora de enfocar su enseñanza, porque hace que los alumnos participen en el uso de la nueva lengua de una forma real dentro del aula, lo que se consigue a través de juegos, discusiones, conversaciones, exposiciones, etc.

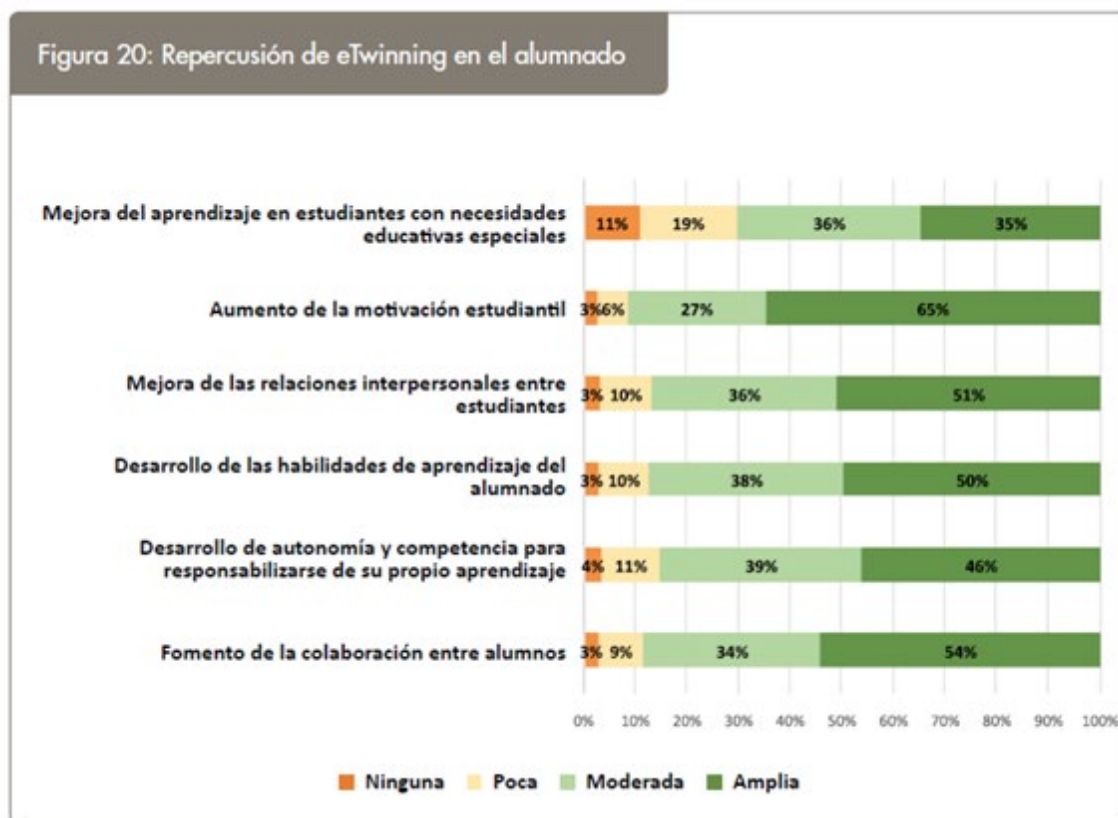


Gráfico 1: Repercusión eTwinning en el alumnado. (extraído de Kearney y Gras-Velázquez, 2015)

Para que se consigan todas esas ventajas a través del aprendizaje colaborativo, habrá que desarrollar estrategias didácticas orientadas a fomentar e incentivar la interacción de los miembros, así como la apertura y el pensamiento crítico (Cantillo, 2014)

El objetivo inicial que se propone el aprendizaje basado en tareas es conseguir animar, motivar y estimular al alumnado, para que participe en el uso de la lengua extranjera que está adquiriendo (Willis y Willis, 2007). De esta manera, además de hacerlo participe de su propio aprendizaje, hacemos que nuestros alumnos sean conscientes de lo que necesitan para aprender, desarrollando así competencias como la de aprender a aprender, entre otras.

En un proyecto *eTwinning* se utilizan diversos recursos y herramientas educativas que hacen de esta plataforma un medio idóneo para las aulas del siglo XXI. El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación es algo habitual en el desarrollo de un proyecto *eTwinning*, lo que favorece que los alumnos trabajen las herramientas digitales de un modo habitual, por lo que aumenta la motivación en su aprendizaje. Además, en los días en los

que nos encontramos, la movilidad virtual posibilita que los valores de participación ciudadana europea no solo se desarrollen dentro del aula, sino que se también se lleven a cabo en la realidad.

En una encuesta realizada por el décimo aniversario de *eTwinning*, donde han participado miles de docentes de diferentes países, se ha puesto de manifiesto que el trabajo por proyectos entre diferentes países afecta positivamente tanto a sus habilidades de idiomas, como a sus habilidades de enseñanza por proyectos. Además, es muy enriquecedor para un docente poder comparar sus métodos y recursos de enseñanza con otros profesores y profesoras, para adquirir nuevas prácticas.

Cuando en 2014 se preguntó al profesorado que participaba en *eTwinning* qué repercusión había tenido en el alumnado desarrollar un proyecto así, el 92% de los docentes respondieron que la mayor repercusión había sido el aumento de la motivación entre los alumnos, a lo que le seguía el fomento del trabajo colaborativo con un 88%.

En definitiva, con respecto a la aportación de esta investigación

al contexto educativo, creemos que la oportunidad que ofrece la comunidad de aprendizaje virtual *eTwinning* a todos los colegios, y en especial, a aquellos que se encuentran en desventaja social y geográfica, es extraordinaria. A través de estos proyectos europeos se muestra una visión diferente del mundo al alumnado, que sale de su entorno habitual, de su “zona de confort”, para conocer contextos totalmente diferentes de los que viven habitualmente.

Asimismo, estos proyectos no solo contribuyen a una mejora en los aspectos académicos del alumnado, sino que por el contrario favorecen al fomento de valores como son la tolerancia y el respeto hacia la multiculturalidad. También, contribuyen al desarrollo de competencias básicas como son la adquisición de las competencias digitales y al trabajo cooperativo.

Por lo tanto, el desarrollo de un proyecto de estas características no solamente motivará al alumnado, sino que también tendrá repercusiones entre todos los integrantes que conforman la comunidad de aprendizaje, produciéndose así un mayor alcance en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Aparici, R. y García, D. (2017). *Comunicar y educar para el mundo que viene*. Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza.
- Fernández, L.A. (2005). Comunidades virtuales. *Palabras el juego: enfoques multiculturales sobre la sociedad de la información*. Carrefour Mundial de l'Internet Citoyen (CIMC).
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 8-10.
- García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 10.
- Grochowski, P. (2015). La generación eTwinning: celebramos una década. Recuperado de: https://www.etwinning.net/es/pub/news/news/etwinning_generation_celebrat.htm
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación: el comunicador popular*. La Habana: Caminos.
- Kearney, C. y Gras-Velázquez, A. (2015). *Una década de eTwinning: repercusión en las prácticas, habilidades y oportunidades de desarrollo profesional de sus docentes, contado por ellos mismos*. Servicio Central de Apoyo eTwinning - European Schoolnet, Bruselas.
- Moreno, B. (2008). La acción eTwinning: situación actual y necesidades formativas del profesorado. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 12.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, L., Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Osuna, S. (2014). *Escenarios Virtuales Educomunicativos*. Barcelona: Icaria editorial.
- Willis, D. y Willis, J., (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Cómo citar:

Muñoz Cano, S. (2021, diciembre). El aprendizaje de las lenguas a través de las TIC. eTwinning como herramienta de motivación. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 41-46. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>





100% Online CURSOS GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS
Cursos Gratuitos para Profesores
y Maestros con Certificación Digital

¡RESERVA TU PLAZA!

 **967 60 73 49**

Más Información en: www.campuseduacion.com



Campuseduacion.com
formación on-line

VENTA DE **TEMARIOS** DE OPOSICIÓN

temarios.campuseducacion.com

ed

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

Más información:
967 607 349

Hiperaulas

Una alternativa a la escuela tradicional

A través de este artículo pretendemos hacer una reflexión acerca del modelo tradicional de aula, sustituyéndolo por las hiperaulas, un espacio flexible y social donde se combinan dinámicas de trabajo individual y pequeños grupos, mediante el uso de dispositivos digitales. El objetivo es romper con la falsa seguridad del aula convencional (aula huevera), basada en la inmovilidad de los alumnos y excesivo control, que desencadena frustración y descenso de creatividad por parte de los alumnos. La idea principal, por tanto, es diseñar nuevos entornos donde fluya el aprendizaje.

Palabras clave: Aula convencional; Aula huevera; Hiperaula; Espacio educativo; Creatividad; Flexibilidad; Agrupamientos.

Abstract: Through this article we intend to reflect on the traditional classroom model, replacing it with "hyper classrooms", a flexible and social space where individual work dynamics are mixed with small workgroups through the use of digital devices. The objective is to break with the false security of the conventional classroom (the "egg carton classroom"), which is based on the immobility of the students and excessive control, which triggers frustration and a decrease in creativity on the part of the students. The main idea, therefore, is to design new environments where learning flows.

Key words: Conventional classroom; Egg carton classroom; Hyper classroom; Educative space; Creativity; Flexibility; Workgroups.



MARÍA JOSÉ ALARCÓN HARO

- Maestra de Educación Física
- Grado en Educación Primaria
- Maestra en C.E.I.P. Mariano Suárez, Jumilla (Murcia)
- Cieza (MURCIA)

tecnología a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma espontánea y con espacios especialmente dedicados a ello. De hecho, diversos expertos en tecnología que cuentan con proyectos dedicados a entornos educativos, como computación de alto rendimiento, realidad virtual, impresión 3D, etc. se han unido a este proyecto de Hiperaulas.

El espacio donde se desarrolla cada actividad es muy importante, por este motivo la elección del mobiliario, su distribución, organización e incluso las tonalidades del mismo, son herramientas esenciales para que este proyecto funcione correctamente.



Con las Hiperaulas tenemos como objetivo que los futuros profesionales de la Educación se acostumbren a trabajar en las nuevas formas de entender y estructurar los espacios educativos que se están promoviendo en los centros escolares (Hernández, 2019).

Aulas flexibles y nueva metodología

Hace tiempo que surge una necesidad de cambio en el sistema educativo: debemos huir de una sociedad carente de pensamiento crítico, sin olvidar lo que de verdad vale la pena y por lo que hay que apostar e invertir. En respuesta a esta necesidad, en la práctica educativa se han ido implantando proyectos distintos, como es el caso de las **Hiperaulas**, un **lugar destinado a la formación**

docente por parte de la Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad debe ser un punto de reflexión, un espacio común donde docentes y discentes comparten un foro de intelectualidad para generar un pensamiento de pluralidad y un escenario para expresar creatividad y libertad.

La finalidad de este proyecto de innovación educativa es que los docentes aprendan a integrar la

Se pretende que en las hiperaulas los alumnos también se conviertan en investigadores y creadores de nuevos espacios, con el objetivo de dinamizar un cambio.

La necesidad de una pedagogía solvente

La búsqueda hacia el cambio inminente que necesita la educación dependerá de la vocación del docente.



El aula y el maestro debe reinventarse y desprenderse de la metodología y aula convencional, pero nos planteamos la siguiente cuestión, ¿cómo podemos sumergirnos en el cambio?

Para dar respuesta a esta pregunta, mencionamos al encargado del diseño de estas aulas flexibles, el catedrático de sociología de la UCM Mariano Fernández Enguita, que define la **hiperaula** como una **propuesta de romper con el espacio y el tiempo heredados, con el aula y la lección tradicionales, explorando nuevas formas de organización del tiempo y las coordenadas del aprendizaje en la clase-aula y fuera de ellas**. Algo que hoy permiten la ruptura de los muros externos, al alcance de la tecnología, y de los internos, al alcance de la innovación.

Estamos de acuerdo que los espacios y el mobiliario, en sí mismos, no sirven para conseguir una pedagogía que sea significativa.

Desde luego, estamos ante un desafío educativo y cierta incertidumbre que conlleva un cambio, pero también una oportunidad dirigida hacia el éxito. Las críticas y alternativas al “aula huevera”¹, vienen desde tiem-

pos lejanos, tal y como afirma Giner de los Ríos, ya promulgaba una escuela sin deberes ni libros de texto, en las que el juego forma parte del aprendizaje.

En las hiperaulas, los profesores acompañan a sus alumnos como guía en su aprendizaje y los invita a ser autónomos y a pensar por sí mismos, del mismo modo que indican ya ciertas pedagogías de corte más activo.

Como antecedentes podemos nombrar a la pedagogía de **Port Royal**, que aparece en el siglo XVII frente a la “intelectualización” de la fe². O el método **Montessori**, caracterizado por promover un ambiente preparado para que el niño explore, sea independiente y tenga libertad en sus movimientos atendiendo a sus características individuales.

Llevamos demasiados años de templo y sermón, la educación necesita un cambio, pero ¿estamos preparados para este cambio?

El periodo escolar es un proceso largo y continuo, la mayor parte de la sociedad sufre una insatisfacción con el paso del tiempo, son dema-

siados años de pupitre. Pero todavía sigue el aula tradicional, ¿éxito o fracaso?

El sociólogo Bruno Latour nos habla del concepto de caja negra: la **caja negra** se da cuando una tecnología funciona, ya es un conocimiento clausurado, que ha solidificado como una roca. Cuanto mejor funciona, cuanto más tiempo lleva funcionando, más opaca se vuelve, más desatendemos a sus componentes³ (Fernández, 2019).

Recorrido hacia otras alternativas

¿Una mirada hacia atrás con optimismo? Si hacemos un recorrido sobre años anteriores, nos damos cuenta que han aparecido varias alternativas de la educación ordinaria, que son las siguientes:

- **Homeschooling:** es una opción en las que los padres asumen la responsabilidad de educar a sus hijos, fuera de las instituciones públicas y privadas. Pero con este método nos planteamos la siguiente cuestión, ¿los niños no echan de menos la socialización de sus iguales en el aprendizaje? (Martínez, 2018).
- **P2P:** también conocida como red de pares, es una forma de compartir toda clase de material entre los usuarios de Internet.
- **Edupunk:** Antes de que llegaran las TIC, este movimiento fue revolucionario a principios del 2000. La alternativa ‘edupunk’ es una respuesta a estos LMS y a los modelos educativos que los sustentan dentro de las aulas. (Freire, 2018).

¹ Son aulas de carácter tradicional, este tipo de organización en su día novedosa bautizada como enseñanza simultánea, fue introducida por los monjes jesuitas, moravos, escolapios y lasalleanos nunca demostró ser más eficaz que la escuela unitaria.

² Entre sus características más importantes: los alumnos eran repartidos en grupos de cinco o seis, tenían pocas reglas y mucho uso, juicio sobre la memoria y manejan un nuevo concepto, la aptitud.

³ Según Paloma García Díaz, investigadora del Departamento de Filosofía en Granada, estas ideas se pueden aplicar a campos del conocimiento. Las cajas negras, nos permiten simplificar los procesos.

En nuestro país existe un problema serio que no podemos ignorar: estamos en los primeros puestos en la tasa de abandono escolar, ligado a una gran desmotivación por parte de los maestros⁴. Los nuevos entornos de aprendizaje online son imprescindibles para lograr el cambio que se necesita en educación, es una nueva oportunidad en procesos de apoyo e individualización del aprendizaje.



Representación de Hiperaula (<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/hiperaula-aulas-flexibles-metodologias-de-aprendizaje/>)

Romper con lo tradicional

Necesitamos un aula que rompa definitivamente con la pedagogía tradicional, por ello surge la **Hiperaula, un lugar dónde no existen jerarquías, tanto los alumnos como los maestros se encuentran en un mismo espacio y los profesores dan clases simultáneamente.**

En nuestras clases, observamos la diversidad que hay en nuestro alumnado y para un profesor resulta muy complicado trabajar con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje.

Como señala Jover (2019), uno de los mayores fracasos del modelo de educación tradicional es la tasa de abandono escolar, es de un 17,9%, por encima del 10% de la media Europea.

La efectividad de un profesor depende en un **20%** de la eficacia de los maestros en años anteriores, a esto lo llamamos “efecto contagio entre pares”. Por este motivo es tan importante la colaboración entre los docentes, para conseguir un objetivo común.

El modelo educativo de Canadá es uno de los diez mejor posicionados en el informe PISA; estos resultados positivos no son mera casualidad, es debido a una colaboración entre los docentes, con una línea muy estructurada y planificada.

Para que se manifieste este cambio en nuestro país, se requiere de una

inversión muy importante, porque se necesitan más profesores por aula. Hasta ahora, existen varios centros educativos en España y en el mundo que ofrecen avances hacia la hiperaula, aunque no la llamen así, como son: el Colegio San Ignacio, Jesuitas en Pamplona (Navarra), colegio Sagrado Corazón de Jesús (Barcelona), colegio Ramón y Cajal (Madrid), colegio Safa en Úbeda, (Andalucía), San Cristóbal de la Laguna (Santa Cruz de Tenerife)...

Por ese motivo el cambio se está generando y estructurando desde la Universidad Complutense de Madrid, que ya se han formado 115 alumnos para hacer uso de las nuevas tecnologías de la Hiperaula.

El aula del futuro

Como respuesta a la universalización de la enseñanza, se reclama el reconocimiento de la individualidad y diversidad. Así, los entornos innovadores de las hiperaulas reúnen las siguientes características:

- **Son contextos hypermedia:** permiten una transición de lo presencial a lo digital, en diferentes soportes (video, imagen, audio y texto).
- **Son hiperespacios:** son espacios abiertos y flexibles, con grupos numerosos que a su vez se pue-

de trabajar en equipo o de forma individual y posibilitan cualquier organización temporal.

- **Se maneja una hiperrealidad:** virtual, 3D aumentada, simulaciones que se aproximan a la realidad, quedando muy lejos el aprendizaje de forma impresa (mapas, libros..).

Los alumnos se enfrentarán a un reto cada día, inmersos en un aula virtual dónde hay una conexión entre el espacio individual y colectivo para desempeñar sus tareas de aprendizaje.

La pizarra interactiva será su instrumento de trabajo para desarrollar tramos de trabajo en un espacio virtual, registrando así su trabajo cotidiano. El rol del docente es crear espacios de seminario para compartir temas y plantear problemas de forma grupal.

El trabajo de las diferentes áreas se van trabajando de forma alterna y en diferentes espacios (virtuales y presenciales) en aulas temáticas y laboratorios específicos de disciplina artística o científica.

Internet está conectado en todas las aulas, a través de Skype son partícipes con otra aula del exterior, experto en alguna temática, e incluso una Institución, o un escritor para realizar un posible reflexión de un libro (Fernández, 2019).

⁴ Países como Finlandia, a pesar de tener menos horas lectivas y menos cantidad de tareas escolares, muestran menores índices de tasa de abandono escolar.

Gestión del tiempo: un desafío

Los alumnos establecen sus prioridades en la elección de las áreas curriculares y su distribución en el tiempo. La **responsabilidad** de cada alumno, tienen por objetivo que los estudiantes reflexionen sobre el aprendizaje, se conozcan a sí mismos y sus posibilidades, ya que **aprender a aprender** implica un seguir aprendiendo y practicando, mediante el ensayo-error (Pellicia y Lehmann, 2018).

Una agenda personal, servirá de guía de forma individualizada de su trabajo realizado semanalmente; es un trabajo de autoconciencia y reflexión de su trayectoria personal y académica de las tareas de aprendizaje.

Tenemos un gran reto por delante, ya que la creación de este **modelo de aprendizaje** implica compromiso y colaboración en todos los ámbitos de la educación.

Es un proceso de **transformación**, ya que requiere una **reestructuración** del modelo educativo tradicional, en contraposición de este proyecto innovador donde posiciona al alumno en protagonista de su propio aprendizaje.

Nos enfrentamos a un desafío de incertidumbre y cambio, los docentes tenemos que verlo como una oportunidad que tanto anhelan los educadores que se sienten comprometidos hacia la responsabilidad del cambio.

Educación en tiempos revueltos

Si hacemos un recorrido a nivel educativo, nos damos cuenta como se han reducido los contenidos de aprendizaje, centrándose más en la categorización burocrática del alumnado, desencadenado así el

aburrimiento y la frustración de los alumnos.

Las mejores y más potentes iniciativas innovadoras rompen con el aula metodológica, sustituyéndola por avances hacia la hiperaula, caracterizados por espacios más amplios, flexibles y libres; por la reorganización de los tiempos; por la continuidad de la realidad física y virtual; entre lo proximal y distal; entre la escuela y la comunidad; por la alternancia del trabajo en grupo e individual y por la combinación de disciplinas en proyectos (Fernández, 2018).

En definitiva, si queremos contemplar cómo se produce la transformación en la escuela, es imprescindible abandonar el discurso teórico sobre educación como actividad crítica, activa, inclusiva, participativa y progresista, si posteriormente la realidad del aula es otra distinta. Solemos ver lo de siempre, al maestro explicando la lección y sus alumnos, los discípulos escuchando y haciendo las tareas del libro.

En este sentido, tras el recorrido que hemos hecho por las hiperaulas, podemos decir que el futuro ya está aquí. Estamos sumergidos en un mundo digital y global, expuestos a un continuo cambio. La globalización requiere que el sistema educativo no se quede estancado en metodologías de espacios arcaicos.

La educación debe estar focalizada hacia la multiculturalidad, este cambio exige **aprender a aprender** y afrontar esta incertidumbre.

Como reflexión final, nuestra labor como docentes es **romper con el aula tradicional** y propiciar un giro hacia el cambio, para ello debemos ser creativos y adaptativos. Para ello debemos empezar por la formación de los profesores, para propiciar este cambio.

Bibliografía

- Fanjul, S. (2018). Ciencia, cajas negras y sonámbulos: ¿sabemos los que hay dentro de la tecnología? Retina. El país economía. Recuperado de: https://retina.elpais.com/retina/2018/05/04/tendencias/1525453816_399045.html
- Fernández, M. (2019). Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional. The Conversation. Recuperado de: <https://theconversation.com/hiperaulas-asi-es-la-escuela-que-desbancara-al-colegio-tradicional-113795>
- Fernández, M. (2019). Necesitamos un cambio educativo rápido y profundo. Cuaderno de campo [mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://blog.enguita.info/2019/09/necesitamos-un-cambio-educativo-rapido.html>
- Freire, J. (2018). ¿Ha nacido el edupunk? Los orígenes. Soitu.es. Vida digital. Recuperado de: http://www.soitu.es/soitu/2008/07/07/pieldigital/1215445789_163360.html
- Hernández, N. (2019). Hiperaulas: aulas flexibles para nuevas metodologías de aprendizaje. Educación 3.0. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntos.com/noticias/hiperaula-aulas-flexibles-metodologias-de-aprendizaje/114685.html>
- Martínez, J. (2018). Homeschooling ¿qué es y cómo funciona? Red social educativa. Recuperado de: <https://redsocial.rededuca.net/homeschooling-que-es>
- Martínez-Salanova, E. (2019). María Montessori. La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación. Educomunicación. Recuperado de: https://www.educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm
- Pellicia, A. y Lehmann, F. (2018). Hiperaulas: redefiniendo espacios y tiempos para un aprendizaje con mayor protagonismo. Nueva Educación. Recuperado de: <http://www.nuevaeducacion.net/hiperaulas-redefiniendo-espacios-y-tiempos-para-un-aprendizaje-con-mayor-protagonismo/>

Cómo citar:

Alarcón Haro, M.J. (2021, diciembre). Hiperaulas. Una alternativa a la escuela tradicional. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº24, p. 49-52. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>

¿Aprendizaje de un idioma o adquisición lingüística?

Bilingüismo respetuoso en la primera infancia

Aprender un idioma extranjero de una forma que coincida con la forma en que se aprendió la lengua materna es posible y deseable, pero para ello son necesarias diversas herramientas. La presión no existe, cada alumno aprende a su propio ritmo, recurriendo a la lengua materna tanto en comprensión como en expresión siempre que lo quiere o necesita, por lo que podemos decir que es un método respetuoso, afectivo y natural. Y también es eficaz porque, aunque no sea el objetivo y se respete el ritmo de cada individuo, generalmente aprenden a gran velocidad, sin darse cuenta, con ilusión, orgullo y sobre todo con gran seguridad. En este artículo se propone un acercamiento a una forma alternativa de impartir una clase de L2 en la etapa de Educación Infantil.

Palabras clave: Educación infantil; Bilingüismo; Lengua extranjera; Lengua materna; Enseñanza de idiomas; Expresión oral; Competencia comunicativa.

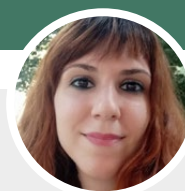
Abstract: Learning a foreign language in a way that matches how the mother tongue was learned is possible and desirable, but this requires a number of tools. The pressure does not exist: each student learns at their own pace, turning to the mother tongue both in understanding and in expression whenever they want or need it, so we can say that this is a respectful, emotional and natural method. And it is also effective because, although it is not its main objective and the rhythm of each individual is respected, they generally learn at greater speed, without realizing it, with enthusiasm, pride and, above all, with great security. This article proposes an approach to an alternative way of teaching an L2 class in the Early Childhood Education stage.

Key words: Early childhood education; Bilingualism; Foreign language; Mother tongue; Language learning; Oral expression; Communicative competence.



En educación, es cada vez más común escuchar la frase “el cerebro de los niños es una esponja”. Y es una frase hermosa, porque a cualquiera le gustaría contar con esta cualidad física para favorecer al aprendizaje. Pero en el fondo, este tipo de declaraciones han hecho más daño que un bien a los niños, y es que están sirviendo de excusa para justificar las presiones, comparaciones y prisas en su aprendizaje y desarrollo.

En el caso del inglés, el aprendizaje comienza cada vez más temprano, y también requiere resultados consistentes con el alcance de la declaración. Sin embargo, es muy evidente que aprender inglés no es una necesidad de la niñez. Generalmente, los niños no necesitan un segundo idioma para comunicarse con el mundo que les rodea y los adultos deben asumir que esa necesidad es nuestra, y debemos tener esto en cuenta a la hora de decidir qué tipo de acer-



VERÓNICA GONZÁLEZ DEL OLMO

- Maestra especialidad Educación Infantil
- Máster en Enseñanzas Bilingües
- Educadora en Enseñanza Positiva en el Aula y 1ª Infancia
- Maestra en C.E.I.P. Gabriela Morreale. Leganés (Madrid).
- Leganés (MADRID)

camiento a una lengua extranjera nos parece más adecuado para nuestros hijos o si debe de haber uno. A partir de aquí, y teniendo presente en todo momento este primer pilar, debemos analizar **cómo ha sido tradicionalmente la enseñanza del inglés en nuestro entorno y cuáles han sido los resultados.**

Plan de recuperación de España

Generalmente, tendemos a pensar que esta forma tradicional de aprender el inglés no ha funcionado de manera óptima en generaciones anteriores, y lo culpamos al hecho de que las primeras lecciones se dieron demasiado tarde; pero otros países europeos cuya población generalmente tiene un buen nivel de inglés no comienzan especialmente temprano, y hay estudios que niegan el falso mito de que, si no comienzas a aprender un idioma muy temprano, es muy difícil lograr el dominio. Así que la estrategia de adelantar la edad a la que uno comienza a recibir clases de lengua extranjera no mejorará los resultados que tenemos en la medida que nos gustaría, si cuando sucede esta enseñanza los niños reciben presión y prisas.

El CLIL (Content and Language Integrated Learning) que se propone en los cursos universitarios o postuniversitarios como alternativa a la enseñanza tradicional (explícita) del



inglés, y que se está utilizando en el bilingüismo (o trilingüismo) que se está llevando a cabo en España al utilizar el inglés como lengua vehicular en materias no lingüísticas como Ciencias o Artes, podría ser una posibilidad de poner en práctica la adquisición del idioma inglés, ya que no se trabaja en los aspectos formales del idioma, sino que se utiliza con finalidad comunicativa, y se pretende que de esta forma se obtenga un conocimiento implícito.

Sin embargo, las asignaturas en lengua extranjera se están simplificando hasta el punto de convertirlas en listas de vocabulario lo cual no es un proceso natural de aprendizaje y, sobre todo, estamos obligando a los estudiantes a utilizar una lengua que no conocen, condenándolos a la ignorancia, al desconocimiento y a la desconexión si no entiende al profesor cuando habla en inglés, por lo tanto, a no participar activamente en clase si no puede expresarse. Al final, el inglés se convierte en una carga o presión para el proceso de su mismo aprendizaje. Y es por razones como ésta que vale la pena implementar en la primera infancia una enseñanza de tipo alternativo y respetuoso dentro de las aulas, la cual no tenga como objetivo enseñar la correcta estructura de un idioma sino facilitar las oportunidades para construir una relación positiva con el idioma en cuestión.

Cambio de paradigma

La teoría de Krashen, lingüista e investigador en el campo de la edu-

cación, apuesta por un cambio más profundo y propone un cambio de paradigma: del aprendizaje de la lengua a la adquisición de la lengua.

Aprender el idioma inglés es importante ya que nos permitirá establecer nuevas relaciones y comprender

APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Consciente

Énfasis en el aspecto formal

Saber "sobre" el idioma

Conocimiento explícito

ADQUISICIÓN LINGÜÍSTICA

Subconsciente

Énfasis en el mensaje

Propósito comunicativo

Conocimiento implícito

mensajes que están inmersos en nuestra cultura actual y que provienen de este idioma. Un segundo idioma no solo proporcionará al niño nuevas experiencias y conocimientos, sino que también lo familiarizará con otra forma de pensar, promoverá la creatividad, promoverá un mejor rendimiento y desarrollo de la memoria y optimizará y aumentará las habilidades de comunicación y por ello es vital el saber enseñarlo de una manera adecuada y respetuosa.

La iniciación al inglés desde temprana edad, como en Educación Infantil, surge como respuesta a una necesidad social contemporánea; teniendo en cuenta que estamos inmersos en una sociedad plurilingüe y multicultural, para lo que es fundamental comunicarse al menos en una segunda lengua. Otro tipo de razones por las que se explica el aprendizaje del inglés son razones pedagógicas, ya

que el conocimiento de una lengua extranjera ayuda al niño a comprender su propia lengua, avanzando en el dominio de esta, favoreciendo el respeto por otras formas de pensar y ampliando la visión de la propia realidad.

Asher (1969), quien desarrolla uno de los métodos más utilizados para la enseñanza de una lengua extranjera a los niños pequeños, considera que el aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera deben ser procesos paralelos, de esta manera los niños responden al lenguaje oral en inglés como lo harían cuando sus padres les instruyeron en español, así es como adquieren las habilidades de comprensión auditiva. Durante los primeros años, los niños adquieren un esquema de lenguaje que les ayudará a producir mensajes en una etapa posterior.

El método comunicativo de enseñanza de idiomas desarrollado por Asher, significa aprender un idioma sin una enseñanza explícita y directa, pero de forma natural. Este método surge, como reacción a otros métodos más tradicionales que atendían principalmente al lenguaje escrito, y que se centraban en la gramática, algo que no tiene sentido en periodos tempranos del aprendizaje.

Procesos cognitivos y didáctica

Para la adquisición del lenguaje hay tres aspectos que se toman en cuenta ya que por ellos pasamos todos los humanos desde la primera etapa de nuestras vidas: **el proceso de adquisición del lenguaje, la organización cerebral del lenguaje y los procesos psicolingüísticos.**

Para que un niño aprenda un segundo idioma es necesario facilitar el proceso, proporcionándole un modelo a imitar (los niños deben pronunciar correctamente las palabras); oportunidades para practicar (de una manera que lo motive a continuar en el proceso de adquisición de un segundo idioma); un ambiente afectivo (que los haga sentirse emocionalmente seguros); motivarlos (reconociendo su esfuerzo); y también orientarlos para corregir los errores que se cometan.

Este método con énfasis en el lenguaje favorece el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera sin una enseñanza explícita, pero utilizando las estrategias que utilizan los niños para aprender su lengua materna. Es decir, después de un largo tiempo de exposición de una lengua, primero se produce una comprensión de la misma, hasta que poco a poco aparece su expresión. Primero debes entender para poder hablar. El docente debe

nos puedan imitarlo y corregirlo si es necesario. Durante este proceso ocurre un período de silencio previo a la expresión oral de una lengua, como explica Krashen (1985). Este período varía de un alumno a otro, el maestro debe ante todo respetar este silencio y para que dure poco tiempo, debe crear un ambiente cómodo y alegre durante las clases; de esta forma el alumno se sentirá más seguro de poder comunicarse oralmente. La creación de un entorno no amenazante para el discente es importante para aumentar la confianza en sí mismo.

La clave es la naturalidad, como veíamos anteriormente, imitando los procesos por los que se aprendió la lengua materna, con la particularidad de que los alumnos ya tienen la suya propia:

- No dar clases o lecciones formales de inglés, así como el idioma no se estudió cuando se aprendió la lengua materna.

otro principio de adquisición de idiomas de la Teoría de Krashen antes mencionada: el filtro afectivo. Este principio sugiere que L2 se aprenderá de manera más efectiva si los estudiantes no sienten presión o ansiedad durante el proceso de aprendizaje.

- Priorizar el vínculo, ya que estamos hablando de niños y niñas muy pequeños, y esto es lo más importante. Además, ese vínculo se convertirá en una motivación intrínseca para aprender inglés.
- Centrarse en el propósito comunicativo. Este propósito comunicativo hace que el input sea abundante y lo suficientemente comprensible como para mejorar la seguridad dejando un pequeño espacio para expresiones que aún no se conocen, es decir, para hacer posible el aprendizaje.

En definitiva, para enseñar un segundo idioma no es necesaria la inmersión, ni las listas de vocabulario, ni las flashcards, ni las repeticiones, ni las fichas, ni siquiera la programación de algunos contenidos y actividades, ya que aprendes viviendo, como se haría en el cotidiano y en gran parte gracias al vínculo afectivo.

Idealmente, para respetar estos requisitos, debe haber 2 personas en el aula y, si es posible, ambas deben ser personas de referencia (2 tutores): uno habla la lengua materna y el otro generalmente usa L2. Para reducir esta presión, el trabajo de ambos debe ser el mismo, ligado al desarrollo general de los alumnos más que al aprendizaje de L2. El aprendizaje de la L2, como en el caso de la lengua materna, estará vinculado tanto a la necesidad de comunicarse con la persona que habla esa lengua, como al vínculo que el profesor que brinda la L2 tiene con los alumnos, y que es su responsabilidad crear y cuidar. Para esto último, hay que tener en cuenta que el establecimiento de un vínculo suficientemente intenso y duradero requerirá en muchas ocasiones el uso de la lengua materna también por parte del profesor que



imitar lo que los padres hacen naturalmente con sus hijos, debe hablarles de manera clara, concisa, con buena pronunciación y con un vocabulario cercano y significativo para los niños. Los niños deben responder físicamente a los mensajes del maestro, como lo indican las actividades de TPR (Total Physical Response). El profesor tiene que dar las instrucciones de forma sencilla y con buena pronunciación, tiene que ofrecer el modelo para que los alum-

- No utilizar L2 como lengua vehicular, ya que los alumnos ya cuentan con una lengua materna que les brinda seguridad, por lo que no debe desaparecer del aula.
- Poder dirigirse a alguien en su lengua materna y tener la seguridad de que entenderá lo que se le dice quita la presión, y esto no solo es más respetuoso con las necesidades de los niños, sino que también está en línea con

habla la lengua extranjera, especialmente al inicio para generarlo más que mantenerlo.

Una buena forma de trabajar en las clases es en parejas o en grupos, especialmente en actividades que requieran producción oral, ya que el niño se siente protegido y apoyado por sus compañeros. También es importante utilizar el refuerzo positivo tanto en las expresiones lingüísticas, con las entonaciones adecuadas, como incluso con las expresiones faciales de aprobación. Todo esto ayuda a que los niños se sientan seguros y cómodos en las actividades, mejorando su comunicación oral. Deci, Koestner y Ryan (1999) explican la importancia de la motivación tanto intrínseca (proviene de uno mismo) como extrínseca (proviene de otros) a la hora de lograr un ambiente que favorezca y mejore el aprendizaje.

Por otro lado, los gestos juegan otro papel muy importante a la hora de aprender una lengua extranjera. Macedonia y Kriegstein (2012) explican que, si apoyamos nuestras expresiones orales con gestos, los niños entenderán mejor lo que queremos transmitirles y la comprensión será cada vez más fácil. El profesor deberá gesticular y utilizar todo tipo de gestos que ayuden a los niños a comprender el nuevo idioma.

La mayoría de las veces no será posible tener un compañero educativo en cada aula para hacer posible esta adquisición de L2, por lo que tendremos que adaptar esta forma de trabajar al contexto real en el que nos encontramos como docentes, intentando siempre asegurar que la adquisición del lenguaje se realice de la forma más natural y respetuosa posible.

Herramientas confiables

A continuación, se anotarán varias posibilidades de dinámicas que se podrán integrar al quehacer cotidiano de la clase de L2; como podremos observar, algunas de ellas es-

tán relacionadas con el movimiento del cuerpo y otras con un aprendizaje más pasivo, mismas que dejan espacio para la correcta integración del nuevo lenguaje.

- Actividades TPR (Total Physical Response) mencionado previamente

Órdenes dadas por el docente en las que el alumno deberá ejecutar en movimiento, utilizando sus diferentes sentidos. Este método se originó en Estados Unidos. Su creador y principal impulsor, James Asher, parte de la convicción de que cuando los estudiantes responden con acciones a las órdenes impartidas por el profesor (o por otros estudiantes) su aprendizaje es mucho más eficiente y su participación activa es más completa. Estas actividades, como hemos comentado, son muy apropiadas para estas edades tempranas porque resultan muy divertidas y agradables para los más pequeños y consiguen que aprendan un nuevo idioma a través del juego, que es de indiscutible importancia en las edades tempranas. Empezando desde las órdenes dadas por el profesor, se pueden realizar varios tipos de actividades a partir del TPR.

- Storytelling

Lectura de cuentos adecuados al escenario. Los niños disfrutan mucho leyendo cuentos, es un buen momento para aprender un vocabulario diferente al que se usa normalmente en el aula, como ya se mencionó anteriormente. Los niños aprenden diferentes expresiones como: "Érase una vez". Partimos de una historia que la maestra narra a los niños y siguiendo las instrucciones del docente, los niños tienen que producir un sonido o palabra que aparece en la historia. Así, los alumnos mejoran su comprensión oral, al mismo tiempo que repiten las palabras dichas en inglés por el profesor, aprendiendo así un vocabulario contextualizado a partir de la historia.

- Dramatizaciones

Los niños deberán interpretar tanto con el cuerpo como con la palabra. Siempre partiendo del TPR, el docente da las órdenes en inglés para que los niños se muevan de tal manera, gesticulen y repitan sonidos, con el fin de realizar diferentes dramatizaciones. Los estudiantes aprenden vocabulario más fácilmente relacionándolo con el movimiento y el lenguaje corporal.

- Danzas

Se baila al son de canciones en idioma inglés, favoreciendo así el aprendizaje de las mismas. Siguiendo el TPR básico, el maestro a través de las instrucciones de la letra: "mueve tus piernas, pisa fuerte", puede crear una serie de bailes y movimientos al son de la música. Los estudiantes aprenderán el vocabulario utilizado en estos comandos, como las canciones que se escuchan mientras bailan.

- Alfabetización y fonología

Existen métodos fonéticos que, a través de historias, canciones y gestos, introducen los 42 sonidos del idioma inglés. Cuando los estudiantes están preparados con madurez, comenzamos con la lectura y la escritura en inglés a través de textos sencillos seleccionados, no obstante, este tipo de métodos están diseñados de tal manera que son más adecuados para alumnado nativo, aunque pueden servir como un buen apoyo en la enseñanza del idioma.

Narración de historias

La narración oral de los cuentos aparece como una técnica muy eficaz de aprendizaje del idioma en el contexto infantil. Pero, ¿cuáles son las razones para que se le reconozca como una estrategia muy eficaz en la clase de lenguas extranjeras a niños?

En primer lugar, constituye una de las principales fuentes de input en la enseñanza de lenguas extranjeras a niños, junto a las canciones, las instrucciones en juegos, el profesor en sí y los dibujos animados. Los textos tanto orales como escritos que se presentan a los niños deben pertenecer a su mundo; es evidente que no podemos utilizar el mismo tipo de input que el que usamos con adultos, este debe adecuarse a sus necesidades y a su entorno. La narración oral constituye, pues, un vehículo excelente para presentar el lenguaje nuevo de una forma natural. Además, con la imitación los niños aprenden la importancia de la pronunciación y la entonación como vehículos para el significado.

Asimismo, el cuento propicia un ambiente relajado que facilita su aprendizaje.

No debemos olvidar que, como mencionábamos, hay muchos estudios que demuestran lo importante que es cuidar la parte afectiva en el proceso de enseñanza de lenguas tanto en adultos como en niños. Importantes al respecto son los estudios de Jane Arnold y de Mario Rinvulcri.

En relación con el aspecto afectivo del aprendiz, hemos de decir que los cuentos crean una sintonía en el aula. De esta manera se facilita un vínculo entre los alumnos, que comparten las mismas emociones que genera el cuento, y esto crea un lazo que ayuda al proceso de aprendizaje.

Los cuentos resultan ideales en el periodo silencioso del estudiante. El periodo silencioso se trata de esa etapa en el aprendizaje de un niño en la que no produce lengua oral, como apuntamos previamente. La narración de cuentos respeta ese silencio inicial de los estudiantes, ya que están recibiendo input, aprendiendo, sin obligarlos a tener que producir.

Ya se verá más adelante que ello no quiere decir que el niño se mantiene pasivo, puede colaborar en la narración de la historia y el profesor puede comprobar que está entendiendo sin necesidad de que haya

una producción lingüística por parte del niño. Ello se da gracias al método de Respuesta Física Total o TPR que hemos visto.

El objetivo principal de estas didácticas es presentar el idioma de la forma más atractiva posible, para que a los niños les guste el inglés y el aprendizaje no sea traumático. Es decir, lo más importante no es cuánto aprenden ni a qué velocidad, sino que se lo pasan bien. Además, es de vital importancia que nos aseguremos de que se sientan seguros. A partir de ahí, generar oportunidades (y esto descarta que sea la única posibilidad) para que tengan la necesidad (sin presión) de comunicarse con el referente en el idioma extranjero.

Cabe señalar que los objetivos no incluyen un vocabulario o gramática específico, ya que esto está lejos de la naturalidad que buscamos y el enfoque comunicativo, y se trata de productos que los estudiantes inferirán implícitamente.

dolos y creando con esto campos de oportunidad de aprendizaje. Los errores no se señalan, en cualquier caso, se indica la forma correcta de hablar repitiendo o preguntando. Esto es fundamental para generar seguridad (uno de los objetivos más importantes), pero también es natural en el aprendizaje de la lengua materna.

Es importante, también, tener como reto un buen nivel de exposición (es decir, jugando), pero sin miedo a utilizar la lengua materna cuando sea necesario. Abarca uno de los principios de la adquisición del lenguaje que es la “dosis significativa de input”, aunque también hay que tener en cuenta que otro principio es el “input comprensible”, por lo que el lenguaje utilizado en el aula es sencillo y adaptado a los niños.

Dentro de la metodología se plantea el no programar lecciones o actividades, sino compartir con ellos de la manera más natural posible, que generalmente será a través del juego



Aspectos didácticos

La **metodología** que proponemos está **basada principalmente en el vínculo y para ello promovemos las relaciones horizontales**, basadas en el respeto mutuo, la satisfacción de necesidades y, probablemente, el uso de la lengua materna.

Se propone también ser sensitivos en el manejo de errores, normalizán-

libre, aquí es fundamental recordar el movimiento también como parte de la metodología pues los alumnos de infantil necesitan moverse para aprender. Combinar el movimiento libre (que va a la perfección con el juego libre) con el baile de canciones que incorporan gestos y movimientos. Si se realizan actividades se sugiere que éstas no sean actividades dirigidas a la obtención de conocimientos específicos, especialmente del idioma, sino más bien activida-

des del tipo cotidiano las cuales les son ya familiares y pueden crear un puente de comprensión de manera más intuitiva. Cabe recordar que una de las características de la docencia, especialmente en Educación Infantil, es la transversalidad.

Otro punto interesante es el de la personalización. Cuando se propongan actividades o juegos, evitar repetir lo que se hace en el resto de las aulas, en caso de que el especialista tenga varios grupos asignados. Idealmente, surgen de la motivación, interés y necesidades de cada grupo.

Retomando el tema del vínculo se siguen proponiendo los cuentos. Las historias les interesan, nos vinculan con ellas, buscan su atención, generalmente brindan un soporte visual que les da seguridad, y brindan un lenguaje algo más elaborado que el que usaremos en el día a día para comunicarnos con ellos. Aquí hay que seguir teniendo en cuenta el principio de input entendible, por lo que adaptaremos las historias para hacerlas accesibles cuando sea necesario.

Por último, recordar la diversión y el humor para generar experiencias positivas que los alumnos querrán repetir, además de ser un gran aliado del vínculo. Podemos recurrir a diferentes tonos de voz, situaciones cómicas (por ejemplo, cometer un error y ser corregido no solo genera diversión, sino que también ayuda a tratar el error como una herramienta más de aprendizaje), uso de una mascota, etc.

Expectativas reales

A hora de enfocar la enseñanza de una segunda lengua, se tendrán que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Revisar los objetivos (diversión por encima de los resultados académicos).
- La comprensión siempre viene antes y será más alta que la expresión. Período de silencio. No hay prisa, generalmente es un proceso lento y si queremos que

sea de calidad no tenemos que presionar. Esto implica que no obligamos a hablar, pero si creamos las oportunidades o las necesidades para que esto suceda.

- A partir de ahí, lo primero que debemos crear y por tanto esperar es la seguridad en el entendimiento, fundamental para la expresión futura. Llegará un momento en el que los alumnos se darán cuenta de forma natural de que no es necesario comprender cada palabra para entender la oración, sino que pueden utilizar la información que obtienen de las palabras clave que comprenden, los gestos y el contexto para generar una hipótesis de la frase que recibió. Será un hito para celebrar, ya que esto generará la seguridad en el entendimiento que buscamos.
- Entender que el contexto donde los estudiantes necesitan y disfrutan del inglés será principalmente el aula, por lo que no debemos esperar ver resultados fuera de ese contexto.
- No tener miedo al error. Además de ser una parte esperada del aprendizaje (también cometen muchos errores en la lengua materna, y ya son casi especialistas), hay que tener en cuenta sobre todo que la gramática se infiere implícitamente de la comunicación, pero es un proceso que lleva tiempo y mucha práctica. Además, otro de los principios de adquisición de la L2 de la misma teoría de Krashen nos dice que no abusemos de la “guía”, ya que ralentiza la fluidez; y esa guía está formada por el aprendizaje formal del idioma (gramática) y el miedo a cometer errores.

¿Por qué los libros de texto no son adecuados?

El uso de libros de texto no se ha incluido en esta adquisición natural y respetuosa de L2, y de hecho su uso sería contrario a varios de los principios que se han descrito anteriormente. Pero, además, el análisis de los

libros de texto que existen en el mercado indica que este tipo de recurso no se adapta a cómo está comprobado que los niños y niñas aprenden, especialmente en Educación Infantil.

A continuación, se enumeran una serie de características muy comunes entre los libros de texto destinados al aprendizaje del inglés en la etapa de Educación Infantil, que los hacen inadecuados:

- **Historias demasiado simples y breves.** Generalmente, para cada unidad didáctica hay una historia, y aunque es muy positivo que las historias que contamos sean sencillas y breves, en el caso de los libros de texto suele ser muy exagerado, por lo que demasiado a menudo no tienen una presentación, un medio y un final, o un poco de humor, o algo que lo haga un poco especial. Son demasiado fáciles, incluso absurdas, casi no hay narración, solo los personajes hablan y dicen el mínimo de frases posibles, y al fin y al cabo la historia no cuenta nada.
- **Canciones inapropiadas.** Muchas de las canciones son demasiado largas, sin repeticiones y también aburridas. Si son demasiado largas, por mucho que les gusten, se aburren, porque representan un desafío fuera de su alcance. Si no hay suficientes repeticiones, al menos la misma estructura, incluso si se cambian las palabras, no se pueden aprender. Pero peor aún es cuando son demasiado rápidas o demasiado lentas.
- **Presentación de conceptos erróneos.** Conceptos lógico-matemáticos que no se presentan de dos en dos y de forma contrastada, demasiado tempranos para ser entendidos incluso en la lengua materna, que se trabajan en una sola sesión a lo largo de la unidad, con flashcards que confunden...
- **Actividades y tarjetas** que son muy difíciles de realizar o comprender, así como imágenes confusas.

- **Aislar el TPR.** En muchas editoriales el TPR es una lección en sí mismo, sin que tenga nada que ver con lo que se está trabajando en la unidad, e incluso con acciones abstractas muy similares entre sí.
- **Poca coherencia** con la continuidad del vocabulario básico.
- **Contenido digital deficiente.** Las mismas actividades que podemos hacer con flashcards, historias contadas con las mismas imágenes estáticas que ya están en formato físico...
- **Creatividad 0.** Todas las actividades tienen una única solución correcta y las actividades en todas las unidades suelen ser las mismas en diferentes temas.

Pretendemos que el **desarrollo de las habilidades lingüísticas en otros idiomas se inicie de manera intuitiva**, desarrollando la comprensión de los mensajes orales como paso previo a la producción, promoviendo el bilingüismo en nuestros alumnos desde las etapas más tempranas y vinculadas desde el afecto, para que esto les ayude a hacer un compromiso profundo con una sociedad cada vez más plural en todos los sentidos.

De esta forma buscamos:

- Desarrollar el derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en idiomas a lo largo de la vida y acorde a sus necesidades.
- Promover la diversidad lingüística, dado que Europa es un continente multilingüe y todas las

lenguas tienen el mismo valor en términos de medios de comunicación y expresión de una identidad.

- Promover el desarrollo del entendimiento mutuo porque la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales descansan en la posibilidad de aprender otros idiomas.
- Promover la cohesión social ya que la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, educativo, profesional, el acceso a la información y el enriquecimiento cultural dependen de la posibilidad de aprender idiomas a lo largo de la vida.
- Crear una línea de continuidad bilingüe.

Por otro lado, tomando como punto de partida las diferentes áreas de desarrollo, con este enfoque natural queremos,

A nivel cultural:

- Desarrollar la personalidad de los estudiantes de forma integral, fomentando hábitos de respeto, libertad, tolerancia y solidaridad.
- Formar a nuestros alumnos en el respeto a las personas que les permita aceptar la pluralidad, poniéndolos en contacto con otras culturas, costumbres e instituciones distintas a la suya.
- Preparar a los alumnos para la vida en nuestra sociedad, libres de prejuicios y estereotipos.

- Fomentar los intercambios con otras culturas, así como la interculturalidad, el entendimiento mutuo y el respeto, gracias al conocimiento de lenguas distintas a la materna, facilitando y fluyendo la comunicación.

A nivel lingüístico:

- La repetición, la pronunciación y la memorización de mensajes del cotidiano
- El seguimiento lógico de una historia o cuento.
- La relación de la L2 con su contexto.
- La seguridad de expresión generada desde el afecto y el respeto, creando espacios y ambientes de confianza.

A nivel cognitivo:

- Ser capaces de interpretar el significado global de los mensajes orales, que sean capaces de “pensar” o mejor dicho “intuir” en otro idioma.
- Reproducir los mensajes orales en otros contextos parecidos a los del aula o de su cotidiano.
- Desarrollar una flexibilidad cognitiva la cual será más tarde valiosa para la toma de decisiones o la solución de problemas.

Con todo esto se pretende que los niños aprendan de forma natural un idioma que no es el suyo.

Bibliografía

- Colinet, H. (2017). *¿Qué es esto del “Comprehensible input”?* Recuperado de: <https://helenecolinet.com/krashen-comprehensible-input/>
- Krashen, S. D. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*. New Jersey: Alemany Press.
- Trafton, A. (2018). *Cognitive scientists define critical period for learning language*. Recuperado de: <https://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501>

Cómo citar:

González del Olmo V. (2021, diciembre). *¿Aprendizaje de un idioma o adquisición lingüística? Bilingüismo respetuoso en la primera infancia.* Campus Educación Revista Digital Docente, N°24, p. 53-59. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>

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 2 O MÁS 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

Aprendizaje Basado en Proyectos

Adaptación para el área de matemáticas mediante educación online

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología con grandes posibilidades y beneficios que puede aplicarse tanto en entornos de educación presencial como virtual y a distancia. En este trabajo reflexionaremos sobre las posibilidades del ABP adaptado a las nuevas circunstancias ocasionadas por la situación de crisis sanitaria debida al covid19, concretando su desarrollo al área de Matemáticas.

Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos; Educación online; Educación a distancia; Matemáticas; Covid19; Implicación familiar; Metodologías activas.

Abstract: Project-based learning (PBL) is a methodology with great opportunities and benefits that may be applied both in on-premises education and remote learning. On this paper, we will reflect upon those opportunities provided by PBL, adapted to the new circumstances caused by the COVID-19 crisis, specifically developing it to the Math area.

Key words: Project-based learning; Online education; Remote learning; Mathematics; COVID-19; Family involvement; Active methodologies.



JUAN MANUEL CAÑAS CRESPO

- Grado en Ingeniería Mecánica, con mención en Ingeniería y Fabricación Mecánica.
- Máster Universitario en Energías Renovables.
- Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad en Matemáticas.
- Máster Universitario en Industria Conectada.
- Ingeniero y Profesor.
- Villargordo (JAÉN)



clásica de un aula y de su sistema de evaluación, analizando las diferencias entre este aprendizaje y el tradicional.

A su vez, y basándonos en dicha metodología, **propondremos la idea de un Proyecto donde pueda aplicarse el ABP dentro del área de las Matemáticas** en las que podamos involucrar a las familias en el proceso educativo del estudiante y ayudando a mejorar esta relación, **y adaptaremos esta metodología al contexto de pandemia actual en el que nos encontramos por la covid19.**

El ABP como recurso

Uno de los objetivos principales del proceso de aprendizaje es formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor, y para ello es cada vez más necesario presentar nuevas alternativas y metodologías innovadoras con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que los estudiantes sean capaces de identificar las dificultades y los errores que cometen durante este proceso, con la finalidad de poder superarlos de una manera más sencilla y proactiva.

Por otro lado, estas diferentes metodologías innovadoras, por sí solas, no nos valdrían, ya que el docente debe saber aplicarlas de la mejor manera posible a su área de estudio o materia, así como a los distintos contextos del aula en los que pueda encontrarse dicho docente.

En el presente artículo veremos un modelo de metodología didáctica llamada **aprendizaje basado en proyectos o ABP, que permite a los alumnos involucrarse y hacerlos protagonistas de su propio aprendizaje**, alejándonos de la estructura

El aprendizaje basado en proyectos se ha convertido en una de las metodologías activas más eficaz y más extendida en nuestro sistema educativo, ya que es **un método de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante y en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida**. Los alumnos llevan a cabo un proceso de investigación y de creación que culmina con la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema o la creación de un producto.

Con este método, el objetivo del

proyecto deja de ser lo único importante y junto a él se presta atención al proceso de aprendizaje y a la profundización en la temática propuesta llevada a cabo por los alumnos y alumnas, así como al desarrollo de las competencias clave.

Diferencias con el aprendizaje tradicional

Si queremos aplicar la metodología sustentada en aprendizaje basado en proyectos (ABP), primero es necesario que conozcamos la diferencia que hay entre éste y el aprendizaje tradicional (AT):

- **Papel del docente:** En el AT, el docente asume el rol de experto y su función es transmitir la información al alumnado, mientras que en el ABP el docente tiene el rol de tutor, guía, mentor o asesor, y los alumnos se responsabilizan de su aprendizaje.
- **Organización de contenidos:** En el AT el docente organiza los contenidos en exposiciones, haciendo que los estudiantes se conviertan en receptores pasivos. En cambio, en el ABP, el docente diseña sus clases en base a problemas abiertos y busca mejorar la iniciativa y la motivación de los alumnos.
- **Papel del alumno:** En el AT el alumnado trabaja individualmente y su única función es absorber, transcribir, memorizar y repetir la información. Por otro lado, en el ABP los alumnos y alumnas forman pequeños grupos de trabajo, participan en la resolución de problemas, identifican necesidades de aprendizaje, investigan y aprenden.
- **Evaluación:** Por último, en el AT los estudiantes buscan la respuesta correcta para tener éxito en un examen, siendo éste incremental y el docente es el único evaluador. En contra, en el ABP el docente evita la respuesta correcta y ayuda a los alumnos y alumnas a formular sus preguntas, expresar problemas, explorar alternativas y tomar decisiones efectivas. Además, es el alumnado quien evalúa

su propio proceso y trabajo, así como el de los demás miembros del equipo o el de todo el grupo, y en este caso el docente implementa una evaluación integral en la que es importante tanto el proceso como el resultado.

En definitiva, si nos fijamos en el AT se expone lo que el alumno y la alumna debe saber, después el alumnado aprende la información y finalmente se presenta un problema para aplicar lo aprendido. En cambio, en el ABP primero se presenta el problema, se identifican las necesidades de aprendizaje, se localiza la información necesaria, y se resuelve el problema o se identifican problemas nuevos, para finalmente repetir el ciclo.

Elementos esenciales en el ABP

Ahora que ya tenemos claras las diferencias que hay entre el aprendizaje tradicional y el aprendizaje basado en proyectos, vamos a describir los elementos esenciales que debe incluir un buen ABP:

1. **Contenido significativo:** El profesor debe planificar el proyecto de forma que se centre en los estándares del currículo y los alumnos y alumnas lo encuentren cercano a su entorno e interés.
2. **Necesidad de saber:** Podemos plantear a los estudiantes una idea, describir la tarea a realizar, dar instrucciones y recursos, o podemos empezar con un golpe de efecto, como por ejemplo un vídeo o un artículo, con el fin de que éste active a la clase en un debate o una discusión.
3. **Pregunta que dirija la investigación:** Se debe plantear una pregunta que sea proactiva, abierta, compleja y unida al núcleo de lo que el docente quiere que sus estudiantes aprendan.
4. **Voz y voto para el alumnado:** Una vez captado el interés de los estudiantes, el docente plantea las actividades a realizar, que po-

dría ser un informe personal con una representación que apoye en formato multimedia y un producto final elaborado en equipos, elegidos por los propios alumnos, y de forma heterogénea. En este caso es importante saber que el alumnado debe tener capacidad de elección dentro de un proyecto, por lo que hay que hacerlos partícipes y responsables, pero siempre dentro de los tiempos que el docente plantee.

5. **Competencias digitales:** Estas competencias se plasman en las herramientas del Siglo XXI y pueden usarse en un aula, y con las que previamente los alumnos y alumnas tienen un cierto bagaje en cuando elaboración de vídeos, exposición de presentaciones o creación de blogs, entre otros. En definitiva, un buen proyecto debería de dar los estudiantes la posibilidad de practicar, y así aprender o mejorar, las competencias demandadas en nuestros tiempos, y que son las siguientes:

- Expresión del pensamiento crítico.
- Comunicación efectiva.
- Uso de las tecnologías TIC.
- Trabajo en equipo o cooperativo.

6. **Investigación e innovación:** Es fundamental la creación de un buen ambiente en clase que anime a los estudiantes a añadir nuevas preguntas, hacer hipótesis y a estar abiertos a nuevas perspectivas. En la verdadera investigación, los alumnos deben seguir un hilo conductor que los lleve a más preguntas, a la búsqueda de nuevos recursos y, finalmente, a sus conclusiones e ideas propias sobre cómo resolver el problema.

7. **Evaluación, realimentación y revisión:** Mientras los alumnos desarrollan sus productos, el docente debe estar detrás mientras supervisa borradores, comprueba las fuentes utilizadas por los estudiantes y monitoriza el avance. Además, debe promover

y dirigir la crítica constructiva entre el alumnado, ya que estos deben aprender que el trabajo de calidad en el mundo real no sale a la primera, sino que es fruto de una continua revisión.

8. **Presentación de un producto final:** Para los alumnos tiene infinitamente más sentido trabajar para una audiencia real, que para el profesor o para el examen. Por ello, los resultados del proyecto deben exhibirse ante otras clases, ante los padres y madres, ante los colectivos relacionados o virtualmente, ya que esto permitirá que los estudiantes reflexionen sobre el trabajo y sobre lo que han aprendido, consiguiendo también que el propio alumnado sienta el orgullo del trabajo bien hecho.

El ABP en el contexto de la situación covid19

Los centros educativos han sido sometidos en los últimos tiempos a una prueba de cambio y adaptación

nivel educativo en el que se aplicará la metodología.

Como vemos, para usar esta metodología de forma remota, es fundamental el uso de los recursos tecnológicos TIC de los que están dotados las aulas y centros, así como de los que disponga el estudiante en sus casas o residencias habituales.

Por otro lado, nosotros como docentes, debemos saber adaptar las metodologías a los diferentes contextos que vayan surgiendo o puedan aparecer, de forma que podamos así sacarle el mayor partido a las mismas, por consiguiente, en las condiciones actuales de pandemia mundial que nos encontramos por la covid19, como docentes debemos adaptar esta metodología a este contexto.

Otro aspecto importante en la formación de tipo online es la imperiosa necesidad de que el estudiante sea autónomo, siendo capaz de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Por este motivo, aplicar la metodología de aprendizaje basado en proyectos

- **Tecnologías de índole audiovisual:** Proyectors, pizarras digitales, ordenadores, Internet, audiolibros, libros electrónicos, vídeos tutoriales, televisión, revistas, radio...
- **Tecnologías de índole informático:** Diferentes softwares, programas de ediciones de texto, Internet...
- **Tecnologías de índole telemático:** Foros, Kahoot, Blogs, WebQuest, Apps, aulas interactivas, herramientas de videollamadas en grupo...

Haciendo uso de estos recursos tecnológicos de fácil acceso y de forma combinada, se puede aplicar esta metodología a distancia sin mayor problema, ya que, por ejemplo, el docente puede crear un aula virtual donde dar sus sesiones mediante videollamadas grupales con los estudiantes y ahí exponer su Proyecto lo mismo que lo haría en un aula convencional y creando los grupos, pudiendo los alumnas y alumnos participar sin problemas. Después, dentro de la misma videollamada, estos recursos tienen la opción de crear salas privadas, donde cada grupo puede trabajar su proyecto en privado, y el docente puede pasarse de sala en sala para comprobar el progreso y solucionar posibles dudas.

Además de la forma de trabajar esta metodología de forma remota, a la vez que cada estudiante trabajar en grupo en su sala privada, pueden acceder a prácticamente todas las demás herramientas tecnológicas a la vez que hacen el Proyecto, lo que puede facilitarles el aprendizaje autónomo.

Finalmente, y como vimos anteriormente en la explicación del aprendizaje basado en proyectos, una vez completado dicho proyecto y cumplido los objetivos marcados entre docente y alumnado, estos tienen que presentar los resultados obtenidos, y pueden hacerlo fácilmente a través de estas herramientas mediante videollamadas, pudiendo invitar sin mayor dificultad a otros docentes, familiares o personas relacionadas con el proyecto en sí.



debido al contexto de pandemia actual provocada por la Covid19, debiendo de hacer un traslado de forma remota de toda actividad educativa.

Para garantizar buenos resultados, a parte de los medios de los que disponga el centro educativo, afectan otros factores como las competencias digitales del docente que impartirá la materia, la materia en sí, los alumnos y su entorno personal, o el

es una elección más que correcta durante la covid19, ya que los alumnos y alumnas no solo pude hacerse cargo de su propio aprendizaje, si no que pueden apoyarse y ayudarse mutuamente dentro del mismo grupo de trabajo o entre grupos, en busca del objetivo común.

Analizando los recursos TIC que hoy en día están en prácticamente cualquier aula, encontramos:

ABP para Matemáticas

Una vez que conocemos las bases del aprendizaje basado en proyectos, analizaremos esta metodología en el campo de las Matemáticas, donde los alumnos pueden ver esta asignatura no como una materia más, si no como algo fundamental como aprendizaje para la vida cotidiana, relacionando las Matemáticas con supuestos reales en los que se pueden ver involucrados en su día a día, haciendo de la asignatura más entretenida y comprobando aplicaciones reales, y no una materia dura y basada en libros de texto.

Actualmente es de vital importancia crear una buena relación y comunicación entre la familia y los centros educativos, buscando el objetivo de fomentar la participación de los padres, madres y familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas, así como en la organización y funcionamiento del mismo centro.

Desde los centros educativos se debe considerar como valiosa la información que los padres, madres y familia pueden aportar al mismo centro, ya sea a los tutores y tutoras, orientadores o demás docentes sobre sus hijos, y es la labor del profesorado concienciar a estas familias que son protagonistas en la labor educativa de los estudiantes para obtener una buena predisposición en la colaboración con el centro educativo y que no es solo labor de los docentes, ya que la familia es la primera institución social con la que entra en contacto cualquier ser humano y de la que adquiere directamente las normas y valores sociales.

En cuanto al concepto de familia, podemos comprobar que éste ha cambiado en los últimos años, alejándose hoy en día de la “familia tradicional” tal y como la conocíamos en décadas anteriores.

Partiendo de esta premisa, y para fomentar dicha participación y colaboración de las familias, vamos a presentar un **Proyecto de Colaboración desde el área de las Matemáticas que llamaremos *Compartir las Ma-***

temáticas con la Familia, donde plantearemos actividades cotidianas en las que necesitamos utilizar las Matemáticas.

Como hemos visto anteriormente, el concepto de familia es hoy en día muy diferente, y no todas las familias tienen el mismo número de miembros o no disponen del mismo



tiempo libre, por lo que en dicho proyecto se plantearán dos actividades a elegir por cada familia y/o alumno, para intentar englobar a todos y que ningún estudiante se pueda quedar sin participar.

- **Comprando en familia:** En un supermercado local se habilitará un rincón con diferentes misiones o actividades que resolver, como por ejemplo preparar pedidos para un cliente, a partir de una lista de la compra hacer la misma y pagar en caja, proponer una cantidad de dinero concreta y a partir de ésta programar las comidas de un día entero (desayuno, comida, merienda y cena), proporcionarles una lista de la compra y que lo ordenen de mayor peso a menor y de más caro a más barato...

Con esta actividad tenemos como objetivo que los alumnos se familiaricen con los alimentos, las formas de pago y compra y con el uso de las Matemáticas en la vida cotidiana; utilizar distintas unidades de medida (gramos, kilogramos, euros y céntimos); usar las operaciones básicas de las Matemáticas (suma, resta, multiplicación y división); y fomentar

la cooperación, colaboración con las familias y la lecto-escritura de los alumnos.

Esta actividad se programará de forma que cada día le toque, como mucho, a dos estudiantes realizarla con sus familias, y una vez acabada, se realizará en clase un debate grupal donde cada

alumno y alumna expondrá su estrategia de resolución de la misma, fomentando la participación en la clase para que el estudiante que quiera pueda dar sus propias ideas de como hubiera resuelto la misma actividad, o como ellos mismos la han resuelto.

- **Cocinando en familia:** En relación con la actividad anterior, y para las familias o grupo de trabajo que no puedan realizarla por el motivo que sea, se le presenta otra actividad que puedan realizar sin salir de casa.

La idea de esta actividad es cocinar juntos, ya sea preparando el menú de un día concreto para toda la familia elegir por el propio alumno o familia, o un menú diseñado por el docente.

Con esta actividad tenemos como objetivo, a parte de los vistos en la actividad anterior y el fomento de las Matemáticas en la vida cotidiana como practicar aritmética y habilidades de medición, al contar el cantidades o medir la cantidad de un líquido que se necesita en la receta, las familias también pueden usar estrategias

culturales y sociales que puedan ayudar en la educación de sus hijos e hijas, incluyendo el fomento al trabajo en grupo y en familia, el buen comportamiento y el respeto hacia adultos y superiores.

Al contrario que la actividad anterior, esta se programará de forma que no importe el número de alumnos que la realicen el mismo día, pero si organizando los días que cada alumno expondrá su experiencia en clase, para que cada familia tenga tiempo de organizarse en casa.

Lo mismo que en la actividad anterior, una vez acabada se realizará en clase un debate grupal donde cada alumno expondrá su estrategia de resolución de la misma, fomentando la participación

en la clase para que el estudiante que quiera pueda dar sus propias ideas de como hubiera resuelto la misma actividad, o como ellos mismos la han resuelto.

Es indudable la importancia que tiene el docente en el proceso de aprendizaje y enseñanza, ya que convive con un continuo cambio y tiene que adaptarse a las circunstancias del aula, del centro, del alumnado y del entorno social, y para ello tiene que amoldarse y apoyarse en recursos TIC, ya que son una herramienta indispensable sin los cuales el docente no podría llevar a cabo su buena labor, y con la que se pueden cumplir distintas competencias por parte de los alumnos.

Por otro lado, es indispensable una correcta elección de metodología

para explicar una Unidad o materia concreta, y en este pretexto la metodología aprendizaje basado en proyectos o ABP nos facilita esta labor, ya que es una metodología con multitud de aplicaciones y que se puede adaptar a prácticamente todas las áreas de estudio y materias.

Por último, comprobamos la importancia que tiene alejarnos adecuadamente de una metodología de aprendizaje tradicional, para así adaptar el método de enseñanza a los tiempos que corren, fomentando valores y competencias para el alumnado, y haciendo que los alumnos y alumnas se sientan más atraídos por la materia y evitando las típicas dificultades que puedan aparecer en la comprensión de los conceptos en cuestión, sin olvidarnos de que ayuda a la cooperación.

Bibliografía

- Domínguez, F. y Molina, M. (2020). *Sociedad, familia y educación*. Jaén: UJA EDITORIAL.
- Sánchez, F. L. (2016). ABP como estrategia para desarrollar el pensamiento lógico matemático en alumnos de educación secundaria. *Sophia: Colección*

de Filosofía de la Educación, 21, 209-224.

- Escobar, R. M. E., Ocampo, J. W. M. y Rodríguez, E. J. A. (2013). Diseño de actividades mediante la metodología ABP para la Enseñanza de la Matemática. *Scientia et technica*, 18 (3), 542-547.

Cómo citar:

Cañas Crespo J. M. (2021, diciembre). Aprendizaje Basado en Proyectos. Adaptación para el área de matemáticas mediante educación online. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°24, p. 61-65. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/24/>





Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

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

¡Conviértete en Autor!

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

¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

¡Conviértete en Autor!

Contacta con nosotros en el teléfono **967 66 99 55**

o en el correo publicaciones@campuseducacion.com



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS

ITEC

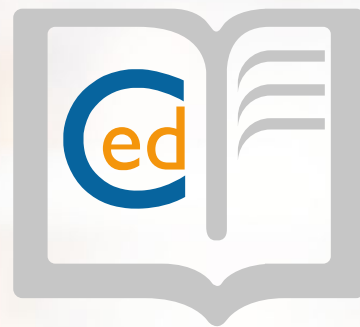
desarrollos digitales

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**