



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 38 - SEPTIEMBRE 2025



**Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva
Una Aproximación Narrativa-Sistématica**

**Los deberes y tareas para casa
Una crítica hacia sus supuestos beneficios**

**Discapacidad auditiva en el aula
Favoreciendo la inclusión y el aprendizaje del alumnado**

**La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario
La clave para destacar en las Oposiciones docentes**

**Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego
Una revisión sistemática de la literatura**

**Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa
Fortaleciendo la competencia lingüística a través de los medios de comunicación escolares**

**Retos cooperativos en Educación Física
Una metodología para el desarrollo de la convivencia y el trabajo en equipo a través del movimiento**

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  Campuseducacion.com
formación on-line

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
**TIC para la
Educación
y Aprendizaje
Digital**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Metodologías
Docentes**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
Investigación en
Diseño Universal
para el **Aprendizaje**
y **Educación
Inclusiva**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Calidad
e Innovación
Educativa**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Diseño
Tecnopedagógico**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
**Inteligencia
Artificial**
aplicada al
Ámbito Educativo

CONSIGUE **1 PUNTO** ADICIONAL PARA
OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES,
Y **3 PUNTOS** PARA CONCURSO DE TRASLADOS

100%
METODOLOGÍA ONLINE

**MATRICÚLATE. ¡PLAZAS LIMITADAS!
CONVOCATORIAS EN OCTUBRE Y MARZO.**

Obtén tu Máster Oficial Universitario en Campuseducacion.com
www.campuseducacion.com/masteres



Precios y ventajas
exclusivas para
afiliados a **ANPE**

admin@campuseducacion.com

 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE

Sumario

Dirección

Justo García Ródenas

Dirección Pedagógica y Coordinación

María José Román Muela

Equipo de Redacción y Técnico

María José Román Muela

Javier Nieves Simarro

Antonio Castillo Jiménez

Miguel Sánchez Mendoza

Sandra Pérez Benítez

Elena López Palacios

Artículos de (por orden de aparición)M^a EMILIA LÓPEZ PÉREZ y
JOSE LUIS GONZÁLEZ CIFUENTES

HERENIA MIRALLES LIBORIO

GEMA MARTÍN GONZÁLEZ

ROCÍO GONZÁLEZ RIPOLL

LOURDES PICAZO LÓPEZ y

PEDRO ANDRES MARTINEZ SIMARRO

EMILIO JIMÉNEZ MONSALVE

EditaMapadal Interactive Media S.L.
C/ Ejército 23, bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf. 967 66 99 55
publicaciones@campuseducacion.com**Diseño y Maquetación**

Antonio Castillo Jiménez

Diseñador Gráfico y Multimedia

ImprimeCano Artes Gráficas S.L.
Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete
967 24 62 66
D.L. AB 199-2016
ISSNe. 2445-365XCampus Educación
C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 60 73 49
Fax: 967 26 69 95
www.campuseducacion.comCorreo electrónico:
publicaciones@campuseducacion.com
www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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.

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

Una Aproximación Narrativa-Sistématica

5

Los deberes y tareas para casa

Una crítica hacia sus supuestos beneficios

21

Discapacidad auditiva en el aula

Favoreciendo la inclusión y el aprendizaje del alumnado

33

La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

La clave para destacar en las Oposiciones docentes

55

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Una revisión sistemática de la literatura

65

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Fortaleciendo la competencia lingüística a través de los medios de comunicación escolares

91

Retos cooperativos en Educación Física

Una metodología para el desarrollo de la convivencia y el trabajo en equipo a través del movimiento

105



Editorial

En Campus Educación Revista Digital Docente siempre hemos defendido la importancia de la autenticidad y el compromiso personal en la producción académica. Desde hace casi diez años hemos ofrecido un espacio libre, accesible y cercano a los profesionales de la educación, un medio que se ha distinguido de otros por no imponer procesos interminables de evaluación ni demoras en la publicación. Nuestro objetivo ha sido, y sigue siendo, dar voz a todos aquellos que deseen compartir sus investigaciones y aportaciones en torno al ámbito educativo.

No obstante, en este número nos vemos en la obligación de expresar una preocupación que, lamentablemente, se ha vuelto cada vez más recurrente. Pese a que hemos reiterado en varias ocasiones que no está permitido el uso de la inteligencia artificial para redactar los trabajos, seguimos recibiendo artículos que, de manera evidente, no son fruto del esfuerzo ni del pensamiento de sus supuestos autores. El equipo editorial conoce perfectamente cuándo un texto es genuino y cuándo, por el contrario, ha sido producido mediante herramientas automáticas.

Lo más desalentador es que, en ocasiones, nos vemos obligados a incluir extractos que sabemos que no responden a un esfuerzo intelectual auténtico, simplemente porque no contamos con mejores propuestas. Nos apena profundamente reconocer esta realidad: que tras casi una década ofreciendo un espacio abierto y cercano a los profesionales de la educación, todavía haya quien no sea capaz de escribir dos párrafos seguidos de forma original y honesta.

Nuestra revista nació con la ilusión de democratizar la publicación académica y profesional, de ofrecer un medio sin barreras innecesarias donde todos pudieran aportar. Por ello, resulta especialmente triste comprobar que, en un contexto en el que tanto se habla de innovación y compromiso educativo, lo que falta en demasiadas ocasiones es precisamente lo esencial: la voz propia, la reflexión auténtica y el pensamiento crítico.

De todos modos, seguimos confiando en que la mayoría de nuestros colaboradores entienden y comparten esta visión. Invitamos a todos los docentes e investigadores a continuar apostando por la escritura genuina, con el convencimiento de que la calidad, la honestidad y el compromiso intelectual son los únicos pilares capaces de sostener una comunidad educativa sólida.

Campus Educación Revista Digital Docente seguirá manteniendo su propósito de ser un espacio abierto, pero, también, un medio riguroso que valora el esfuerzo real y la originalidad. Solo así lograremos seguir creciendo como revista y, sobre todo, como comunidad de profesionales de la educación.

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



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva



La Educación Física, además de desempeñar un papel fundamental en el desarrollo integral de los discentes, pretende promover el gusto y compromiso del alumnado hacia la práctica deportiva y de actividad física. La manera en que el docente estructure la materia puede tener un impacto significativo en la participación y motivación del alumnado. Sin embargo, existe poca evidencia sobre cómo los modelos pedagógicos influyen en la motivación intrínseca en estudiantes de Educación Física. Por ello, el objetivo de esta revisión es comprobar si el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva durante las clases de Educación Física muestra un impacto positivo en la determinación de los discentes.

Palabras clave: Educación Física; Educación Deportiva; Modelo Comprensivo de Educación Deportiva; Motivación.

Abstract: In addition to playing a fundamental role in students' comprehensive development, Physical Education aims to promote enjoyment of and commitment to sports and physical activity. How teachers structure the subject can significantly impact student participation and motivation. However, little research has been conducted into how pedagogical models influence the intrinsic motivation of Physical Education students. Therefore, the objective of this review is to verify whether the use of the Comprehensive and Sports Education Model during physical education classes has a positive impact on student determination.

Key words: Physical Education; Sports Education; Comprehensive Model of Sports Education; Motivation.

Una Aproximación Narrativa-Sistématica

M^a EMILIA LÓPEZ PÉREZ

- Licenciatura en Ciencias del Deporte y la Actividad Física
- Doctora en Ciencias del Deporte
- Máster en Fisiología
- Profesora de Enseñanza Secundaria
- Albacete

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CIFUENTES

- Licenciado en Humanidades
- Diplomado en Magisterio de Primaria y Educación Física
- Profesor de Enseñanza Secundaria en I.E.S. Jorge Manrique (Motilla del Palancar, Cuenca)

Hoy en día, conocemos que unos bajos niveles de actividad física junto a un comportamiento sedentario (gasto energético inferior a 1.5 METs) (*WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, 2020) está asociado a la aparición de enfermedades cardiovasculares y de otras como la diabetes tipo 2, depresión y algunos tipos de cáncer (Steinacker, Mechelen, y Bloch, 2023). Durante la infancia y adolescencia, etapa correspondiente a la educación obligatoria en España, esta **falta de actividad física se ha correlacionado con una peor salud metabólica, un aumento de la adiposidad y una reducción en las horas de sueño** (*WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*, 2020), mientras que altas cantidades de actividad física se vincula a numerosos beneficios para la salud. Los re-

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

sultados obtenidos en diferentes revisiones sistemáticas confirman estos beneficios (Poitras et al., 2016; Sampasa-Kanyinga et al., 2020; Saunders et al., 2015; Wilhite, Booker, Bo-Huei, Antczak, y Corbet, 2023). Por ejemplo, se ha observado que altos niveles de actividad física durante la infancia y adolescencia están asociados a una mejor salud mental (Sampasa-Kanyinga et al., 2020; Wilhite et al., 2023) o a una mejora de los marcadores cardiometabólicos (Poitras et al., 2016; Saunders et al., 2015; Wilhite et al., 2023).

La actividad física de los adolescentes en España

En España, según el estudio HBSC de 2018 (Moreno, Ramos, y Rivera, 2020), sólo el 19.9% de adolescentes señalan realizar actividad física moderada o vigorosa durante un total de, al menos, 60 minutos al día. En escolares de 6 a 9 años, este porcentaje asciende al 25% según el informe ALADINO de 2020 (Consumo, 2020). Por tanto, promover el gusto y compromiso del alumnado para la práctica de actividad física es un aspecto fundamental en el área de Educación Física (E.F.).

Además de favorecer la adherencia a la práctica de actividad física, hemos de tener en cuenta que la materia de E.F. desempeña un papel muy importante en el desarrollo integral de los discentes, y la manera en que el docente estructure o imparta la materia puede tener un impacto significativo en la participación y motivación del alumnado (Abad, Benito, Fuentes-Guerra, y Robles, 2013; Diloy-Peña, Sevil Serrano, Abós, Sanz-Remacha, y García-González, 2022; O'Neil y Hodge, 2019). Por ello, **es importante cuestionarnos qué modelos de enseñanza resultan más motivadores para el alumnado.**

Frente al modelo técnico-tradicional, la **exploración de enfoques más comprensivos que fomenten la participación activa, la conexión personal y la comprensión profunda**, parece contribuir a mantener la motivación de los estudiantes a lo largo del tiempo (Fernández-Espínola et al., 2020; Gil-Arias et al., 2021). En este sentido, el **modelo Comprensivo y el de Educación Deportiva**, se han postulado como una de las alternativas más eficaces al modelo técnico-tradicional en la enseñanza de los deportes de colaboración-oposición (Diloy-Peña et al., 2022; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Méndez-Alonso, 2014).

El modelo Comprensivo

El **Modelo Comprensivo**, también conocido como *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982), fue planteado en la década de los 70 por Bunker y Thorpe. Ante los problemas y dificultades que encontraron como profesores en la Universidad de Loughborough en sus experiencias con la enseñanza de los juegos deportivos, plantearon otras alternativas en las que se quiere partir de la situación de juego, integrándose desde el principio los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios. De este modo, la motivación



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

y el aprendizaje lúdico que impone el juego serían los motores que impulsan al alumno a seguir aprendiendo. A través de una serie de juegos modificados y reducidos, este modelo trata de favorecer la participación y la toma de decisiones del jugador en situaciones reales de juego (Arufe-Giráldez, Sanmiguel-Rodríguez, Ramos-Álvarez, y Navarro-Patón, 2023; García-Ceberino, Feu, Villafaina, y Ibáñez, 2023; Kirk y MacPhail, 2022; Yagüe Cabezón y Gutiérrez-García, 2018). Por tanto, puede considerarse como un enfoque pedagógico que busca que los estudiantes comprendan y disfruten desde una perspectiva global, en lugar de centrarse en la ejecución técnica. Además de la comprensión del juego (no se trata sólo de practicar, sino de entender las reglas y los principios técnico-tácticos), otros principios que caracterizan este modelo es que existe un aprendizaje basado en la experiencia, ya que se prioriza la resolución de problemas y la toma de decisiones en situaciones reales de juego. Además, se da énfasis al aprendizaje de la táctica (se enseña la lógica del juego y luego se perfeccionan las habilidades específicas).

Para la ejecución de este modelo, distinguimos 4 fases: una primera fase en la que se introduce el juego de forma global, es decir, con una versión simplificada. En la segunda fase se intenta buscar la comprensión táctica del juego, de modo que el discente sea capaz de analizar cómo y por qué se toman ciertas decisiones en el juego. Posteriormente, se busca el desarrollo de las habilidades técnicas específicas, para terminar con la aplicación de todo lo trabajado anteriormente, en una situación real de juego.

Este modelo trata de favorecer la participación y la toma de decisiones del jugador en situaciones reales de juego

Modelo de Educación Deportiva

En lo que respecta al **Modelo de Educación Deportiva (MED)**, aunque fue diseñado en primera instancia por Daryl Siedentop (Siedentrop, 1982), fue revisado por el mismo autor y otros colaboradores, durante dos décadas (Méndez-Giménez et al., 2014). **Este modelo simula las características contextuales predominantes del deporte y emplea una metodología centrada en el alumno.**

Los juegos deportivos generalmente se practican en sus formas reducidas y condicionadas mediante el empleo de reglas modificadas. Para contextualizarlo, se integra las 5 características claves del deporte institucionalizado: *temporada* (se organizan unidades de enseñanza en forma de temporadas, similares a las ligas deportivas, y en el ámbito educativo puede ser más larga que una situación de aprendizaje normal); *afiliación a un equipo* (los estudiantes permanecen en el mismo equipo durante la temporada, fomentando el sentido de pertenencia); *calendario de competiciones* (se incluyen torneos o ligas donde los equipos compiten a lo largo del tiempo); *mantenimiento de registros* (se llevan estadísticas, clasificaciones y otros datos, para hacer la experiencia más realista) y *fase final* (la temporada finaliza con una celebración o evento especial) (Arufe-Giráldez et al., 2023; Méndez-Giménez et al., 2011).

Por tanto, se trata de un **modelo pedagógico que fomenta experiencias deportivas auténticas en el contexto educativo** y en el que todos los alumnos, independientemente



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

te del nivel de pericia deportiva, tienen las mismas posibilidades de práctica, fomentando, además, la autonomía y toma de decisiones.

Como en el modelo *TgfU*, en el MED distinguimos **4 fases** para su aplicación: en primer lugar, se realiza una breve introducción a la temporada, presentándose el deporte, las reglas y la organización del torneo. Además, se asignan los diferentes roles. En una segunda fase, el alumnado practica las habilidades y estrategias en equipo, fomentando la toma de decisiones y la autonomía. En una tercera fase se llevan a cabo los partidos, y se registran los diferentes resultados y estadísticas, finalizando con un evento final, donde se reflexiona sobre el aprendizaje y la experiencia vivida.

La motivación en Educación Física

La motivación constituye un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se ha demostrado que cuando el alumnado está motivado, suele ser más activo durante las clases, experimenta un mayor nivel de disfrute y satisfacción en las actividades realizadas y mejora su capacidad de participación y atención (Gómez-López, Ballester del Cerro, Manzano-Sánchez, y Granero-Gallegos, 2024). No obstante, en nuestras clases contamos con discentes que presentan un perfil motivacional muy distinto, desde aquellos que disfrutan en casi todas las actividades y juegos planteados, hasta aquellos que manifiestan poco o ningún interés en participar. Ante esta realidad, se hace necesario identificar y comprender los mecanismos psicológicos y sociales que influyen en el grado de participación de nuestro alumnado en las clases de E.F. Con este fin, dos teorías son empleadas en nuestro ámbito: la **teoría de la autodeterminación** y la **teoría de las metas de logro**.

La primera, teoría de la autodeterminación, se enfoca en cómo la motivación intrínseca y extrínseca puede estar influenciada por las necesidades psicológicas básicas (NPB) de los estudiantes, de modo que otorga al profesorado un papel clave en la satisfacción de ciertas NPB comunes a todos los estudiantes (autonomía, competencia, relación y novedad). La necesidad de autonomía se vería satisfecha si le damos al alumnado la posibilidad de elegir y ser participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la competencia haría referencia a las oportunidades que otorgamos al estudiante para progresar y vivenciar experiencias de éxito; la necesidad de relación estaría cubierta al promover la interacción social, y, finalmente, la necesidad de novedad haría alusión a la necesidad del alumnado de vivir experiencias nuevas o diferentes a su rutina habitual (Jiménez-Loaisa, González-Cutre, y Ferriz, 2021).

En lo que se refiere a la teoría de las metas de logro, esta teoría señala que las metas de los estudiantes influyen en su motivación, comportamiento y rendimiento. Se basa en la idea de que los discentes pueden orientar su motivación hacia diferentes tipos de metas, lo que afecta la manera en que participan en las distintas actividades físicas y deportivas planteadas. Según esta teoría existen dos tipos principales de metas: *las*



Dos teorías son empleadas en nuestro ámbito: la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro



| Autores y año | Características sujetos | Protocolo | Modelo de enseñanza | Descripción resultados |
|--|---|--|--|---|
| (Diloy-Peña et al., 2022) | 23 chicos (jugadores fútbol-sala) Edad: 16.4 ± 0.5 años | Grupo experimental (n = 12) Grupo control (n = 11) Deporte: fútbol-sala 2 días/semana (1h 30') Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Enseñanza Comprensiva vs Modelo Tradicional</i> | ↑ SNPB + motivación en grupo experimental |
| (García-Ceberino et al., 2022) | 108 (54 ♀) estudiantes de educación primaria Edad: 10.6 ± 0.5 años | Todo el alumnado realizó una U.D. bajo el modelo TGFU y otra con el modelo técnico-tradicional Deporte: baloncesto y fútbol Duración: 2-3 meses Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Enseñanza Comprensiva vs Modelo Tradicional</i> | NO diferencias significativas: compromiso aprendizaje, competencia percibida, ansiedad TGFU = Modelo tradicional |
| (Merchán et al., 2022) | 24 (14 ♀) estudiantes 3º de E.S.O. Edad: 14.7 ± 3 años | 6 sesiones bajo el modelo TGFU y 2 sesiones finales con el modelo de ED Deporte: floorball Duración: 8 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Enseñanza Comprensiva + Modelos de Educación Deportiva</i> | ↑ Motivación intrínseca SNPB: ↑ Competencia, relación ↓ Autonomía del alumnado |
| (Úbeda-Colomer, Monforte, y Devís-Devís, 2017) | 54 (30 ♀) estudiantes 3º de E.S.O. Edad: 14.5 ± 0.6 años | Todo el alumnado instruido bajo el modelo TGFU Actividad: juegos de invasión Duración: 8 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Enseñanza Comprensiva</i> | Diversión: en chicas y en discuentes que no practican actividad física extra-escolar |
| (Martínez Gómez, Salvador-García, Chiva-Bartoll, y Maravé-Vivas, 2022) | 73 (36 ♀) estudiantes 3º de E.S.O. Edad: 14-16 años | Grupo experimental (n = 39) Grupo control (n = 34) Deporte: baloncesto Duración: 8 sesiones Diseño cualitativo | <i>Modelo de Enseñanza Comprensiva vs Modelo Tradicional</i> | ↑ Clima motivacional en el grupo experimental Grupo control = no diferencias significativas |
| (Chiva-Bartoll, Salvador-García, y Ruiz-Montero, 2018) | 96 (50 ♀) estudiantes 4º de E.S.O. Edad: 15 ± 0.7 años | Grupo experimental (n = 31) Grupo control (n = 65) Deporte: balonmano Duración: 8 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Hibridación de Modelo de Enseñanza Comprensiva + Aprendizaje Cooperativo</i> | ↑ Percepción de competencia ↑ Cultura deportiva = Entusiasmo |
| (Cuevas et al., 2015) | 86 (49 ♀) estudiantes 4º de E.S.O. Edad: 15.6 ± 0.8 años | Grupo experimental (n = 43) Grupo control (n = 43) Deporte: voleibol Duración: 19 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Educación Deportiva vs Modelo Tradicional</i> | ↑ SNPB Competencia |
| (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) | 30 (16 ♀) estudiantes de 1º de Bachillerato Edad: 16.3 ± 0.5 años | Todo el alumnado instruido bajo modelo híbrido: TGFU + ED Juego: duni Duración: 8 sesiones Diseño mixto | <i>Hibridación de Modelo de Educación Deportiva + TGFU</i> | ↑ Diversión, interés y afiliación ↑ Conocimiento táctico en chicas |
| (Burgueño et al., 2018) | 44 (22 ♀) estudiantes de 1º y 2º de Bachillerato Edad: 16.3 ± 0.6 años | Grupo experimental (n = 22) Grupo control (n = 22) Deporte: baloncesto Duración: 12 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Educación Deportiva vs Modelo Tradicional</i> | ↑ SNPB: Competencia, relación, autonomía |
| (Javier Fernández-Río et al., 2017) | 217 (104 ♀) estudiantes de E.S.O. (1º- 4º) Edad: 12 – 17 años | Deporte: ultimate Duración: 12 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Educación Deportiva vs Modelo Tradicional</i> | ↑ Responsabilidad, cooperación, relación, autonomía, motivación intrínseca, interés, competencia ↓ Aburrimiento |
| (Gil-Arias et al., 2017) | 55 (27 ♀) estudiantes 4º de E.S.O. Edad: 15.4 ± 0.4 años | Deporte: voleibol y ultimate Duración: 16 sesiones Diseño cuantitativo | <i>Hibridación de Modelo de Educación Deportiva + TGFU vs Modelo Tradicional</i> | ↑ Autonomía, disfrute, competencia = Relación, intención |
| (Puente-Maxera et al., 2018) | 81 (42 ♀) estudiantes 3º de E.S.O Edad: 14.6 ± 0.8 años | Todo el alumnado instruido bajo el modelo de ED Deporte: orientación Duración: 12 sesiones Diseño mixto | <i>Modelo de Educación Deportiva</i> | ↑ Competencia, cultura deportiva y percepción del entusiasmo |
| (Llanos Muñoz et al., 2022) | 85 (38 ♀) estudiantes 1º de Bachillerato Edad: 16.7 ± 0.7 años | Todo el alumnado instruido bajo el modelo de ED Deporte: ultimate Duración: 9 sesiones. 2h/sesión Diseño cuantitativo | <i>Modelo de Educación Deportiva</i> | ↑ Satisfacción de la necesidad de novedad, implicación conductual y emocional = motivación intrínseca ↓ Desmotivación |

Tabla 1. Características de los estudios y resultados obtenidos en los artículos analizados.

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

orientadas a la tarea (el estudiante se centra en el desarrollo de la habilidad, el aprendizaje y la mejora personal, sin compararse con otros compañeros. Por ejemplo, intenta mejorar la técnica de lanzamiento sin preocuparse por compararse con los demás); y *las orientadas al ego* (se enfocan en demostrar superioridad sobre los demás. Por ejemplo, cuando un estudiante intenta correr más rápido que los demás) (García-González, Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Sevil-Serrano, 2021).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, **el objetivo de la presente revisión es analizar cómo la aplicación del modelo Comprensivo y de Educación Deportiva puede influir en el proceso motivacional del alumnado**, especialmente en las chicas y en aquellos discentes menos habilidosos. Consideramos que la información obtenida puede darnos herramientas valiosas para incidir en la motivación del discente y, por tanto, potenciar su proceso de aprendizaje.



Método

Se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos relevantes para recopilar estudios. Las bases de datos utilizadas incluyeron ERIC, Education Database, seleccionadas por su relevancia en el área de E.F. y deporte, y Google Académico. La búsqueda se llevó a cabo entre los años 2010 y 2023, con el fin de identificar estudios recientes.

Los términos de búsqueda empleados fueron: ("modelo de educación deportiva" or "modelo de enseñanza comprensiva" or "TGfU") and ("Educación Física") and ("motivación"). Inicialmente, los artículos fueron cribados en base al título. Una vez fueron seleccionados, se leyó el resumen de los artículos y se identificaron aquellos más relevantes para la revisión. Entonces, se identificaron estudios adicionales a partir de la referencia bibliográfica de los estudios elegidos.

Características de los sujetos

Las características de los sujetos están descritas en la Tabla 1. El número total de participantes en los diferentes estudios fue de 976 (482 chicas), de los cuales, 159 fueron estudiantes de bachillerato, 686 de educación secundaria obligatoria, 108 de



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

primaria y los 23 restantes, jugadores de fútbol recreacional. El rango de edad media osciló entre 10 y 16 años, correspondiendo la menor media de edad al estudio de García-Ceberino (10 años). La edad media en los estudios restantes osciló entre 14 y 16 años.

Características de las intervenciones: deporte y metodología de los estudios

Contenido/deporte empleado en las intervenciones

En cuanto al contenido empleado en las intervenciones, se observa un predominio de los deportes de invasión ($n = 11$), destacando la utilización del baloncesto ($n = 3$) y ultimate ($n = 3$). Otros deportes empleados son el fútbol ($n = 2$), balonmano ($n = 1$) o floorball ($n = 1$). En lo que respecta a los deportes de cancha dividida o red, 4 estudios emplean esta categoría deportiva en sus intervenciones: voleibol ($n = 2$), balón prisionero ($n = 1$) y duni ($n = 1$). Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Guijarro et al. (2018) (Guijarro, Rocamora, Evangelio, y González Víllora, 2020), dónde atendiendo al contenido, los deportes de invasión son los más utilizados en las diferentes intervenciones. Esto podría ser debido a que este tipo de deportes son los que más predominantes dentro de las programaciones de E.F. (García-Ceberino, 2023).

Modelos pedagógicos empleados

De los estudios analizados, tres emplearon la ED como modelo pedagógico de forma aislada (es decir, sin usar otro modelo en la intervención), tres compararon los efectos del uso de la ED respecto al modelo tradicional, y tres hibridaron el modelo de ED con el de enseñanza comprensiva (1 de ellos comparando los resultados de esta hibridación respecto al modelo tradicional, y 2 intervenciones, usando la hibridación de forma aislada). Por otro lado, cuatro estudios emplearon la enseñanza comprensiva en sus intervenciones (1 de ellos de forma aislada y 3, comparando los efectos del uso de la enseñanza comprensiva respecto al modelo tradicional). Finalmente, un estudio hibridó el modelo de enseñanza comprensiva con el aprendizaje cooperativo, y comparó los efectos de este modelo respecto al tradicional.

Metodología empleada en las intervenciones

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación utilizados, la mayor parte de los estudios ($n = 10$) emplearon una metodología cuantitativa, es decir, aquella basada en la recopilación y análisis de datos numéricos. Dos estudios emplearon una metodología cualitativa (recolección de datos no numéricos mediante entrevistas), y dos estudios emplearon una metodología mixta, incorporando metodologías cualitativas y cuantitativas.

Para la elección de unos instrumentos de evaluación u otros, la mayor parte de los estudios ($n = 11$) se sustentaron en las dos teorías señaladas en la introducción: teoría de las metas de logro ($n = 3$) y teoría de la autodeterminación ($n = 8$).

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

Resultados de los estudios

Una vez realizada la búsqueda en las bases de datos mencionadas, **quince fueron los artículos seleccionados para la publicación (n=15)**.

En relación a la teoría de la autodeterminación, la mayoría de los artículos (n=11) examinaron la repercusión del empleo del MED o del modelo comprensivo en la satisfacción de una o tres de las NPB (autonomía, competencia y relación). Mientras que los estudios que emplearon el modelo comprensivo fueron (n=4), los estudios que emplearon el MED para examinar el grado en el que este enfoque pedagógico apoya la satisfacción de las NPB de los discentes fueron (n=9). Los resultados de los estudios parecen indicar que el uso de estas metodologías, especialmente del MED, produce una mejoría en la satisfacción de los estudiantes en los tres ámbitos. Se sienten más competentes y eficaces en las actividades que realizan (n = 8), sienten un mayor control y autonomía sobre las acciones y decisiones que toman (n = 7), y perciben una mejor conexión con los compañeros (n = 4). Si nos centramos en el modelo de enseñanza empleado, observamos cómo el uso del MED supuso un incremento de la competencia percibida por los estudiantes. De modo que todos los estudios que analizaron esta necesidad psicológica (n=8) obtuvieron diferencias significativas positivas para dicha necesidad. No ocurre lo mismo en los estudios que usaron el modelo comprensivo y midieron dicha variable (n=3).

En los resultados obtenidos por García-Ceberino et al. (2022), no se encontraron diferencias significativas en la competencia percibida por el alumnado cuando se usó el modelo de enseñanza comprensiva respecto al modelo tradicional, mientras que en los dos estudios restantes (Diloy-Peña et al., 2022; Merchán, Conejero, y González-Silva, 2022) si se encontró una mejora significativa en esta necesidad. No obstante, es importante señalar que en el último estudio no se empleó puramente el modelo comprensivo, sino que se combinó con el MED. En relación a la autonomía, los estudios que emplearon el MED como modelo de enseñanza fueron (n=4), mientras que sólo (n=2) emplearon el modelo de enseñanza comprensiva para analizar dicha variable. Mientras que en estos dos últimos estudios (García-Ceberino et al., 2023; Merchán et al., 2022) no se observaron mejoras para la autonomía de los estudiantes, no ocurre lo mismo en los estudios que emplearon el MED, donde se observó un incremento significativo de dicha variable en tres de ellos (n=3). Sólo el estudio conducido por Cuevas, García López y Contreras (2015) no obtuvo una mejora de la autonomía y relación tras la aplicación del MED. Para finalizar con la última necesidad psicológica (relación), seis fueron los estudios que la examinaron: mientras que (n=5) fueron los estudios que emplearon el MED, (n=3) fueron los estudios que utilizaron el modelo comprensivo. Para esta necesidad psicológica, los resultados son algo heterogéneos, ya que aunque en la mayor parte de los estudios (n=4) se registró una mejora de la relación entre compañeros, en (n=2) no se observó dicha mejoría. En ambos estudios (Cuevas, García-López, y Contreras, 2015; Gil-Arias et al., 2021) el modelo de enseñanza utilizado fue el MED, aunque fue hibridado con el modelo comprensivo en el último estudio (Gil-Arias et al., 2021).

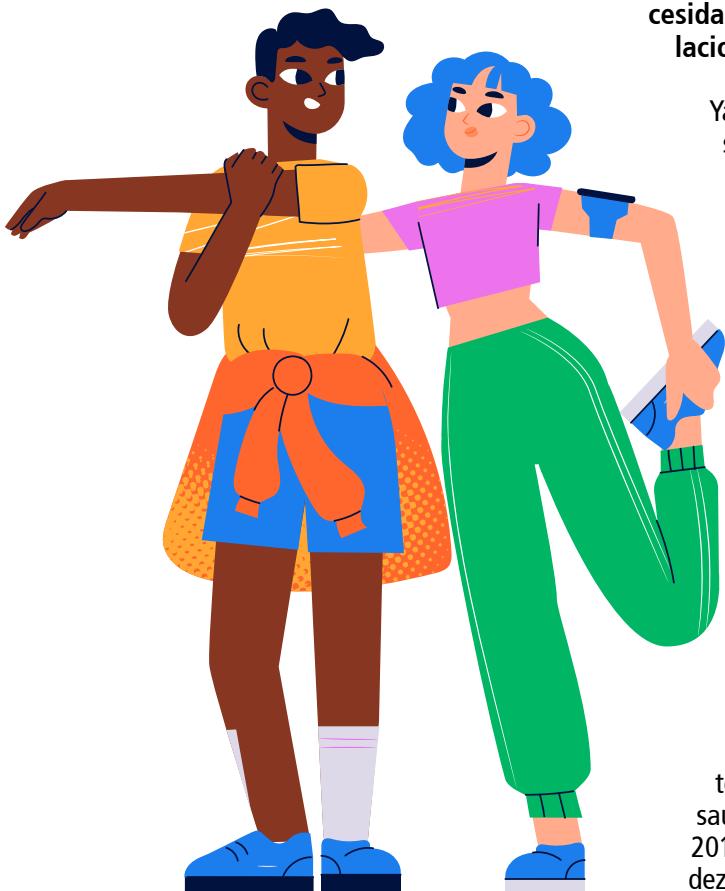
 **El principal propósito de esta revisión fue evaluar cómo el uso de dos metodologías activas puede influir en la motivación del discente**

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

Por otro lado, en relación a la teoría de las metas de logro, ($n=5$) fueron los estudios que analizaron algunas variables relacionadas con las metas orientadas a la tarea, como el compromiso, el interés o la motivación intrínseca. Respecto al compromiso, el estudio de (García-Ceberino et al., 2023) no encontró diferencias significativas tras el uso del modelo comprensivo, mientras si se observó un incremento del interés (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017) o de la responsabilidad en los únicos estudios que midieron dichas variables. En ambos, el MED fue el modelo de enseñanza seleccionado, siendo combinado con el modelo comprensivo en el primer estudio. Finalmente, de los estudios que analizaron la motivación o diversión durante las sesiones ($n = 10$), la mayor parte de ellos ($n = 9$) encontraron un incremento estadísticamente significativo en estas variables. Únicamente, en el estudio conducido por Llanos et al., (2022) no se encontró una mejoría de la motivación intrínseca, aunque sí una disminución de la desmotivación.

Discusión

El principal propósito de esta revisión fue evaluar **cómo el uso de dos metodologías activas (Modelo de ED y Modelo Comprensivo) puede influir en la motivación del discente. En concreto, cómo el empleo de dichas metodologías puede afectar en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas o en otras variables relacionadas con el dominio social y afectivo.**



Ya es sabido que la motivación, tanto en Educación Física como en otras materias, es esencial para el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, y que algunas estrategias efectivas incluyen crear un ambiente de apoyo, realizar actividades variadas, establecer metas alcanzables u ofrecer una retroalimentación constructiva... Pero más allá de estas consideraciones pedagógicas, nos gustaría conocer si la motivación e interés de los discentes por las clases de Educación Física aumenta si hacemos uso de los rasgos esenciales del MED y del modelo comprensivo.

Los resultados obtenidos en esta revisión parecen confirmar que el empleo de ambas metodologías, especialmente del MED, provoca un aumento de variables relacionadas con la motivación. Así, mientras que la totalidad de los estudios que emplearon el MED encontraron un aumento en la percepción de competencia, (Burgueño, Cue-
to-Martín, Morales-Ortíz, Da Costa Silva, y Medina-Ca-
saubón, 2018; Calderón, Hastie, y Martínez de Ojeda,
2010; Cuevas et al., 2015; Javier Fernández-Río, Mé-
ndez-Giménez, y Méndez-Alonso, 2017; Gil-Arias, Harvey,

Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

Cárceles, Práxedes, y DeL Villar, 2017; Merchán et al., 2022; Puente-Maxera, Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda, y Liarte Belmonte, 2018), no ocurre lo mismo en los estudios que usaron el modelo comprensivo, dónde los resultados son heterogéneos. Mientras dos estudios encuentran una mejora significativa de la competencia percibida por los estudiantes (Diloy-Peña et al., 2022; Merchán et al., 2022), en el estudio de García-Ceberino et al., (2022) no se encontraron diferencias significativas en esta variable. Además, es importante señalar que, en el estudio conducido por Merchán et al., (2022) el modelo comprensivo se combinó con el modelo de educación deportiva.

Resultados similares son observados al analizar otra de las necesidades psicológicas básicas, **la autonomía, dónde la mayor parte de los estudios que observaron una mejora de esta necesidad psicológica emplearon el MED como modelo de enseñanza** (Antón-Candanedo y Fernández-Río, 2017; Burgueño et al., 2018; Gil-Arias et al., 2017). En cambio, en la mayoría de estudios que usaron el modelo comprensivo no se observó una mejora en esta variable (García-Ceberino, Feu, Gamero, y Ibáñez, 2022; Merchán et al., 2022). Solamente en el estudio conducido por Gil-Arias et al., (2017) se observó una mejora en la autonomía. No obstante, es importante destacar que en este último estudio se realizó una hibridación del modelo comprensivo y del MED. Por lo tanto, tal y como ocurre en el estudio de Merchán et al., (2022) dónde hubo una mejora de la competencia tras combinarse ambos modelos, podríamos cuestionarnos si estas mejoras en la competencia y autonomía son resultado de un modelo en particular, del otro o de la combinación de ambos.

Para terminar con las necesidades psicológicas básicas, **la necesidad de relacionarse con los demás, los resultados son coincidentes entre aquellos estudios que usan el modelo comprensivo y el MED**, ya que en la mayoría de ellos, se observa una mejora de esta variable (Burgueño et al., 2018; Diloy-Peña et al., 2022; Javier Fernández-Río et al., 2017; Merchán et al., 2022)

Aunque los resultados obtenidos parecen confirmar que el uso de estos dos modelos ha mejorado el clima motivacional, es importante considerar ciertos aspectos. Por ejemplo, **no puede haber un único modelo de enseñanza válido para todos los entornos educativos** (Pérez- Pueyo, Hortigüela Alcalá, y Fernández-Río, 2020). De hecho, Haerens et al., (2011) plantean la necesidad de utilizar varios modelos o incluso, hibridar, es decir, usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, y Aznar, 2016). No obstante, lo que si parece evidente, siguiendo la literatura científica, es que aquellos modelos centrados en el juego permiten un contexto de aprendizaje más enriquecedor y una actitud más proclive hacia la práctica deportiva (Sánchez Sánchez, Yagüe Cabezón, y Molinero González, 2012).



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

Por otro lado, aunque a tenor de los resultados, el uso de estos modelos contribuye a fomentar un ambiente motivador, sería interesante plantearnos el papel del profesor. Es decir, valorar si la influencia del docente sobre la motivación y el proceso de aprendizaje, está por encima del modelo de enseñanza utilizado. Aunque el enfoque pedagógico es importante, el docente actúa como mediador, motivador y facilitador del aprendizaje, y es por ello, por lo que la actitud y compromiso del docente puede generar un impacto positivo, incluso si el modelo de enseñanza tiene limitaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta es **si el género y nivel de habilidad del estudiante puede incidir en el nivel de entusiasmo o diversión alcanzado durante las sesiones, y si el uso de determinados modelos educativos favorece la motivación en estos grupos**. En este sentido, sólo cuatro estudios han considerado estas variables. Los resultados obtenidos por Úbeda-Colomer et al. (2017) mostraron que las chicas y los estudiantes menos experimentados en la práctica deportiva se divirtieron más al usar el modelo de enseñanza comprensiva. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Puente-Maxera et al. (2018), quienes observaron un mayor entusiasmo en las chicas que en los chicos al usar el modelo de educación deportiva. No obstante, en el estudio de García-Ceberino et al. (2022), se observó que los chicos se sintieron más competentes que las chicas bajo el uso del modelo comprensivo, y Antón-Candanedo y Fernández-Río (2017), no encontraron diferencias significativas entre ambos sexos respecto a la diversión y valoración de la experiencia. Por tanto, y en función a los resultados de estos cuatro estudios, no podemos determinar si la aplicación de estos modelos de enseñanza favorece la implicación y motivación de las chicas o de los estudiantes menos habilidosos respecto al modelo tradicional.

Nuestros resultados son coincidentes con los obtenidos por Guijarro et al. (2020), donde sus hallazgos muestran una gran variabilidad atendiendo al género o nivel de habilidad en el conocimiento táctico y la ejecución técnica. De todos modos, es importante tener en cuenta que mientras con el enfoque técnico-tradicional tienen opciones de percibirse competentes aque-

lllos estudiantes con un nivel de habilidad más alto (Diloy-Peña et al., 2022) y pone de manifiesto la falta de habilidad del alumnado, la participación generalizada parece ser uno de los logros más destacados en los estudios diseñados bajo el modelo de enseñanza comprensiva (Úbeda-Colomer, Monforte, y Devís-Devís, 2017). En relación a la motivación de las chicas y aquellos estudiantes menos habilidosos para la práctica deportiva, debemos considerar que además del modelo de enseñanza seleccionado y, la habilidad del profesor, los contenidos seleccionados jugarán un papel importante. En este sentido, la evidencia científica abala el carácter inclusivo de los juegos y deportes alternativos (Caldevilla Calderón y Zapatero Ayuso, 2022; Feu Molina, 2008; Menescardi y Villarrasa-Sapiña, 2022) y, por tanto, la necesidad de incluirlos en las programaciones de E.F.

Respecto a las necesidades temporales para aplicar, en el modelo de E.D. los estudios revisados muestran la necesidad de disponer de una gran cantidad de sesiones para su puesta en práctica. García-López et al., (2012), consideran que al menos son necesarias 16 sesiones para la pretemporada y temporada, más una sesión para la fase final

La evidencia científica abala el carácter inclusivo de los juegos y deportes alternativos



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

y festividad. Esta necesidad es coincidente por la expuesta en los estudios de Guijarro et al. (2020), y de Martínez de Ojeda Pérez et al., (2016) En el primer caso, se habla de una temporada de entre 12 y 20 sesiones, mientras que, en el segundo estudio, se usaron un total de 30 sesiones divididas entre 3 unidades de programación (10 sesiones/ unidad de programación). Este dato puede producir vértigo si nos centramos en cumplir un currículo multi-deporte dentro de nuestras clases de E.F. desarrollando el modelo de ED en cada unidad de programación. Sin embargo, teniendo en cuenta la distribución realizada por Martínez-Ojeda et al. (2016), sería interesante practicar los contenidos propios del modelo de E.D. a través de diferentes unidades de programación (de blanco y diana, de muro, de bate y campo, de cancha dividida, o de invasión).

Aplicación práctica

Como hemos visto, un entorno de aprendizaje que fomente la elección y autonomía del estudiante, así como la mejora personal en lugar de la comparación social, puede contribuir a una mejora de la confianza y a una experiencia más positiva y motivadora, lo que afianza el compromiso del estudiante con el aprendizaje en Educación Física.

Para la consecución de este entorno a través de la implementación del MED, Fernández-Río, García-López, y Gil-Arias (2021, pp 48-50) proponen algunas de las siguientes estrategias:

1. Con el fin de mejorar la autonomía del alumnado y, por tanto, perciba más oportunidades para experimentar el control y la elección sobre su propio aprendizaje, destacamos:

- > Durante la fase de competición formal, los equipos deben de disponer de un tiempo entre partido y partido para discutir y evaluar estrategias a aplicar en el siguiente encuentro.
- > Emplear estilos de enseñanza basados en la búsqueda para facilitar el intercambio de ideas entre los miembros del equipo.
- > Las tareas diseñadas (tanto por el alumnado como por el docente, se adaptarán al nivel de competencia del resto de compañeros).
- > Ejercer funciones de liderazgo por medio de los roles. Es decir, aunque las actividades de equipo estén supervisadas por el docente, serán lideradas por el discente que asuma el rol de entrenador/a.

2. Para favorecer una mayor competencia de los discentes, es decir, fomentar su capacidad para comprender las estrategias, aspectos técnico-tácticos que conforman un deporte dentro de las facetas del juego, destacamos:

- > Proporcionar un feedback destacando la mejora individual, además de ceñirse a las acciones técnico- tácticas, podrá destacar la mejora individual.
- > Usar estilos de enseñanza basados en la indagación, guiando al alumnado a una respuesta adecuada en determinados problemas tácticos.



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

- > Dar la posibilidad al alumnado de desempeñar el rol que más se ajuste a sus características e intereses.

3. Para cubrir la necesidad de relación del alumnado, algunas estrategias son:

- > Estimular el intercambio de ideas entre los integrantes del equipo.
- > Establecer equipos mixtos y estables durante toda la temporada deportiva para favorecer el sentimiento de afiliación y conexión con el resto de compañeros del equipo.
- > Crear unos comités en el desarrollo de determinadas tareas de gestión. Por ejemplo, un comité de disciplina con el alumnado que ejerza el rol de árbitro.

Por último, diferentes estudios avalan los efectos positivos de un clima tarea en aspectos tan importantes como la diversión o la intención de práctica de actividad física. Por ello, se hace imprescindible realizar una adecuada intervención en las seis áreas (TARGET: task, authority, recognition, grouping, evaluation, timing) definidas por Ames, (1992) (García-González et al., 2021):

- Respecto a la tarea: es conveniente diseñar tareas con distintos niveles de dificultad y utilizar estilos de enseñanza como la resolución de problemas, ya que hay diferentes soluciones para resolver la situación, evitando la comparación y promoviendo el éxito. Por ejemplo, en una unidad de condición física para secundaria, uno de los objetivos puede ser que el discente sea capaz de trotar durante 20' en un rango de percepción 6-7 en la escala modificada de Borg (el ritmo es individualizado para cada estudiante y no favorecemos el clima ego al marcar como objetivo correr el mayor número de metros posibles en 20')
- Autoridad: se refiere a favorecer la toma de decisiones por parte de los estudiantes. Permitir que los estudiantes elijan entre diferentes actividades o variantes del juego según sus intereses y nivel de habilidad con el fin de aumentar el sentido de control y la conexión con la actividad.
- Reconocimiento: hemos de priorizar que venga determinado por el esfuerzo o la mejora, y no, por ejemplo, por conseguir un triple en baloncesto. Así mismo, es interesante que se realice en privado para evitar comparaciones.
- Agrupación: es importante no dejar al azar las agrupaciones, y tener en cuenta, por ejemplo, que las agrupaciones heterogéneas, flexibles y cambiantes reducen el clima ego. No obstante, es importante ceder autonomía al alumnado.
- Evaluación: es importante realizar una evaluación formativa durante todo el proceso, y no exclusivamente al final de la unidad de programación.
- Tiempo: es importante que sea algo flexible para que todo el alumnado disponga de ciertas oportunidades de conseguir éxito.



Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva

A pesar de que esta publicación se sitúa a medio camino entre la revisión narrativa y sistemática, presentando como principal limitación la posibilidad de un mayor riesgo de sesgo que afecta a la representatividad de la evidencia recopilada, **los resultados obtenidos parecen indicar que el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva mejora el clima motivacional de los discentes en el ámbito educativo español en edades comprendidas entre los 10 y 16 años.** Sin embargo, no podemos determinar si la implementación de estos modelos, frente al modelo técnico-tradicional, favorece la inclusión y motivación de los estudiantes menos habilidosos para la práctica deportiva. Por tanto, sería interesante que futuras líneas de investigación estudiaran cómo la implementación de este tipo de modelos puede incidir positivamente en la motivación de aquellos discentes menos predisuestos a las clases de E.F.

Además, en los estudios seleccionados para esta publicación no se hace referencia a algunas de las características del docente que pueden ser claves en el proceso de enseñanza (capacidad para transmitir de forma clara y efectiva, su capacidad para motivar o mantener la atención del alumnado e incluso, su liderazgo para fomentar un ambiente de aprendizaje participativo e inclusivo), por lo que, aunque parece evidente que el uso de los dos modelos de enseñanza estudiados, especialmente el MED, favorece una mejora de la motivación, no podemos determinar si el modelo de enseñanza utilizado está por encima de la influencia del profesor en la motivación y proceso de aprendizaje. Es importante considerar la relevancia de la figura del profesor en el clima motivacional, ya que además de ser el encargado de la elección y puesta en práctica de diferentes metodologías, su comportamiento, actitudes y estrategias pueden influir directamente en el nivel de motivación de los estudiantes. Por ejemplo, se ha visto que, los docentes que son comprensivos y lideran sin rigor, provocan un aumento en el éxito cognitivo y emocional entre los estudiantes (Khandaghi y Farasat, 2011).

En resumen, el uso de estos dos modelos de enseñanza, así como de una gran variedad de actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, parecen ser fundamentales para lograr una mayor motivación durante las clases de E.F. y, por tanto, favorecer la adherencia de los estudiantes a la práctica deportiva.

Bibliografía

- Abad, M. T., Benito, P. J., Fuentes-Guerra, F. J., y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 28(8), 137–146.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Antón-Candanedo, A., y Fernández-Río, J. (2017). Hibridando modelos pedagógicos para la mejora de la comprensión táctica de estudiantes: una investigación a través del Duni. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 19(2–3), 257–276.
- Arufe-Giráldez, V., Sanmiguel-Rodríguez, A., Ramos-Álvarez, O., y Navarro-Patón, R. (2023). News of the Pedagogical Models in Physical Education-A Quick review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2586).
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortíz, E., Da Costa, P., y Medina-Casaubón, J. (2018). Clarifying the influence of sport education on basic psychological need satisfaction in high school students. *Motricidad*, 14(2–3), 48–58.
- Calderón, A., Hastie, P., y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva. Experiencia inicial en Educación Primaria. *CCD Cultura, Ciencia y Deporte*, 169–180.
- Caldevilla, P., y Zapatero, J. A. (2022). Los deportes alternativos como contenidos para la Educación Física en Educación Secundaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 46, 1004–1014.
- Chiva-Bartoli, Ó., Salvador-García, C., y Ruiz-Montero, J. (2018). Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: Can Their Hybridization Increase Motivational Climate among Physical Education Students? *Croatian Journal of Education*, 20(2), 561–584.
- Estudio ALADINO 2019. *Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019*.



- Cuevas, R., García-López, L., y Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(2), 155–162.
- Diloy-Peña, S., Sevil, J., Abós, Á., Sanz-Remacha, M., y García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal. *Retos*, 44, 421–432.
- Fernández-Espínola, C., Abad, M. T., Collado-Mateo, D., Almagro, B. J., Castillo, E., y Giménez F. J. (2020). Effects of Cooperative-Learning Interventions on Physical Education Students' Intrinsic Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4451. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124451>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55–75.
- Fernández-Río, J., García-López, L., y Gil-Arias, A. (2021). Los modelos pedagógicos y su efecto sobre la motivación del alumnado. In *Cómo motivar en Educación Física Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 41–57). <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Fernández-Río, Javier, Méndez-Giménez, A., y Méndez-Alonso, D. (2017). Efectos de dos formatos instructivos, Educación Deportiva e Instrucción Directa, en la respuesta psicológica de estudiantes de secundaria. *SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 6(2), 9–20. <https://doi.org/10.6018/300561>
- Feu, S. (2008). ¿Son los juegos deportivos alternativos una posibilidad para favorecer la coeducación en las clases de Educación Física? *Campo Abierto*, 27(2), 31–47.
- García-Ceberino, J., Feu, S., Gamero, M., e Ibáñez, S. (2022). Determinant Factors of Achievement Motivation in School Physical Education. *Children*, 9(1366).
- García-Ceberino, J., Feu, S., Villafaina, S., e Ibáñez, S. (2023). Aplicación de tareas de aprendizaje del fútbol basadas en el modelo de Juegos Tácticos. *Retos*, 50, 1299–1322.
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Sevil-Serrano, J. (2021). Los clímas motivacionales en Educación Física: estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. In *Cómo motivar en Educación Física Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 59–75).
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cáceres, A., Práxedes, A., y DeL Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGFU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12(6), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., García-Herreros, F., González-Villora, S., Práxedes, A., y Moreno, A. (2021). Effect of a hybrid teaching games for understanding sport education unit on elementary students' self-determined motivation in
- physical education. *European Physical Education Review*, 27(2), 366–383. <https://doi.org/10.1177/1356336X20950174>
- Gómez-López, M., Ballester del Cerro, J. A., Manzano-Sánchez, D., y Granero-Gallegos, A. (2024). Motivación e inteligencia emocional en las clases de Educación Física de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 83–92.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–338.
- Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., y Ferriz, R. (2021). Teoría de la autodeterminación:necesidades psicológicas básicas y motivación. In *Cómo motivar en Educación Física Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 9–17).
- Khandaghi, M. A., y Farasat, M. (2011). The effect of teacher's teaching style on students' adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1391–1394. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.299>
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2022). Teaching Games for Understanding and Situated Learnig:Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Jouranl of Teaching in Physical Education*, 21, 177–192.
- LLanos, R., Miguel, F., López, M. Á., y Cano- Cañada, E. (2022). ¿Puede el Modelo de Educación Deportiva favorecer la igualdad de género, los procesos motivacionales y la implicación del alumnado en Educación Física? *Retos*, (46), 8–17.
- Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., y Valverde, J. J. (2016). Efectos del modelo Educación Deportiva en el clima social del aula, la competencia percibida y la intención de ser físicamente activo: un estudio prolongado en primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 5(2), 153–166. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/sportk>
- Martínez, V., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., y Maravé-Vivas, M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del modelo Teaching Games for Understanding. *Retos*, 44, 1063–1072.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., García-López, L., González, S., Gutiérrez Díaz del Campo, D., Martínez Maseda, J., y Sánchez Gómez, R. (2011). *Modelos actuales de iniciación deportiva:Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (Wanceulen). Sevilla.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2014). Modelo de Educación Deportiva versus Modelo Tradicional: Efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 15(59), 449–466.
- Menescardi, C., y Villarrasa-Sapiña, I. (2022). Deportes alternativos y su influencia en la motivación del alumnado. *Human Review:International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(4), 1–9.
- Merchán, A., Conejero, M., y González-Silva, J. (2022). Improvement of motivation and basic psychological needs through alternative sports in physical education, under the tgfu and sport education model. *ESHPA-Education, Sport, Health*

Cómo citar:

López, M.E. y González, J.L. (2025). Explorando la motivación de los discentes con el uso del Modelo Comprensivo y de Educación Deportiva. Una Aproximación Narrativa-Sistématica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 5-19. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>

MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  Campuseducacion.com
formación on-line

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS



WWW.CAMPUSEDUCACION.COM/MASTERES **967 607 349**



CURSOS HOMOLOGADOS

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

Completa
tu formación
como docente

¡Mira todo
lo que tenemos
para ti!

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-5%
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 20 MÁS CURSOS



**CERTIFICADO
DIGITAL**
VERIFICADO ✓

Cursos de
110 horas



C/Ejército, 23
02002 Albacete

967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line



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**

50% DE DESCUENTO PARA AFILIADOS A ANPE

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



Curso
Técnicas de Estudio
para opositores

Los deberes y tareas para casa

Una crítica hacia sus supuestos beneficios



Mandar deberes es una tradición que todos hemos aceptado, seguido e, incluso, demandado sin saber qué realidad se esconde detrás de los supuestos beneficios que se suele creer que tiene. Analizando detalladamente las aportaciones de la psicología educativa y las investigaciones de las que disponemos, comprobamos que éstas no apoyan el carácter beneficioso que solemos asociar a los deberes. Diversas reformas educativas y denuncias de familiares vienen en los últimos tiempos reavivando el debate en torno a la pertinencia, o no, de los deberes. Este artículo es una reflexión sobre este tema y una aportación más al debate educativo.

Palabras clave: Deberes; Aprendizaje significativo; Aprendizaje basado en proyectos; Aprendizaje autónomo; Investigación educativa.

Abstract: *The tradition of setting homework is something we have all accepted, followed and even demanded without knowing the truth about its supposed benefits. However, a detailed analysis of educational psychology and available research shows that these benefits are not supported by the evidence. Recently, various educational reforms and complaints from families have reignited the debate about homework's relevance. This article reflects on this issue and makes a further contribution to the educational debate.*

Keywords: Homework; Meaningful Learning; Project-based Learning; Independent Learning; Educational Research.

HERENIA MIRALLES LIBORIO

- Grado en Pedagogía
- Máster en Dificultades de Aprendizaje
- Máster en Psicopedagogía
- Orientadora Educativa y Psicopedagoga del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya
- Terrassa (Barcelona)

Desde tiempos remotos, la educación ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de las sociedades. A lo largo de la historia, los métodos de enseñanza han evolucionado de acuerdo con los avances científicos, tecnológicos y filosóficos de cada época. Entre las múltiples estrategias adoptadas para consolidar el aprendizaje, los deberes escolares han ocupado un lugar central. La idea de que los estudiantes deben continuar su formación fuera del aula ha estado arraigada en numerosos sistemas educativos, al punto de considerarse un componente esencial para el éxito académico. Sin embargo, esta práctica ha generado un intenso debate sobre su efectividad, sus beneficios y los posibles efectos negativos en los alumnos.

El concepto de tareas escolares tiene sus orígenes en la pedagogía tradicional, que privilegia la memorización, la repetición y la práctica constante como mecanismos de aprendizaje. A finales del siglo XIX y principios del XX, con la masificación de la educación pública y la necesidad de estandarizar la enseñanza, los deberes comenzaron a adquirir una función estructural dentro del sistema educativo. Se suponía que, al llevar el estudio más allá de las aulas, los alumnos reforzaban sus conocimientos,

Los deberes y tareas para casa

adquirían hábitos de disciplina y aprendían a gestionar su tiempo de manera eficiente. Esta visión se fortaleció con el auge del modelo industrial de educación, en el que la formación académica se orientaba a la preparación de ciudadanos productivos y funcionales dentro de una sociedad que demandaba orden, disciplina y esfuerzo.

Los defensores de los deberes sostienen que estos representan una extensión natural del aprendizaje en el aula, permitiendo a los alumnos practicar y consolidar lo que han aprendido durante la jornada escolar. También argumentan que los deberes fomentan la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de resolver problemas sin la supervisión directa de un maestro. En el ámbito familiar, se considera que las tareas pueden fortalecer la relación entre padres e hijos, ya que muchos padres participan activamente en la educación de sus hijos a través del apoyo en las tareas escolares. Desde esta perspectiva, los deberes no solo cumplen un propósito académico, sino que también contribuyen a la formación de valores esenciales para el desarrollo personal y social del estudiante.

Sin embargo, la creciente carga de tareas en algunos sistemas educativos ha suscitado un intenso debate sobre los límites y las consecuencias de esta práctica. En la actualidad, numerosos estudios han cuestionado la relación entre los deberes y el rendimiento académico, especialmente en la educación primaria. Investigaciones han demostrado que una cantidad excesiva de tareas puede ser contraproducente, generando estrés, ansiedad y desmotivación en los alumnos. Además, se ha señalado que el impacto de los deberes varía significativamente según la edad de los estudiantes, el tipo de tarea asignada y el contexto socioeconómico en el que se desarrolla el aprendizaje.

Desde una perspectiva psicológica, la sobrecarga de deberes puede generar efectos negativos en el bienestar emocional de los niños y adolescentes. La presión por cumplir con las tareas puede provocar ansiedad y frustración, especialmente cuando los estudiantes enfrentan dificultades para comprender los contenidos o cuando no disponen del apoyo adecuado en casa. Asimismo, el tiempo dedicado a los deberes puede reducir significativamente el tiempo disponible para otras actividades fundamentales en el desarrollo infantil, como el juego, la interacción social, la actividad física y el descanso. Varios expertos han advertido que un desequilibrio entre la vida escolar y la vida personal de los niños puede afectar negativamente su desarrollo integral y su salud mental.

Además, la efectividad de los deberes no es uniforme en todos los contextos educativos. En países con sistemas educativos altamente desarrollados, como Finlandia, la carga de tareas escolares es mínima o inexistente y, sin embargo, los estudiantes logran un alto desempeño académico. En contraste, en países donde los deberes son una parte central del currículo escolar, los resultados académicos no siempre reflejan una mejora significativa. Este contraste ha llevado a muchos pedagogos a cuestionar si los deberes

G G El concepto de tareas escolares tiene sus orígenes en la pedagogía tradicional, que privilegia la memorización, la repetición y la práctica constante como mecanismos de aprendizaje



Los deberes y tareas para casa

realmente contribuyen al aprendizaje o si, en cambio, perpetúan un modelo de enseñanza basado en la repetición mecánica y la carga de trabajo excesiva.

A pesar de estas críticas, los deberes siguen siendo una práctica ampliamente aceptada en muchas culturas educativas.

La investigación y la relación entre deberes y resultados académicos

El impacto de los deberes en el rendimiento académico ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones a lo largo de las últimas décadas. A pesar de la gran cantidad de literatura existente sobre el tema, los resultados no son concluyentes y varían según factores como la edad de los estudiantes, la calidad de los deberes, el tiempo dedicado a ellos y el contexto educativo en el que se aplican.

Una de las investigaciones más influyentes en este campo es la realizada por el profesor Harris Cooper. Sus investigaciones analizaron el impacto de los deberes en el rendimiento académico y el desarrollo de los estudiantes. Cooper (1989) realizó un metaanálisis en el que concluyó que los deberes tienen beneficios moderados en los estudiantes de secundaria y preparatoria, pero un impacto menor en los de primaria. También señaló que la cantidad de deberes debe ser adecuada para evitar efectos negativos, como estrés y fatiga.

Otro estudio relevante es el de John Hattie (2008), quien analizó más de 800 metaanálisis sobre los factores que influyen en el rendimiento académico. En su investigación, Hattie asignó a los deberes un impacto relativamente moderado en comparación con otras estrategias pedagógicas. Sus hallazgos indican que los deberes son más efectivos cuando se enfocan en la consolidación de conocimientos previamente adquiridos, en lugar de introducir nuevos conceptos. Además, señala que la calidad de los deberes es mucho más importante que la cantidad, ya que las tareas repetitivas y mecánicas pueden no aportar un valor significativo al proceso de aprendizaje.

A pesar de la evidencia que respalda el valor de los deberes en ciertos contextos, también existen estudios que cuestionan su impacto en el aprendizaje. Por ejemplo, investigaciones realizadas en sistemas educativos como el de Finlandia y algunos países asiáticos han demostrado que es posible obtener excelentes resultados académicos con una carga reducida o incluso sin deberes. En estos sistemas, se priorizan metodologías de enseñanza más dinámicas dentro del aula.



Los deberes y tareas para casa

Por otro lado, algunos estudios han señalado que el tiempo dedicado a los deberes podría tener una correlación más fuerte con el nivel socioeconómico de las familias que con el propio rendimiento académico. En otras palabras, los estudiantes con más recursos y apoyo en casa tienden a sacar mayor provecho de los deberes, mientras que aquellos en situaciones más vulnerables pueden encontrar en ellos una fuente adicional de estrés y desigualdad.

En general, podemos decir que no hay una única respuesta válida para todos los contextos educativos. Mientras que en algunos casos los deberes pueden ser una herramienta útil para reforzar el aprendizaje, en otros pueden resultar ineficaces o incluso perjudiciales si no se gestionan adecuadamente.

La clave para un uso efectivo de los deberes radica en equilibrar su cantidad, adaptarlos a la edad y necesidades de los estudiantes y enfocarlos en tareas de calidad que promuevan el pensamiento crítico y la autonomía. En lugar de imponer grandes volúmenes de tareas repetitivas, los docentes pueden explorar metodologías alternativas que permitan consolidar el aprendizaje.

Los beneficios no académicos de los deberes

Las pruebas disponibles no apoyan las justificaciones académicas ni las no académicas. Pese a ello, los deberes tienen una presencia casi universal y raramente son cuestionados; incluso algunas personas insisten en que los niños deberían tener todavía más deberes. Cuando la investigación demuestra que los deberes no proporcionan un mejor aprendizaje, los expertos y demás miembros de la comunidad educativa pasan a defenderlos por otras razones, tales como la creación de hábitos de estudio, fomento de la responsabilidad, la autodisciplina, la autonomía y la mejora de la comunicación entre casa y escuela, entre otras (Kohn, 2006).

Kohn (2006) analiza algunos de los supuestos beneficios no académicos defendidos por muchos:

- **Crear hábitos de estudio:** Sería preocupante pensar que la constancia, la capacidad de organización o cualquier otra habilidad englobada por los hábitos de estudio no se pueda desarrollar durante las seis o siete horas diarias de los cinco días a la semana que los niños pasan en la escuela. Es curioso que los deberes sean la herramienta más importante o la mejor para apoyar cualquiera de estas cualidades. En caso de serlo, deberíamos plantearnos la posibilidad de estar haciendo algo mal.
- **Mejorar la autonomía:** Una evidencia derivada de la literatura es que tanto a los niños como a los adultos les va mejor en casi todos los aspectos cuando controlan los acontecimientos, cuando son capaces y libres de decidir por sí mismos; es decir, cuando se sienten "directores" y no "marionetas" de sus propias vidas. Sin embargo, poca autonomía se les deja a los alumnos cuando los deberes vienen totalmente impuestos desde arriba y las consecuencias de no realizarlos no son nada agradables.
- **Fomentar la responsabilidad:** Mandar deberes todas las tardes a los alumnos consigue que los niños aprendan la obediencia ciega, no el valor de la responsabilidad.



Los deberes y tareas para casa

El tiempo es necesario para el aprendizaje, pero aumentarlo más y más no tiene repercusiones positivas en cuanto a la calidad del aprendizaje se refiere

Hacen deberes porque les obligan, porque si no sus padres les castigarán y los profesores les reñirán delante del resto de sus compañeros. Los entrenamos, por lo tanto, a hacer cosas desagradables, a "apretar los dientes y aguantar", no para lo que implica la verdadera responsabilidad, y esto es, al menos para nosotros, ser capaces de entender que están a cargo de algo importante y que de sus decisiones dependerá el futuro de ese "algo", además de saber aceptar las consecuencias de estas decisiones y aprender de ellas para futuras ocasiones.

- **Saber administrar su tiempo:** Será difícil que esto ocurra debido a dos razones. En primer lugar, porque por lo general son los padres quienes eligen y controlan cuándo hacen sus hijos los deberes, y en segundo lugar, porque si los alumnos carecen de esta capacidad, el principal efecto de los deberes será hacerles sentir ansiosos e incompetentes. Pocos de nosotros creemos que lanzar a los niños al fondo de la piscina les enseñe a nadar. ¿Por qué entonces creemos que dar a los niños un montón de tareas para hacer en un tiempo limitado les va a proporcionar los medios para aprender a organizarse?

- **Crear una vía de comunicación familia-escuela:** Es inquietante pensar que el medio para que las familias y las escuelas se comuniquen sea mandar deberes a los niños. ¿Deben los niños, a expensas de su tiempo y opinión, realizar unas tareas sin ninguna prueba empírica de beneficio para que sus familias y el centro educativo puedan comunicarse? Y ¿no existen otros medios para dicha comunicación?

El porqué de la creencia arraigada de los deberes como algo beneficioso

La defensa a ultranza de los deberes por parte de la comunidad educativa es, en parte, debida a la más que arraigada costumbre de aceptar aquello que se ha venido haciendo durante "toda la vida", acompañada además de una falta de actitud crítica, analítica y objetiva, por no hablar de la mala interpretación de los estudios científicos.

Kohn (2006) señala tres principales ideas que pueden ser las causantes de la sólida creencia de los deberes como algo positivo y altamente recomendable, reflejando además el aparente desconocimiento sobre cómo aprenden los niños.

En primer lugar, la creencia de que más tiempo implica más y mejor aprendizaje. Puede que más tiempo realizando ejercicios y memorizando sí implique más y mejor aprendizaje si entendemos este como los buenos resultados obtenidos en los exámenes (casi siempre diseñados para comprobar si el alumno ha realizado los deberes que se le han mandado y/o ha memorizado correctamente la información del libro). Sin embargo, si entendemos el aprendizaje como algo verdaderamente significativo, es decir, como algo que cale en ellos, que guarden después de haber realizado el examen, que les ayude a afrontar la vida siendo críticos, creativos y mejores ciudadanos y que les ayude a ser capaces de tomar decisiones por sí mismos, entonces más tiempo no garantiza por sí solo que el aprendizaje tenga lugar.



Los deberes y tareas para casa

No nos confundamos: el tiempo es necesario para el aprendizaje, pero aumentarlo más y más no tiene repercusiones positivas en cuanto a la calidad del aprendizaje se refiere.

En segundo lugar, la creencia de que cuanto más practiquemos, más aprenderemos o mejor dominaremos una competencia. Puede que esto sea real si hablamos de aprendizajes procedimentales (jugar al fútbol, aprender a coger el lápiz, etcétera), pero en las actividades intelectuales dicha práctica no crea una verdadera comprensión de lo que se está haciendo y por qué; es decir, no se crean significados y, por lo tanto, tampoco aprendizaje real.

Esta costumbre de mandar deberes para que los alumnos practiquen y "refuerzen" lo explicado en clase es particularmente llamativa en la asignatura de matemáticas, pero si quieres tener éxito en el pensamiento matemático, necesitas un caudal de significados, no una catarata de respuestas automáticas. Y es que, practicar una y otra vez no desarrolla los significados; la repetición no conduce a la comprensión (Brownell, 1929). Con esto, Brownell explica que las personas necesitan comprender qué se esconde detrás de los algoritmos u otros saberes matemáticos para aprenderlos realmente. Hacía referencia a las matemáticas ya que, esta asignatura, al ser una en la que más ejercicios de repetición se mandan, el aprendizaje mediante la práctica reiterada es particularmente significativo. Sin embargo, es un hecho extensible al resto de asignaturas.

El tipo de enseñanza más coherente trata a los estudiantes como constructores o creadores de significados; y ofrece desafíos cuidadosamente calibrados que los ayuden a desarrollar teorías cada vez más sofisticadas. El objetivo es que comprendan las ideas interiorizándolas (Freire, 1968).

Por ello, podemos concluir que la práctica repetitiva conduce al hábito y no al aprendizaje y, por lo tanto, es conveniente replantear este hecho tan importante para un mejor presente y un mejor futuro del sistema educativo.

En tercer lugar, en toda esta práctica de deberes del tipo repetición y práctica, hemos olvidado cómo se sienten los alumnos con respecto a ellos. Incluso si asumiésemos que estos deberes ofrecen resultados académicos y de aprendizaje finales más positivos, estaríamos pasando por alto cómo se sienten los alumnos durante el proceso de realizarlos, que para muchos es tedioso, repetitivo, monótono y desmotivador. ¿Y es que puede producirse un verdadero aprendizaje sin motivación?, ¿no tiende la excelencia a seguir al interés? Puede que eliminar la variable motivacional sea uno de los mayores errores de muchos sistemas educativos actuales.



La práctica repetitiva conduce al hábito y no al aprendizaje

Los deberes y tareas para casa



Sin embargo, es más fácil que los alumnos practiquen una habilidad que cambiar lo que piensan sobre lo que están aprendiendo u ofrecer "experiencias" al estudiante para que adquiera una comprensión significativa y real de aquello que queremos que aprenda; es decir, es más fácil señalarles el camino y cómo se debe recorrer, aunque no entiendan cómo lo han hecho, que guiarles para que lo descubran por sí mismos.

Además de estas tres grandes razones, Kohn (2006) también habla sobre una idea bien afianzada desde prácticamente siempre, que ayuda a que los supuestos beneficios de los deberes continúen siendo una convicción bastante fuerte. Dicha idea es "más duro equivale a mejor" o "que más exigente equivale a una mejor calidad educativa". Esta creencia errónea ha sido provocada, en parte, por unas reformas educativas siempre hechas desde arriba y centradas principalmente en hacer que los estudiantes rindan y se esfuerzen más con el fin de "subir el listón" de un sistema educativo que tiene muchos fallos importantes que resolver, pero que siempre ha sido excesivamente desprestigiado por algunos, seguramente en pos de intereses políticos y/o económicos, no educativos.

La principal consecuencia de esta subida de estándares de exigencia es el carácter propedéutico que termina adquiriendo el sistema educativo en general y algunas etapas y cursos académicos en particular, centrándose en lograr que los alumnos superen unos exámenes cuya finalidad es la de comprobar que se han alcanzado los estándares de exigencia, sin importarles que todo aquello que se ha "desembuchado" en el examen se vaya a olvidar en pocos días, y obviando, por tanto, que la verdadera tarea de la educación es educativa.

Por lo tanto, y llegados a este punto, vemos que, según los estudios, los deberes, entendidos como los que actualmente son prescritos por los centros educativos, carecen de beneficios académicos y están lejos de motivar al alumno, hacerle una persona más responsable, autónoma, con mejores hábitos de estudio o más motivada, y son totalmente contraproducentes en lo que a adquirir una comprensión y asimilación real del aprendizaje se refiere. ¿Qué caminos nos quedan entonces?

Ya que los deberes son un reflejo más de nuestro sistema de enseñanza, puede que una de las soluciones sea repensar y cambiar todo el sistema educativo con el fin de crear un sistema de enseñanza-aprendizaje que realmente logre transmitir al alumnado una serie no solo de conocimientos, sino de valores, habilidades y actitudes mediante los cuales sean capaces de construir su propio aprendizaje, de manejarse de forma adecuada en la sociedad del siglo XXI y saber aplicar lo aprendido en la escuela a la vida real; es decir, adaptar la escuela a las necesidades de hoy en día con métodos de hoy en día.

Puede que este gran cambio suene utópico e imposible, y ciertamente un cambio de esta magnitud y complejidad es tremadamente laborioso (requiere tiempo, dedicación, recursos económicos, humanos y materiales, expertos en educación altamente cualificados, por no hablar de un alto nivel de compromiso por parte de todos los miembros de

Los deberes y tareas para casa

la sociedad y de la comunidad educativa). Sin embargo, no por ello debemos dejar de perseguirlo y trabajar por conseguirlo, pues el día en que dejemos de hacerlo será cuando realmente sea algo inalcanzable.

Otra solución, más asequible a corto plazo, y descrita también por Kohn (2006), es la de repensar y cambiar nuestra concepción actual de los deberes. Podríamos comenzar a apostar por:

- Un tipo de deberes mucho menos abundante; que no sean calificados con notas (todos tenemos derecho a equivocarnos, a aprender a nuestro ritmo y a no ser castigados por ello).
- Deben ser mucho más pensados y elaborados por los docentes, y que de verdad hagan reflexionar a los alumnos y comprender a un nivel profundo.
- Relacionar los deberes con actividades que no asociemos como tal, como podría ser un experimento en la cocina, leer junto a nuestra familia y reflexionar sobre lo leído, asociar las matemáticas con nuestro entorno, etcétera.
- Dar la posibilidad de elegir entre deberes con diferentes niveles de dificultad o proyectos de temáticas diferentes.
- Permitir y animar a los alumnos a tomar decisiones sobre aquello que sea relevante educativamente (deberes incluidos); es decir, involucrar al alumnado en su propio aprendizaje en vez de limitarnos a decírselos lo que deben hacer.

En resumen, deberes más personalizados, con mayor relación con la realidad inmediata del alumno y donde el trabajo del estudiante no sea la simple repetición y memorización, sino la construcción de verdaderos significados sobre aquello en lo que se está trabajando.



Alternativas a los deberes en la escuela actual

El creciente cuestionamiento de la eficacia de los deberes tradicionales está llevando a muchas escuelas y educadores a explorar enfoques alternativos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Las alternativas propuestas buscan reducir el tiempo de estudio fuera de la escuela, así como fomentar una educación más dinámica, personalizada y alineada con las necesidades del siglo XXI.

A continuación, se detallan varias de las alternativas más relevantes:

1. **Aprendizaje basado en proyectos.** El aprendizaje basado en proyectos es una de las alternativas más prometedoras. Esta metodología pedagógica permite a los estudiantes trabajar en proyectos a largo plazo que integran diversas disciplinas y abordan problemas reales, lo que hace que el aprendizaje sea más relevante y aplicable a la vida cotidiana. En lugar de hacer tareas aisladas, los estudiantes trabajan en equipo para investigar, experimentar y resolver problemas. Esto fomenta habilidades



Los deberes y tareas para casa

dades como la colaboración, la investigación, la crítica constructiva y la resolución de problemas. Además, el proceso es profundamente personalizado y permite a los estudiantes desarrollar un sentido de responsabilidad y compromiso con su trabajo.

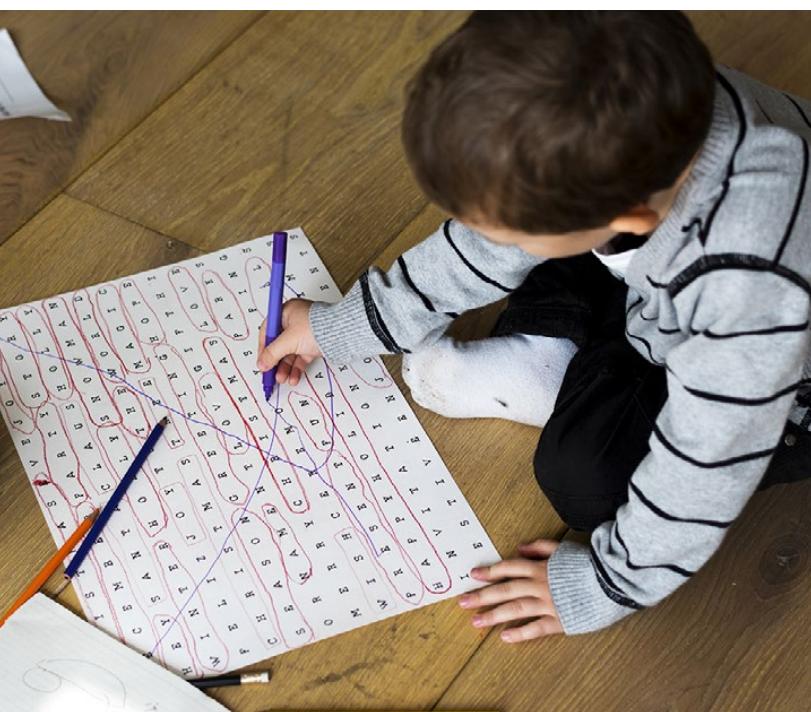
2. Tareas centradas en el interés. Una alternativa significativa a los deberes tradicionales es ofrecer a los estudiantes tareas que se alineen con sus intereses personales y sus pasiones. En lugar de asignar actividades uniformes para todos los estudiantes, se puede permitir que elijan proyectos relacionados con los temas tratados en clase, pero que los conecten con su propia curiosidad. Este enfoque no solo aumenta la motivación intrínseca del estudiante, sino que también fomenta el aprendizaje autodirigido y la creatividad.

3. Aprendizaje autónomo. En lugar de asignar deberes fuera de la escuela, las escuelas pueden destinar tiempo dentro de las horas lectivas para que los estudiantes trabajen de forma autónoma en sus estudios. Este enfoque permite que los alumnos practiquen lo aprendido en clase, investiguen más sobre los temas tratados y realicen actividades relacionadas con el aprendizaje. Los estudiantes tienen acceso a la ayuda inmediata del docente durante el tiempo de trabajo autónomo y pueden trabajar en un ambiente supervisado que favorezca la concentración. Además, se evita la sobrecarga de trabajo fuera del horario escolar, respetando así su tiempo libre.

4. Aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo fomenta el trabajo en equipo, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento. En lugar de tareas individuales, se podría promover que los estudiantes resuelvan problemas y realicen actividades en grupos dentro de la escuela. Los estudiantes aprenden a compartir sus conocimientos, escuchar y comprender diferentes puntos de vista, lo que enriquece su aprendizaje. Además, el trabajo en equipo puede ser más eficaz que el estudio individual, ya que las discusiones y el intercambio de ideas promueven un aprendizaje más profundo.

5. Gamificación del aprendizaje. La gamificación es una estrategia que utiliza elementos de los juegos (como retos, recompensas y niveles) para hacer el proceso de aprendizaje más atractivo y motivador. Al integrar estos elementos en el aula, los estudiantes pueden participar de manera activa y divertida, sin la necesidad de realizar tareas repetitivas fuera del horario escolar. Los juegos fomentan la participación, la competencia

la creciente carga de tareas en algunos sistemas educativos ha suscitado un intenso debate sobre los límites y las consecuencias de esta práctica



Los deberes y tareas para casa

sana y el trabajo en equipo, y pueden ser una excelente manera de repasar contenido o practicar habilidades de manera interactiva. La gamificación también ayuda a mantener el interés de los estudiantes y a aumentar su motivación intrínseca.

Cuando los deberes están bien diseñados y responden a un propósito pedagógico claro, pueden desempeñar un papel significativo en el proceso de aprendizaje. Uno de sus principales beneficios es el refuerzo de los conocimientos adquiridos en clase, ya que permiten a los estudiantes consolidar conceptos, practicar habilidades y mejorar la retención de información a través de la repetición y la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos. Además, los deberes fomentan la autodisciplina, la organización y la gestión del tiempo, habilidades que son esenciales no solo en la educación, sino también en la vida profesional y personal.

Sin embargo, su exceso o mala aplicación puede generar consecuencias perjudiciales. La sobrecarga de tareas ha sido vinculada con altos niveles de estrés, ansiedad y agotamiento en los estudiantes, lo que no solo afecta su bienestar emocional, sino que también puede disminuir su rendimiento académico. Cuando los alumnos tienen una cantidad excesiva de deberes, pueden experimentar dificultades para mantener un equilibrio entre la escuela y otras actividades esenciales para su desarrollo, como el juego, la socialización, el deporte y el descanso.

Bibliografía

- Brownell, W. A. (1928). *The development of children's number ideas in the primary grades* (Supplementary Educational Monographs, No. 35). University of Chicago.
- Cooper, H. (1989b). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47 (3), 85–91.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Kohn, A. (2013). *El mito de los deberes: Por qué son perjudiciales para el aprendizaje y la convivencia familiar*. Kaleida Forma.
- Los deberes en PISA 2012 (de un vistazo). (2013, diciembre). *El mito de los deberes*. <http://www.elmitodelosdeberes.com/2013/12/los-deberesen-pisa-2012-de-un-vistazo.html>
- Trautwein, U., & Kölle, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115–145. <https://doi.org/10.1023/A:1023460414243>

Cómo citar:

Miralles, H. (2025). Los deberes y tareas para casa. Una crítica hacia sus supuestos beneficios. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 21-30.
Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>



100% ONLINE

CURSOS HOMOLOGADOS

CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS
y OPOSICIONES

En aprox. 3 días



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

110 horas, períodos de 21 días,
11 créditos tradicionales o 4 ECTS

-30%
A AFILIADOS
ANPE

-20%
A OPOSITORES
Y DOCENTES

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

The screenshot shows the website for 'Campus Educación FORMACIÓN ONLINE'. It features a navigation bar with links for 'CURSOS HOMOLOGADOS', 'CURSOS Gratuitos', 'MÁSTER Oficial', and 'BLOG Educación'. A banner on the right says 'MATRÍCULATE AHORA con nuestro ASISTENTE'. Below it, there's a section for 'Cursos Online para Oposiciones' with a lock icon and a person using a laptop.

Precios y Promociones en Cursos de Formación

- 30% A AFILIADOS ANPE
- 20% A OPOSITORES Y DOCENTES
- 5% ADICIONAL SI TE MATRICULAS DE 20 MÁS CURSOS

Gracias a los convenios de colaboración con diferentes entidades, nuestros alumnos pueden beneficiarse de un ventajoso ahorro. Todos los opositores y docentes tienen garantizado en Campuseducacion.com un ahorro del 20%. Y un 30% si eres afiliado al sindicato de docentes ANPE o familiar, o eres alumno de la Universidad Camilo José Cela sobre el precio de matrícula de todos los Cursos de Formación. Además, si te matriculas en 2 o más cursos consiguen un ahorro adicional del 5%.

Descuentos de hasta el 35% >

Calculadora de Baremo para Concurso de Traslados

Número de plazas por Comunidades Autónomas

Cursos GRATUITOS disponibles todo el año para docentes en las oposiciones de maestros de primaria y profesores de secundaria. Mejora tus conocimientos y habilidades para afrontar las oposiciones. No pagará ni un euro por estos cursos son totalmente GRATIS.

Cursos Gratuitos para Oposiciones >

Campus Educación FORMACIÓN ONLINE

Cursos Online para Oposiciones

Número de plazas por Comunidades Autónomas

C/ Ejército, 23
02002 Albacete

967 607 349
www.campuseducacion.com



Campuseducacion.com
formación on-line

ENTIDAD COLABORADORA
Universidad Camilo José Cela

EXPOSICIÓN Y DEFENSA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.
OPOSICIONES DOCENTES

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

Las pruebas de oposición a la función pública docente constituyen un proceso que se hace realmente duro para muchos opositores. Por ello, se pretende proporcionar algunas técnicas y estrategias que puedan ser útiles a los aspirantes a la hora de preparar la programación y las unidades didácticas ante el tribunal examinador, incluyendo atención en las posibilidades que a pesar de las normas y la gestión, existan de agravar este proceso y conseguir la tan ansiada plaza.

Se pone a disposición del profesorado que deseé cursar esta formación gratuita online un material didáctico específicamente diseñado que queda estructurado en varios bloques temáticos que desarrollan las competencias principales que todo opositor debe manejar sobre actividad corporal, lenguaje no verbal, autocontrol emocional y pausas de actuación correcta en la exposición y defensa oral.

Este curso tiene una duración de 60 horas de formación a realizar en un plazo de 90 días. Una vez finalice el curso, el alumno puede solicitar un diploma (que acredita la superación del curso) y una certificación digital (que acredita su correcta visualización en línea).

Los contenidos del curso se han dividido en tres principales dispositivos: Tablet y Smartphone. Inscripción en línea Abierta - Plazas definidas.

[Inscripciones](#)

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.campuseducacion.com



Campuseducacion.com
formación on-line

Discapacidad auditiva en el aula

Favoreciendo la inclusión y el aprendizaje del alumnado



Gracias a las últimas investigaciones conocemos una gran variedad de estrategias y metodologías que pueden favorecer el aprendizaje, el desarrollo social, emocional y comunicativo del alumnado con discapacidad auditiva. A lo largo del artículo se contemplarán las diferentes terminologías, algunas de las investigaciones más actuales sobre el desarrollo del lenguaje de estos alumnos, así como la posibilidad de aprender la lengua oral y desarrollar el proceso lectoescritor a lo largo de los 6 primeros años de vida.

Palabras clave: Discapacidad auditiva; Inclusión educativa; Desarrollo del lenguaje; Aprendizaje lectoescritor.

Abstract: Thanks to the latest research, we now know about a wide variety of strategies and methodologies that can promote the learning, social, emotional and communicative development of students with hearing impairments. In this article, we will explore different terminologies and examine the most recent research on language development in this group of students. We will also consider the potential for acquiring spoken language and developing reading and writing skills during the first six years of life.

Keywords: Hearing impairment; Educational inclusion; Language development; Literacy learning.

GEMA MARTÍN GONZÁLEZ

- Grado en Logopedia
- Magisterio de Audición y Lenguaje
- Técnico Superior de Educación Infantil
- Logopeda y Maestra de Audición y lenguaje en colegio y hospital privado
- Madrid

En una enseñanza cada vez más inclusiva, equitativa y respetuosa con las diferencias individuales, es importante que los docentes nos formemos en discapacidades, trastornos y dificultades que nos podemos encontrar en el aula.

El alumnado con discapacidad auditiva asciende a un 3,5%, según el Observatorio Estatal de la discapacidad publicado en mayo de 2024. Estos datos nos muestran la urgencia de conocerlos mejor y ser capaces de amoldar nuestra metodología y visión hacia este alumnado, ya que como indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

A lo largo de este artículo se mostrarán posibilidades de aprendizaje del lenguaje, del proceso lectoescritor y habilidades matemáticas, así como algunas orientaciones para hacerlo posible en el aula.

Discapacidad auditiva en el aula

Contextualización

El centro educativo es el lugar en el que el alumnado dedica la mayor parte de su tiempo, por ello los docentes no solo somos responsables del aprendizaje de contenidos, sino también de su desarrollo emocional, social, comunicativo y lingüístico. No es posible avanzar con la idea de querer cambiarles, solo podremos hacerlo modificando el entorno, materiales y nuestra forma de mirarles, de hablarles, de creer en ello.

Se ha demostrado que el 90% de niños y niñas con discapacidad auditiva pueden aprender a comunicarse de forma oral, también a leer y escribir, pero ¿cómo?

Antes de profundizar en ello, es importante saber que la discapacidad auditiva no constituye un grupo homogéneo. Las diferencias individuales en cuanto a la edad de aparición de la pérdida auditiva, el tipo y grado de pérdida, el acceso precoz a dispositivos auditivos y el tipo de estrategias de comunicación familiar (Castro, 2003) hace que su adquisición y desarrollo sean diferentes, afectando o favoreciendo en su interacción y su posterior desarrollo social y de aprendizaje.

Una de las grandes creencias de la sociedad es que los sordos no pueden hablar, no obstante, una gran parte de niños con discapacidad auditiva pueden aprender la lengua oral si son expuestos a ella de manera adecuada. Su lenguaje dependerá de la calidad y cantidad de interacciones lingüísticas. Además, una atención y detección temprana va a favorecer también la adquisición de la lectoescritura, de herramientas cognitivas y sociales durante la escuela (Drasgow, 1998).

Para una adecuada adquisición y desarrollo del lenguaje oral en este alumnado ha de existir un entrenamiento en conciencia fonológica con el apoyo de palabra complementada o lengua de signos, lo que favorecerá su posterior aprendizaje lectoescritor (Domínguez, 2009).

Hace muchos años se creía que la comunicación en lengua de signos perjudicaría el aprendizaje de la lengua oral, pero esto no está evidenciado, lo que sí se ha podido comprobar es que la gramática de la lengua de signos puede ayudar al aprendizaje lectoescritor y su aprendizaje temprano es predictor de un futuro éxito académico.

El 90% de niños y niñas con discapacidad auditiva pueden aprender a comunicarse de forma oral, también a leer y escribir

Terminología

La Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), define la sordera como la pérdida o anormalidad de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo que tiene su consecuencia inmediata en una discapacidad para oír, lo que implica un déficit en el acceso al lenguaje oral. Además, es importante tener en cuenta



Discapacidad auditiva en el aula

que estas alteraciones, a edades tempranas, afectarán a su desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo y como consecuencia, a su posterior integración escolar, social y laboral

Según el momento de aparición, la localización y el grado de la pérdida auditiva se definen varios tipos (Libro blanco sobre discapacidad auditiva – Helix, 2017):

Momento de adquisición:

- **Prelocutiva:** La pérdida auditiva está presente antes de que se haya desarrollado el lenguaje.
- **Perilocutiva:** Aparece durante las primeras etapas del desarrollo del habla. En estos casos, una intervención temprana será fundamental para mantener las habilidades lingüísticas ya adquiridas.
- **Postlocutiva:** La pérdida aparece cuando ya existe lenguaje. Son los casos con mejor pronóstico.

Según la localización de la lesión:

- **De transmisión o conducción:** La lesión se encuentra en el oído externo o medio. Estas partes del oído se encargan de captar el sonido y ampliarlo. Estos alumnos pueden beneficiarse de prótesis auditivas que amplifican el sonido hasta su llegada al oído medio.
- **Neurosensorial o de percepción:** Las lesiones se encuentran en el oído interno, en el nervio auditivo o en los centros cerebrales. En estos casos, la pérdida auditiva suele ser mayor por lo que podrá valorarse el implante coclear, el cual emula el funcionamiento del oído interno.

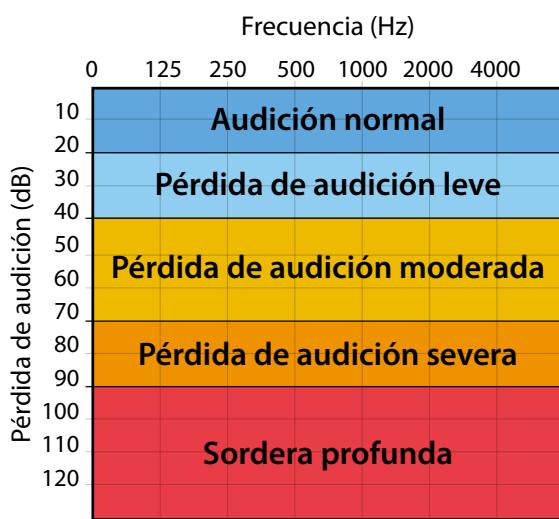


Figura 1. Baremo de pérdida auditiva (extraído del Libro blanco sobre discapacidad auditiva – Helix, 2017).

- **Mixta:** Se unen diferentes causas lo que provoca un impacto mayor en la funcionalidad del oído.

Según el grado de pérdida auditiva:

- **Profunda:** Con pérdida de +90 dBs
- **Severa:** Entre 70-90 dBs
- **Media o moderada:** Entre 40-70 dBs
- **Leve o ligera:** Entre 20-40 dBs

En el contexto escolar, se utiliza a menudo la distinción entre alumnado con hipoacusia y alumnado sordo. Se entiende por alumnado hipoacúsico, por aquellos cuya pérdida, independientemente del grado, está paliada ya

Discapacidad auditiva en el aula

sea por el uso de prótesis o implante coclear. En este alumnado, la audición es funcional, le permite acceder a la lengua oral y utilizarla como modo de comunicación, aunque posea limitaciones. En cambio, aquellos que se consideran sordos, son los que padecen una pérdida que no puede compensarse con el uso de prótesis. Para acceder a la lengua oral necesitarán apoyarse en un Sistema Aumentativo o Alternativo de Comunicación (SAAC), como Palabra Complementada, lectura labial o incluso Sistema Bimodal. También pueden ser alumnado que se sientan parte de la comunidad sorda y utilicen Lengua de Signos para comunicarse.

Lenguaje y comunicación del alumnado con discapacidad auditiva

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA, 2008–2009) señala como principales necesidades educativas del alumno con discapacidad auditiva: desarrollar un código de comunicación, desarrollar el lenguaje oral y comprensión del lenguaje escrito, desarrollar las habilidades cognitivas para el aprendizaje, desarrollo personal y social y el compromiso de la familia.

García (2009) indagó en ellas evidenciando que, en la dimensión interactiva y la identificación con el canal de comunicación es muy importante para el alumnado sordo. En la misma línea de la dimensión interactiva, en el estudio realizado, también se pudo conocer que el desarrollo del lenguaje oral y escrito constituye otro puente importante entre el alumnado, las personas que le rodean y su entorno.

Ferrández y Villalba (1996), exponen que no hay nada en la sordera en sí misma que impida adquirir un desarrollo lingüístico y cognitivo normal. De acuerdo con estos autores, la educación de la niñez con discapacidad auditiva debe ser abordada ampliamente con coherencia y eficacia involucrando a las familias en el proceso de aprendizaje de los alumnos para que desde casa se refuerce ese sistema de comunicación e interacción con el entorno.

Para entender los rasgos generales del desarrollo del lenguaje y comunicación de este alumnado, se va a recurrir a los estudios de Marschark y Lukomski (2001) que explican que los niños sordos y normo oyentes pasan por etapas e hitos evolutivos similares en el desarrollo comunicativo-lingüístico, por ejemplo, mientras los infantes oyentes balbucean, aquellos que son sordos balbucean manualmente. En los niños sordos de padres oyentes el inicio es más tardío, debido a que balbuceo manual es pasado por alto por padres oyentes, lo cual retrasa el desarrollo de la Teoría de la Mente. No obstante, si existe una adecuada estimulación,



Discapacidad auditiva en el aula

sus primeras producciones lingüísticas para comunicarse con los demás, suceden de la misma manera que en los oyentes.

Los niños sordos expuestos a la lengua de signos de forma natural desde el nacimiento incrementan rápidamente la frecuencia de uso de signos durante los 3-5 años cumpliendo adecuadamente las reglas de Lengua de Signos, mientras los oyentes hacen lo mismo con el lenguaje oral.

Cuando a los 5 años, los niños sordos aún no saben que pueden cambiar los signos para modificar su significado y así lograr significados subjetivos, a los oyentes les cuesta manejar las flexiones verbales. El uso de Lengua de Signos y lengua oral continúa desarrollándose hasta los 7 años, edad en la que se considera completamente incorporado.

Las posibles dificultades que impiden el desarrollo cognitivo de una persona con discapacidad auditiva derivan de un déficit de información y de experiencias provocado por una baja calidad en la comunicación, escaso o nulo uso del lenguaje de señas y por una interacción social poco productiva.

Bosch (1990) considera críticos los primeros 12 meses de vida, pero ¿por qué son tan importantes las experiencias auditivas, comunicativas y lingüísticas en ese periodo? Los denominados precursores del lenguaje son conductas y habilidades que se desarrollan gradualmente a lo largo de los primeros 12 meses fruto de la estimulación recibida, tanto a nivel de estímulos sonoros y de habla, como de los intercambios comunicativos que se producen en la interacción del bebé con el adulto. Estos precursores permiten la gradual transición hacia el lenguaje hablado que se producirá a lo largo del segundo año de vida. Las dificultades en percibir estímulos sonoros o limitaciones en las interacciones comunicativas entre el bebé y el adulto, van a repercutir negativamente en sus aprendizajes.

Por lo tanto, es imprescindible establecer un sistema de comunicación que genere vínculos, afectos y lenguaje en los niños de la manera más temprana posible. Esto lo evidencia Acosta (2005), que expresa que cuando el entorno social que les rodea se hace accesible, se muestre respetuoso con su diferencia y se moviliza para prestar los apoyos que cada uno aprecia, la discapacidad se diluye y tan sólo se encuentra con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida auto determinada y con calidad.

Para Sánchez y Torres (2009) la familia es un educador, afectivo y socializador de vital importancia en todas las situaciones en el desarrollo humano e integral del sujeto, especialmente en casos de discapacidad, ya que la familia juega un papel esencial al ser el primer agente formador, aporta al desarrollo social, formación de la personalidad, hábitos, lenguaje y demás. Su principal actuación va a partir de la detección de la dificultad auditiva para recurrir lo antes posibles a especialistas que les orienten.

Algunos de los signos de alerta según FIAPAS (2023), son:



Discapacidad auditiva en el aula

0-1 AÑOS

- Si es un niño demasiado tranquilo al que no sorprenden los ruidos fuertes
- Si no gira la cabeza hacia sonidos familiares
- Si no comprende palabras familiares
- Si no juega con sus vocalizaciones imitando las del adulto

3-4 AÑOS

- Si no sabe contar lo que pasa
- Si no es capaz de mantener una conversación sencilla
- Si no se entiende lo que dice
- Si no es capaz de cantar o tararear

1-2 AÑOS

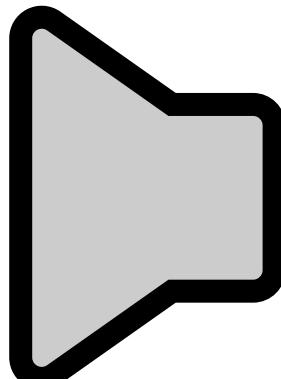
- Si no comprende órdenes sencillas
- Si no conoce su nombre
- Si no identifica las partes del cuerpo
- Si no hace frases de dos palabras
- Si no presta atención a los cuentos

4-5 AÑOS

- Si no conversa con otros niños
- Si no le entretienen los relatos o las películas infantiles
- Si no tiene un lenguaje maduro y sólo le entiende su familia EN GENERAL
- Si el niño no tiene lenguaje, éste cesa, o evoluciona lentamente para su edad
- Si es excesivamente distraído o retrasado en sus aprendizajes escolares
- Si padece frecuentes catarros, otitis o alergias
- Si el niño no tiene lenguaje, éste cesa, o evoluciona lentamente para su edad.

2-3 AÑOS

- Si no se entienden las palabras que dice
- Si no repite frases
- Si no contesta a preguntas sencillas
- Si no responde a órdenes sencillas



Discapacidad auditiva en el aula

Aprender a leer es una destreza que requiere aprendizaje y que no se desarrolla sin una práctica intensiva y reglada

Y si a pesar de estas señales llega a los 4-5 años sin un diagnóstico, ha de alarma que no sepa mantener una conversación sencilla, si su lenguaje no es comprensible para su entorno; si en el cole muestran falta de atención y de concentración, problemas de aprendizaje o hiperactividad.

Cómo favorecer el aprendizaje del proceso lector y escritor en alumnado con discapacidad auditiva

El aprendizaje lectoescritor es de los procesos más complejos para el alumnado. Como expone Cuetos (2010), leer de manera comprensiva es una actividad tremadamente compleja y sobre la que más repercuten la adquisición de conocimientos, ya que gran parte de la información se recibe a través de la lectura y escritura. Esto supone de un dominio del principio alfabético, decodificación, conciencia léxica, silábica y fonémica, con una correspondencia grafema-fonema y viceversa.

Para este alumnado, la adquisición de la lectura supone una tarea ardua (Juárez, 2001).

Un estudio del Basque Center on Cognition, Brain and Language (BCBL), publicado en 2021, que se llevó a cabo entre niños de 4 a 8 años, descubrió que la red neuronal encargada de decodificar el lenguaje oral (el área frontotemporal del hemisferio izquierdo) se reorganiza durante el proceso de aprendizaje de la lectura y se activa también a la hora de descifrar el lenguaje escrito. Esta reorganización de la red neuronal es una muestra de la plasticidad del cerebro, que es capaz de adecuar sus estructuras para asumir nuevas funciones. A medida que los niños mejoran su capacidad de lectura, las áreas del hemisferio izquierdo empiezan a tener más actividad mientras leen y el cerebro continúa desarrollándose, con plasticidad hasta la edad adulta, por lo que es posible aprender a leer a pesar de haber tenido deprivación auditiva los primeros años de vida.

En numerosos estudios se coincide que aprender a leer es una destreza que requiere aprendizaje y que no se desarrolla sin una práctica intensiva y reglada, en la que es importante un entrenamiento en la conciencia fonológica.

Runnion y Gray (2019) han demostrado que los niños con pérdida auditiva parecen tener un desarrollo de conciencia fonológica que es cualitativamente similar al de los niños con una audición normal pero sí existen diferencias cuantitativas, por lo que estos autores proponen intensificar la enseñanza y dar más oportunidades de práctica, ayudar a los niños a asociar los sonidos con conocimiento semántico del mundo que les rodea.

Webb et al. (2015) encontraron que habilidades como la conciencia fonológica o la adquisición de las correspondencias predecían también la posterior alfabetización de los niños con pérdida auditiva.

Con respecto al aprendizaje del principio alfabético han encontrado que algunos niños con pérdida auditiva pueden mostrar déficits para adquirir las correspondencias entre grafemas y fonemas (aunque algunos niños consiguen ir al ritmo de sus iguales) y

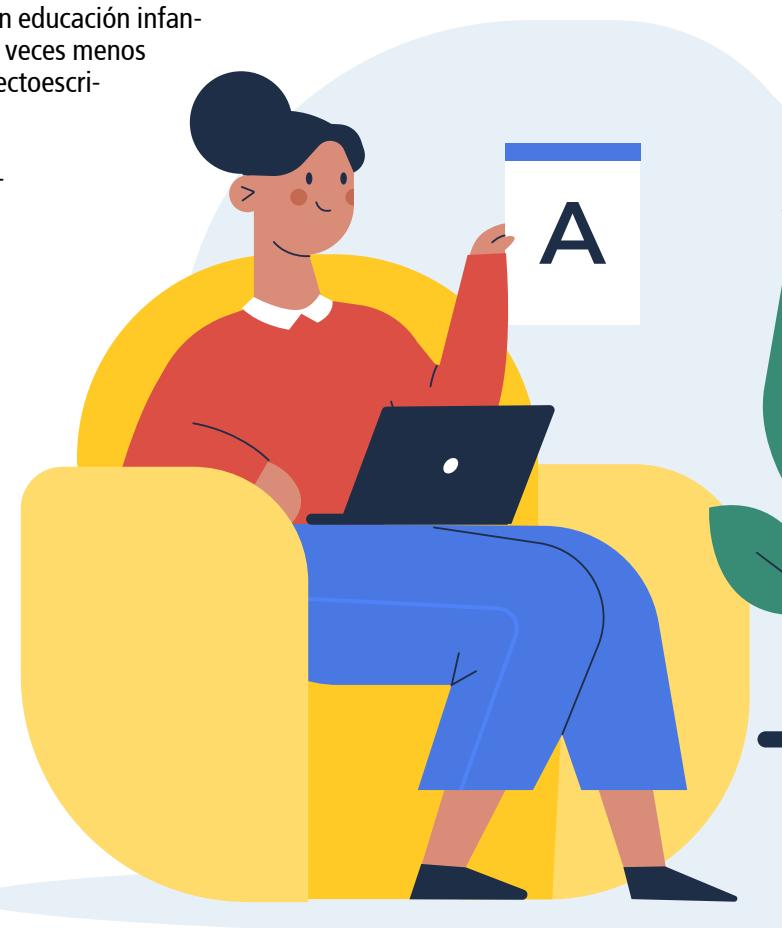
Discapacidad auditiva en el aula

que pueden necesitar de una práctica más intensiva y focalizada. A esto se suma que los niños con pérdida auditiva pueden tardar más en adquirir algunos conceptos básicos (como que las letras representan sonidos del habla). A lo que proponen de nuevo dar más exposición y usar estrategias multimodales para enseñar las correspondencias (usando pistas semánticas, modelando la producción del fonema, etc.).

Ripoll y Monfort (2015) exponen que el alumnado que en educación infantil tienen una buena conciencia fonológica, tienen cinco veces menos de probabilidades tener dificultades en el aprendizaje lectoescritor en segundo de primaria.

En base a los datos recogidos, para favorecer el aprendizaje lectoescritor en alumnado con discapacidad auditiva se puede considerar fundamental desarrollar:

- **Habilidades lingüísticas** desde el primer año de vida: usando onomatopeyas, canciones, responder a su balbuceo, expandir sus expresiones, reformular sus intentos verbales, fomentar el juego simbólico, juegos del tipo *cucú* ...
- **Vocabulario oral**, como indica Alegría (2006), ya que aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente. Por ello, se ha de ampliar su vocabulario denominando aquello que coja, señale o compartan.
- **Comprensión** de conceptos abstractos: procurando poner imagen o gestos a términos emocionales o subjetivos. Un ejemplo que nos permite ver su utilidad son las canciones interpretadas con lengua de signos.
- **Conciencia léxica**: como la capacidad de escuchar, identificar y manipular las palabras que forman una frase. Para ello, se pueden utilizar rimas con poesías, contar palabras de una frase dada, inventar frases de un número determinado de palabras, terminar la frase con una palabra, por ejemplo.
- **Conciencia silábica**: es la capacidad de escuchar, identificar, manipular y trabajar con unidades sonoras menores, como son las sílabas. Algunas actividades pueden ser: separar palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, clasificar palabras según el número de sílabas, añadir o quitar la sílaba de una posición concreta de la palabra, ordenar sílabas para formar una palabra...



Discapacidad auditiva en el aula



- **Principio alfabético:** las letras se han de enseñar por sus fonemas y relacionar también de manera inversa, para ello es de gran utilidad asemejarlo a una onomatopeya y colocar una imagen de la boca con el punto articulatorio del mismo, como con los articulemas del Programa Comunicarnos (2020-2021). Ya son muchos autores los que defienden el entrenamiento con letras y articulemas, ya que activa las características articulatorias de los fonemas, de tal forma que las conexiones entre los símbolos de las letras (grafemas) y sus sonidos (fonemas) quedan mejor aseguradas en la memoria. Estos resultados son coherentes con la llamada teoría motora de la percepción del habla (Liberman, 1999), que indica que la conciencia sobre los aspectos articulatorios de los fonemas ayuda a su representación y memorización.

- **Conciencia fonémica:** se refiere a la habilidad de escuchar, identificar y manipular los fonemas (las unidades más pequeñas de los sonidos que se combinan para formar palabras.). Para practicarlo se puede proponer: identificar el primer fonema de una palabra dada, contar fonemas, añadir un fonema inicial o final de una palabra, unir sonidos para formar palabras...

- **Decodificación:** como la capacidad de convertir letras en sonidos y reconocer estas palabras habladas respectivamente.

Estas y muchas otras actividades, se contemplan en el ya citado Programa Comunicarnos (2020-2021) que ofrece una planificación y materiales para ser impartido en el segundo ciclo de Educación Infantil. En el mismo se resalta la importancia de la conciencia fonológica para la adquisición de la lectura como un hecho asumido y consensuado por la comunidad científica.

Para que esta enseñanza sea efectiva con alumnado con discapacidad auditiva, se propone llevarla a cabo con una enseñanza repetida, manipulativa, funcional, intencional y con apoyos multisensoriales como la lectura labio facial, palabra complementada e imágenes.

Todo ello se fundamenta en el Decreto 36/2022, del 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil, donde se indica como contenido fundamental en el segundo ciclo de Educación Infantil, la discriminación auditiva y conciencia fonológica: con identificación de sonidos, asociación fonema-grafema, análisis silábico y fonético, asociación sonido-significado, memoria auditiva, etc., a través de juegos, rimas, poesías, canciones.

Discapacidad auditiva en el aula

Sabiendo que la enseñanza de la lectura y la escritura no se ha de exigir antes de los seis años de edad como se indica en su artículo 11 del mismo Decreto, que expone como uno de los principios pedagógicos, se favorecerá una primera aproximación a este aprendizaje, sin que su adquisición resulte exigible para afrontar la Educación Primaria.

Abordar las necesidades y dificultades a las que se enfrentan estas personas es fundamental para mejorar su calidad de vida en todos los ámbitos, tanto educativos como sociales (Verdugo y Schalock, 2013), por ello se debe disponer de un marco teórico general de lectura que sirva de modelo para la enseñanza de esta habilidad, así como para la identificación y conocimiento de los procesos implicados en ésta y desarrollar y aplicar estrategias preventivas y compensatorias de las dificultades que se derivan del aprendizaje de la lectura (Alegria y Domínguez, 2009; Domínguez et al., 2016; Sánchez et al., 2010), tal y como hemos venimos reiterando.

Cómo favorecer el aprendizaje de las matemáticas en alumnado con discapacidad auditiva

Para el aprendizaje de las matemáticas contribuyen de manera probada, entre varios procesos cognitivos de dominio general, las habilidades lingüísticas, las funciones ejecutivas y habilidades visoespaciales. Además, factores ambientales relacionados con la forma de enseñanza o el tipo de programas educativos recibidos también son importantes (Kucian y Von Aster, 2015).

El lenguaje influye en la recuperación de los hechos numéricos, la adquisición del conteo, la comprensión de problemas matemáticos. En definitiva, ayuda a pasar de habilidades matemáticas concretas basadas en objetos físicos a una capacidad matemática más simbólica centrada en los numerales (Kolkman, Kroesbergen y Leseman, 2013), además, es necesario tener las habilidades lingüísticas para identificar pasado, presente, futuro, posesión, dirección, pronombres y verbos en el contexto de un problema de enunciado.

Las funciones ejecutivas influyen en la capacidad de autorregulación durante la ejecución de tareas complejas, atención, memoria, velocidad de procesamiento. Las habilidades viso espaciales se relacionan con la discriminación de magnitudes, el manejo de la recta numérica, entre otros.

Teniendo en cuenta estas premisas, como docentes debemos identificar el origen de las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Ha habido muchos estudios en los que concluían que son capaces de desarrollar las mismas estrategias que el alumnado oyente, por lo que las dificultades que presentaba este alumnado en matemáticas se

Cuando mejora la interacción y las posibilidades de comunicación de estos alumnos se reporta un desarrollo de las habilidades matemáticas



Discapacidad auditiva en el aula

debían a: que no se les desafía lo suficiente en las clases, que este alumnado no expresa su ansiedad y que presentan una actitud negativa ante esta asignatura (Carrasumada, 1995; Kidd, Madsen y Lamb, 1993).

El estudio de Kelly, Lang, y Pagliaro (2003) se enfocó más en la enseñanza del docente, que expone que debido a las dificultades lectoescritoras de este alumnado, no les suelen plantear problemas matemáticos tan complejos o extensos como sus iguales oyentes.

No obstante, actualmente sabemos que el enfoque y el origen son diferentes. El alumnado con problemas de audición encuentra barreras específicas para el aprendizaje de las matemáticas, repercutiendo en la resolución de problemas o comprensión de conceptos abstractos, cuando se manifiesta una pobre o insuficiente posesión y adquisición de habilidades comunicativas (Ray, 2001).

Se ha demostrado que cuando mejora la interacción y las posibilidades de comunicación de estos alumnos en las aulas y en el ámbito educativo general se reporta un desarrollo de las habilidades matemáticas. Específicamente, Grabauskien y Zabulionyt (2018)

corroboraron que una de las mayores dificultades se presenta al momento de comprender los enunciados de los problemas. De ahí que avanzar en la comunicación o en el empleo de estrategias más acordes con sus necesidades permitirá un progreso en esta asignatura al reducir la frustración que genera la falta de comprensión.

Palazón (2022) expone el estudio de Fuchs et al. (2021), en el que encontraron que añadir la instrucción directa de aspectos relacionados con el desarrollo del lenguaje matemático podría mejorar los resultados obtenidos en niños que mostraban bajo rendimiento en la resolución de problemas matemáticos. En su trabajo, centraron el desarrollo del lenguaje matemático en componentes como los siguientes:

- Vocabulario y sintaxis para combinar cantidades (palabras para agrupar: en conjunto, en total...)
- Vocabulario y sintaxis para comparar cantidades (mas que, tanto como...).
- Vocabulario y sintaxis de problemas de cambio (conjunctiones causa efecto (ya que, por ello, debido a...) verbos que implican un cambio de cantidad (costó, gastó...).

Un grupo de niños recibió la intervención en el desarrollo de esquemas cognitivos amplios y otro grupo recibió la misma intervención, pero se incorporaron los aspectos de



Discapacidad auditiva en el aula

lenguaje matemático arriba explicitados. Cuando ambos grupos se compararon con un grupo de niños sin dificultades en la resolución de problemas (denominado grupo sin riesgo) se comprobó que los niños que recibieron la intervención que no incorporaba lenguaje matemático habían reducido la distancia respecto a su grupo de iguales de 1.56 desviaciones típicas a .20 desviaciones típicas por debajo de estos. Sin embargo, el grupo que recibió esta intervención más la enseñanza explícita de lenguaje matemático redujo completamente la brecha respecto a su grupo de iguales, de hecho, sobrepasó su rendimiento (este grupo pasó de estar 1.54 desviaciones típicas por debajo de lo esperado a superar al grupo de referencia en media desviación típica). Esto supone, además, evidencia experimental relativa a la importancia del lenguaje matemático en la resolución de problemas matemáticos.

Por tanto, para favorecer este aprendizaje se ha de tener en cuenta:

- Una metodología visual, táctil y gestual, como complemento del lenguaje oral y escrito.
- Sistemas de comunicación aumentativas o alternativas (SAAC).
- Aplicar medidas educativas ordinarias y específicas contempladas en el Decreto 23/2023, del 22 de marzo de del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.

Entre esas medidas, se pueden llevar a la práctica los siguientes recursos con alumnado con discapacidad auditiva:

- **Organizativas:** para posibilitar el refuerzo o el enriquecimiento del aprendizaje, de manera individual y grupal, con desdoblamientos de grupos de alumnos, agrupamientos flexibles o agrupación de materias en ámbitos, según se disponga en la normativa específica de organización y funcionamiento de cada enseñanza.
- **Curriculares:** los docentes podrán adecuar la programación de las enseñanzas que imparten y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la introducción de actividades y situaciones de aprendizaje diversas y contextualizadas.
- **Metodológicas:** diferentes agrupamientos, investigación, uso de diagramas, gráficos y modelos manipulativos.
- **De acceso a los procesos de evaluación:** creando entornos, materiales, procesos e instrumentos, incluidos los de evaluación, que sean comprensibles, utilizables y practicables y garanticen el acceso a la información, comunicación y participación.
- **Apoyo de especialistas:** de Audición y Lenguaje, de Pedagogía Terapéutica, Intérprete de Lengua de Signos.
- **Adaptaciones curriculares no significativas:** para adecuar o modificar los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes áreas, materias o ámbitos con el objeto de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, como la flexibilización de requisitos de la comunicación oral.



Discapacidad auditiva en el aula

- **Adaptaciones curriculares significativas:** cuando las modificaciones anteriores abarquen la programación de contenidos o criterios de evaluación de ciclos o cursos anteriores. Se elaborará una adaptación curricular por cada una de las áreas, materias o ámbitos que incluirá las modificaciones oportunas y buscará el máximo desarrollo posible de las competencias. Las adaptaciones curriculares que se realicen estarán orientadas a la consecución de los objetivos de las etapas correspondientes y el perfil de salida de la Educación Secundaria Obligatoria, según la reglamentación de cada etapa.
- **Medidas específicas de acceso:** con metodologías específicas de accesibilidad cognitiva, sensorial y social, como el uso de Lengua de signos, SAAC, Ayudas Técnicas como Sistemas FM o Bucle Magnético. Estos últimos, acercan la señal auditiva eliminando los efectos negativos que la distancia, el ruido y la reverberación tienen sobre la calidad del mensaje oral. Estos productos de apoyo permiten que los alumnos sordos usuarios de prótesis auditivas (audífonos e implantes cocleares), perciban con una mayor inteligibilidad el mensaje transmitido por el profesor de esta forma contribuyen al correcto y efectivo desempeño de la acción formativa y que la clase se desarrolle con normalidad, ya que, por ejemplo, el profesor puede moverse por la clase mientras explica.

Abordar las necesidades y dificultades a las que se enfrentan estas personas es fundamental para mejorar su calidad de vida en todos los ámbitos.

Para abordar de manera más específica las matemáticas con alumnado con discapacidad auditiva, se ha de tener en cuenta algunas premisas, que se van a relacionar de manera práctica (Zubillaga del Río, 2018):

- Explicar o proporcionar una representación alternativa al vocabulario clave, etiquetas, iconos y símbolos, por ejemplo, pre-enseñando esos símbolos, insertar apoyos visuales dentro del vocabulario, resaltar cómo símbolos pequeños forman otros más complejos.
- Proporcionar opciones que reduzcan las barreras y el incremento de carga cognitiva que conlleva la decodificación para los estudiantes que no les resulten familiares o no manejen de manera fluida los símbolos. Con: listas de términos clave, acompañar el texto digital a la verbal, proporcionar representaciones múltiples de notaciones en fórmulas, problemas de palabras, gráficos, etc.
- Ante problemas, proporcionar representaciones alternativas que clarifiquen o hagan más explícitas las relaciones sintácticas o estructurales entre los elementos (cómo elementos simples se combinan para crear nuevos significados/ hacer explícitas las sintaxis de una frase o la estructura de una representación gráfica). De esta manera se podría resaltar o explicar las relaciones entre los elementos (con mapas conceptuales), establecer conexiones con estructuras previas, resaltar palabras de transición en un texto y enlazar ideas.
- Dar instrucciones secuenciadas y repetidas sistemáticamente. Estas deben tener un feedback constante.

Discapacidad auditiva en el aula

- Se pueden plantear formas alternativas al texto escrito con: imágenes, tabla, video, fotografía, material físico y/o manipulable...
- Proporcionar claves explícitas o indicaciones que ayuden a prestar atención a lo importante frente a lo que no lo es: gestión efectiva del tiempo, identificar lo valioso o establecer nexos con conocimientos previos.
- Proporcionar modelos y apoyos para el empleo de estrategias cognitivas y meta-cognitivas que faciliten el procesamiento de la información y la transformación de la información en conocimiento útil, con modelos de organización, presentando la información de manera progresiva, auto-instrucciones, entre otras.
- Ofrecer diferentes opciones para presentar cualquier tipo de información auditiva, incluyendo el énfasis, con claves visuales, subtítulos, gráficos, descripciones visuales...
- Crear un clima de apoyo y aceptación en el aula, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre y la sensación de inseguridad (feedback y experiencias negativas), la percepción de amenazas y las distracciones, y que ofrezcan diferentes niveles de estimulación sensorial.
- Establecer un sistema de recordatorios periódicos o constantes que recuerden el objetivo y su importancia, con el fin de conseguir el mantenimiento del esfuerzo y la concentración aunque aparezcan elementos distractores.
- Diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo.
- Proporcionar múltiples opciones para que los estudiantes mantengan la motivación: sean capaces de establecer sus propios objetivos de manera realista y fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad de lograrlos, manejando la frustración y evitando la ansiedad, por ejemplo con mentores y apoyo para modelar el proceso de establecimiento de metas personales adecuadas y actividades de auto-reflexión e identificación de objetivos personales.

Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC)

Los SAAC son un conjunto estructurado de códigos no verbales (dispuestos de soporte físico o no) utilizados para llevar a cabo actos de comunicación de manera independiente, con ayuda de códigos vocales o con apoyo parcial de los mismos (Alcocer et al., 2012; Tamarit, 1989; Torres, 2001).

Los SAAC que más se destacan para emplearse con el alumnado con discapacidad auditiva son:

- **Dactilología:** es la representación manual del alfabeto de la lengua de signos (Barreno, 2012). Se entiende como un sistema de comunicación que, mediante el posicionamiento de las manos, acompaña al habla.



Discapacidad auditiva en el aula



- **Bimodal:** la comunicación bimodal implica la utilización paralela de dos códigos lingüísticos, el código o lengua oral y el código gestual o signado. El objetivo principal de la comunicación bimodal es ofrecer al estudiante sordo las estructuras sintácticas de la lengua oral aportando, el significante de la palabra hablada (imagen acústica) y el significante del signo gestual de manera simultánea para elaborar el significado o concepto (Averroes, 2002; Monfort, 2006). Diferentes trabajos de investigación exponen que los estudiantes que utilizan la comunicación bimodal muestran un desarrollo verbal superior a aquellos estudiantes sordos que no la emplean (Domínguez y Alonso, 2004).
- **Palabra Complementada:** es un sistema complementario a la Lectura Labiofacial, que facilita la visualización de los fonemas no visibles y suprime las ambigüedades (Monfort et al., 1992; Velasco y Pérez, 2009).
- **Lengua de signos:** es una lengua o sistema lingüístico de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales. Este sistema de comunicación pertenece al grupo de los SAAC sin apoyo.

Desde el servicio de Logopedia y Apoyo Escolar de Funcasor, incluido dentro del Proyecto «RILO» Red de intervención logopédica, fomentan el aprendizaje de la lectoescritura como medio imprescindible de expresión y comprensión del lenguaje. Especialmente, en el caso de las personas signantes, se pone un énfasis especial en el desarrollo de estos procesos, y que puedan así expresarse y comprender tanto en lenguaje escrito como en Lengua de Signos. Este método, tiene como objetivo asociar conocimientos previos (dactilológico en Lengua de Signos) con los nuevos (letras del abecedario), y consiste en asociar ambos. De esta forma, cuando una persona con sordera inicia el aprendizaje de la lectura, se facilita en gran medida el mismo.

Este método trata de asociar las imágenes del alfabeto dactilológico con las letras. Cuando una persona con sordera empieza a leer, si asocia sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos, se ayuda en el proceso de aprendizaje. A partir del sig-

Discapacidad auditiva en el aula

no con la palabra escrita, la persona usuaria deberá construir la palabra mediante las fichas. El uso de este método, facilita la incorporación de nuevas palabras a su vocabulario, a su escritura; así como, a la memorización de las mismas.

El alumnado con discapacidad auditiva en el aula

Si nos encontramos por primera vez con alumnado con discapacidad auditiva en el aula, ¿qué deberíamos hacer? ¿Dar las clases como siempre? ¿Cómo hay que dirigirse a este tipo de alumnado?

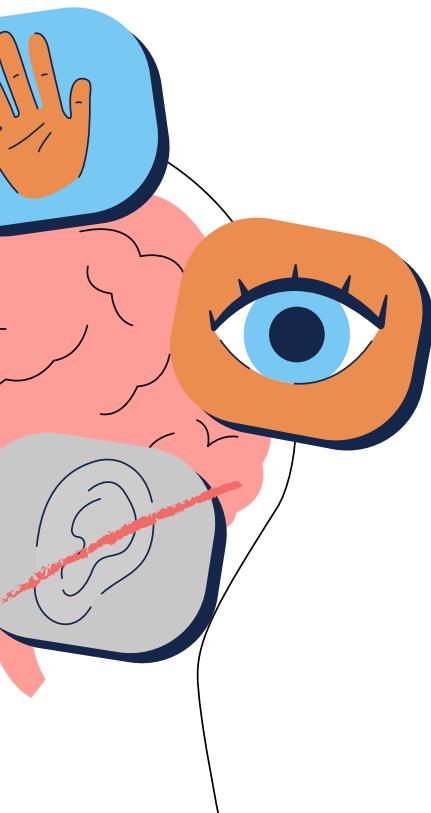
Estos son algunos de los interrogantes que no son más que el reflejo de la preocupación de los profesionales por ofrecer una mejor calidad en la educación y formación que proporcionan a su alumnado, y ponen de manifiesto la necesidad de recursos que faciliten la atención educativa del alumnado sordo.

A continuación, citamos algunas de las medidas generales que se pueden llevar a cabo en el centro para con estos alumnos:

- Controlar la iluminación y ruido ambiente, de manera que sus oídos se encuentren frente a la fuente de sonido y lejos de cualquier fuente de ruido, como los pasillos, las ventanas que dan a la calle, el patio del recreo, los radiadores, los equipos de aire acondicionado, los ventiladores, etc.
- Colocar las mesas en U.
- Subtitular los vídeos.
- Señales luminosas que complementen a las auditivas.
- Accesibilidad auditiva para participar en cualquier entorno (patio, comedor, aula...)
- Dar más tiempo para responder.
- Hablar a la altura de sus ojos.
- Ser expresivos con gestos y movimientos.
- Colocarnos junto al oído sano o con menos pérdida auditiva.
- Hacer equipos que no sean muy numerosos.
- Al dar instrucciones a todo el grupo-clase, debemos apoyarnos con gestos, objetos, imágenes, demostraciones reales.
- Ofrecer por escrito todas las actividades importantes: excursiones, acontecimientos, deberes...



Discapacidad auditiva en el aula



- Ante debates, escribir las conclusiones.
- Actualmente ya existen algunos materiales en lengua de signos y lengua oral que pueden ser muy útiles como complemento al trabajo de las distintas materias en el aula.
 - Una vez se haya dado una explicación a toda la clase, se repetirán las instrucciones básicas por pequeños grupos acercándonos a cada uno de ellos o incluso de manera individual
 - Se ha de contextualizar todo aquello que vayamos a hacer en el aula.
 - Usar material complementario a las explicaciones: esquemas, fotografías, planos, objetos...
 - Antes de que el grupo-clase ejecute una actividad se ha de anticipar lo que van a hacer y dar ejemplos.
 - Facilitar a la familia el vocabulario y contenido fundamental de cada materia.
 - Es muy importante hablarle al alumno con naturalidad, evitar cortar las frases o hablarle en infinitivo. Se pueden presentar de forma aislada algunos que le presenten especial dificultad, pero a continuación utilizándolo dentro de un contexto lingüístico con significado para él mismo.
 - No repetir las palabras sino el contenido: la repetición de las palabras suele tener un efecto negativo sobre el desarrollo del lenguaje porque los niños se aburren y pierden la atención. Si se repite el contenido con expresiones ligeramente cambiadas, no se produce el aburrimiento.
 - Hay que estar muy alerta en el patio para prevenir aislamiento y acoso escolar. Una propuesta muy efectiva es llevar a cabo patios inclusivos, con la colaboración de toda la comunidad educativa.

La importancia de los especialistas en Audición y Lenguaje

Los maestros de Audición y Lenguaje son especialistas en prevenir y solucionar dificultades relacionados con el lenguaje y la comunicación en el ámbito educativo. El objetivo principal de estos profesionales es potenciar las habilidades comunicativas y lingüísticas, realizando evaluaciones para identificar y atender sus necesidades, así como diseñar planes de prevención y estimulación que respondan a las características particulares y a las directrices del centro educativo. Es también una figura fundamental para garantizar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, su acceso a la información, participación, reduciendo o eliminando barreras de aprendizaje.

En relación con el alumnado con discapacidad auditiva estos especialistas pueden elaborar y poner en práctica programas específicos para la adquisición temprana de habi-

Discapacidad auditiva en el aula

lidades metafonológicas y promover desde los inicios de la escolarización el desarrollo de la conciencia fonológica, potenciar el desarrollo lingüístico en estos niños/as cuya habilidad se ha demostrado esencial como requisito previo a la lectoescritura.

Todo ello está respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que indica que los sistemas educativos deben eliminar las barreras físicas, comunicativas y actitudinales que impiden la plena inclusión de las personas con discapacidad.

Moreno (2015), recalca que las estrategias y metodológicas aplicarse deben ser impartidas por docentes capacitados. Por ello, se debe contar con especialistas en audición y lenguaje, cuyo perfil cubre estas premisas, ya que para que el proceso didáctico sea efectivo en el caso de estudiantes con discapacidad auditiva es necesario que los docentes apliquen métodos, técnicas y estrategias flexivas, innovadoras y actualizadas que permitan alcanzar los logros del aprendizaje.

Relato autobiográfico

Para finalizar nuestra exposición, plasmamos, ahora, la vivencia de María (nombre ficticio). Ella relata su vivencia como alumna e hija con discapacidad auditiva severa con una pérdida bilateral.

Me llamo María, y al año y medio de nacer mi madre ya sospechaba que algo me pasaba: no me alteraba con los ruidos, no atendía a los sonidos, no articulaba una palabra en condiciones. Aunque mi diagnóstico haya sido de "pérdida auditiva", yo no he sentido que haya perdido nada, simplemente he considerado como una condición natural el hecho de aislarme de sonidos.

En mi familia se trató con cierta preocupación, no había referentes en el entorno familiar de personas que tuvieran sordera y mucho menos información de cómo llevar el proceso y acompañamiento. Lo hicieron lo mejor que pudieron.

La primera recomendación del otorrino fue tener una logopeda a mi disposición pagado del bolsillo de mis padres, y el resto... "hacer vida normal". Normalizando una situación que para nada se podía sostener sin ayuda.

A los 2 años me pusieron audífonos: un par de armatostes en mis oídos que hacían que los sintiese tan pesados que creía que se me caían las orejas. Recuerdo tener la sensación de cogerme las orejas y ponerlas en su sitio.

A partir de ahí mi mayor ocupación fue desarrollar el lenguaje hablado, pronunciación, proyección vocal, entender

 **Los maestros de Audición y Lenguaje pueden elaborar y poner en práctica programas específicos para la adquisición temprana de habilidades metafonológicas.**



Discapacidad auditiva en el aula



la comunicación bilabial e ir al mismo nivel que mis compañeros. Todo eso lo tenía que hacer fuera del horario escolar, no existía apoyo ni ayuda en mi colegio. Fue tremadamente agotador. No tengo un recuerdo lúcido hasta casi los 6 años.

Cuando llegó la hora de elegir el tipo de escolarización, empezó el temido debate en mi familia: ¿colegio normal o colegio especial para sordos? Ganó mi padre: colegio normal y con apoyo si hiciera falta. Me inscribieron en un colegio privado. Con una exigencia, disciplina y un sistema tan riguroso que me lastraron. No podía llevar ese nivel escolar, aunque tuve apoyo y profesores particulares, nadie se puso en mi lugar, nadie entendió que no podía seguir ese ritmo de la manera en que lo hacían. No encajaba, era frustrante.

Con 11 años les dije a mis padres que ahí no quería estar. Era muy duro. Entiendo que quisieran "convertirme" en una persona que pudiera relacionarse y estar a la altura de las personas "normales". Mucho tiempo, esfuerzo y terapia tuve que pasar para entender y asimilar que ya era una persona normal y hacerles entender a mi familia que no hay nada de malo en que yo no oyera; el mundo estaba plagado de personas a las que le falta el sentido común, y eso era mucho peor.

Mis quejas sirvieron para que buscasen un colegio inclusivo y además estuviera cerca del barrio. Era un colegio concertado y en cada aula había una persona sorda para facilitar la integración. Lo viví como una fantasía. Los compañeros estaban habituados a relacionarse con otras personas con discapacidad auditiva, sabían cómo comunicarse conmigo, me incluían en sus juegos y sabían lengua de signos aunque no fuesen sordos. Yo por aquel entonces no sabía lengua de signos, pero acabé aprendiendo por placer y por comunicarme con otros compañeros sordos. En ese centro los profesores te facilitaban de antemano los apuntes para que pudieras seguir las clases, teníamos servicio de logopedia en horario lectivo... para mí fue el paraíso.

Todavía conservamos la amistad los compañeros del cole, y muchos de ellos cuentan orgullosos que su condición laboral ha mejorado por saber manejarse con personas sordas. ¡Resulta que puede ser un plus como habilidad profesional!

Discapacidad auditiva en el aula

Después llegó la universidad. Yo ya tenía trabajada la autoestima, así que no tenía presión con respecto a lo que se venía encima. Para mi sorpresa, no estaban preparados para saber entender la discapacidad auditiva, para adaptar el entorno y la metodología de manera que fuera accesible. Mi día a día volvió a ser muy costoso. Tuve que buscar ayuda por mi cuenta y, afortunadamente, encontré a varios compañeros más con discapacidad.

Juntos, tomamos la valiente decisión de sacarnos una carrera y dimos visibilidad a la asociación de personas con discapacidad en la Universidad Autónoma de Madrid, llamada "Acción Solidaria", en la que las "personas-ángeles", como las llamo yo, nos ayudaron para poder finalizar nuestros estudios. Al final hasta estudié una segunda carrera universitaria.

¿Hubiera sido más fácil disponer de ayuda tanto familiar como escolar desde la infancia? Rotundamente sí.

¿Sin el trabajo de los logopedas y foniátricas no hubiera podido integrarme, relacionarme y trabajar en lo que quiero? Categóricamente sí.

Sin embargo, las cosas pasaron como pasaron, y a día de hoy me alegro de ver que todo está cambiando para mejor. Solo espero que llegue un momento en que ninguna persona sorda pase por lo que yo tuve que pasar desde pequeña.

La enseñanza explícita de las habilidades metafónicas en los primeros años escolares ha demostrado un refuerzo positivo tanto para estudiantes oyentes como para sordos, así como para cualquier alumno que presente alguna dificultad relacionada con el lenguaje y la audición, como facilitador en el proceso de la lectura y escritura, incluso en el aprendizaje de las matemáticas. Es importante tener presente que las estrategias no son iguales en unos que en otros. La propuesta se ha de realizar teniendo en cuenta sus necesidades, distintos recursos, medidas educativas, SAAC y Ayudas Técnicas. Además, se ha de contar con un equipo multidisciplinar, coordinado y en continua formación, junto a la participación de la familia, que como hemos visto va a ser clave para el adecuado desarrollo global y aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva.



CURSOS HOMOLOGADOS
VÁLIDOS PARA OPOSICIONES Y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

SI TE MATRICULAS DE 3 O MÁS CURSOS HOMOLOGADOS:

-35%

Utiliza este cupón: **PACKDOCENTE**



4 PUBLICACIONES

WWW.CAMPUSEDUCACION.COM

Bibliografía

- Andrade, F., Alejo, O. J., y Armendariz, C. R. (2018). Método inductivo y su refutación deductista. *Revista Conrado*, 14(63), 117–122. Recuperado de: <https://biblat.unam.mx/es/revista/conrado/articulo/metodo-inductivo-y-su-refutacion-deductista>
- Barrón, Á. (1991). *Aprendizaje por descubrimiento: Análisis crítico y reconstrucción teórica*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Clark, D., Marschark, M., & Karchmer, M. (2001). *Context, cognition, and deafness*. Gallaudet University Press.
- Confederación Española de Familias de Personas Sordas – FIAPAS (2023). *Orientaciones prácticas en relación con el alumnado con discapacidad auditiva: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y educación inclusiva*. FIAPAS.
- Domínguez, A. B., y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy: Perspectivas y respuestas educativas*. Aljibe.
- Edwards, A., Edwards, L., & Langdon, D. (2012). The mathematical abilities of children with cochlear implants. *Child Neuropsychology*, 19. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09297049.2011.639958>
- Ferrández, J. y Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Editores Generalitat Valenciana.
- García, J. M. y Pérez, J. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula: Desarrollo, comunicación e intervención*. DM.
- García, P. (2009). *Personas con discapacidad auditiva y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Análisis de situación*. Cinca. Recuperado de: https://sid-inicu.usal.es/idocs/F8/FDO20981/cermi_39.pdf
- Gobierno de Navarra (2009). *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica de alumnos con discapacidad auditiva*.
- Grabauskien , V., & Zabulionyt , A. (2018). *The employment of verbal and visual information for 3rd grade deaf students in arithmetic story problem solving*. Pedagogika, 129(1), 171–186. <https://doi.org/10.15823/p.2018.12>
- Haro, B., Villaescusa, M., Porcel, R., Mansilla, V., Aguilera, L., Ocaña, I., y Blanco, M. (2021). El Programa Comunicar-nos. Recuperado de: https://cpmarcelousera.org/wp-content/uploads/2023/05/Programa_Comunicarnos_El_lenguaje_oral_cimiento_del_proceso_lectoescritor.pdf
- Jiménez, M. G., y López, M. (2019). *Deficiencia auditiva. Evaluación, intervención y recursos psicopedagógicos*. CEPE.
- Junta de Andalucía, (2015). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Dirección General de Participación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G. & Walker, S. (2001). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(5). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11099123/>
- Monfort, M. (2007). *Condiciones para la integración de las personas sordas en la familia y la sociedad*. En *La Atención a la Discapacidad Auditiva*. Entha.
- Myers, D. (2000). *Psicología*. Panamericana.
- Pérez, F. M. (2006). *Discapacidad auditiva: Orientación para la intervención educativa*. MEC.
- Pressman, L., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C., & Deas, A. (1999). Maternal sensitivity predicts language gain in preschool children who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(4), 294–304. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.4.294>
- Romero, L.N., Salinas, V. y Mortera, F. (2010). *Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual*. Recuperado de: <https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/93a9f47a-5279-404d-a39d-c0488673f2d2/content>
- Runnion, E. & Gray, S. (2019). What clinicians need to know about early literacy development in children with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 16–33. https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2018_LSHSS-18-0015
- Serry, T. A., & Blamey, P. J. (1999). A 4-year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant users. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(1), 141–154. <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/jslhr.4201.141>
- Singleton, J. L., Supalla, S., Litchfield, S., & Schley, S. (1998). From sign to word: Considering modality constraints in ASL/English bilingual education. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 16–29. https://journals.lww.com/topicsinlanguage/disorders/abstract/1998/08000/from_sign_to_word_considering_modality.4.aspx

Cómo citar:

Martín, G. (2025). Discapacidad auditiva en el aula. Favoreciendo la inclusión y el aprendizaje del alumnado. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 33-53. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>



ÚNETE

a nuestro nuevo
Canal de WhatsApp
para estar al día de
todas las noticias de
Oposiciones

La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario



Disponer de un máster oficial universitario se está convirtiendo en un requisito indispensable para destacar en procesos selectivos altamente competitivos, como es el caso de las oposiciones a la función pública docente. Los másteres oficiales son herramientas de especialización y mejora del perfil profesional en el ámbito educativo que reportan grandes beneficios en la empleabilidad y la consolidación de competencias pedagógicas avanzadas. Para seleccionar el mejor máster oficial universitario, es preciso conocer diversos factores, tales como la acreditación, la modalidad, el plan de estudios y el retorno de la inversión profesional, sin dejar a un lado la inversión académica ya que, en la actualidad, gracias a la realización de matrículas a través de Campuseducacion.com, los estudiantes pueden beneficiarse de importantes descuentos con respecto al precio oficial.

Palabras clave: Máster Oficial Universitario; Oposiciones docentes; Concurso General de Traslados; Formación permanente; Especialización profesional.

Abstract: In highly competitive selection processes, such as competitive examinations for civil service teaching positions, having an official university master's degree is becoming an essential requirement for standing out. Official master's degrees are a means of specialising in and improving professional profiles in the field of education, offering significant advantages in terms of employability and consolidating advanced teaching skills. To select the best official master's degree, various factors must be considered, such as accreditation, mode of study, curriculum and return on professional investment, without neglecting the academic investment. Currently, students can benefit from significant discounts on the official price by enrolling through Campuseducacion.com.

Key words: Official University Master's Degree; Teaching competitive examinations; General Transfer Competition; Continuing education; Professional specialisation.

La clave para destacar en las Oposiciones docentes

CAMPUSEDUCACION.COM

CURSOS DE FORMACIÓN HOMOLOGADOS POR LA UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA PARA OPOSICIONES A MAESTROS Y PROFESORES Y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS VÁLIDOS EN TODAS LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

La formación universitaria no termina con la obtención del título correspondiente. Vivimos en un contexto laboral cada mes más exigente y especializado que exige perfiles cada vez más preparados y cualificados. Bajo esta situación, el máster oficial universitario se ha convertido en una de las credenciales académicas más valoradas en la actualidad y para muchos graduados supone un paso imprescindible que abre nuevas puertas y consolida la trayectoria que comenzaron durante sus estudios. Y es que el Máster Oficial Universitario destaca por su reconocimiento académico y profesional, así como por las oportunidades que ofrece tanto en el ámbito docente como en otros sectores laborales.

Máster Oficial Universitario: características e identificación

Un Máster Oficial es un tipo de formación integrada en los estudios de postgrado y caracterizada, principalmente, por su prominente carácter de especialización académica o profesional en un determinado campo, disciplina o materia, proporcionando al alumno que lo cursa

La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

una cualificación mucho más concreta que ahonda en los conocimientos más técnicos y científicos de una determinada rama del saber. Así mismo, proporciona una iniciación en tareas investigadoras que podrán ser desarrolladas más adelante y constituyen la base de otros ciclos superiores de enseñanza universitaria oficial: los estudios de Doctorado.

Es importante no confundir un Máster Oficial Universitario con un **Título Propio**, ya que éste define como una actividad de formación permanente que tiene por objeto la adquisición de una serie de competencias a través de una formación avanzada de carácter especializado, quedando orientado al ofrecimiento de respuestas concretas en entornos multidisciplinares.

En buena parte, las enseñanzas oficiales de máster se orientan hacia la investigación, mientras que los títulos propios se encaminan más hacia la aplicación y la praxis profesional que a la concreción teórica. De esta manera, el marcado carácter funcional de los títulos propios se antepone muchas veces al tecnicismo de los másteres oficiales, a la vez que, paralelamente, la adjetivación y decoración que supone el término oficial se posiciona como valor añadido por delante de cualquier otro tipo de razonamiento o argumentación a la hora de desmarcarse por una u otra opción.

Para cursar un Máster Oficial es requisito imprescindible **poseer un título universitario oficial español** u otro expedido por una institución de educación superior perteneciente a otro Estado integrante del Espacio Europeo de Educación Superior que faculte en el mismo para el acceso a enseñanzas de Máster (artículo 16. del Real Decreto 1393/2007).

Los estudios de máster quedan regulados por la **Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)** dependiente del Ministerio de Educación, un organismo que tiene como finalidad aportar garantía de calidad al sistema universitario, además de contribuir a su mejora constante. Así pues, son estudios, como su propio nombre indica, de carácter oficial, **homologados en toda la Unión Europea**, es decir, perfectamente válidos en cualquiera de los países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El papel del Máster Oficial Universitario en las Oposiciones docentes

Las oposiciones docentes son el procedimiento oficial de selección mediante el cual se accede a la función pública en el ámbito educativo. Este sistema, regulado por el Real Decreto 276/2007 y convocado por las administraciones educativas de cada comunidad autónoma, se articula en dos fases complementarias: una **fase de oposición**, donde los aspirantes deben superar distintas pruebas teóricas y prácticas relacionadas con la especialidad a la que concurren, y una **fase de concurso**, en la que se valoran los méritos académicos, profesionales y de formación continua que acrediten los candidatos.

 **Contar con un Máster Oficial Universitario en las oposiciones otorga 1 punto adicional a la nota final**



La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  Campuseducacion.com
formación on-line



Contar con un **Máster Oficial Universitario** supone una ventaja significativa para quienes se presentan a oposiciones docentes. Este tipo de titulación aporta, además de un nivel superior de especialización en un ámbito concreto de la educación, **facilita la obtención automática de puntos adicionales dentro del baremo de méritos en la fase de concurso**.

En el apartado reservado a la *Formación académica* del baremo de méritos de la fase de concurso de las oposiciones docentes, se especifica que **estar en posesión del título de máster se contabilizará con un punto adicional**. En consecuencia, disponer de un Máster Oficial Universitario y, por tanto, de esa puntuación extra, **puede convertirse en la diferencia entre obtener o no la plaza deseada**.

Más allá de su repercusión en términos de puntuación, el Máster Oficial es un indicador de excelencia académica y de compromiso con la actualización profesional. El hecho de haber cursado este tipo de estudios acredita una mayor profundización teórica y práctica en el campo educativo, y la capacidad del futuro docente para asumir procesos de aprendizaje continuos, un aspecto fundamental en la profesión. En consecuencia, la posesión de un máster se interpreta como un valor añadido que refuerza el perfil del aspirante, proyectando una imagen de responsabilidad, dedicación y búsqueda de calidad en su ejercicio docente.

Además, en procesos tan competitivos, disponer de esta acreditación académica se convierte en un factor diferenciador que refleja el compromiso del aspirante con la formación continua y la calidad educativa.

El Máster Oficial Universitario para el Concurso General de Traslados

El Concurso General de Traslados (CGT) es el procedimiento mediante el cual los docentes funcionarios de carrera pueden solicitar el cambio de destino a otro centro educativo, ya sea dentro de la misma comunidad autónoma o en otra distinta. Se trata de un mecanismo regulado periódicamente por el Ministerio de Educación y las consejerías de Educación de cada comunidad autónoma.

La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

rías autonómicas, cuya finalidad es garantizar la movilidad del profesorado y, al mismo tiempo, responder a las necesidades organizativas de la red de centros públicos.

En este contexto, los méritos académicos, profesionales y de antigüedad son valorados mediante un baremo específico. Dentro de dicho baremo, la posesión de un Máster Oficial Universitario adquiere una importancia destacada.

Según la normativa vigente, **cada título de Máster Oficial Universitario**, distinto al de acceso a la docencia, **puede otorgar hasta 3 puntos**, con un máximo de 10 en este apartado del baremo. Esto significa que disponer de más de un máster no ya refuerza únicamente el perfil académico del docente, sino que también incrementa sus posibilidades de obtener un destino más favorable en este proceso.

El efecto práctico de esta valoración es especialmente relevante en un procedimiento como el CGT, caracterizado por su alta competitividad y por la influencia directa que ejerce en la configuración de la trayectoria profesional del docente. Los puntos adicionales derivados de los estudios de máster pueden marcar la diferencia entre obtener un destino en un centro con condiciones más favorables, ya sea por proximidad geográfica, proyecto educativo o recursos disponibles, o permanecer en una plaza menos ventajosa.

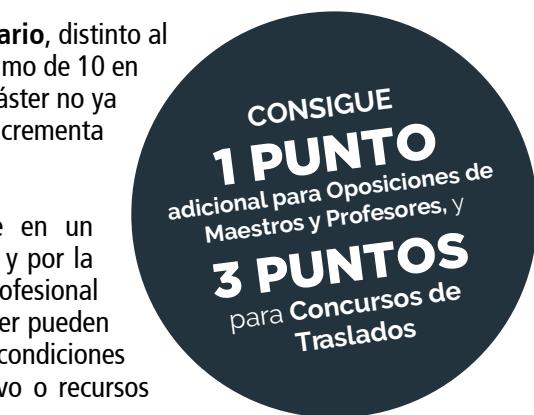
Como puede deducirse, en un escenario de gran competitividad, estos puntos adicionales pueden marcar la diferencia y facilitar la consolidación de una carrera profesional en mejores condiciones.

El Máster Oficial Universitario como mejor complemento formativo

Más allá de los procesos selectivos, cursar un Máster Oficial Universitario representa una oportunidad para crecer como profesional. Estos programas se diseñan con un enfoque especializado que permite adquirir competencias técnicas y analíticas avanzadas, las cuales suelen ir más allá de los conocimientos adquiridos en la carrera universitaria.

Gracias a esta formación, los egresados desarrollan habilidades de liderazgo, capacidad crítica y estrategias de resolución de problemas, aspectos muy valorados en un mercado laboral en constante transformación. De esta manera, el máster puede enriquecer la preparación académica y consolidar un perfil competitivo y versátil.

En la actualidad, la especialización académica es uno de los factores más determinantes para acceder a empleos de calidad. Un Máster Oficial Universitario es, en muchos casos, el requisito indispensable para optar a ciertos puestos de trabajo o para lograr ascensos dentro de las organizaciones. La posesión de este



La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

En el Concurso General de Traslados se puede obtener hasta 3 puntos extra por cada Máster Oficial Universitario



título suele asociarse con mayores oportunidades de promoción, mejores condiciones salariales y acceso a cargos de mayor responsabilidad. Además, en sectores con alta demanda, contar con un máster oficial expedido por una institución reconocida se convierte en un elemento diferenciador que incrementa notablemente las posibilidades de inserción laboral.

Escoger adecuadamente el mejor Máster Oficial Universitario

Hoy día, la oferta de Másteres Oficiales Universitarios es amplia y diversa, lo que refleja la creciente demanda de especialización en distintos ámbitos del conocimiento. Esta variedad permite a los estudiantes elegir programas muy específicos que se adapten a sus intereses y objetivos profesionales, pero también exige un análisis cuidadoso para distinguir entre opciones de alta calidad y aquellas que pueden no cumplir con los estándares académicos o las acreditaciones necesarias. La abundancia de alternativas hace imprescindible valorar de manera crítica aspectos como la reputación de la institución, la acreditación oficial, la relevancia del plan de estudios y la adecuación de la modalidad a las necesidades individuales.

Raparemos algunos aspectos elementales que caben tener en cuenta a la hora de escoger el mejor Máster Oficial Universitario.

Interés académico y contenido del programa

Es fundamental examinar en detalle el plan de estudios, las asignaturas que lo componen y los enfoques metodológicos que se emplean. Un máster de calidad debe ofrecer contenidos actualizados, basados en la investigación más reciente y en la aplicación práctica de los conocimientos, garantizando así una formación profunda y especializada.

Acreditación oficial y reconocimiento institucional

La validez de un máster oficial se encuentra estrechamente ligada a su reconocimiento por las autoridades educativas competentes. Comprobar que el programa cuenta con acreditación oficial garantiza que los estudios sean reconocidos tanto en el ámbito profesional como en procesos administrativos, como oposiciones y concursos de traslados. Asimismo, la reputación y el prestigio de la universidad que lo imparte constituyen un indicador de la calidad formativa y del valor del título en el mercado laboral.

La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

Modalidad y flexibilidad del programa

La disponibilidad de modalidades presencial, semipresencial u online es un factor determinante para compatibilizar la formación con obligaciones laborales, familiares u otros compromisos personales. Elegir un máster que ofrezca flexibilidad en horarios, tutorías y recursos digitales facilita un aprendizaje efectivo y continuo sin comprometer otras responsabilidades.

Profesorado y recursos disponibles

La experiencia y trayectoria del profesorado, así como los recursos académicos y tecnológicos disponibles, son elementos esenciales que impactan directamente en la calidad de la formación. Contar con docentes especializados, bibliografía actualizada, laboratorios o plataformas virtuales de apoyo potencia la adquisición de competencias avanzadas y favorece el aprendizaje aplicado.

Coste y retorno de la inversión

Si bien el precio del máster es un factor relevante, también es importante valorar el retorno de la inversión en términos de desarrollo profesional, mejora del perfil académico y oportunidades laborales. Algunos programas ofrecen becas, descuentos o facilidades de pago que pueden hacer más accesible la formación sin comprometer la calidad del aprendizaje.

Los mejores Másteres Oficiales Universitarios

Como hemos podido comprobar, contar con un Máster Oficial Universitario reporta una serie de ventajas que para los aspirantes opositores pueden traducirse en la adquisición de su deseada plaza, así como para los aspirantes al concurso de traslados puede ser la adquisición de su plaza definitiva.

Teniendo en cuenta las características oficiales que estos estudios deben reunir, y los factores esenciales que hay que considerar para decantarse por unos u otros, a continuación, señalamos **los mejores Másteres Oficiales Universitarios**, todos ellos con grandes ventajas, tales como **metodologías online y exámenes online tipo test**.

Todos ellos están homologados y avalados por universidades de prestigio y gracias a realizar la [matrícula a través de Campuseducacion.com](#), los estudiantes se pueden beneficiar de grandes descuentos. Además, quienes sean afiliados a ANPE tendrán un descuento del 50%, lo que se traduce en un ahorro de más de 2.000 euros sobre el precio oficial.



Campuseducacion.com
formación on-line

MÁSTER
OFICIALES UNIVE

ADELÁ



La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

Máster Oficial Universitario en Inteligencia Artificial aplicada al Ámbito Educativo

La Inteligencia Artificial (IA) está transformando diversos sectores, incluida la educación. Un máster en este campo permitirá a los docentes estar a la vanguardia de la innovación educativa, explorando cómo las tecnologías de IA pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante.

Todos los Másteres de Campuseducacion.com cuentan con grandes descuentos de más del 50% sobre el precio oficial

El Máster Oficial Universitario en Inteligencia Artificial Aplicada al Ámbito Educativo, por la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) consta de 60 créditos ECTS, a lo largo de un curso académico.

Entre sus ventajas se encuentra la **posibilidad de cursar las prácticas online**, disponer de una **metodología 100% online y exámenes**

tipo test online, lo cual supone una opción muy flexible y accesible para los estudiantes, permitiéndoles compaginar la formación con su actividad laboral, familiar o personal, optimizando el aprendizaje sin necesidad de desplazamientos y adaptándose a distintos ritmos y estilos de estudio.

Máster Oficial Universitario en Diseño Tecnopedagógico

El Diseño Tecnopedagógico es una disciplina que pretende la integración coherente y significativa entre la tecnología y la pedagogía, cuyos principios y modos de actuación se sustentan en una reflexión didáctica crítica con la que diseñar, desarrollar e implementar ambientes de aprendizaje efectivos en entornos virtuales y mediados por tecnologías digitales.

El Máster Oficial Universitario en Diseño Tecnopedagógico, por la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) consta de 60 créditos ECTS, a lo largo de un curso académico.

Esta formación se realiza a través de una metodología 100% online, lo que responde a la creciente demanda de flexibilidad y accesibilidad en la educación superior, ya que hoy en día tanto estudiantes como profesionales buscan programas que les permitan formarse sin desplazamientos, adaptando el estudio a sus horarios y necesidades personales.

Máster Oficial Universitario en Investigación en Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación Inclusiva

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza para la educación inclusiva que reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno y que promueve la accesibilidad educativa por medio de un currículo flexible capaz de ajustarse a las necesidades, ritmos y diversidad de cada estudiante.



La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

El Máster Oficial Universitario en Investigación en Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación Inclusiva, por la Universidad Antonio de Nebrija, de 60 créditos ECTS repartidos a lo largo de un curso académico, ofrece clases y exámenes online lo que, unido al auge que el DUA está teniendo en el contexto educativo actual, hace que este máster se esté convirtiendo en una de las apuestas más seguras y efectivas para los aspirantes opositores docentes.

Además, este máster no tiene prácticas.

Máster Oficial Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y el Aprendizaje Digital

El Máster Oficial Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y el Aprendizaje Digital, por la Universidad Antonio de Nebrija, también consta de 60 créditos ECTS, a lo largo de un curso académico.

Este máster ha sido galardonado con el primer puesto al mejor máster online de educación en España, según el ranking de El Mundo 2023.

Cuenta ya con 9 ediciones consecutivas, una metodología 100% online, exámenes online y sin prácticas, lo que sin duda lo convierte en una opción altamente accesible y flexible para los estudiantes, permitiéndoles completar la formación de manera eficiente, adaptada a sus horarios y necesidades personales, sin comprometer la calidad académica ni la especialización profesional que ofrece el programa.

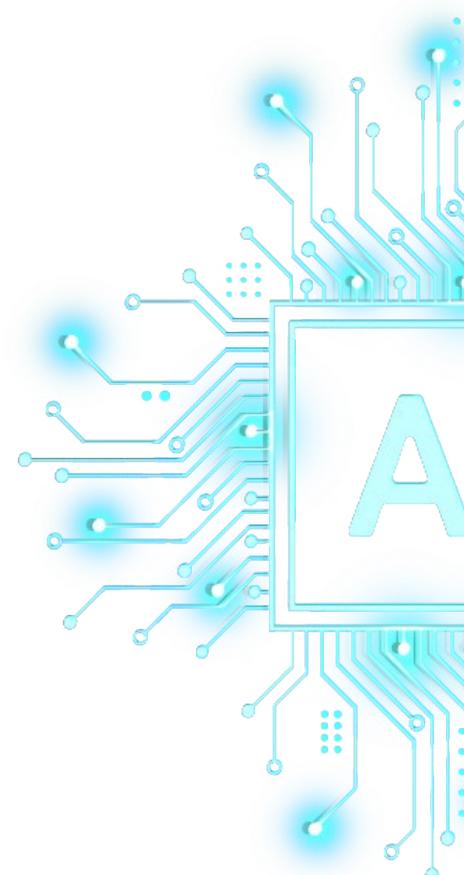
Máster Oficial Universitario en Calidad e Innovación Educativa

El Máster Oficial Universitario en Calidad e Innovación Educativa por la Universidad Antonio de Nebrija, abarca un curso académico y se articula, como el resto de programas, en 60 créditos ECTS.

Este máster se centra en proporcionar a los profesionales de la educación las herramientas, metodologías y competencias necesarias para impulsar procesos de mejora continua y transformación en los centros educativos. Su enfoque combina fundamentos teóricos avanzados con aplicaciones prácticas que facilitan la implementación de estrategias innovadoras en distintos contextos educativos.

Dispone de una metodología online, cuenta con exámenes y prácticas presenciales y entre sus alicientes se encuentra el gran descuento de casi 4.000 euros con respecto al precio oficial.

Los Másteres de Campuseducacion.com tienen metodología online y exámenes online tipo test



La relevancia de cursar un Máster Oficial Universitario

Máster Oficial Universitario en Metodologías Docentes

El Máster Oficial Universitario en Metodologías Docentes, por la Universidad Antonio de Nebrija, cuenta de **60 créditos ECTS** a lo largo de un **curso académico**.

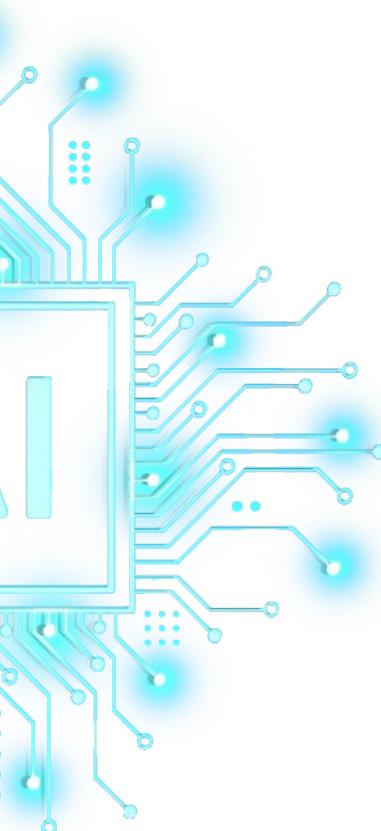
Este máster representa una oportunidad estratégica para aquellos que desean actualizar y enriquecer su perfil profesional en el ámbito educativo, ya que aborda de manera integral las metodologías docentes más innovadoras, el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas adaptadas a distintos contextos y niveles educativos, la integración de herramientas digitales y recursos tecnológicos en el aula, así como la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumnado.

Además, tiene una **metodología 100% online, y exámenes también online**. Por si fuera poco, cuenta con un **descuento de más del 50%** para afiliados a ANPE.

Invertir en un Máster Oficial Universitario es, en nuestros días, una decisión estratégica que marca la diferencia en la trayectoria profesional de cualquier docente. Más allá de los puntos adicionales en oposiciones o concursos, esta formación ofrece una preparación especializada, actualizada y práctica que permite enfrentarse con éxito a los retos educativos contemporáneos.

Optar por un máster supone fortalecer el perfil académico, ampliar las oportunidades laborales, mejorar la capacidad de innovación pedagógica y consolidar un compromiso real con la calidad e inclusión en la educación.

En definitiva, disponer de un Máster Oficial Universitario no se reduce a un simple mérito adicional en el baremo de oposiciones: representa un elemento formativo y diferenciador que incide tanto en la puntuación final como en la construcción de una trayectoria profesional sólida y comprometida con la excelencia educativa.



100%
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  Campuseducacion.com
formación on-line

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
**TIC para la
Educación
y Aprendizaje
Digital**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Metodologías
Docentes**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
Investigación en
Diseño Universal
para el **Aprendizaje**
y **Educación Inclusiva**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Calidad**
e **Innovación
Educativa**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
en **Diseño
Tecnopedagógico**



**MÁSTER OFICIAL
UNIVERSITARIO**
**Inteligencia
Artificial**
aplicada al
Ámbito Educativo

CONSIGUE **1 PUNTO** ADICIONAL PARA
OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES,
Y **3 PUNTOS** PARA CONCURSO DE TRASLADOS

100%
METODOLOGÍA ONLINE

MATRICÚLATE. ¡PLAZAS LIMITADAS!
CONVOCATORIAS EN OCTUBRE Y MARZO.

Obtén tu Máster Oficial Universitario en Campuseducacion.com
www.campuseducacion.com/masteres



Precios y ventajas
exclusivas para
afiliados a **ANPE**

admin@campuseducacion.com

 **967 607 349**

C/ Ejército 23, Bajo | C.P. 02002 ALBACETE

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego



Este estudio pretende recabar toda la información posible sobre investigaciones basadas en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y la educación inclusiva. Con este fin, se ha realizado una revisión sistemática a través del método PRISMA en la que se han analizado diversos estudios de la etapa de educación primaria, a través de Atlas.ti. Tras el análisis de los mismos, se han extraído ciertas conclusiones que permiten afirmar que realmente el ABJ se constituye como una metodología que favorece la inclusión educativa dentro del aula. Sin embargo, no debe considerarse de manera aislada, sino como un complemento de otras actividades y habilidades que permitan consolidar la inclusión educativa.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en el Juego; Educación inclusiva; Diseño Universal para el Aprendizaje; Educación Primaria; Metodologías activas; PRISMA; Atlas.ti.

Abstract: The aim of this study is to gather as much information as possible on research based on play-based learning (PBL) and inclusive education. To this end, a systematic review was conducted using the PRISMA method, analysing various studies on primary education using Atlas.ti. After analysing these studies, we can conclude that PBL is a methodology that promotes educational inclusion in the classroom. However, it should not be considered in isolation, but rather as a complement to other activities and skills that help consolidate educational inclusion.

Key words: Game-Based Learning; Inclusive Education; Universal Design for Learning; Primary Education; Active Methodologies; PRISMA; Atlas.ti.

Una revisión sistemática de la literatura

ROCÍO GONZÁLEZ RIPOLL

- Licenciada en Psicología
- Graduada en Magisterio de Educación Infantil
- Máster en Investigación DUA
- Responsable de RRHH en Leroy Merlin
- Churra (Murcia)

La inclusión educativa es un concepto que ha ido evolucionando con el paso de los años hasta convertirse en lo que conocemos en la actualidad. Organismos internacionales como la ONU (2015) hacen referencia a la inclusión dentro de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible**, como el número 4 que hace referencia a la **educación de calidad**, bajo el enunciado de promover una educación inclusiva y de calidad para que todos los niños y niñas finalicen la educación primaria y secundaria.

Asimismo, haciendo referencia a la definición sobre inclusión que realiza la UNESCO (2015), en su guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, se expone que la inclusión es un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes.

Partiendo de esta base y teniendo en cuenta el contexto actual en el que la diversidad del alumnado resulta inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, **resulta indispensable que los docentes cuenten con metodologías y herramientas que les permitan llegar a todo el alumnado**. Es indudable que la gran mayoría de la comunidad educativa

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

se encuentra concienciada sobre la necesidad de atender a la diversidad personalizando los procesos de enseñanza. Sin embargo, todavía es preciso seguir insistiendo en la formación permanente en torno a la atención a la diversidad (García y Garrote, 2021). Por ello, todavía queda un largo camino por recorrer para poder afirmar con rotundidad que los docentes cuentan con la formación y las herramientas necesarias para poder cumplir con uno de los principios pedagógicos que establece la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, en los que se expresa que en esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia.

Las metodologías activas han supuesto un avance importante dentro de la educación inclusiva. En este sentido, muchos autores han indagado sobre esta línea de investigación y la importancia de alcanzar el horizonte de una educación integral para cualquier estudiante. Así, se encuentran autores como Montaner (2022), que analizó la relación de las metodologías activas con la educación inclusiva, encontrando cierta correlación entre ambas siempre y cuando se tengan en cuenta algunos aspectos como la comunicación, la planificación o el trabajo cooperativo entre otros, es decir, no por el simple hecho de utilizar una metodología activa se estará incentivando la inclusión, sino que se tendrán que tener en cuenta una serie de aspectos para garantizarla (aprendizaje competencial, presencia emocional y/o afectiva dentro del aula, identidad grupal, etc).

En la actualidad, se cuenta con un amplio abanico de posibilidades que permiten abordar los procesos de enseñanza desde la participación activa del alumnado. No obstante, en el presente estudio se pone el foco en el Aprendizaje Basado en el Juego (en adelante ABJ). Esta consiste en una **metodología activa que pretende enseñar a los estudiantes una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes de una forma lúdica y motivadora con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos inicialmente** (Solas-Martínez, 2023). Se hace necesario destacar en este punto, que el juego está presente desde la infancia, y es a través del mismo, y de la experimentación como los niños van obteniendo información del medio y, por consiguiente, van aprendiendo, de tal forma que podemos decir que el juego es algo innato. Por lo tanto, si se parte de esta premisa, parece lógico pensar que, usar el juego como una herramienta didáctica dentro del aula nos puede reportar múltiples beneficios tanto a nivel de aprendizaje como en términos de inclusión educativa, ya que a través del juego se llegará a todos los niños y niñas.

Desde esta perspectiva, se puede considerar el juego como un valioso recurso que, aplicado de forma adecuada dentro del aula, puede favorecer un clima de afecto, seguridad e inclusión educativa, que repercute directamente en unos buenos resultados en el proceso de aprendizaje de todo el alumnado. De hecho, diversas investigaciones han mostrado resultados significativos en los resultados académicos cuando se emplea

Las metodologías activas han supuesto un avance importante dentro de la educación inclusiva.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

el ABJ, especialmente cuando se usa esta metodología teniendo en consideración los intereses del alumnado, los procesos cognitivos como la atención y la memoria, y aspectos conductuales como la participación activa en clase (Dabbous et al, 2022).

En relación a la inclusión educativa, también se encuentran estudios con resultados que demuestran su relación con el ABJ. Algunos de estos estudios destacan que los juegos favorecen habilidades sociales la empatía, la cooperación, la autorregulación emocional y la solidaridad (García-Martín et al, 2022)

El objetivo general del presente estudio consiste en realizar una revisión sistemática sobre la literatura existente en relación al aprendizaje basado en el juego y la inclusión educativa, con el fin de analizar de forma exhaustiva el impacto que tiene esta metodología educativa a la hora de crear entornos educativos inclusivos. Para abordar este objetivo, se partirá de la siguiente pregunta *¿De qué forma influye el ABJ en el contexto educativo para favorecer un clima inclusivo?*

La educación inclusiva

Si bien el término de educación inclusiva es relativamente reciente, no lo es tanto la base teórica y normativa sobre la que se asienta ya que, para llegar al concepto actual, hay que pasar por todos sus antecedentes. De hecho, el camino hacia lo que se conoce en la actualidad como inclusión educativa ha sido más bien largo y ha partido de una situación de total exclusión discriminatoria a un modelo de inclusión que ha adquirido cada vez más notoriedad dentro del sistema educativo español y que según García (2017), no tienen ninguna posibilidad de retroceso.

En este sentido, una de las primeras referencias la encontramos en la Ley Moyano de 1857, con la que se crea la primera escuela para personas sordomudas, y a partir de la cual se van produciendo pequeños avances (García, 2017).

Tras esta primera aproximación histórica hacia la inclusión en forma de ley educativa, se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos que se remonta al año 1948, en la que en su artículo 26 se menciona que toda persona tiene derecho a la educación.

No es hasta el año 1985, con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, cuando se consigue avanzar de un modelo educativo en el cual el alumnado con necesidades era excluido del sistema educativo ordinario, a un modelo de integración en el que ya se integraban dentro de los centros de educación ordinaria, junto con el resto de compañeros. Aunque todavía quedaba mucho camino hasta llegar a la inclusión, esta normativa española supuso realmente el comienzo de la inclusión educativa y permitió en gran medida allanar el camino hasta la evolución del concepto actual.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Poco a poco se consigue ir avanzando y es en el año 1990, cuando la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), incorpora por primera vez, en una normativa no específica de educación especial, los conceptos de normalización e integración, así como las necesidades educativas especiales.

Toda esta normativa no ha sido la única que ha permitido allanar el camino hacia la educación inclusiva, pero sí la más relevante a nivel nacional, así como la que ha supuesto los hitos de mayor relevancia. De esta forma, si se continúa el orden cronológico, a nivel nacional la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde en su artículo 72 se establecen los recursos para garantizar la inclusión de todo el alumnado.

Como se puede comprobar, la evolución en lo que a inclusión educativa se refiere ha sido notablemente lenta. Se puede partir de la siguiente reflexión: en 1948 ya se era consciente del derecho de todas las personas a recibir una educación, pero ¿qué clase de educación? Una educación diferente, en la que no tenían derecho a estar escolarizados en centros ordinarios con otros niños y niñas y esto, desafortunadamente ha sido así hasta hace relativamente bien poco, por lo que este ralentí al que ha ido evolucionando la educación en su conjunto, ha provocado una exclusión de las personas con necesidades que se extendía más allá de las aulas. Por este motivo, resulta crucial pararse un momento a pensar sobre formas de favorecer y avanzar hacia la verdadera y efectiva inclusión educativa, salir del ritmo vertiginoso al que avanza el tiempo y detenerse en nuevas formas de educar y de trabajar, y esto solo se consigue con motivación, con formación y con recursos.

Afortunadamente, desde el año 2006 se ha avanzado todo lo que no se consiguió avanzar en más de 50 años, y desde entonces parece que el foco sí que se ha puesto sobre la inclusión. De hecho, en la Agenda 2030 sobre los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, se encuentra en el objetivo número 4, la educación inclusiva.

Hasta aquí, se ha profundizado en la inclusión educativa a lo largo de su recorrido histórico. Sin embargo, también conviene señalar el estado actual del concepto y el punto concreto en el que se encuentra. Así, la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (en adelante LOMLOE), enfatiza la inclusión educativa y, además, se introduce por primera vez el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA), que se encuentra profundamente relacionado con la inclusión. De hecho, **no resultaría correcto en este artículo hablar de inclusión educativa sin hacer una mención especial al**



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

“ Se puede considerar el juego como un valioso recurso que, aplicado de forma adecuada dentro del aula, puede favorecer un clima de afecto, seguridad e inclusión educativa

DUA. En cierto modo, este marco teórico surge de la necesidad de superar el modelo educativo basado en la exclusión, la segregación y la integración.

Lo que proporciona el DUA es una mayor flexibilidad de los elementos del currículo común para que pueda ser accesible por parte de todo el alumnado con independencia de sus características específicas. Por lo tanto, en palabras de Alba (2014), el Diseño Universal para el Aprendizaje es **un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del DU al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos.**

A modo de síntesis, Echeita (2022) deja de manifiesto de una forma muy clara cuál es la evolución que ha sufrido la inclusión dentro del sistema educativo español. Este autor señala que ha pasado de considerarse un principio que cobraba sentido solo a nivel teórico (como si fuera solo importante de cara a plasmarlo sobre el papel), a un constructo que debe aplicarse de forma imperiosa y obligatoria ya que se trata de un derecho fundamental de todos. Dicho de otro modo, pasó de ser algo “casi optativo” para el sistema educativo, a constituir el núcleo central a partir del cual se debe diseñar todo proceso de enseñanza aprendizaje.

Las metodologías activas

Existe una extensa literatura científica sobre las metodologías activas y la importancia de favorecer un aprendizaje significativo. Por ello, a continuación, se ha hecho una selección para recopilar la información más relevante para el marco teórico.

A modo ilustrativo, Sanchidrián (2014), en su estudio introductorio acerca de la pedagogía empleada por María Montessori, señala que el niño no es un sujeto pasivo, sino todo lo contrario, es un sujeto activo que tiene curiosidad, que tiene necesidad de aprender e interés por el juego y la experimentación, así como capacidad de adaptación al entorno que le rodea.

Así mismo, Marina (2011), indica que el cerebro es un sistema neuronal motivado. Con esta cita neurológica se abre una explicación al funcionamiento del cerebro de los niños cuando están aprendiendo, aludiendo a que la motivación es un factor esencial dentro de la enseñanza, ya que un alumno sólo aprenderá cuando lo que le estamos presentando tenga un interés para él y le resulta significativo, de lo contrario, ante contenidos que le resultan indiferentes no se logrará la consolidación del aprendizaje. Por lo tanto, esta afirmación constituye una razón de peso para proponer estas metodologías activas dentro del aula.

Por estos motivos, se considera fundamental llevar a cabo un proceso educativo que resulte atractivo, que favorezca la motivación de los alumnos, que despierte su curiosidad, y en el que puedan trabajar de forma cooperativa. Esto es crucial ya que es la base para

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

que se produzca el aprendizaje ya que éste surgirá siempre y cuando el alumnado muestre interés y atención por lo que está aconteciendo en el aula, y esto sólo será posible si el docente es capaz de incluirle, de hacerle participar y de tomar en consideración sus ritmos, estilos y procesos de aprendizaje. Y es aquí, cuando entran en juego las metodologías activas apoyadas en componentes lúdicos.

Aprendizaje basado en el juego

Tal y como señala un clásico, el juego resulta fundamental para favorecer y enriquecer el desarrollo tanto psicomotor como intelectual del niño (Piaget, 1966). Por ello, cabe afirmar que el juego se puede definir como una capacidad innata en el ser humano, incluso casi como un acto reflejo que, desde las etapas más tempranas, permiten a los niños y niñas explorar el mundo que les rodea.

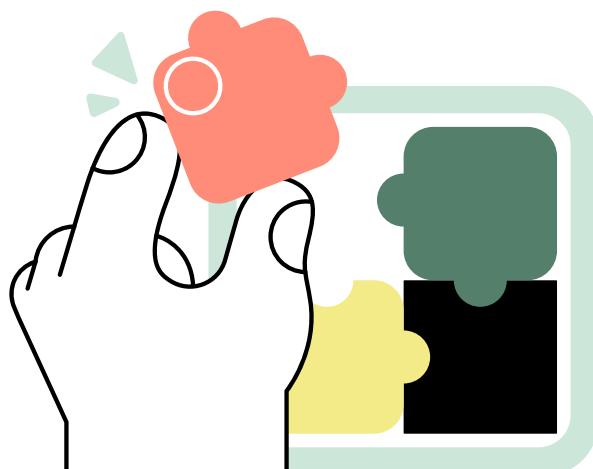
Teniendo en cuenta la importancia que tiene el juego dentro del desarrollo, parece lógico pensar que, a través de su inclusión dentro del proceso educativo en las aulas, se obtendrán resultados favorables en lo concerniente al aprendizaje del alumnado. Tal es así, que en la actualidad se concibe como una metodología más que se emplea en el día a día de las aulas de todo el mundo. Pero, en este punto es necesario detenerse, con el fin de facilitar la comprensión del presente artículo a través de una definición del ABJ. Diversas fuentes y autores han realizado definiciones. No obstante, a continuación, se destacan algunas de ellas.

En primer lugar, Montessori fue una pionera y una gran defensora del juego dentro de la niñez, y concretamente dentro del desarrollo infantil, hasta tal punto que lo consideraba fundamental para fomentar la creatividad y las habilidades relacionadas con la resolución de problemas (Montessori, 1967).

De la misma forma, McGonigal incide en la importancia que tiene el juego dentro del aprendizaje del alumnado, a través del cual se desarrollan habilidades cognitivas como la resolución de problemas y la capacidad de análisis; habilidades sociales, ya que se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo; habilidades emocionales como el autocontrol y el manejo de la frustración; y otras habilidades específicas como las competencias tecnológicas (McGonigal, 2011).

No obstante, si lo que se pretende es sintetizar de una forma clara, breve y concisa en qué consiste exactamente esta metodología, entonces se puede señalar la afirmación de Gomez Martin et al. (2004), que entienden el ABJ como la aplicación de los juegos en la enseñanza.

Lo que proporciona el DUA es una mayor flexibilidad de los elementos del currículo común para que pueda ser accesible por parte de todo el alumnado



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Además de lo anterior, es innegable el papel que tiene la motivación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, a través de esta metodología va a permitir captar la atención de los alumnos para que éstos interactúen y participen en las actividades de una manera lúdica, pero siempre guiándolos hacia un objetivo final, es decir, hacia los objetivos de aprendizaje (Pho, 2015).

El juego puede ser una estrategia metodológica que se utilice de manera cotidiana para lograr los objetivos didácticos planteados y trabajar los contenidos curriculares pertinentes (García-Tudela et al., 2019).

En este punto, conviene ser conocedores de las características principales de llevar a cabo el juego como una metodología dentro del aula. De este modo, Masó (2023) elabora un listado de aspectos a tener en cuenta siguiendo la metodología Montessori, entre los cuales, se destacan los siguientes, y que resultan aspectos coincidentes con el ABJ:

- Existe un objetivo de aprendizaje claro.
- El juego como tal se emplea para fomentar y apoyar el aprendizaje académico.
- El juego forma parte del proceso de aprendizaje y es fundamental para el desarrollo integral del alumnado.

En definitiva, se puede afirmar que el juego ha sido un aspecto esencial del desarrollo desde que ha sido estudiado.

En este sentido, el protagonismo que ha ido adquiriendo el juego ha cambiado considerablemente en los últimos años, donde cada vez se encuentran más aulas y docentes con gran ilusión por motivar a su alumnado y por innovar en metodologías activas que permitan construir procesos óptimos de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto también se hace especialmente visible en la legislación educativa. Buen ejemplo de ello, hace referencia a la actual normativa del sistema educativo español (LOMLOE), concretamente en el artículo 14.6, se señala que los métodos de trabajo en ambos ciclos se basarán en las experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego. Además, en este mismo artículo, se añade que se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el estableci-



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

miento de un apego seguro. Se observa cómo se alude aquí al ambiente de integración que debe articular todo el proceso educativo, y en el que se debe dar el juego, aspectos que se concretarán en el siguiente epígrafe.

Por último, más recientemente, se encuentran referencias al juego en la última versión 3.0 de CAST (2024), donde entre las 36 consideraciones que incluye, se especifica una concretamente para el juego, y es la consideración 7.3. Fomenta la alegría y el juego. De nuevo, se asiste a la argumentación sobre la necesidad de incluir el juego dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

ABJ y educación inclusiva

Es especialmente relevante la relación existente entre el ABJ y la educación inclusiva. Cabe considerar aquí que el ABJ requiere de la participación y el trabajo en equipo. Estos dos aspectos contribuyen de forma favorable a la inclusión educativa, es decir, a través de actividades que impliquen la interacción entre el alumnado y la puesta en valor del trabajo de todos y cada uno de ellos, sin distinción alguna, se estará contribuyendo al sentimiento de pertenencia, a que todos se sientan parte del grupo, a que unos cuenten con los otros y a que el docente tenga en consideración de forma personalizada a cada alumno, fomentando con todo ello la inclusión educativa. Así, el trabajo cooperativo contribuye al desarrollo de un clima de aula favorable que incluirá a su vez en actitudes positivas del alumnado hacia las diferencias individuales (Aguinaga et al., 2018).

Son diversos los estudios y publicaciones que muestran esta relación y de forma concreta, cómo influye la puesta en práctica del ABJ en la educación inclusiva. A modo de ejemplo, Luna Castro et al. (2018) indican que se pueden trabajar los contenidos específicos del currículo con carácter lúdico y partiendo de los intereses y preferencias del alumnado como una vía para llevar a cabo con garantías de éxito la inclusión educativa.

Además, García et al. (2020), hablan de un aspecto fundamental que no se ha comentado hasta ahora, y es el que se relaciona con la flexibilidad. Este término resulta fundamental dentro de las aulas, es decir, **si lo que se quiere conseguir realmente es llegar a todo el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad de intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y capacidades, entonces será primordial un entorno de aprendizaje flexible**. Con esto lo que se quiere decir, es que, para atender a la diversidad, se necesitará también diversidad en los diferentes elementos del currículo, o, dicho de otra manera, se necesitará que tanto los recursos, como los materiales didácticos, la metodología, los métodos de evaluación, los tiempos y los espacios sean flexibles. Y aquí es donde se alude de nuevo a García et al. (2020) que sostiene que la flexibilidad propia de los juegos permite que el ABJ sea una metodología completa ya que favorece la inclusión educativa.

 **Se considera fundamental llevar a cabo un proceso educativo que resulte atractivo, que favorezca la motivación de los alumnos**

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

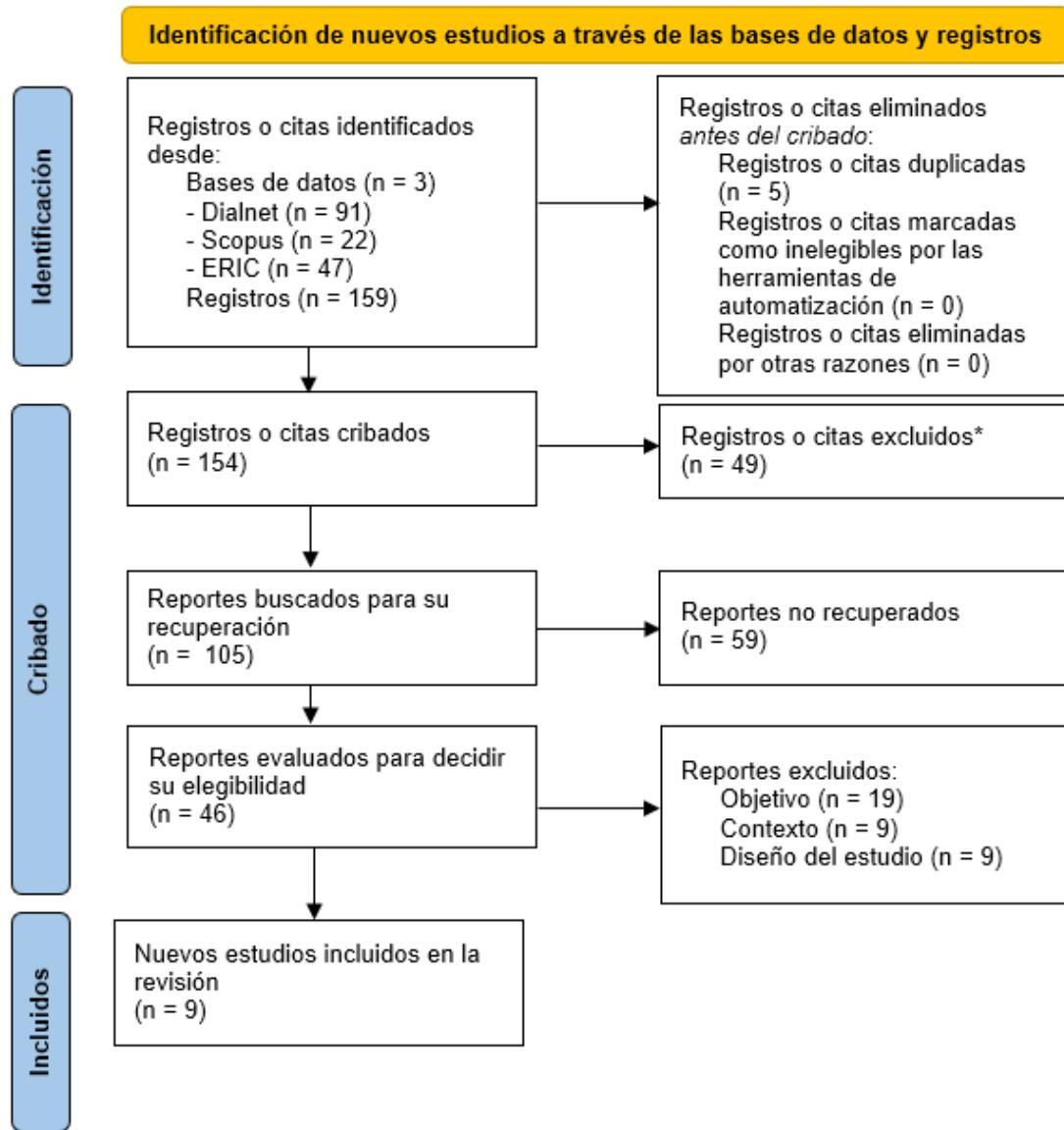


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA

Además de esto, hay que tener en cuenta que a través del juego se trabajan otra serie de habilidades y valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, la escucha, entre otros aspectos, y éstos resultan cruciales para garantizar la inclusión dentro del aula en lo que a la relación entre alumnos se refiere.

En definitiva, parece existir una estrecha relación entre ambos conceptos, esto es, el ABJ y la inclusión educativa. No obstante, se abordará en profundamente esta relación a través de la revisión sistemática que se va a llevar a cabo y que se expondrá a lo largo del presente trabajo.

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Objetivos, metodología, enfoque y diseño

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el impacto que tiene el Aprendizaje Basado en el Juego a la hora de crear entornos educativos inclusivos.

A continuación, se concretan los **objetivos específicos** que se plantean en esta investigación:

- Identificar las propuestas educativas de ABJ implementadas en la etapa de educación primaria.
- Describir las experiencias implementadas a partir de los recursos empleados y los resultados alcanzados.

El enfoque principal de esta investigación ha consistido en realizar una revisión de la literatura reciente (últimos 5 años), sobre el aprendizaje basado en el juego y su relación con la inclusión educativa, basándose para ello, en los criterios y la rigurosidad planteada por la declaración PRISMA para, posteriormente, realizar una síntesis en profundidad sobre las ventajas y beneficios que puede reportar el ABJ en la inclusión educativa.

Por tanto, si se pretende ahondar en esta temática, no bastará con abordarla de manera superficial, sino que se irán analizando estudios e investigaciones para lo cual la metodología de las revisiones sistemáticas resultará especialmente útil. Así, existen autores como Sánchez-Serrano y Pedraza (2022), sostienen que: la revisión sistemática consiste en identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar evidencias en investigaciones de alto impacto de un modo transparente y accesible.

Por consiguiente, teniendo en cuenta esta definición, queda justificada la decisión de elaborar esta metodología de investigación que va a facilitar la consecución de los objetivos planteados a través de la revisión de la literatura existente sobre el ABJ y la inclusión educativa, literatura que se analizará de forma exhaustiva para poder extraer unas conclusiones de calidad y con rigor científico.

En la Figura 1 se presenta un diagrama que muestra de una forma muy visual los pasos que se han ido dando a lo largo de la revisión de la literatura. Con el mismo, se puede observar la trazabilidad de todo el recorrido para garantizar así, una fácil comprensión del estudio.

En primer lugar, para garantizar una búsqueda óptima de los diversos artículos, se delimitaron las bases de datos a partir de las cuales se iba a extraer la información. Para ello, se seleccionaron 3 importantes bases de datos que han arrojado un total de 159 registros. Sin embargo, no sólo ha sido suficiente con la selección de las bases de datos, sino que resultó imprescindible acotar el listado de palabras clave que permitiera devolver un resultado adecuado para el estudio en cuestión. Por ello, se optó por la siguiente búsqueda booleana en español: juego AND inclusión AND "educación primaria"; y también en inglés: game AND inclusion AND "primary education".



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Se probaron otros descriptores incluidos en el Tesauro de la UNESCO y en el Tesauro de ERIC, como "educación básica", "enseñanza primaria", etc. Sin embargo, los resultados arrojados son mínimos. Por tanto, se tomó la decisión de optar por los descriptores que englobasen la mayor cantidad de trabajos posible. En este caso concreto, el descriptor de Educación Primaria.

Además, se hace necesario mencionar que, con el fin de aumentar la precisión de los resultados obtenidos, se definieron una serie de criterios que permitieron establecer en cada fase los documentos a incluir en el estudio. De esta manera, se establecieron como criterios principales: artículos de publicación reciente; concretamente, artículos con una antigüedad no superior a 6 años.

Por lo que respecta al idioma de redacción, se tuvieron en cuenta tanto documentos publicados en español como en inglés, descartándose los publicados en otros idiomas como francés y ruso. Esto se ha hecho así, por la familiarización y el conocimiento del idioma, que permite que la lectura sea asequible y comprensible para su posterior análisis.

La población objeto de estudio también se ha acotado, tomando como referencia los artículos destinados a la investigación en la etapa de educación primaria. De la misma forma, el tipo de documento también ha supuesto un filtro adicional, teniéndose en cuenta principalmente capítulos de libros y artículos de investigación y eliminando de la selección final otro tipo de textos como las tesis doctorales, los libros completos y/o los trabajos publicados como actas de congresos.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados hasta ahora, la búsqueda de información se realizó en 3 reconocidas bases de datos, las cuales son DIALNET, SCOPUS y ERIC. El motivo principal que llevó a la selección de estas fuentes fue contar con cierta diversidad que permitiera obtener una muestra representativa mayor a partir de la cual realizar una revisión de calidad. Así, se seleccionaron una base de datos internacional, esto es, SCOPUS; una base de datos iberoamericana (DIALNET), y una base de datos específica de la disciplina protagonista de la presente revisión sistemática, es decir, la educación, que este sería el caso de la base de datos ERIC. En cuanto al número de bases de datos seleccionadas, se establecieron 3 para garantizar una recogida de información asequible, fiable y representativa, que permitiera garantizar la calidad de la investigación, así como una adecuada gestión de todos los resultados obtenidos.

Todo el proceso de eliminación de duplicidades y evaluación de la elegibilidad se llevó a cabo con la herramienta Mendeley. Originalmente, se registran un total de 159 documentos, que pertenecen 91 a DIALNET, 22 a SCOPUS y 47 a ERIC, tal y como se puede apreciar en la Figura 1. Posteriormente, los diferentes artículos se han ido filtrando en función de los criterios anteriormente expuestos, tal y como se describe a continuación.

De los 159 registros inicialmente extraídos, se analizaron las duplicidades, lo cual devolvió un total de 5 registros duplicados que procedieron a eliminarse de la muestra, esto dejó un resultado neto de 154 registros. A partir estos se exclu-



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

yeron un total de 49 registros por no cumplir con los criterios inicialmente establecidos. Es decir, estos 49 registros se suprimieron de la muestra por diversos motivos tales como: registros de idiomas diferentes al español o al inglés, registros publicados con anterioridad al año 2019, o registros que formaban parte de actas de congresos, tesis doctorales o libros completos. Con estos 49 registros eliminados, se quedó una muestra de 105 registros.

Seguidamente, se procedió a realizar una recuperación de los registros para buscar los documentos originales. Sin embargo, 59 registros no pudieron ser recuperados, lo cual dejó una muestra de 46 registros, a partir de los cuales se realizó el filtrado final. Éste último filtro se realizó teniendo en cuenta 3 variables: el objetivo del estudio (variable que permitió eliminar de la muestra 19 registros), el contexto (a partir del cual se eliminaron 9 registros), y el diseño de la investigación (criterio que eliminó 9 registros de la muestra). El resultado final fue la inclusión definitiva de los 9 registros que se analizan en el presente estudio.

Análisis de datos y resultados

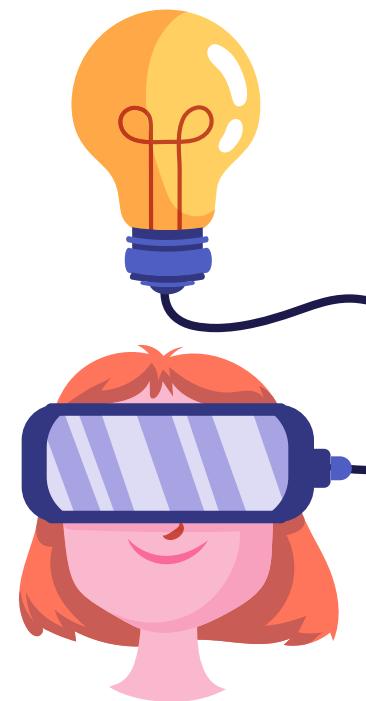
Para llevar a cabo el análisis de datos cualitativo se ha utilizado el programa informático Atlas.ti 25. Con este se ha realizado el proceso de codificación y categorización de las unidades de información; así como la elaboración de redes semánticas que presentan los resultados de esta investigación.

A través de Atlas.ti 25 se han analizado dos vertientes principales. Por un lado, los resultados tanto positivos como negativos de los diferentes artículos de la muestra. Y, por otro lado, se ha realizado una red semántica de los diferentes recursos empleados en cada una de las propuestas analizadas. De esta forma, a través de la elaboración de estas redes semánticas se procede a analizar los resultados.

Por lo que respecta a la red semántica sobre los recursos empleados en los diferentes estudios, en primer lugar, se han identificado los recursos empleados y, una vez hecho esto, se ha procedido de igual forma a asignarles sus respectivos códigos libres, los cuales se han asociado al código raíz, que es el de recursos. Además, para facilitar la comprensión y la identificación de los diferentes recursos, se ha procedido a vincular cada recurso con su autor o autores correspondientes, mediante la asociación del recurso con su cita. En cuanto a la red semántica de los resultados, el proceso ha sido el mismo, asignando los correspondientes códigos libres a los resultados positivos o negativos, así como su vinculación con cada autor.

Trabajos implementados en la educación primaria

En la Tabla 1 se presentan las principales características de los artículos seleccionados para esta revisión sistemática. De una forma más concreta, de cada trabajo se presente el título, año, país de publicación, tipo de documento, metodología y si se contempla el marco DUA en la propuesta implementada.



| Artículo | Año | País | Tipo de documento | Metodología | ¿Contempla DUA? |
|---|------|--------|---------------------|---|-----------------|
| Divulgando el conocimiento y la concienciación del braille: un enfoque metodológico comparativo | 2024 | España | Artículo de revista | Diseño cuasi experimental pretest - postest. Cuantitativa | No |
| Integración en el segundo ciclo de primaria de un proyecto de centro de pensamiento computacional con la propuesta curricular de INNOVAMAT | 2024 | España | Artículo de revista | Cualitativa no experimental | Sí |
| Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje | 2023 | Perú | Artículo de revista | Investigación cuantitativa experimental de tipo descriptivo | No |
| El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género | 2023 | España | Artículo de revista | Observacional. Cualitativa no experimental | No |
| Actitudes y percepciones de estudiantes de 5º y 6º de primaria sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en actividades de educación física y deportes tradicionales | 2023 | España | Artículo de revista | Estudio descriptivo | No |
| Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria | 2022 | España | Artículo de revista | Diseño pretest postest | No |
| Estudio de intervención psicopedagógica de un caso de dislexia desde la inclusión educativa | 2021 | España | Artículo de revista | Investigación cualitativa: Estudio de caso | Si |
| Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria | 2020 | España | Artículo de revista | Investigación cualitativa | No |
| <i>Escape room como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3º de Educación Primaria</i> | 2019 | España | Artículo de revista | Investigación cualitativa no experimental: estudio de caso | No |

Tabla 1. Características principales de los artículos de la muestra.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Los resultados mostrados se encuentran ordenados cronológicamente, encontrándose en las primeras posiciones de la tabla los artículos más recientes hasta los más antiguos. Con esta tabla, se está contribuyendo a la consecución del primer objetivo específico.

Como se puede comprobar, todos los registros incluidos comparten la misma tipología y es que, todos son artículos de revista. Por otra parte, sí se encuentra variedad en el tipo de metodología empleada, ya que aparecen tanto estudios de naturaleza cuantitativa como cualitativa, aunque cualitativa en mayor medida. Concretamente, 2 estudios de naturaleza cuantitativa y 7 de naturaleza cualitativa.

Por último, otro aspecto que se ha considerado relevante incluir en la tabla ha sido la contemplación del Diseño Universal de Aprendizaje. Este punto es especialmente importante si se relaciona con el principal objetivo de este estudio, y es que se trata de abordar de qué manera el ABJ influye en una educación inclusiva. En este sentido, como se puede observar, solo dos de los artículos de la muestra han contemplado el DUA en sus propuestas de intervención.

Recursos empleados en las propuestas

En la Figura 2 se muestra la red semántica elaborada a través de Atlas.ti 25, en la que se puede apreciar los diferentes recursos empleados en los artículos de la muestra.

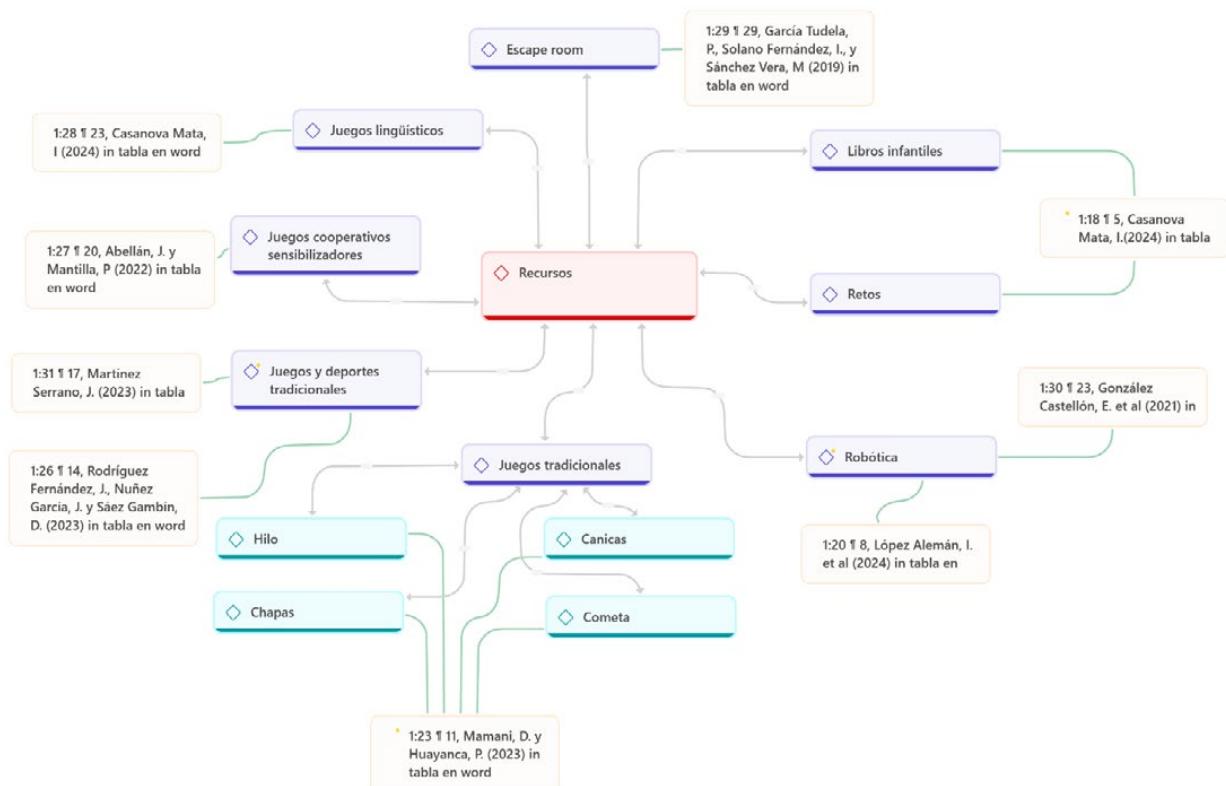


Figura 2. Red semántica de recursos utilizados.

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Como se puede apreciar en esta red semántica, los recursos empleados han sido muy diversos, encontrando desde algo tan sencillo como los libros infantiles y los clásicos juegos de las chapas o las canicas, hasta juegos más modernos y actuales como las habitaciones de escape o la robótica.

Se ha procedido a codificar cada uno de los juegos identificados en los 9 documentos de la muestra y a continuación, se ha asociado cada juego a sus autores correspondientes.

Se puede observar que incluso existen autores que abordan en sus estudios los mismos recursos, tal es el caso de González y López (2021), que comparten el uso de la robótica en sus investigaciones. Ocurre lo mismo con Rodríguez et al. (2023) y Martínez (2023), cuyos estudios se centran en los juegos y deportes tradicionales, como recurso fundamental para trabajar la inclusión educativa.

Por lo general, se observa un uso frecuente de juegos que implican cierta colaboración y participación entre el alumnado. De hecho, tal y como se muestra, de 9 tipos de recursos diferentes, 5 de ellos corresponden a juegos cooperativos, como son los juegos y deportes tradicionales, el *escape room* y los juegos cooperativos sensibilizadores.

Además, se aprecia también un mayor uso de la tipología de juegos analógicos frente a los juegos digitales; en concreto, el uso de la robótica se emplea en solo 2 de los estudios analizados, lo que equivale a solo un 22%, frente a los 7 estudios (78 %) que utilizan los juegos analógicos. Destacar también, que, de esos dos estudios que contemplan la robótica, sólo uno de ellos emplea la robótica como único recurso para fomentar la inclusión, se trata del estudio de López (2024).

Por lo que respecta a los juegos analógicos, los recursos que menos se han empleado en los estudios analizados han sido los juegos lingüísticos, los libros infantiles y el *escape room*, estando presentes en un solo estudio de los nueve analizados. En concreto, los dos primeros han sido empleados en el estudio de Casanova (2024) y el *escape room* ha sido utilizado en el estudio de García-Tudela et al. (2019). Conviene mencionar en este punto, que los juegos lingüísticos y los libros infantiles han sido empleados en un estudio en el que el objetivo fundamental es el conocimiento del sistema de lectura Braille y no tanto la inclusión educativa. Sin embargo, resulta lógico pensar que con el aprendizaje y la concienciación de todo el alumnado del sistema Braille, la inclusión educativa va implícita en este proceso. En cuanto al *escape room*, resulta un recurso muy novedoso y quizás por ese motivo no ha sido tan investigado y usado con tanta frecuencia como los juegos tradicionales. Sin embargo, sí que comparte la característica de recurso cooperativo, en el que todo el alumnado colabora en la actividad.

En definitiva, lo que se pretende con esta red semántica es mostrar una visión integral sobre la diversidad de recursos empleados. Asimismo, la variedad pone de manifiesto que la aplicación de la metodología ABJ no se limita a un solo recurso, sino que existe un amplio abanico de posibilidades que pueden contribuir de manera considerable a favorecer la inclusión.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Resultados alcanzados

Tras la revisión de los recursos empleados, podemos ver que en la Figura 3 se muestra la red semántica con los resultados obtenidos en cada uno de los artículos de la muestra.

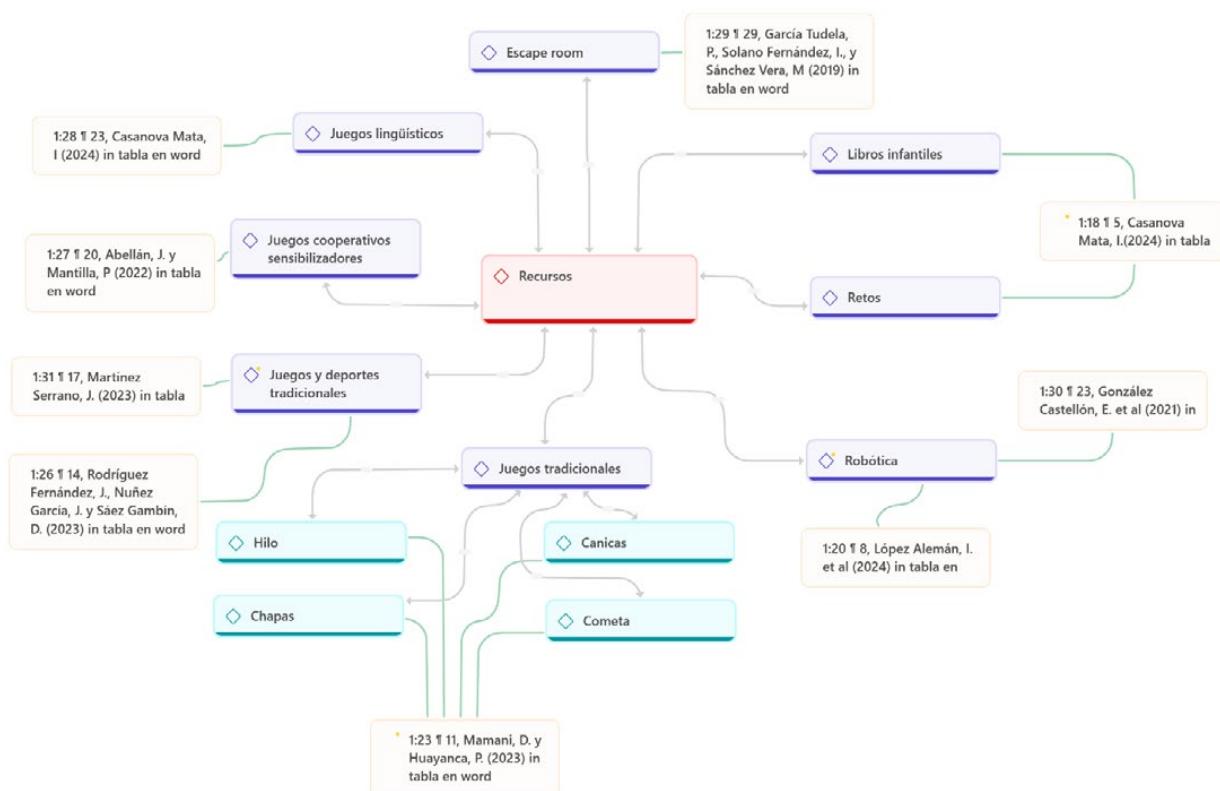


Figura 3. Red semántica sobre los resultados obtenidos.

En primer lugar, es necesario destacar que, por lo general, los resultados encontrados muestran aspectos y características personales que se desarrollan o no tras la intervención, como por ejemplo: la autoestima, la motivación o el aprendizaje emocional, entre otros. Aspectos que van a contribuir en mayor o menor medida al objetivo principal, que es favorecer la inclusión en el ámbito educativo.

Si se hace una lectura del gráfico de izquierda a derecha, se encuentran primeramente los resultados negativos. Destacar que son significativamente inferiores a los resultados positivos encontrados, lo cual permite ir atisbando ciertas conclusiones que se desarrollarán más adelante. Al profundizar en los resultados negativos, se observa por un lado que, según el estudio de Martínez (2023) sobre las actitudes y percepciones de los alumnos de primaria, éstos tenían en determinados momentos sentimientos de lástima hacia sus compañeros con discapacidad, un sentimiento que puede reflejar una visión paternalista más que una verdadera empatía. Es conveniente resaltar que, de 9 artícu-

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

Teniendo en cuenta la importancia que tiene el juego dentro del desarrollo, parece lógico pensar que, a través de su inclusión dentro del proceso educativo en las aulas, se obtendrán resultados favorables en lo concerniente al aprendizaje del alumnado.

los analizados en la muestra, este es el único resultado negativo que se ha encontrado.

Por otro lado, también se encuentran resultados relacionados con la necesidad de que el alumnado continúe trabajando las habilidades sociales y la autoestima. Esto se observa en el estudio de Mamani, y Huayanca (2023). Si bien, estos resultados no son negativos del todo puesto que es una sugerencia que invita a seguir mejorando, se ha considerado conveniente incluirlos en el apartado de resultados negativos, puesto que no son aspectos que se hayan mejorado o favorecido de forma directa tras la implementación de la intervención del estudio.

En el sentido opuesto, se encuentran los resultados positivos, que abarcan desde una mayor motivación e interés por el aprendizaje hasta una mejora en el aprendizaje emocional, la convivencia o el respeto (aspectos que contribuyen notablemente de una forma muy positiva a un clima de inclusión). De un total de 17 resultados analizados, 14 de ellos son favorables al proceso de educación inclusiva.

A rasgos generales, se podrían agrupar los resultados en función de si están relacionados con el aprendizaje, con las habilidades sociales, o directamente relacionados con la inteligencia emocional. Así, en cuanto a los resultados relacionados con la capacidad de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentran un total de 5 resultados: la motivación, interés por el aprendizaje, la motivación por el conocimiento, la autonomía y el pensamiento creativo. Resultados que provienen de 3 de los 9 estudios analizados. Además, concretamente la motivación por el aprendizaje es un resultado que comparten dos estudios: el de Orozco (2020) y Casanova (2024).

Por lo que respecta a los resultados que se pueden agrupar por la capacidad de favorecer las habilidades sociales del alumnado, se encuentran un total de 7 resultados correspondientes a: trabajo cooperativo, socialización, convivencia, solidaridad, respeto, sensibilización y participación activa. Estos 7 resultados se muestran en 5 estudios, compartiendo 2 de ellos la capacidad de favorecer el trabajo cooperativo, como son el trabajo de López (2024) y García-Tudela et al. (2019).

En cuanto a los resultados que se encuentran directamente relacionados con la inteligencia emocional, se encuentran concretamente 2: una mejora en el aprendizaje emocional y por otro lado una mejora en la autoestima y el autoconcepto, que se corresponden tal y como se muestra en la tabla a los estudios de González (2021), y Rodríguez (2024).

En primer lugar, el trabajo de Casanova (2024), que aborda el conocimiento y la concienciación sobre el aprendizaje de la lectura braille, señala unos buenos resultados en la motivación del alumnado y en su interés por el aprendizaje. Conviene señalar en este

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

punto, que el objetivo de este trabajo en cuestión es el uso de la metodología ABJ para lograr el aprendizaje del sistema braille, y no la inclusión como tal. Si bien es cierto que es un aspecto que va implícito ya que, si todos los alumnos aprenden braille se favorece la inclusión del alumnado que necesita este tipo de lectura por su discapacidad visual. Indicar también que, en este trabajo se compararon dos metodologías de aprendizaje: por un lado, el ABJ y, por otro, el aprendizaje basado en la repetición. Los resultados mostraron resultados similares en el aprendizaje en los cursos de 1.^º hasta 4.^º. Sólo se encontraron resultados significativos en el aumento de la motivación y el interés por el aprendizaje con el uso del ABJ con respecto a la repetición, en los cursos de 5.^º y 6.^º de educación primaria.

La implementación de metodologías basadas en el juego podría no solo mejorar la efectividad del aprendizaje del braille, sino también aumentar el interés y la motivación por su aprendizaje (Casanova, 2024).

También se encuentran resultados favorables en la mejora del trabajo cooperativo cuando se implementa el ABJ en el aula, tal y como indica el trabajo de López Alemán et al (2024). El trabajo cooperativo es un sistema de aprendizaje en el que el alumnado genera el conocimiento a partir de la interacción entre ellos, de tal forma que son capaces de aprender en grupo, más de lo que aprenderían si trabajaran por sí solos (Guitert y Jiménez, 2000). Por lo tanto, si partimos de la definición de estos autores, el hecho de que los alumnos interactúen y se ayuden los unos a los otros, favorecerá un entorno inclusivo en las dinámicas de aula. En este sentido, tal y como indica López (2024), en todas las clases en las que se llevó a cabo la intervención se observó que el alumnado colaboraba para lograr los objetivos que se iban estableciendo.

Otros estudios como el realizado por Orozco y Moriña (2020), apuntan hacia resultados positivos en la socialización entre iguales, la motivación por el conocimiento y la autonomía del alumnado. Especialmente relevante es lo que afirman estas autoras sobre que, gracias al juego, nadie quedaba fuera del proceso educativo, y era posible respetar los ritmos de aprendizaje. Además, con este artículo en concreto, resulta conveniente realizar un matiz, y es que se encuentra dirigido al profesorado de educación primaria y no de forma directa al alumnado como el resto de artículos de la muestra. De esta manera, el artículo se centra en el estudio de las estrategias metodológicas que emplean los docentes para fomentar la inclusión, entre ellas el juego. Con respecto a esto, otra interesante reflexión que realizan las autoras es que las diferentes metodologías no pueden considerarse inclusivas o no por sí solas, sino que lo que hace que sean inclusivas es el uso concreto que le da cada docente, el compromiso y la implicación que tenga el docente y cómo vive cada uno su profesión como profesores. (Orozco y Moriña, 2020).

Otros aspectos como el aprendizaje emocional, la solidaridad, el respeto mutuo y la convivencia también se ven favorecidos cuando se utiliza el ABJ en el aula. Así lo muestran estudios como el de Rodríguez et al. (2023). Todos estos aspectos resultan esenciales en

“Es innegable el papel que tiene la motivación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.”



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

climas inclusivos y constituyen la base sólida sobre la que se construye la inclusión en los ambientes escolares. La solidaridad y el respeto mutuo hacen que los alumnos trabajen e interactúen entre sí desde la confianza y ayudándose los unos a los otros sin tener en cuenta las diferencias individuales entre ellos. El aprendizaje emocional resulta también una pieza fundamental dentro de la inclusión educativa ya que, hace que el alumnado tome conciencia de sus propias emociones, las regule y lo que es incluso más importante, que tome conciencia también de las emociones de los demás para que mantenga relaciones positivas con su entorno, lo cual lógicamente, también contribuye a un clima inclusivo. Por último, la convivencia podría considerarse como el resultado de combinar todos los constructos anteriores (solidaridad, respeto, aprendizaje emocional), y derivados de ellos, surgiría una convivencia escolar positiva en los centros educativos. Este punto es especialmente importante en el contexto escolar hasta el punto de que, en todos los centros se cuenta con un plan de convivencia que regula las normas de comportamiento y conducta dentro de los colegios.

Hasta aquí, se han ido comentando los resultados positivos que se han ido encontrando tras el análisis de los diferentes artículos de la muestra, tras la implementación de la metodología ABJ para conseguir la inclusión educativa. Entre estos resultados positivos, se han encontrado características positivas que se pueden considerar de carácter individual en cada persona (autoestima, motivación, solidaridad, respeto, entre otros). Sin embargo, hay un aspecto que va más allá de cada uno como individuo, y que implica a algo mucho más amplio, esto es, un colectivo, y que hace referencia a la sensibilización. Así, los autores Abellán y Mantilla (2022), encontraron que con el uso de una serie de juegos cooperativos en el que participaran todos los estudiantes en la clase de educación física en primaria, los estudiantes mejoraban sus actitudes hacia la discapacidad, fomentando así la sensibilización hacia la inclusión educativa.



Por otro lado, la autoestima y el autoconcepto también han sido elementos que se han visto favorecidos, tal y como ha demostrado la intervención realizada por el estudio de González et al (2021). Con respecto a este estudio, conviene remarcar que se trata de una intervención realizada a una sola alumna que presenta dislexia. Las conclusiones a las que llegaron era que tras la intervención se obtuvieron buenos resultados con una mejora significativa en el aprendizaje de la alumna. Sin embargo, aunque se incluían algunos juegos lingüísticos en el tratamiento, éstos eran una mínima parte de la intervención, y el resultado se debió más a una combinación del trabajo de las familias, docentes y terapeutas.

Por último, también se han encontrado resultados que parecen optimizar el pensamiento creativo del alumnado cuando se hace uso del ABJ dentro del aula. Aunque en un principio, pueda parecer que el pensamiento creativo es un elemento que permanece al margen cuando hablamos de inclusión, esto no es del todo

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

así, ya que este tipo de pensamiento invita a no pensar en lo convencional y a salir fuera de los convencionalismos y/o formalismos, por lo que se estaría dando lugar a que el alumnado vean las diferencias como algo positivo. Estudios como el de García-Tudela et al. (2019), en el que se lleva a cabo una habitación de escape para favorecer la inclusión, concluyen que tras su aplicación se observan actitudes positivas relacionadas con la inclusión como la participación activa y el trabajo cooperativo, pero también se ven potenciados otros aspectos como el pensamiento creativo. Además, en este trabajo también se resaltó la necesidad de continuar trabajando en el alumnado las habilidades sociales con el fin de que la inclusión educativa fuera una realidad en el aula.

Discusión y conclusiones

En el presente estudio se ha realizado una búsqueda de artículos relacionados con el ABJ para favorecer la inclusión educativa. Del amplio resultado inicialmente extraído y tras la realización de diferentes filtros, finalmente se han analizado 9 artículos.

En lo que respecta a la consecución de objetivos inicialmente planteados, con la Tabla 1 del presente estudio se da respuesta al objetivo 1 que pretende identificar las diferentes propuestas de ABJ implementadas en la etapa de educación primaria. Así, se ha elaborado una tabla en la que se observan los diferentes artículos con las diferentes estrategias llevadas a cabo (todas ellas centradas en el ABJ). Especialmente importante destacar, que, de la muestra analizada, todos los estudios tienen como destinatarios a alumnado de educación primaria a excepción del artículo *"Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria"*, que va destinado a los docentes, estudio del cual se han recogido y analizado los datos sólo de la etapa de primaria por ser el objeto que ocupa este estudio. Además, en la figura 2, se han podido identificar los diferentes tipos de recursos empleados en el ABJ, por lo que de nuevo se ha dado cumplimiento al objetivo 1, y se han podido observar de una forma muy visual las diferentes propuestas de ABJ.

Los resultados mostrados en los apartados en las dos redes semánticas expuestas están relacionados con el objetivo específico 2: Describir las experiencias implementadas a partir de los recursos empleados y los resultados alcanzados. De esta forma, se han descrito a partir de dos redes semánticas elaboradas con Atlas.ti 25, tanto los recursos identificados como los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Esto se puede observar de una forma muy clara en las figuras 2 y 3 respectivamente.

De los resultados analizados de cada uno de los artículos, se puede concluir que

Se pueden trabajar los contenidos específicos del currículo con carácter lúdico y partiendo de los intereses y preferencias del alumnado como una vía para llevar a cabo con garantías de éxito la inclusión educativa.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

el aprendizaje basado en el juego se constituye como una estrategia a implementar dentro del aula, que aporta numerosos beneficios al alumnado. Resulta importante destacar que tiene un impacto significativamente positivo en la promoción de una educación inclusiva, especialmente cuando se implementa con un enfoque cooperativo y de concienciación social. En particular, los juegos tradicionales, cooperativos y los diseñados con fines sensibilizadores emergen como herramientas eficaces para mejorar las actitudes hacia la diversidad y fomentar entornos educativos más integradores. De hecho, tal y como se ha podido comprobar en la figura 3, se han observado resultados favorables en pro del trabajo cooperativo, la socialización y la participación activa tras la realización de juegos como el *escape room*, juegos cooperativos y la robótica. Este aspecto lo corroboran estudios como el de Coyago et al (2025), en el que al hacer mención al ABJ sostienen que fomenta la socialización, en cuanto la realización de actividades en grupo requiere una interacción, lo que estimula la comunicación; incrementa el interés y la participación gracias al carácter lúdico.

Por lo que respecta a la robótica, resulta llamativo que, siendo un recurso que suele captar de forma notable la atención y el interés del alumnado, haya sido el recurso seleccionado por solo dos de los estudios de la muestra. De hecho, son pocos los estudios que teniendo la posibilidad de abordar la robótica como un recurso a aplicar dentro de la metodología ABJ, lo empleen finalmente. No obstante, se encuentran resultados favorables al hacer uso de ella, en aspectos tan relevantes como el trabajo cooperativo, el autoconcepto y la autoestima. Estos conceptos repercuten de forma considerable en las actitudes que posteriormente desarrollarán los alumnos y alumnas hacia la inclusión y la conciencia que adoptan de ella. En este caso en concreto, se ha profundizado en la robótica, pero se hace necesario mencionar que ésta, se incluye dentro de un amplio espectro de posibilidades asociadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que tan presentes deben estar en las aulas del sistema educativo actual, y más aún, si se las considera como elementos favorecedores de un ecosistema escolar inclusivo. En este sentido, la competencia digital se identifica como una de las ocho competencias clave a desarrollar dentro de la etapa de la educación primaria, tal y como establece la LOMLOE. En esta misma línea, Triviño et al (2024), señalan que las tecnologías de la información y la comunicación son especialmente importantes para favorecer la inclusión de la diversidad del alumnado, sea cual sea su característica o condición.

Tras estos resultados, se puede comprobar cómo tras la implementación el ABJ se potencian en la persona ciertas conductas y habilidades que favorecen un clima de inclusión en los centros escolares, tales como los citados hasta aquí: trabajo cooperativo, autoestima, autoconcepto, socialización, etc. Según Candiotti et al (2025), en el aprendizaje colaborativo se forman grupos pequeños de trabajo permitiendo que estudiantes con necesidades diferentes puedan sentir apoyo e integrarse para desarrollar habilidades sociales y aprender a valorar las contribuciones de los demás.

Todos estos aspectos contribuyen de forma directa y positiva hacia una mayor comunicación entre iguales, a la aceptación del otro, a una mayor participación y, por consiguiente, a contar con el grupo de iguales. En palabras de Hurtado et al. (2023), una prioridad debería ser que cualquier estudiante se acepte y respete la diferencia, promoviendo así la inclusión en su entorno social, cultural y educativo.

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

En esta misma línea, también se han observado resultados favorables tras aplicar el juego en conductas como el respeto, la convivencia, la solidaridad y la sensibilización hacia la inclusión. Esto se observa sobre todo cuando a los alumnos se les brinda la oportunidad de trabajar a partir de juegos tradicionales en los que tienen que participar y trabajar de forma colaborativa, tal y como se muestra en el estudio de la muestra de Rodríguez (2024). Teniendo en cuenta esto, resulta crucial desarrollar una cultura en la que se promueva la aceptación de uno mismo y de los demás, el respeto por las diferencias individuales y la convivencia, elementos que van a ayudar a que el alumnado se acepte y acepten a los demás en todos los ámbitos, ya sea el ámbito educativo, social y cultural (Hurtado et al., 2023).

Hasta aquí, parece más que notable que el ABJ aporta numerosos beneficios al alumnado en lo que respecta a la inclusión educativa. Pero, además, también se han encontrado resultados positivos en lo que se refiere al proceso de aprendizaje, y más concretamente sobre la motivación y el interés por el mismo. De hecho, según Coello-Marquez et al (2025) las metodologías activas la gamificación y el aprendizaje basado en juegos constituyen métodos de enseñanza que resultan de gran eficacia para favorecer la motivación por el proceso educativo en todos los niveles de enseñanza. Por lo tanto, aunque en este estudio se pretende evidenciar mediante una revisión teórica de qué forma influye el ABJ en la inclusión educativa, también se han encontrado beneficios que aporta el ABJ en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que, hasta el momento ha quedado demostrado que, tras la revisión de los 9 artículos de la muestra, el ABJ tiene resultados beneficiosos para promover un clima inclusivo en los centros educativos, hay que tener en cuenta ciertos matices que en este punto cobran especial importancia. De esta forma, en palabras de Orozco y Moriña (2020): “lo que hace que una estrategia sea inclusiva no es la estrategia en sí, si no el uso que de esta hace el docente y los ajustes razonables que lleva a cabo en un grupo humano que siempre tendrá necesidades y será diverso”. Por lo que a partir de aquí se podría abrir una nueva línea de investigación, para determinar en qué medida el compromiso y la implicación de los docentes influye en la creación de un entorno inclusivo dentro del aula. Esto concuerda y resulta coherente con las palabras de Fernández (2013): “El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo que hay que hacer. Un profesor transmisor de valores”.

Por otra parte, aunque los resultados resultan positivos a nivel general, varios de los estudios coinciden en señalar que es necesario un afianzamiento y consolidación de todos los aspectos que contribuyen a la inclusión para que ésta realmente se produzca. Así, aunque los resultados sean favorables, no serían reafirmados en el tiempo con el solo uso de sesiones en las que se emplee el ABJ, sino que sería necesario continuar trabajando para mejorar y fortalecer aspectos como las habilidades sociales y la autoestima. Esto se puede observar por ejemplo en los estudios de Mamani y Huayanca (2023) y García-Tudela et al. (2019). Dicho de otro modo, para que se produzca realmente un clima inclusivo, el ABJ debe integrarse de forma intencionada en la planificación educativa y contar con una mediación docente sensible a la diversidad del alumnado, a la vez que trabajar conjuntamente otros aspectos tan necesarios como las habilidades sociales, la autoestima, y la concienciación de toda la comunidad educativa.



Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego



Además de lo anterior, se han observado sentimientos y conductas de lástima hacia los compañeros que tenían alguna discapacidad cuando el alumnado tenía que trabajar con ellos, por lo que sería necesario también trabajar en la concienciación y la sensibilización de cara a que los alumnos acepten la diferencia con naturalidad y normalidad. En este sentido, Kaplan y Roa (2024) afirman que romper con la visión que se tiene sobre la discapacidad desde una perspectiva de lástima es una de las funciones principales que deben realizar los docentes en las aulas siempre que se quiera garantizar con la inclusión educativa.

Con base a los hallazgos encontrados en estos estudios analizados se proponen las siguientes **líneas futuras de investigación**:

- Evaluación longitudinal del impacto del ABJ en la educación inclusiva, es decir, lo que se pretende es ver el efecto del paso del tiempo en la inclusión educativa tras la aplicación de la metodología ABJ.
- Diseño de juegos cooperativos intergeneracionales donde participen también docentes, familias y personas con discapacidad visual o motriz, evaluando su impacto en la concienciación comunitaria.
- Profundización en el área de las TIC y cómo a través de ellas y de todos los recursos e instrumentos que proporcionan se puede favorecer la inclusión educativa con propuestas prácticas.
- Análisis de la influencia del compromiso y la implicación docente en la transmisión de valores de igualdad y la aplicación de un clima inclusivo en el aula.

El presente estudio ha logrado con éxito su objetivo principal, que es analizar el impacto del ABJ en la creación de entornos escolares inclusivos en la Educación Primaria. A través de la revisión y análisis de nueve artículos seleccionados tras un riguroso proceso de cribado, se ha evidenciado que el ABJ no solo constituye una metodología didáctica innovadora, sino que actúa como un potente vehículo para fomentar valores inclusivos en el entorno escolar. Las diferentes propuestas analizadas muestran una clara orientación hacia el desarrollo de habilidades sociales, el fortalecimiento del autoconcepto y la promoción del trabajo cooperativo, contribuyendo a la creación de un clima escolar más integrador. La identificación y clasificación de los recursos empleados (visibles en las figuras y redes semánticas del estudio) han permitido visualizar con claridad el impacto

Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego

positivo de estos enfoques lúdicos, destacando especialmente el papel de los juegos cooperativos, los juegos tradicionales y aquellos con fines sensibilizadores.

Además, los resultados obtenidos permiten afirmar que el ABJ no solo mejora la inclusión, sino que también incrementa la motivación y el interés por el proceso de aprendizaje. Es preciso añadir que el análisis pone de manifiesto la necesidad de una implicación activa y consciente por parte del profesorado, ya que el potencial inclusivo del ABJ depende en gran medida del uso que se haga de él y de la mediación docente. También es necesario adoptar medidas y rutinas que permitan continuar trabajando hacia la inclusión, como el ABJ de forma continuada o incluso talleres de habilidades sociales que tengan cierta continuidad. Así, este estudio concluye que para que la inclusión educativa sea una realidad sostenida en el tiempo, el ABJ debe integrarse de manera transversal y planificada, acompañada de una cultura escolar que promueva el respeto por la diversidad y el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

En definitiva, el ABJ no es una solución aislada, sino una metodología activa clave dentro de una estrategia educativa más amplia que exige compromiso institucional, coherencia pedagógica y una mirada ética hacia la diferencia. Todo ello facilitaría el alcance de uno de los horizontes claves y actuales de cualquier sistema educativo, que es que cualquier estudiante se sienta incluido.

Bibliografía

- Aguinaga, S., Rimari, M. y Velázquez, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*, 42 (2), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Bustamante, L. (2023). Fuerza de juego, un análisis sobre el juego y su uso como herramienta pedagógica en la Educación Primaria. *EDUCA International Journal*, 1 (3), 85-115. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i1.53>
- Candiotti, G. M. V., Godoy, D. S. U., Ángeles, B. C. y Balarezo, B. A. S. (2025). Estrategias pedagógicas para la inclusión educativa: un análisis sistemático. *Revista Tribunal*, 5(11), 478-494. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.170>
- Coello, R., Vega, J., Chinchande, Y. y Aguilar, P. (2025). Gamificación y aprendizaje basado en el juego: un enfoque para mejorar la motivación estudiantil. *Revista: Polo del conocimiento*, 10, (5) 1685-1705. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i5.9530>
- Coyago, J. P., Padilla, Á. N., Garzón, C. F. y Guerrero, M. A. (2025). Aprendizaje basado en el juego en entornos inclusivos. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 1(1), 146-161. <https://doi.org/10.53877/riced1.1-52>
- Dabbous, M., Kawtharani, A., Fahs, I., Hallal, Z., Shouman, D., Akel, M. y Sakr, F. (2022). El papel del aprendizaje basado en juegos en la educación experiencial: validación de herramientas, evaluación de la motivación y evaluación de resultados entre una muestra de estudiantes de farmacia. *Ciencias de la Educación*, 12(7), 434. <https://doi.org/10.3390/educsci12070434>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>
- García, N., Pinedo, R., Caballero, C. y Cañas, M. (2020). *Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa*. Octaedro.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://bit.ly/4dYqhg9>
- García, S. y Garrote, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 10, 1-19. <https://doi.org/10.30827/digibug.66304>
- García, P. A., Solano, M. I. y Sánchez, M. M. (2019). Escape room como estrategia metodológica para trabajar la inclusión en 3.º de Educación Primaria. *Publicaciones*, 49(5), 53-73. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.8729>
- González, E., Carbonell, N., Aguaded, M. y Andreu A. (2021). Estudio de intervención psicopedagógica de un caso de dislexia desde la inclusión educativa. *REIIT Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 1(1), 51-77. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit.ej1.202115919
- Guitert, M. y Giménez, F. (2000). Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje En J.M. Duart y A. Sangrá (Eds.) *Aprender en la virtualidad*, (pp.113-134). Universitat Oberta de Catalunya.
- Hurtado, A., Montoya, M.D., Valencia, A.M. y Calzada, G.A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Kaplan, C. V. y Roa, A. L. (2024). El sentimiento de lástima: La necesidad de transformar la mirada en los procesos de inclusión educativa de personas con



discapacidad. *Repositorio institucional CONICET Digital. El Cardo*, 1 (20), 1-12. <https://doi.org/10.33255/18511562/1782>

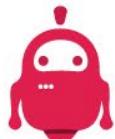
- López, I., Marcial, T. y Quevedo, E. G. (2024). Integración en el Segundo Ciclo de Primaria de un Proyecto de Centro de Pensamiento Computacional con la Propuesta Curricular de Innovamat. *Formación del Profesorado e Investigación en Educación Matemática*, 16, 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9946498>
- Luna, M., Bagué, Y. M. y Pérez, V. B. (2018). El juego en la educación primaria. Una vía para el fortalecimiento de la inclusión educativa. *Conrado: Revista pedagógica de la universidad de Cienfuegos*, 4(65), 33-38. <https://bit.ly/4ji9Ty4>
- Mamani, D. y Huayanca, P. C. (2023). Los juegos tradicionales como potenciadores de la inclusión sociopsicomotriz en estudiantes de educación primaria con dificultad de aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(3), 61-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.573731>
- Mansilla, P. y Abellán, J. (2021). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotoricity*, 8(1), 60-80. <https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640>
- Marina, J.A. (2011). La educación del cerebro. *Revista de Pediatría integral* 15 (5) 473-477. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/03/Pediatria-Integral-XV-5.pdf#page=70>
- Martín, P. P. G., Calero, P. A. G. y Gómez, M. A. (2004). Aprendizaje basado en juegos. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías Icono14*, 2(2), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335379>
- Mata, I. C. (2024). Divulgando el conocimiento y la concienciación del braille: un enfoque metodológico comparativo. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 39(2), 35-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10067466>
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: *Why games make us better and how they can change the world*. The Penguin Press.
- Masó, M. (9 junio 2023). El juego y Montessori. *Esencia Montessori*. <https://esenciamontessori.com/importancia-del-juego-en-montessori>
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Holt, Rinehart y Winston.
- Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista electrónica Educare*, 26 (2) 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- ONU (1948). Asamblea General. Declaración Universal de Derechos Humanos, 217 A (III), 10 diciembre 1948.
- ONU (2006). Asamblea General, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 diciembre 2006.
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pho, A. y Discore, A. (2015). *Game-Based Learning. In Tips and trends. Instructional Technologies Committee*. Recuperado de: <https://goo.gl/s9GBa6>
- Piaget, J (1966). *La psicología del niño*. Editorial Morata.
- Rodríguez, J. E., Núñez, J. y Sáez, D. (2023). El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(3), 45-59. <https://doi.org/10.6018/reifop.574551>
- Sanchidrián, C. (2014). *El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Serrano, J. M. (2023). Actitudes y percepciones de estudiantes de 5º y 6º de primaria sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en actividades de educación física y deportes tradicionales. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 1(1), 226-244. <https://riidici.com/index.php/home/article/view/23/21>
- Solas, J. L., Manzano, S. S., Redecillas, T. M. y Ariza, A. R. (2023). *Aprendizaje Basado en Juegos como metodología activa en la etapa de Educación Primaria*. Wanceulen SL.
- Triviño, M., Mora, B. y Martínez, A. I. (29 y 30 noviembre de 2024). *Formación en TIC para favorecer la inclusión educativa*. IV Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Conquistas e Desafios, Algarve, Portugal.
- UNESCO (2017): *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Cómo citar:

González, R. (2025). Educación inclusiva y aprendizaje basado en el juego. Una revisión sistemática de la literatura. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 65-89. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>



Calcula
tu baremo...



CALCULADORA DE BAREMO

ADAPTADA AL
ÚLTIMO BORRADOR
DEL MINISTERIO



**Calculadora de Baremo de Méritos
para Concurso General de Traslados 2025 de Educación**
Completa los pasos de la herramienta interactiva para conocer el resultado



Campuseducacion.com
formación on-line

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Fortaleciendo la competencia lingüística a través de los medios de comunicación escolares



Este proyecto tiene como finalidad mejorar los procesos de comunicación dentro del entorno escolar, promoviendo la participación activa de todos los agentes implicados y bajo un enfoque que busca fortalecer la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos mediante el uso sistemático y pedagógico de medios de comunicación como la radio escolar, la prensa escrita y la televisión educativa.

Palabras clave: Competencias Clave; Competencia en comunicación lingüística; Comunicación integral; Medios de comunicación escolar; Innovación educativa.

Abstract: The goal of this project is to enhance the way in which communication takes place within the school environment. This will be achieved by encouraging all stakeholders to participate actively. In addition, the project will seek to strengthen students' linguistic and communicative skills. This will be done through the systematic and pedagogical use of media such as school radio, print media, and educational television.

Keywords: Key Competencies; Competence in linguistic communication; Comprehensive communication; School media; Educational innovation.

LOURDES PICAZO LÓPEZ

- Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria
- Máster en TIC
- Maestra de Educación Infantil en C.E.I.P. Castillo de Pioz (Guadalajara)
- La Roda (Albacete)

PEDRO ANDRÉS MARTÍNEZ SIMARRO

- Diplomado y Graduado en Educación Social
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesor de la UNED
- La Roda (Albacete)

En los últimos años, el sistema educativo español ha apostado decididamente por una transformación pedagógica que pone en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje el desarrollo competencial del alumnado. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) articula esta transformación en torno a las competencias clave, los saberes básicos y las situaciones de aprendizaje como elementos vertebradores del currículo. En este contexto, la comunicación, entendida como proceso educativo integral, cobra una relevancia estratégica en la construcción de una escuela abierta, participativa y conectada con su comunidad.

La escuela contemporánea ya no puede limitarse a ser un espacio de transmisión unidireccional de conocimientos. Las au-

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

las deben convertirse en entornos de interacción, diálogo y cocreación de significados, donde el alumnado no solo aprenda a comunicarse, sino también a comunicarse para aprender. En esta línea, el *Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa* responde a la necesidad de dotar al entorno escolar de estructuras y recursos que permitan mejorar los flujos comunicativos entre los distintos agentes educativos (alumnado, profesorado, familias y personal del centro), al tiempo que se fortalece de forma transversal la competencia en comunicación lingüística y digital del alumnado.

Tal y como señala el artículo 4 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, y el artículo 6 del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, aplicable a la Educación Primaria, la competencia en comunicación lingüística (CCL) constituye una de las ocho competencias clave que todo alumno debe desarrollar. Esta competencia se define como la capacidad para expresarse e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral, escrita, visual, plástica y multimodal, en múltiples contextos. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible generar espacios escolares donde el lenguaje se ejerza de forma funcional, creativa, reflexiva y socialmente significativa.

El presente proyecto, estructurado de forma trimestral, propone el uso pedagógico de medios de comunicación escolar (radio, prensa y televisión) como instrumentos didácticos que permiten integrar los aprendizajes lingüísticos con la participación democrática, el pensamiento crítico, la alfabetización mediática y la cooperación intergeneracional. Así, se construye una experiencia educativa real, en la que el lenguaje no es solo objeto de aprendizaje, sino también medio para la convivencia, la expresión, el compromiso y la transformación social.

La competencia en comunicación lingüística como base del desarrollo integral

La competencia en comunicación lingüística constituye uno de los ejes vertebradores del currículo en todas las etapas educativas. El Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes (MEFPD, 2022) señala que, según el perfil de salida del alumnado, esta competencia implica la capacidad de comprender, expresar e interpretar hechos, pensamientos, opiniones y emociones de forma oral, escrita y multimodal, con adecuación a las distintas situaciones comunicativas.

Desde el punto de vista didáctico, esta competencia no puede entenderse de forma aislada o restringida al área de Lengua. Muy al contrario, debe abordarse de forma transversal, tal como señala el artículo 10 del Real Decreto 157/2022, donde se establece que "todas las áreas deben contribuir al desarrollo de las competencias clave", siendo la comunicación lingüística una de las más determinantes para el éxito educativo y social del alumnado.

La escuela contemporánea ya no puede limitarse a ser un espacio de transmisión unidireccional de conocimientos



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Autores como Cassany (2006) y Camps (2010) destacan que el aprendizaje del lenguaje se produce de forma más efectiva cuando se sitúa en contextos reales, especialmente si esos contextos permiten al alumnado participar activamente como emisores y receptores con una finalidad comunicativa auténtica. La creación de programas de radio, boletines escolares y noticiarios permite precisamente esa experiencia significativa del lenguaje, en la que el alumnado utiliza la lengua para comunicar lo que piensa, siente y vive dentro y fuera del aula.

Asimismo, el enfoque actual del currículo reconoce la importancia del lenguaje en el desarrollo de otras competencias, como la competencia digital, la ciudadanía activa, la alfabetización mediática o la competencia personal y social. Desde esta visión integrada, el lenguaje ya no se considera solo una herramienta de comunicación, sino también una vía de acceso al pensamiento, a la cultura y a la vida democrática (MEFPD, 2022).

Participación, cultura escolar y comunidad educativa

La LOMLOE incorpora de forma explícita el principio de participación activa de toda la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto educativo del centro. El artículo 121 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (modificada por la LOMLOE), establece que los centros docentes deben promover la colaboración con las familias y la participación del alumnado en la vida escolar como elementos clave para mejorar la calidad de la educación.

En este sentido, el proyecto se enmarca dentro de un enfoque de escuela inclusiva y participativa, que reconoce el valor de las voces múltiples y la necesidad de construir una cultura de centro basada en el diálogo, la responsabilidad y la transparencia. Como señala Bolívar (2006), una comunidad educativa cohesionada y comunicativa constituye un factor decisivo para el éxito académico, la convivencia y la equidad educativa.

La participación de las familias, a través del AMPA y de los espacios generados por los medios escolares, permite reconstruir los vínculos entre el hogar y la escuela, especialmente en contextos donde estos lazos pueden haberse debilitado. Asimismo, el proyecto actúa como catalizador de la participación del alumnado, ofreciéndole un rol activo en la toma de decisiones, en la creación de contenidos y en la dinamización de los canales de información escolar.

Este enfoque relacional y participativo conecta con las aportaciones de Freire (2005), quien defendía una pedagogía del diálogo, en la que todos los sujetos implicados se reconocen como interlocutores válidos en la construcción del conocimiento y la transformación de la realidad.



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Medios escolares como recursos didácticos y de alfabetización mediática

Los medios de comunicación, frecuentemente cuestionados por su impacto sobre la infancia, pueden convertirse en aliados pedagógicos si se integran críticamente en el proceso educativo. El proyecto parte del principio de "aprendizaje mediático activo", en el que el alumnado no se limita a consumir contenidos, sino que se convierte en autor y editor de sus propios mensajes.

Según Buckingham (2005), la educación en medios debe ir más allá de la mera protección frente a contenidos inapropiados, y centrarse en el desarrollo de competencias críticas que permitan a los jóvenes analizar, evaluar y producir mensajes en distintos soportes. Esta alfabetización mediática, reconocida por organismos como la UNESCO y la OCDE, es esencial en la formación de una ciudadanía informada, ética y participativa.

Además, el uso pedagógico de medios como la radio o la televisión escolar permite incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo cooperativo o el enfoque flipped classroom. Estas metodologías favorecen la implicación emocional del alumnado, el desarrollo de la autonomía, y la transferencia de los aprendizajes a situaciones de la vida real (Pérez y López, 2013).

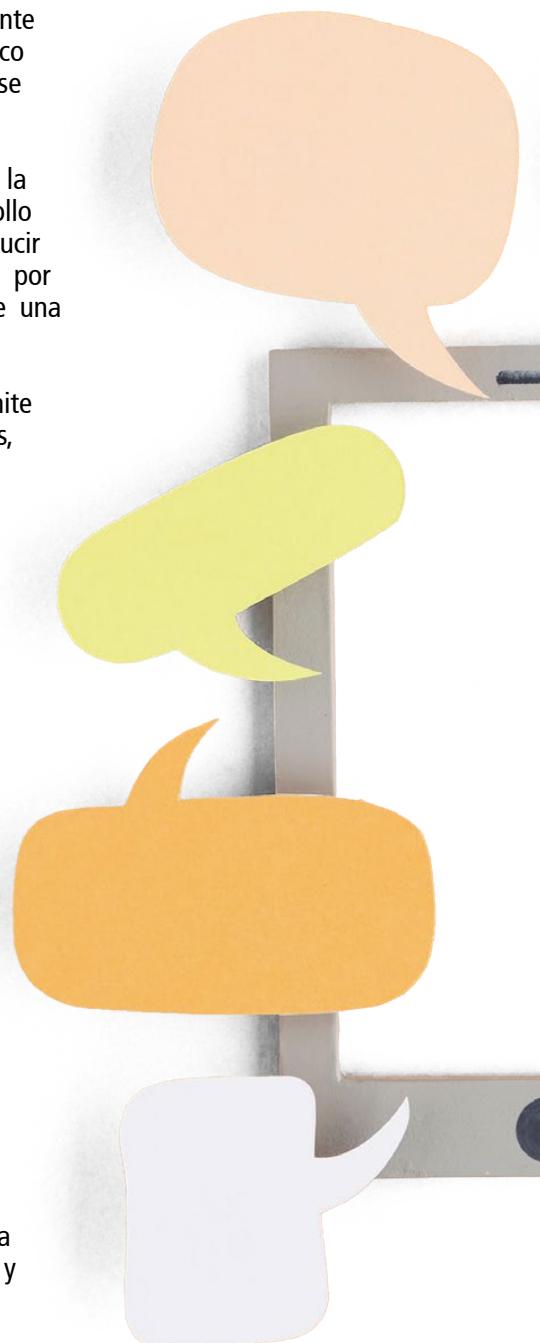
Desde el punto de vista técnico y curricular, este proyecto se alinea también con el Plan de Digitalización y Competencia Digital Docente impulsado por el MEFP, que promueve la integración significativa de herramientas digitales en el aula como medio de innovación, equidad y mejora del aprendizaje.

Objetivos del proyecto

El propósito central del *Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa* es doble: por un lado, mejorar los procesos comunicativos entre los distintos miembros de la comunidad escolar y, por otro, desarrollar de manera transversal y significativa la competencia en comunicación lingüística del alumnado, en sus modalidades oral, escrita, visual y multimodal.

Esta propuesta responde a las directrices establecidas en el artículo 2 del Real Decreto 157/2022, que regula la Educación Primaria y establece que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben propiciar el desarrollo de todas las competencias clave del perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, con especial atención a las capacidades de comunicación, colaboración y ciudadanía activa (MEFPD, 2022).

Los objetivos específicos del proyecto son:



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

- 
- Fomentar la expresión oral y escrita del alumnado mediante situaciones reales de producción comunicativa en diferentes géneros discursivos (entrevista, noticia, reportaje, crónica, columna, etc.).
 - Desarrollar la comprensión lectora y audiovisual a través del análisis de fuentes informativas, guiones y contenidos producidos por otros compañeros o docentes.
 - Potenciar la escucha activa y el diálogo respetuoso, contribuyendo a mejorar la convivencia escolar y la empatía comunicativa.
 - Impulsar la alfabetización mediática y digital, promoviendo el uso crítico, ético y creativo de los medios y tecnologías de la información.
 - Favorecer la participación activa de las familias y otros agentes del entorno en la vida del centro, estrechando vínculos mediante la colaboración en las tareas comunicativas.
 - Visibilizar la vida del centro educativo, compartiendo experiencias, logros, valores y aprendizajes a través de canales accesibles, motivadores y creativos.

Estos objetivos se alinean con los fines generales del sistema educativo español recogidos en el artículo 1 de la LOMLOE, que establece como principios fundamentales la calidad educativa para todo el alumnado, la equidad, la participación y la innovación metodológica, así como la formación de personas críticas, autónomas y responsables.

Participación y organización de roles

El carácter integrador y transversal del proyecto requiere una organización que garantice la implicación activa de todos los sectores de la comunidad educativa. La participación del alumnado, el profesorado y las familias no se plantea como algo accesorio, sino como una condición estructural para el éxito de la iniciativa.

1. Participación del alumnado

El alumnado es el principal protagonista del proyecto, asumiendo roles activos y diversos en función de sus intereses, niveles competenciales y características personales. Se establecen grupos heterogéneos de trabajo en los que cada alumno o alumna puede desempeñar tareas como redactor, presentador, entrevistador, técnico de sonido o imagen, o editor, entre otras.

Este reparto de funciones promueve no solo el desarrollo de competencias lingüísticas y digitales, sino también habilidades sociales, de cooperación, de liderazgo y de autorregulación emocional, en consonancia con

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa



lo establecido por el perfil de salida y la competencia personal, social y de aprender a aprender (MEFPD, 2022).

Además, este enfoque conecta con el principio de inclusión recogido en el artículo 4 de la LOMLOE, que establece la necesidad de garantizar oportunidades equitativas de participación y aprendizaje para todo el alumnado, ajustando las tareas y apoyos según las necesidades individuales.

2. Participación del profesorado

El profesorado desempeña un rol clave como guía, mediador y coordinador de las actividades. Cada docente colabora en la planificación de los contenidos comunicativos desde su área de conocimiento, promoviendo un enfoque interdisciplinario y transversal.

El equipo docente se organiza en torno a comisiones de trabajo (radio, prensa, televisión) y mantiene reuniones de coordinación para evitar la repetición de temáticas, establecer criterios de calidad y planificar las sesiones en las que se desarrollan los contenidos.

Este modelo favorece la colaboración horizontal entre docentes y refuerza el trabajo en equipo como elemento esencial de la mejora escolar, tal y como subrayan Bolívar, Bolívar-Ruano y Domingo-Segovia (2013), quienes defienden que la innovación educativa debe surgir del trabajo colegiado y de la reflexión compartida sobre la práctica.

3. Participación de las familias

La implicación de las familias se articula a través del AMPA y mediante convocatorias abiertas para colaborar en tareas concretas del proyecto, como entrevistas, secciones culturales, aportación de contenidos o asesoramiento técnico. Esta colaboración refuerza el derecho de las familias a participar en el proceso educativo, como se expone en el artículo 121 de la LOMLOE, y contribuye a fortalecer el sentido de comunidad y confianza mutua entre escuela y entorno.

Asimismo, se abren espacios de formación y alfabetización digital dirigidos a las familias que lo soliciten, para facilitar su integración en el proyecto y reducir la brecha digital.

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Planificación metodológica del proyecto

La metodología del proyecto se basa en el aprendizaje activo, el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad. Cada fase del proceso de creación comunicativa (planificación, redacción, grabación, edición y difusión) se convierte en una situación de aprendizaje completa, coherente con los principios del currículo por competencias.

Tal como se indica en la Orden EFP/687/2022, que regula la evaluación en Primaria, las situaciones de aprendizaje deben permitir al alumnado movilizar de forma integrada los saberes básicos para resolver tareas relevantes en contextos reales. En este caso, el medio de comunicación escolar actúa como contexto de aprendizaje y como producto final.

Organización temporal y temática

El proyecto se organiza de manera trimestral con la finalidad de distribuir los contenidos a lo largo del curso escolar:

- **Primer trimestre:** Lanzamiento de la radio escolar, primeras emisiones de podcast y selección de temáticas de actualidad escolar.
- **Segundo trimestre:** Producción de piezas audiovisuales (reportajes, entrevistas, noticiarios), con uso de croma y edición básica.
- **Tercer trimestre:** Publicación del boletín trimestral en formato digital e impreso, incluyendo artículos, ilustraciones y colaboraciones familiares.

Cada grupo-clase desarrolla su propio mini proyecto comunicativo, ajustado a su nivel educativo y área de conocimiento. Por ejemplo:

- En Infantil y primer ciclo de Primaria, se priorizan actividades como narraciones orales, entrevistas simuladas y dramatizaciones grabadas en audio.
- En segundo y tercer ciclo, se integran tareas más complejas como la redacción de artículos, la creación de videos y la edición de boletines escolares.

El aprendizaje del lenguaje se produce de forma más efectiva cuando se sitúa en contextos reales

Evaluación formativa y competencial

La evaluación del proyecto es formativa, continua y competencial. Se emplean rúbricas específicas para cada tarea comunicativa, diseñadas en base a los descriptores del perfil de salida y ajustadas a los criterios de evaluación de cada etapa.

Además, se promueve la autoevaluación y la coevaluación entre iguales, en línea con el modelo de evaluación inclusiva propuesto por López (2012), que considera el proceso evaluador como



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

una herramienta de mejora y autorregulación del aprendizaje.

Desarrollo de medios comunicativos en Infantil

El uso de medios escolares como la radio, la televisión y la prensa en el segundo ciclo de Educación Infantil constituye una estrategia metodológica innovadora y coherente con los principios recogidos en el Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de esta etapa en Castilla-La Mancha. Este marco normativo subraya que la educación infantil debe potenciar el desarrollo integral del alumnado, favoreciendo aprendizajes significativos mediante experiencias globalizadas, funcionales y participativas (artículos 1 y 3).

A continuación, se detallan las características, fundamentos y aplicaciones pedagógicas de cada medio dentro del proyecto, especialmente en el tramo de 3 a 6 años.

1. Radio escolar: la oralidad como experiencia compartida

La radio escolar se configura como una herramienta pedagógica integradora que contribuye al desarrollo global del alumnado en Educación Infantil, en coherencia con el Decreto 80/2022 de Castilla-La Mancha. En el área de Crecimiento en Armonía, potencia la expresión oral, la escucha activa y la comunicación respetuosa y creativa. En Descubrimiento y Exploración del Entorno, fomenta la curiosidad, la observación y la comunicación de experiencias significativas sobre su realidad. Finalmente, en *Comunicación y Representación de la Realidad*, permite al alumnado expresarse mediante distintos lenguajes (oral, musical, plástico y digital), favoreciendo la creatividad y el pensamiento simbólico. Así, la radio escolar se convierte en un recurso didáctico que favorece el aprendizaje activo, significativo y competencial.

La grabación de podcasts, cuentos, diálogos y juegos orales responde a esta finalidad, al situar al alumnado en contextos reales de uso del lenguaje, con intención comunicativa y destinatario definido. Esta práctica contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica, la articulación, la memoria verbal, la planificación del discurso y la escucha activa, todo ello en situaciones lúdicas y colaborativas.

“ El proyecto se enmarca dentro de un enfoque de escuela inclusiva y participativa



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

Ejemplo de tareas:

- “**Los cuentos que contamos**”: narración oral colectiva de cuentos tradicionales o inventados.
- “**¿Qué hemos hecho hoy?**”: grabación de pequeños resúmenes diarios o semanales contados por los niños.
- “**Rincón sonoro**”: sonidos grabados del entorno escolar comentados por el alumnado.

Estas tareas se ajustan al enfoque metodológico del currículo, que promueve la experimentación, la interacción y la participación activa (art. 13 del Decreto 80/2022).

2. Televisión escolar: imagen, cuerpo y palabra

El trabajo con contenidos audiovisuales en Educación Infantil, como noticieros, representaciones o entrevistas, favorece una comunicación multimodal que integra expresión verbal, corporal, visual y emocional. Esta práctica se relaciona con el área de *Descubrimiento y Exploración del Entorno*, al permitir representar hechos reales o imaginarios mediante diversos lenguajes, tal como recoge el criterio CE 3.1. del Decreto 80/2022. También se vincula al área de *Crecimiento en Armonía*, al fomentar la expresión oral, la creatividad y la interacción respetuosa (criterio CA.1.1). Finalmente, en *Comunicación y Representación de la Realidad*, la televisión escolar activa múltiples códigos expresivos que enriquecen el pensamiento simbólico y la representación del mundo infantil.

Esto justifica plenamente el uso de la televisión escolar como recurso didáctico, ya que permite al alumnado dramatizar, explicar, narrar o dialogar en un formato que exige planificación, expresión corporal, contacto con la cámara y trabajo cooperativo.

Ejemplo de tareas:

- “**Hoy os contamos...**”: grabación mensual de un noticiero sobre actividades escolares.
- “**Teatro grabado**”: representación escénica de una historia o canción en vídeo.
- “**Vídeoentrevistas**”: simulación de entrevistas a compañeros/as, docentes o familiares.

Además, este medio desarrolla la competencia digital temprana en contextos educativos guiados, tal y como promueve el Plan de Digitalización de Castilla-La Mancha.



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

3. Prensa escolar: leer, escribir y representar el mundo

La prensa escolar en Infantil favorece un acercamiento funcional y significativo a la lectura y escritura, en sintonía con el área de Comunicación y Representación de la Realidad, donde el alumnado participa en actividades con textos escritos en contextos reales, como indica la competencia específica 4 del Decreto 80/2022. También se relaciona con Crecimiento en Armonía, al fomentar la iniciativa, la autonomía y la colaboración en tareas compartidas. Además, en *Descubrimiento y Exploración del Entorno*, permite observar, reflexionar y comunicar hechos de su realidad cercana, conectando el lenguaje escrito con su experiencia cotidiana.

La elaboración de periódicos, murales, revistas trimestrales o boletines ilustrados por los propios niños (con la mediación docente) permite comprender que la escritura sirve para comunicar, recordar, registrar o informar. Este contacto temprano con la cultura escrita fortalece la motivación lectora y la conciencia del texto (Teberosky y Tolchinsky, 1995), en una etapa clave para la construcción de hipótesis sobre el lenguaje escrito.

Ejemplo de tareas:

- “**La noticia de mi dibujo**”: cada niño realiza un dibujo y dicta a la maestra un texto explicativo para la revista del aula.
- “**Periódico de clase**”: recopilación de frases, adivinanzas, cuentos dictados, con fotos y dibujos.
- “**Recomendaciones**”: murales con frases colectivas sobre el cuidado del aula, el huerto o hábitos saludables.

Este enfoque encaja plenamente con la metodología globalizada y experiencial que exige la normativa autonómica (Decreto 80/2022, art. 13), y permite integrar contenidos de todas las áreas en un producto común y compartido por la comunidad educativa.

El uso de medios escolares como la radio, la televisión y la prensa en el segundo ciclo de Educación Infantil constituye una estrategia metodológica innovadora y coherente con los principios recogidos en el Decreto 80/2022

Recursos tecnológicos y apoyo técnico

La incorporación de tecnologías digitales en el Segundo Ciclo de Educación Infantil debe hacerse con carácter intencional, gradual y pedagógicamente justificado. El Decreto 80/2022 establece que: “Se promoverá el uso progresivo de las tecnologías digitales, como instrumento de aprendizaje y de relación con el entorno, favoreciendo su utilización con sentido crítico, ético y creativo”.



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

El *Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa* incluye el uso de herramientas tecnológicas adaptadas a la etapa infantil, que permiten a los alumnos participar en la creación de contenidos de audio, vídeo y texto con acompañamiento docente. Entre los recursos disponibles destacan:

- **Dispositivos móviles (tabletas)**: para grabar vídeos, audios o tomar fotografías.
- **Software de edición sencillo y accesible**: como *Speaker Studio* para radio, *CapCut* para vídeo y *Canva* para diseño gráfico de la prensa.
- **Micrófonos inalámbricos, croma y soportes visuales**: que permiten una experiencia audiovisual cercana y motivadora.

Estos recursos no solo desarrollan una competencia digital inicial (acompañada por adultos), sino que también potencian el trabajo cooperativo, la organización del pensamiento y la autorregulación emocional en situaciones reales de creación colectiva. Tal y como señalan Area y Adell (2009), la integración crítica de la tecnología en Infantil debe facilitar procesos de exploración, expresión y socialización más que la mera instrucción técnica.

Además, el proyecto contempla la **formación docente básica** para el manejo de herramientas y la **implicación del personal técnico** del centro (cuando lo haya), lo que garantiza un entorno seguro y guiado para los aprendizajes mediados por TIC.

Impacto en la competencia lingüística y social

Uno de los principales logros esperados del proyecto es el fortalecimiento transversal de la competencia en comunicación lingüística, tanto en su dimensión oral como en su aproximación a la lengua escrita. De acuerdo con el Perfil de salida del alumnado definido por el currículo básico y asumido en el Decreto 80/2022, esta competencia implica: "Comprender y expresarse de forma oral y multimodal, participar en situaciones comunicativas variadas y respetar los turnos de palabra y normas de interacción".

Mediante la participación en tareas comunicativas con propósito real (radio, prensa, televisión), el alumnado experimenta el lenguaje como herramienta de relación social, como medio de construcción de identidad, y como canal de expresión de emociones y pensamientos. Estas actividades favorecen también el desarrollo de la conciencia metalingüística, la ampliación del vocabulario, la coherencia en el discurso y la actitud de escucha activa (Camps, 2010).

El impacto no se limita a la competencia lingüística. También se observan beneficios en el plano social y emocional, como indica el Área 1 del currículo autonómico, *Crecimiento en Armonía*, que incluye entre sus criterios: "Participar de forma cooperativa en juegos y actividades de grupo, mostrando respeto, empatía y habilidades de auto-regulación emocional".

En este sentido, el proyecto propicia:

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

- Mayor cohesión entre iguales mediante la cocreación de productos comunicativos.
- Reforzamiento de la autoestima y la seguridad personal al sentirse escuchados.
- Interiorización de normas de convivencia lingüística: turnos, escucha, respeto, refor-mulación.

A largo plazo, estos aprendizajes refuerzan el sentimiento de pertenencia al centro y permiten la construcción de una cultura escolar participativa, clave para la educación emocional y la prevención de conflictos.

Sugerencias para la transferencia y difusión

| Indicador | Nivel Inicial | Nivel Medio | Nivel Avanzado |
|---|-------------------------------------|---|---|
| Participa en intercambios orales en el aula | Lo hace con ayuda y frases aisladas | Lo hace espontá-neamente con frases simples | Inicia intercambios y mantiene diálogos breves con fluidez |
| Reconoce textos de la prensa escolar (carteles, noticias) | Reconoce símbolos o imágenes | Reconoce palabras o nombres | Identifica títulos, frases y estructura básica de la noticia |
| Muestra disposición a escuchar y expresarse | Necesita apoyo con-tinuo | Escucha con atención y responde con ayuda | Escucha activamente, formula ideas pro-pias y se expresa con iniciativa |

Tabla 1. Ejemplo de rúbrica adaptada a la competencia en comunicación lingüística

Este proyecto puede adaptarse fácilmente a otros niveles educativos, contextos y entornos escolares:

- En **zonas rurales o escuelas unitarias**, puede utilizarse la radio escolar como canal comunitario y reforzar el vínculo con el entorno local (tradiciones, memoria oral, en-trevistas a mayores del pueblo...).
- En **centros con alta diversidad lingüística y cultural**, los medios pueden servir para visibilizar las lenguas maternas y experiencias familiares del alumnado, fomen-tando una educación intercultural real.



Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

- En **aulas multinivel o grupos internivel**, los productos comunicativos pueden desarrollarse en pequeños equipos con tareas diferenciadas por rol o competencia.
- La **difusión digital** del proyecto mediante blogs de aula, redes sociales escolares o canales de YouTube cerrados permite hacer partícipe a toda la comunidad educativa, y contribuye a dar valor público a los aprendizajes.

Evaluación del proceso: estrategias y evidencias

La evaluación del proyecto se orienta desde un enfoque formativo y global, en consonancia con los principios del artículo 15 del Decreto 80/2022, que establece que la evaluación en Educación Infantil debe ser “global, continua y formativa”, centrada en los procesos y respetuosa con los ritmos de desarrollo del alumnado.

Los principales instrumentos utilizados son:

- **Observación directa sistemática**, con registros de participación, iniciativa, uso del lenguaje y comportamiento en tareas comunicativas.
- **Portafolio de aula**, donde se recogen dibujos, fotografías, producciones colectivas, transcripciones orales y muestras de los productos del proyecto.
- **Rúbricas cualitativas**, elaboradas a partir de los **criterios de evaluación del currículo autonómico** en las tres áreas, adaptadas al nivel evolutivo del grupo.

Un ejemplo de rúbrica adaptada a la competencia en comunicación lingüística (área 3) sería tal y como se muestra en la Tabla 1.

Este tipo de evaluación ofrece una **mirada integradora** de los avances del alumnado, conectando los contenidos comunicativos con el desarrollo emocional, cognitivo y social, en línea con los principios del currículo de Castilla-La Mancha.

El *Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa* constituye una propuesta innovadora, inclusiva y plenamente ajustada al marco pedagógico y normativo de Castilla-La Mancha. Su implementación en el segundo ciclo de Educación Infantil permite integrar el desarrollo de la competencia lingüística con el fortalecimiento de la participación escolar, el trabajo cooperativo y la alfabetización mediática desde edades tempranas.

A través del uso didáctico de medios como la radio, la televisión y la prensa escolar, el alumnado no solo amplía sus habilidades comunicativas, sino que también se convierte en sujeto activo de su aprendizaje, en protagonista de relatos compartidos que dan voz a su realidad y consolidan el sentido de pertenencia al entorno.

El trabajo con contenidos audiovisuales en Educación Infantil, como noticieros, representaciones o entrevistas, favorece una comunicación multimodal que integra expresión verbal, corporal, visual y emocional.

Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa

no educativo. Estos espacios de comunicación generan comunidad, cohesión y diálogo, en un momento clave del desarrollo infantil en el que el lenguaje actúa como cimiento del pensamiento, la identidad y la socialización.

El proyecto se alinea plenamente con los principios metodológicos del Decreto 80/2022, que aboga por una enseñanza globalizada, basada en experiencias significativas y en la participación activa del alumnado. También responde a las prioridades marcadas por el sistema educativo actual: el enfoque competencial, la transversalidad, la equidad, la personalización de los aprendizajes y la integración ética de la tecnología educativa.

En definitiva, este modelo comunicativo no solo mejora el rendimiento lingüístico de los niños y niñas, sino que promueve una visión de escuela como espacio de expresión, creación y transformación. Comunicar para aprender, aprender para convivir.

Bibliografía

- Area, M., y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales En J. De Pablos (Ed.), *Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391–424). Alianza Editorial.
- Bolívar, A. (2006). *La participación de las familias en la escuela*. Graó.
- Bolívar, A., Bolívar-Ruano, M., y Domingo-Segovia, J. (2013). *La mejora de la escuela desde la colaboración docente*. Narcea.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios: *Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Camps, A. (2010). *Leer y escribir en la escuela: de infantil a secundaria*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- López, V. M. (2012). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Narcea.
- Pérez, Á., y López, V. (2013). *Innovación educativa y formación del profesorado: hacia la transformación de la cultura escolar*. Universidad de León.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización inicial*. Santillana.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Cómo citar:

Picazo, L. y Martínez, P.A. (2025). Proyecto de Comunicación Integral en la Comunidad Educativa. Fortaleciendo la competencia lingüística a través de los medios de comunicación escolares. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 91-104. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>



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

PROMOCIÓN -35%
¡REGALOS!

Si te matriculas de 3 cursos o más...

Exposición y Defensa ante el TRIBUNAL
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE + 4 PUBLICACIONES

Utiliza este cupón: **PACKDOCENTE**



Retos cooperativos en Educación Física



Este artículo analiza el papel de los retos cooperativos como herramienta metodológica en Educación Física durante la etapa de la Educación Primaria. Se destacan sus beneficios en el desarrollo de la competencia social y cívica, el fomento de la inclusión y el aprendizaje emocional. Además, se presentan actividades concretas para el aula, estrategias de evaluación y propuestas de mejora. La investigación se apoya en la importancia de un enfoque integral y vivencial en la enseñanza-aprendizaje del área.

Palabras clave: Retos cooperativos; Educación Física; Educación Primaria; Convivencia escolar; Inclusión educativa; Competencias Clave; Competencia personal, social y de aprender a aprender; Competencia ciudadana; Competencia en conciencia y expresión culturales.

Abstract: This article analyses the role of cooperative challenges as a methodological tool in physical education during primary education. It highlights their benefits in the development of social and civic competence, the promotion of inclusion and emotional learning. Specific classroom activities, assessment strategies and suggestions for improvement are also presented. The research is grounded in the importance of a comprehensive, experiential approach to teaching and learning in this field.

Key words: Cooperative challenges; Physical Education; Primary Education; School coexistence; Educational inclusion; Key competencies; Personal, social, and learning to learn competencies; Citizen competence; Competence in cultural awareness and expression.

Una metodología para el desarrollo de la convivencia y el trabajo en equipo a través del movimiento

EMILIO JIMÉNEZ MONSALVE

- Maestro de Educación Física
- Grado en Educación Infantil y Primaria
- Especialista en Lengua Extranjera, Música y Pedagogía Terapéutica
- Maestro en I.E.S. Río Júcar (Madrigueras, Albacete)

En las últimas décadas, la Educación Física ha experimentado una profunda transformación en su enfoque pedagógico. Lejos de limitarse al entrenamiento físico o la adquisición de habilidades técnicas deportivas, esta área ha pasado a concebirse como una disciplina fundamental para el desarrollo integral del alumnado, abordando dimensiones cognitivas, motrices, afectivas y sociales. Esta evolución responde, en gran medida, a los desafíos de la sociedad actual, que demanda ciudadanos activos, colaborativos, empáticos y capaces de convivir en contextos diversos y democráticos.

La normativa educativa actual, a través de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), impulsa una educación basada en el desarrollo de competencias clave para la vida. Entre ellas, destacan la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia en conciencia y expresión culturales. Estas competencias trascienden los contenidos tradicionales y exigen metodologías activas que favorez-

Retos cooperativos en Educación Física

can el aprendizaje significativo, la autonomía del alumnado y su implicación en procesos cooperativos de construcción del conocimiento.

En este marco, la Educación Física en la etapa de la Educación Primaria adquiere una función esencial: convertirse en **un espacio de aprendizaje vivencial y relacional, donde todo el alumnado se relacione entre sí, se conozcan, se escuchen y cooperen**. La infancia es una etapa clave para la adquisición de habilidades sociales, emocionales y comunicativas que sentarán las bases para una convivencia positiva a lo largo de la vida. Por ello, las propuestas didácticas deben ir más allá del juego competitivo o el rendimiento individual, y centrarse en experiencias inclusivas que refuerzen el sentido de pertenencia, el respeto a la diversidad y la corresponsabilidad.

Desde una **perspectiva inclusiva y lúdica**, los retos cooperativos permiten atender a la diversidad del aula, ya que no se centran en el rendimiento individual ni promueven comparaciones entre iguales, sino que potencian la interdependencia positiva y el reconocimiento del valor de cada miembro del grupo. Esto los convierte en un recurso ideal para promover la igualdad de oportunidades, la participación equitativa y el aprendizaje emocional a través del cuerpo y el movimiento.

Fundamentación pedagógica en torno a los juegos cooperativos

Desde la Educación Física, los retos cooperativos permiten crear un clima de aula positivo, minimizar las conductas disruptivas y reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Los retos cooperativos en Educación Física son una propuesta pedagógica sólida, fundamentada en teorías del aprendizaje social, enfoques constructivistas y modelos didácticos centrados en la colaboración, la inclusión y el desarrollo integral del alumnado. Estas prácticas beben de una tradición educativa comprometida con la mejora de la convivencia, la participación activa y la formación de sujetos capaces de actuar de forma responsable, crítica y solidaria en sociedad.

El primer gran referente teórico de los retos cooperativos es la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1977), quien defendió que gran parte del aprendizaje humano se produce en contextos sociales mediante la observación, la imitación y la interacción con otras personas. Según Bandura, los alumnos no solo aprenden por ensayo y error, sino también al observar las consecuencias que tienen las acciones de los demás, internalizando normas, actitudes y estrategias de afrontamiento. Esta perspectiva pone de relieve la importancia del entorno social y emocional en el aprendizaje, elementos que son centrales en la práctica de los retos cooperativos.

Por su parte, el modelo de aprendizaje cooperativo desarrollado por Johnson y Johnson (1999) constituye la base metodológica más directa para los retos cooperativos. Este modelo establece que el aprendizaje se ve potenciado cuando los alumnos trabajan en pequeños grupos heterogéneos con el objetivo de lograr metas comunes, desarrollando simultáneamente la responsabilidad individual y el compromiso con el grupo. Para que exista una auténtica cooperación, los autores identifican cinco elementos clave:



Retos cooperativos en Educación Física

- **Interdependencia positiva:** cada miembro del grupo necesita de los demás para alcanzar el objetivo.
- **Responsabilidad individual:** cada estudiante es responsable de su contribución al trabajo colectivo.
- **Interacción promotora cara a cara:** se fomenta el diálogo, el apoyo mutuo y la reflexión conjunta.
- **Habilidades sociales:** se enseñan y desarrollan competencias como escuchar, dialogar, decidir o mediar.
- **Evaluación grupal:** el grupo reflexiona sobre su funcionamiento y busca formas de mejorar.

Los retos cooperativos permiten atender a la diversidad del aula

Estas dimensiones son perfectamente aplicables a la Educación Física, donde el cuerpo, el espacio compartido y el juego actúan como catalizadores del aprendizaje colectivo. Además, los saberes básicos de la Educación Física en Primaria, según el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recogen explícitamente el trabajo cooperativo, la resolución de conflictos, la inclusión de todos los participantes y la valoración del juego como herramienta para la convivencia.

En cuanto a la LOMLOE, ésta establece que el área de Educación Física debe contribuir al desarrollo de las competencias clave, especialmente la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia en conciencia y expresiones culturales y la competencia ciudadana.

Y si, además, mirásemos hacia la Agenda 2030, veríamos que con el hecho de incluir los retos cooperativos en Educación Física estaríamos contribuyendo al alcance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 16 (promoción de sociedades pacíficas e inclusivas).

Beneficios de los juegos cooperativos

| Dimensión | Beneficios observados |
|-----------|--|
| Social | Mejora de la convivencia, inclusión de alumnado con NEAE, aumento del sentimiento de grupo. |
| Emocional | Aumento de la autoestima, reducción de la ansiedad y el miedo al error, mayor expresión emocional. |
| Cognitiva | Desarrollo de pensamiento estratégico, planificación grupal, mejora de la toma de decisiones. |

Tabla 1. Beneficios de los juegos cooperativos en sus dimensiones social, emocional y cognitiva (extraído de Velázquez, 2017).



Retos cooperativos en Educación Física

La práctica sistemática de retos cooperativos impacta positivamente en varias dimensiones del desarrollo global, tal como puede apreciarse en la Tabla 1.

La Educación Física, como área curricular, constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas, más allá de los aprendizajes motores. En este sentido, la inclusión de actividades cooperativas permite atender a la diversidad del alumnado, fomentar la inclusión y desarrollar habilidades clave como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos.

En definitiva, los estudiantes, gracias a este tipo de propuestas, aprender a moverse y a moverse en compañía, lo que refuerza aprendizajes transversales esenciales para su formación integral.

Propuestas de retos cooperativos en Educación Primaria

La propuesta que ofrecemos desde aquí se sustenta en una metodología **activa, participativa y centrada en el alumnado**, en la que el docente adopta un rol de guía y facilitador del aprendizaje. Se parte del principio de que todo alumnado puede aprender y aportar en contextos donde el éxito grupal depende de la implicación de cada uno de sus miembros.

Las actividades seleccionadas se basan en tres pilares fundamentales:

- **Interdependencia positiva:** los estudiantes necesitan colaborar para alcanzar los objetivos propuestos.
- **Responsabilidad individual y grupal:** cada participante tiene un rol relevante dentro del grupo.
- **Reflexión compartida:** al finalizar cada actividad, se promueve una puesta en común que refuerce los aprendizajes vividos.

Las actividades pueden implementarse desde 1º a 6º de Primaria, ajustando la complejidad, los materiales y los tiempos. En los primeros niveles se recomienda introducir tareas más sencillas y estructuradas, con apoyos visuales y mucho modelado, mientras que en los cursos superiores se pueden plantear situaciones más abiertas, promoviendo la autonomía y el pensamiento estratégico.

La LOMLOE establece que el área de Educación Física debe contribuir al desarrollo de las competencias clave



Retos cooperativos en Educación Física

Por ejemplo:

- En 1º y 2º se priorizará el desarrollo de habilidades sociales básicas (respetar turnos, escuchar, compartir).
- En 3º y 4º se enfatizará la coordinación, el liderazgo rotativo y la comunicación no verbal.
- En 5º y 6º se potenciarán la resolución de problemas, la toma de decisiones grupal y la autoevaluación.

Para facilitar la incorporación de las actividades cooperativas en la práctica educativa, se recomienda diseñar una **unidad didáctica de entre cuatro y seis sesiones**. Esta unidad puede integrarse fácilmente dentro del currículo de Educación Física bajo títulos como "Juntos somos más fuertes", "Desafíos en equipo" o "Jugamos cooperando", y tiene como objetivo principal fomentar la cooperación, la inclusión y la mejora de las habilidades sociales a través del movimiento.

Cada sesión puede tener una estructura común, que favorezca la estabilidad emocional y la seguridad del alumnado:

1. **Inicio (10-15 minutos)**: bienvenida, calentamiento cooperativo (dinámicas por parejas o pequeños grupos), presentación del objetivo del día.
2. **Parte principal (20-25 minutos)**: desarrollo de uno o dos retos cooperativos, con consignas claras y tiempo suficiente para el ensayo, el error y la mejora grupal.
3. **Vuelta a la calma (10 minutos)**: breve dinámica de vuelta a la calma, reflexión grupal y recogida de impresiones emocionales o aprendizajes clave.

A lo largo de las sesiones, se propone incorporar progresivamente los siguientes retos:

Se introduce el trabajo cooperativo con un reto sencillo como el *Transporte corporal de pelota*. Esta actividad permite romper el hielo, crear los primeros vínculos entre compañeros y trabajar el control corporal de forma divertida. Es importante que el docente observe cómo se organizan los grupos de forma espontánea y qué tipo de comunicación utilizan.

Posteriormente se trabaja la *construcción de figuras humanas cooperativas*, lo que exige mayor cercanía física, confianza y coordinación. Es una oportunidad para observar la evolución del clima de grupo y comenzar a fomentar el liderazgo rotativo (por ejemplo, que diferentes miembros tomen la iniciativa en cada figura).

Más tarde se plantea la *carrera silenciosa por equipos*. Aquí se introducen restricciones comunicativas para obligar al grupo a desarrollar nuevas formas de relación, como gestos, miradas o señales. Es una excelente oportunidad para fomentar la escucha activa y reforzar la importancia de la atención a los demás.

Después se propone un *circuito de retos cooperativos*, con estaciones por las que los grupos deben rotar. Cada estación puede tener una dinámica distinta que implique



Retos cooperativos en Educación Física

distintos niveles de cooperación (por ejemplo: pasar una pelota sin manos, cruzar una zona con colchonetas sin tocar el suelo, construir una torre humana sencilla). Esta sesión permite observar cómo se adaptan a tareas nuevas, cómo distribuyen roles y cómo gestionan la frustración.

A continuación, se plantea el *recorrido invisible*, una actividad de alta exigencia en comunicación y liderazgo. Un alumno ve el recorrido y debe explicar al resto del grupo cómo superarlo sin que los demás lo hayan visto antes. Esta dinámica permite trabajar la confianza, la claridad en la expresión oral y el seguimiento de instrucciones, habilidades clave tanto dentro como fuera del área de Educación Física.

Para concluir se organiza una sesión de *síntesis*, donde los equipos eligen su reto favorito o crean uno nuevo a partir de las experiencias anteriores. Esta sesión debe concluir con una asamblea reflexiva en círculo, donde cada alumno pueda expresar lo que ha aprendido, cómo se ha sentido y qué valor ha tenido la colaboración en todo el proceso.

Durante toda la unidad, es fundamental que el docente **acompañe el proceso con preguntas orientadoras**, tanto durante la ejecución como en los momentos de reflexión:

- ¿Qué hemos necesitado para lograrlo?
- ¿Nos hemos escuchado?
- ¿Cómo hemos resuelto los conflictos?
- ¿Hemos respetado las ideas de todos y todas?

Este tipo de planteamiento favorecerá la participación activa, la metacognición, el desarrollo del pensamiento crítico y la interiorización de los valores que sustentan la convivencia democrática.



Evaluación formativa y centrada en el proceso

La evaluación en el marco de los retos cooperativos no puede reducirse a la mera constatación de si el grupo ha logrado completar o no la tarea planteada. Por el contrario, debe centrarse en el proceso vivido por el alumnado, atendiendo tanto a los aspectos motrices como a los sociales, emocionales y comunicativos. En este sentido, la evaluación debe ser, ante todo, **formativa, participativa y cualitativa**.

Retos cooperativos en Educación Física

La evaluación formativa permite ofrecer retroalimentación continua, identificar avances y dificultades, y adaptar la intervención educativa en función de las necesidades del grupo (Black y Wiliam, 1998). En el contexto de los retos cooperativos, esto significa observar aspectos como:

- La **organización interna** del grupo.
- La **calidad de la comunicación** y la toma de decisiones compartidas.
- La **gestión de los conflictos** surgidos durante la actividad.
- La **reacción ante los errores, la frustración o el éxito**.
- El **nivel de implicación y responsabilidad** de cada miembro.

Este enfoque también favorece una enseñanza más inclusiva, ya que permite valorar a cada alumno en función de su progreso individual y su contribución al grupo, no únicamente por sus habilidades físicas o su capacidad para alcanzar el objetivo final.

El uso de **instrumentos participativos** refuerza la autonomía del alumnado, fomenta la autorreflexión y potencia la conciencia sobre los aprendizajes adquiridos. Algunas herramientas especialmente útiles en el marco de los retos cooperativos son:

- **Rúbricas grupales**: permiten valorar indicadores como la cooperación, el respeto de turnos, la comunicación o la escucha activa. Pueden ser elaboradas conjuntamente con el alumnado para aumentar su implicación.
- **Diarios de grupo**: espacios de registro en los que cada grupo anota sus logros, dificultades, acuerdos tomados y emociones vividas. Fomentan la reflexión compartida.
- **Asambleas de reflexión**: momentos al final de la sesión o del ciclo de retos donde el grupo analiza colectivamente diferentes cuestiones.
- **Autoevaluaciones emocionales**: fichas o rutinas de pensamiento breves donde cada alumno expresa cómo se ha sentido durante la actividad, qué ha aprendido del grupo o de sí mismo, y qué aspectos le gustaría mejorar.

El docente asume un papel esencial como **observador participante**. Su mirada debe ir más allá del resultado final y centrarse en el comportamiento grupal e individual durante todo el proceso. Para ello, es recomendable emplear instrumentos como escalas de observación, notas anecdóticas o listas de control que incluyan aspectos actitudinales, relaciones y emocionales.

Además, debe facilitar el desarrollo de la metacognición en el alumnado, es decir, ayudarles a tomar conciencia de sus acciones, emociones y decisiones dentro del grupo. Esto se puede lograr mediante preguntas abiertas, espacios de escucha y ejercicios de autorreflexión guiada.

Retos cooperativos en Educación Física

Inclusión y atención a la diversidad

Uno de los principales valores de los retos cooperativos es su naturaleza inclusiva. Al centrarse en la cooperación, el apoyo mutuo y la resolución colectiva de desafíos, estas actividades permiten que todo el alumnado participe activamente, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas o emocionales.

Lejos de fomentar la comparación individual o la exclusión por habilidades, los retos cooperativos favorecen la interdependencia positiva, creando contextos en los que las diferencias se transforman en oportunidades para el aprendizaje conjunto.

Para garantizar una verdadera inclusión, es imprescindible que el docente planifique **adaptaciones metodológicas** que respondan a las **necesidades específicas de apoyo educativo y a la diversidad natural** del grupo-clase.

A continuación, se detallan algunas estrategias prácticas para favorecer la participación de todo el alumnado en este tipo de propuestas:

- **Ajuste de materiales:** Se pueden utilizar pelotas de diferentes tamaños, pesos o texturas; introducir cuerdas, aros u otros objetos que faciliten la manipulación; o diseñar circuitos con niveles de dificultad graduada. Por ejemplo, en el reto de pasar una pelota sin manos, se puede ofrecer una pelota más blanda y ligera a alumnado con menor coordinación motriz, permitiendo su inclusión sin modificar el objetivo general de la tarea.
- **Organización de grupos heterogéneos:** Formar equipos equilibrados en cuanto a habilidades, estilos de aprendizaje y características personales fomenta el apoyo entre iguales y la solidaridad. Es importante promover dinámicas de tutoría entre compañeros, donde cada miembro del grupo pueda aportar desde sus fortalezas, ya sea físicas, comunicativas o relaciones.
- **Flexibilidad en las consignas:** Las instrucciones deben poder adaptarse según las capacidades del alumnado. Por ejemplo, en el reto del recorrido invisible, se puede permitir al alumno que da las instrucciones usar dibujos o gestos si tiene dificultades en la expresión oral. Esta adaptación no solo respeta sus necesidades, sino que enriquece la experiencia grupal.
- **Temporalización ajustada:** Permitir más tiempo para la resolución de algunos retos puede ser fundamental para evitar situaciones de estrés o frustración, especialmente en alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), dificultades de atención o ansiedad ante el error. El foco debe situarse en el proceso colaborativo, no en la velocidad de ejecución.



Retos cooperativos en Educación Física

- **Apoyo visual o verbal:** El uso de pictogramas, secuencias visuales o instrucciones simplificadas puede facilitar la comprensión y la anticipación de las tareas por parte del alumnado con dificultades de lenguaje o comprensión. Igualmente, se pueden asignar roles específicos que ayuden a organizar la tarea y a cada alumno a encontrar su lugar dentro del grupo.
- **Valoración del esfuerzo y del trabajo grupal:** La evaluación debe basarse en criterios cualitativos como la implicación, la actitud colaborativa o la mejora personal, más que en los resultados finales. De esta manera, se reconoce el progreso individual dentro del contexto grupal y se evitan situaciones de exclusión por bajo rendimiento.

Si se incorporan estas estrategias de manera natural en la dinámica de aula se podrá **favorecer la inclusión del alumnado con necesidades específicas** y educar al conjunto del grupo en valores como la empatía, la cooperación y la justicia social.

La Educación Física, desde este enfoque, se convierte en un espacio privilegiado para la vivencia real y significativa de la equidad, más allá del discurso teórico.

Propuestas de mejora y continuidad

Para que los retos cooperativos tengan un impacto real en el desarrollo integral del alumnado y no se conviertan en actividades puntuales o anecdóticas, es necesario integrarlos de forma estructurada, coherente y transversal en el proyecto educativo del centro.

A continuación, se presentan algunas **recomendaciones fundamentales** para su implementación eficaz:

Incorporación sistemática en la programación

Los retos cooperativos deben formar parte de la programación anual del área de Educación Física, vinculados a los objetivos, competencias específicas y criterios de evaluación establecidos en el currículo. Su uso continuado permite observar progresos, establecer rutinas de cooperación y reforzar valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía.

Además, se pueden organizar en secuencias didácticas progresivas, comenzando con retos sencillos de coordinación y comunicación, y avanzando hacia dinámicas más complejas que exijan mayor grado de autonomía grupal y resolución de conflictos.

Conexiones curriculares y educativas

Los retos cooperativos ofrecen oportunidades para establecer vínculos pedagógicos con otras áreas, especialmente aquellas relacionadas con la Educación en Valores, la tutoría, la convivencia escolar, la expresión artística o la educación emocional.

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas

Retos cooperativos en Educación Física

Por ejemplo, un reto que implique representar una historia mediante movimiento puede integrarse con Lengua y Literatura, mientras que actividades que requieran gestión de roles o liderazgo pueden relacionarse con Educación en Valores o Ciudadanía.

Trabajo interdisciplinar y enfoque de centro

Una apuesta más ambiciosa consiste en desarrollar los retos cooperativos desde un enfoque interdisciplinar o de proyectos de centro, coordinando acciones entre el profesorado de distintas áreas, el equipo de orientación y los tutores.

Este enfoque facilita el desarrollo competencial transversal, mejora la coherencia educativa, y refuerza la idea de que la cooperación no es solo un contenido de Educación Física, sino una actitud ante el aprendizaje y la vida.

Formación docente en metodologías activas

Para implementar con éxito esta estrategia, es imprescindible que el profesorado reciba formación específica en metodologías activas e inclusivas, así como en evaluación formativa, dinámica grupal, gestión emocional y resolución de conflictos.

La formación debe combinar el marco teórico-pedagógico con experiencias prácticas, reflexión compartida y acompañamiento entre iguales. Solo un profesorado preparado y convencido puede generar un verdadero cambio en las dinámicas de aula.

Recogida de evidencias y evaluación competencial

La incorporación de los retos cooperativos puede convertirse en una fuente valiosa de evidencias para la evaluación competencial del alumnado. Las rúbricas, diarios de grupo, registros de observación o autoevaluaciones emocionales pueden ser utilizadas no solo como instrumentos de evaluación interna, sino también para:

- > Informar al equipo docente sobre la evolución en las competencias clave.
- > Identificar necesidades individuales o grupales.
- > Diseñar planes de mejora a nivel aula o centro.
- > Visibilizar los logros del alumnado ante familias y comunidad educativa.

Además, estas evidencias pueden incorporarse a herramientas como el cuaderno del profesor, los informes de evaluación cualitativa o los planes de acción tutorial.

A través del movimiento compartido, el juego en equipo y la resolución conjunta de desafíos que proporciona la práctica de retos cooperativos, los alumnos de Primaria viven experiencias que fomentan la empatía, la solidaridad, la responsabilidad y el respeto mutuo. Estos aprendizajes no son meramente instrumentales, sino profundamente formativos, ya que contribuyen a consolidar la base de una convivencia democrática y pacífica desde la infancia.



Retos cooperativos en Educación Física

Implementar los retos cooperativos de forma intencionada y reflexiva permite transformar la sesión de Educación Física en algo más que una práctica motriz: la convierte en un espacio de construcción de valores, identidad, autoestima y relaciones sanas. Se pasa de una lógica centrada en el rendimiento individual o la competencia por la victoria, a otra donde lo importante es el grupo, el proceso compartido y la riqueza de la diversidad.

Este enfoque contribuye directamente a los objetivos definidos por el currículo vigente, tanto desde la LOMLOE como del Real Decreto 157/2022, especialmente en lo relativo al desarrollo de competencias clave como la social y cívica, el aprender a aprender o la conciencia emocional y cultural. Asimismo, se alinea con las metas educativas de la Agenda 2030, promoviendo una educación que construya sociedades más inclusivas, equitativas y sostenibles, tal y como recogen los ODS 4 y 16.

La práctica regular de retos cooperativos permite al alumnado adquirir herramientas útiles para su vida presente y futura: gestionar conflictos con respeto, tomar decisiones en grupo, comunicar con asertividad, reconocer sus emociones y las de los demás, adaptarse a distintos roles, y perseverar en los objetivos comunes.

En definitiva, con los retos cooperativos los docentes tienen la oportunidad y la responsabilidad de incorporar propuestas como esta en sus prácticas docentes cotidianas, sembrando desde edades tempranas la semilla de una escuela más inclusiva, solidaria y comprometida con el bien común.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cecchini, J. A., Montero, J., y Peña, J. V. (2003). Clima motivacional y disciplina en clase de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-56.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Longman.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and Pedagogy*. Viking Press.
- Velázquez, R. (2017). *Educación Física y aprendizaje cooperativo: teoría y práctica*. Inde.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Cómo citar:

Jiménez, E. (2025). Retos cooperativos en Educación Física. Una metodología para el desarrollo de la convivencia y el trabajo en equipo a través del movimiento. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 38, 105-115. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/38/>





¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

La **Revista Digital Docente** de Campus Educación nace con una vocación de investigación y difusión de la actualidad de la docencia y la educación. Por ello, si eres docente, investigador o maestro, te invitamos a participar de este proyecto de divulgación. Además, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, valoran las publicaciones otorgando puntos para el Concurso de Traslados y Oposiciones.

¿Quieres colaborar?

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



La exposición se realiza ante los miembros del tribunal y ante el público asistente, hasta de armanse de cosses y temporales basadas en emociones para afroardir de la mejor manera posible la prueba final, de la que dependerán en gran medida sus posibilidades de éxito.

1. **Actitud corporal y lingüística** en el tribunal, en el que se aprende a comunicarse de forma efectiva y clara, así como a desarrollar una actitud corporal adecuada y respetuosa con el tribunal.

La proyección de un lenguaje corporal cuidado y el desarrollo de una actitud corporal mediante la cual se logrará una valiosa impresión en el tribunal.

Curso Gratuito "Exposición y Defensa de la Unidad Didáctica Oposiciones Docentes"

Publicadas las convocatorias de oposiciones de Educación en la mayoría de las comunidades autónomas, los aspirantes se preparan para afrontar una de las etapas más difíciles de su larga carrera como docentes. Los pruebas, que empezarán a realizarse en junio en la mayoría de los casos, culminarán con la exposición y defensa de una unidad didáctica.



La exposición se realiza ante los miembros del tribunal y ante el público asistente, hasta de armanse de cosses y temporales basadas en emociones para afroardir de la mejor manera posible la prueba final, de la que dependerán en gran medida sus posibilidades de éxito.

1. **Actitud corporal y lingüística** en el tribunal, en el que se aprende a comunicarse de forma efectiva y clara, así como a desarrollar una actitud corporal adecuada y respetuosa con el tribunal.

La proyección de un lenguaje corporal cuidado y el desarrollo de una actitud corporal mediante la cual se logrará una valiosa impresión en el tribunal.

¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

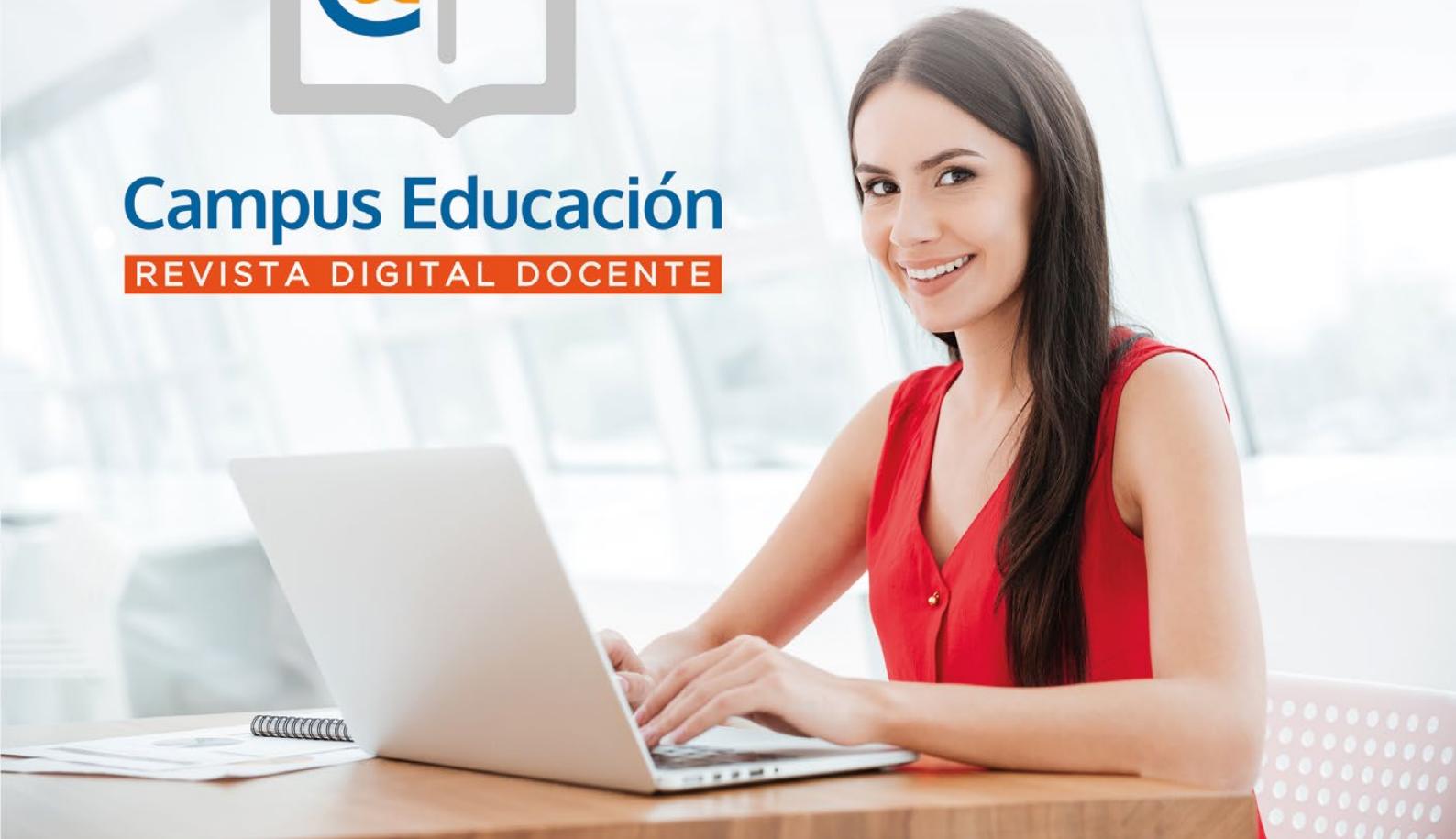
Campus Educación Revista Digital Docente nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

iConviértete en Autor!

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE





Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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

