



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

Nº 39 - JUNIO 2026

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

Un análisis sobre el papel de las familias en el rendimiento académico y en la convivencia escolar

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Influencia de la edad y la asignatura impartida

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Imagen, transgresión, mito y psique

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Autoconocimiento, autocontrol y automotivación como aspectos fundamentales en la prevención del consumo de drogas

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Un enfoque basado en la LOMLOE y el Diseño Universal para el Aprendizaje

La acción tutorial en Formación Profesional

Una propuesta para una orientación inclusiva y de calidad

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Una propuesta didáctica basada en el juego y el descubrimiento

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Su importancia para los estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica

La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Retos metodológicos, transformación educativa y escenarios futuros en la formación sanitaria

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

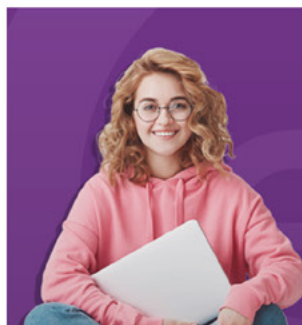
MÁSTERES

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



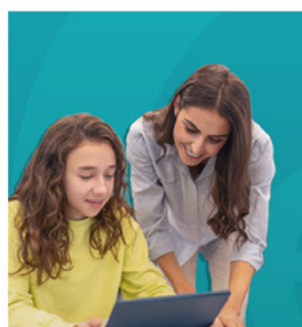
MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO
Investigación para el **desarrollo** de competencias **STEAM**



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



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO
Igualdad, Inclusión y **Diversidad**



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO
en **Diseño Tecnopedagógico**



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

POR CADA MÁSTER

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

100%
METODOLOGÍA ONLINE



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

MATRICÚLATE. ¡PLAZAS LIMITADAS!

CONVOCATORIAS EN OCTUBRE Y MARZO.

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

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

Elena López Palacios

Artículos de (por orden de aparición)

EMILIO JIMÉNEZ MONSALVE

MARTÍN QUILEZ RUANO

MARÍA JOSÉ ROMÁN MUELA

JAVIER MORALES VEGAS y

GEMA MARTÍN GONZÁLEZ

SANDRA LÓPEZ CARRERO

LUIS VALLS SEGARRA

Mª JOSÉ ROMERO RIOMAYOR

CLAUDIA NÚÑEZ NÚÑEZ

PAULA GALVÁN MARTÍNEZ

Edita

Marpadal Interactive Media S.L.

C/ Ejército 23, bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 66 99 55

publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación

Antonio Castillo Jiménez

Diseñador Gráfico y Multimedia

Imprime

Cano Artes Gráficas S.L.

Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete

967 24 62 66

D.L. AB 199-2016

ISSNe. 2445-365X

Campus Educación

C/ Ejército 23, Bajo

C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 60 73 49

www.campuseducacion.com

Correo 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.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

Un análisis sobre el papel de las familias en el rendimiento académico y en la convivencia escolar

5

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Influencia de la edad y la asignatura impartida

17

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Imagen, transgresión, mito y psique

31

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Autoconocimiento, autocontrol y automotivación como aspectos fundamentales en la prevención del consumo de drogas

55

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Un enfoque basado en la LOMLOE y el Diseño Universal para el Aprendizaje

79

La acción tutorial en Formación Profesional

Una propuesta para una orientación inclusiva y de calidad

93

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Una propuesta didáctica basada en el juego y el descubrimiento

107

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Su importancia para los estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica

123

La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Retos metodológicos, transformación educativa y escenarios futuros en la formación sanitaria

137



Editorial

Una edición más, seguimos apostando por una escritura rigurosa, clara y fundamentada, coherente con los principios que deben regir cualquier producción académica. Si en el número anterior abordábamos la preocupación creciente por el uso indebido de herramientas de inteligencia artificial, en esta ocasión consideramos necesario detenernos en otra cuestión que, sin ser nueva, se ha intensificado en los últimos tiempos: los problemas derivados de un uso inadecuado del llamado lenguaje inclusivo en la redacción de artículos.

Conviene comenzar estableciendo una distinción básica que, con frecuencia, se diluye en la práctica: no es lo mismo escribir con sensibilidad inclusiva que alterar arbitrariamente las normas del sistema lingüístico. La lengua, como instrumento de comunicación, se rige por convenciones que garantizan la claridad, la economía expresiva y la coherencia sintáctica. Cuando estos principios se vulneran, el resultado no es una mayor inclusión, sino textos más confusos, redundantes y, en muchos casos, difícilmente legibles.

Uno de los errores más habituales que detectamos en los artículos recibidos es el desdoblamiento repetitivo, sistemático e indiscriminado de sustantivos y adjetivos, incluso en contextos donde no aporta precisión semántica alguna. Esta práctica, aunque se tienda a pensar que puede enriquecer el discurso, lo que hace es introducir redundancias innecesarias, romper el ritmo e hilo argumental y generar problemas de concordancia gramatical que reducen drásticamente la calidad de los manuscritos y evidencian una falta de dominio de la estructura lingüística sorprendente.

Siguiendo con lo que la Real Academia Española ha señalado en múltiples ocasiones, el masculino plural funciona en español como género no marcado, es decir, como forma capaz de incluir a todos los individuos sin distinción de sexo. Este es un principio esencial que responde a la propia evolución histórica y funcional del sistema lingüístico y no a imposiciones ideológicas, como algunos han sostenido sin ninguna evidencia. Desde este medio hemos venido apostando desde nuestros comienzos que ignorar este principio elemental, lejos de mejorar la capacidad inclusiva que se le quiere atribuir al lenguaje, lo está comprometiendo en su función comunicativa, que debería ser la prioritaria.

Desde el equipo editorial nunca cuestionaremos la importancia de construir discursos respetuosos, sensibles y acordes con los valores de igualdad, ya que tenemos muy presente el valor que nos reporta la diversidad. Sin embargo, sostenemos firmemente el poder de cada una de las individualidades y no queremos caer en el error de que las distintas identidades que forman parte de este proyecto se deshagan diluidas en el magma de la generalidad y la ambigüedad. Consideramos, por tanto, que la lengua, que en este medio divulgativo es nuestra arma más poderosa, debe ser nuestra aliada y tenemos que preservarla sin distorsión. Debemos entender que la inclusión no se logra mediante la acumulación de formas lingüísticas; más bien, se consigue a través de un uso preciso, consciente y bien fundamentado del idioma, el cual nos aporta las herramientas necesarias para argumentar correctamente dicha defensa por la igualdad.

A colación de este asunto, nos vemos también en la obligación de remarcar una cuestión que a menudo se banaliza: la supuesta carga discriminatoria del lenguaje no reside, en la mayoría de los casos, en la intención ni en la formulación del emisor, sino en la interpretación que realiza el receptor. Esto es, el problema pasa a ser interpretativo y subjetivo, y no estrictamente lingüístico. Cuando un lector atribuye un sesgo excluyente a una forma gramatical determinada que, dentro del sistema de la lengua, cumple una función inclusiva (como ocurre con el masculino genérico), lo que se pone de manifiesto acaba siendo una lectura condicionada por factores extralingüísticos. De este modo, visiones tan sesgadas lo único que consiguen es trasladar al escritor una responsabilidad que no le corresponde, obligándolo a anticipar posibles lecturas desviadas en detrimento de la claridad, la economía y la corrección lingüística, por no mencionar la preocupación hacia asuntos que lo pueden hacer desviarse de su última intención didáctica y explicativa.

En última instancia, y sin dar más rodeos, queremos, ante todo, recordar a nuestros colaboradores que la calidad de un artículo no depende únicamente de su contenido, ya que también su forma es esencial. Nuestra revista continuará defendiendo un modelo de escritura que combine rigor académico y responsabilidad comunicativa, de forma que no cejamos en nuestro empeño de motivar a todos los autores a que reflexionen sobre el uso que hacen de nuestro idioma, y los instamos a que se formen en los principios que lo regulan para evitar prácticas que, aunque bienintencionadas, resultan contraproducentes desde el punto de vista lingüístico y pedagógico.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado



La relación entre familia y escuela constituye un pilar fundamental en el proceso educativo. El reconocimiento del valor del profesorado, el respeto hacia su labor y la implicación de las familias en la consecución de objetivos son factores determinantes en el desarrollo académico y personal del alumnado. Sin embargo, en la actualidad se observa un preocupante distanciamiento: muchas familias muestran escaso interés por el trabajo docente, lo cual repercute en el bajo rendimiento escolar, en la falta de respeto hacia la autoridad educativa y en el aumento de episodios de violencia en los centros. Casos recientes en institutos de la provincia de Toledo evidencian cómo esta carencia de apoyo familiar puede derivar en malos tratos hacia el profesorado. El presente artículo reflexiona sobre esta problemática, su impacto en las calificaciones del alumnado y la necesidad de recuperar la colaboración activa entre escuela y familias para garantizar una educación de calidad.

Palabras clave: Familia; Escuela; Profesorado; Respeto; Rendimiento académico; Convivencia escolar; Violencia escolar; Conflictos escolares.

Abstract: The relationship between families and schools is a cornerstone of the educational process. It is vital to recognise the value of teachers, show respect for their work, and involve families in achieving educational goals if we are to ensure that students can develop both academically and personally. However, a worrying disconnect is currently evident: many families show little interest in teachers' work, resulting in poor academic performance, a lack of respect for educational authority and an increase in violent incidents in schools. Recent cases in high schools in the province of Toledo demonstrate how a lack of family support can lead to teachers being mistreated. This article reflects on this issue. It also looks at its impact on student grades. And it discusses the need to restore active collaboration between schools and families. This is to ensure a quality education.

Key words: Family; School; Teachers; Respect; Academic performance; School climate; School violence; School conflicts.

Un análisis sobre el papel de las familias en el rendimiento académico y en la convivencia escolar

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)

La enseñanza es un proceso común en el que se unen diferentes actores sociales, siendo la familia y la escuela los pilares clave en la formación integral del alumnado. Ambos lugares tienen roles que se complementan y cuando se entienden bien, ayuda no solo el éxito en los estudios, sino también el crecimiento personal, social y emocional de los niños y adolescentes). En este punto, la familia es el primer lugar donde se aprenden cosas, donde se enseñan valores, rutinas y maneras de actuar importantes mientras que la escuela es un lugar organizado para aprender donde se forman habilidades, datos y destrezas necesarias para vivir en comunidad (UNESCO, 2021).

El valorar al maestro, el mostrar respeto a su trabajo y juntar a las familias en el camino de aprender son cosas importantes para llegar a metas educativas. Pero hoy se ve una cosa que da miedo: el poco interés de muchas familias hacia el mundo escolar y hacia el docente. Varios estudios de la OCDE (2020) dicen que la participación de las familias en el aprender de sus niños está muy ligada a las ganas y a los logros del colegio, mientras que si no hay ayuda afecta mal al resultado y a la convivencia dentro de los centros educativos.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

No es extraño, por tanto, que en muchos centros se vean situaciones como falta de reglas, mal trato a los maestros e incluso ataques por palabras o golpes. Según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2022), el número de acoso y peleas en las escuelas, incluyendo las que van contra los profesionales, han subido en los últimos años; esto muestra la necesidad de tomar medidas para evitar problemas y hacer conciencia de ello.

Esta situación se pone muy grave en momentos como la Educación Secundaria, donde chocan factores como la adolescencia, los cambios emocionales y encontrarse uno mismo. Esto a veces causa comportamientos muy malos. La relación entre familia y escuela se presenta, en este contexto, como un factor clave para promover una educación de calidad.

Una comunicación fluida, la corresponsabilidad en el seguimiento académico y la coherencia en las normas de convivencia entre el hogar y el centro educativo resultan imprescindibles para ofrecer al alumnado un marco estable y coherente (Feito, 2019). Cuando esta cooperación falla, el profesorado se encuentra en una situación de vulnerabilidad, que no solo dificulta su labor docente, sino que también contribuye a la desmotivación y al desgaste emocional, fenómenos cada vez más visibles en el ámbito educativo (Esteve, 2009).

De este modo, se hace necesario revalorizar la figura docente y reforzar la cooperación familia-escuela como estrategias preventivas ante el aumento de la violencia escolar. El presente artículo se propone analizar la influencia de la implicación familiar en el proceso educativo, la importancia de la colaboración con el profesorado y la necesidad de recuperar el respeto hacia su labor, no solo como medida de protección para los docentes, sino también como garantía de un entorno escolar más justo, seguro y formativo para el alumnado.

La importancia de la familia

La familia es el primer agente socializador del niño desde el momento de su nacimiento. Por medio de ella, se nos enseñan valores, hábitos y normas que van a condicionar nuestra actitud hacia la escuela y la manera en que nos relacionamos con el conocimiento, con nuestros iguales y con la autoridad docente.

Este primer entorno es la base sobre la que se apoya el camino que recorreremos en nuestra educación, ya que la predisposición hacia el aprendizaje y el respeto hacia la institución escolar se instauran en gran medida en la familia (Bronfenbrenner, 1987).



La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

No son pocos los trabajos que relacionan la implicación de la familia en las tareas escolares, la asistencia a las reuniones con los tutores y la preocupación por el desarrollo académico de los hijos con un buen rendimiento escolar. Así por ejemplo, García (2019) señala que los estudiantes cuyas familias se interesan activamente por su educación, obtienen hasta un 30% mejor resultado que los que provienen de familias en las que los

padres no se implican en su aprendizaje. De igual forma, Epstein (2011) sostiene que el trabajo conjunto entre padres y maestros no sólo favorece el aprendizaje, sino que también incrementa la motivación y la autoestima de los estudiantes.

La familia transmite no solo normas y conocimientos básicos, sino también actitudes esenciales como el respeto, la perseverancia y la responsabilidad. Cuando esta labor se refuerza con la colaboración de la escuela, se genera un clima de coherencia educativa que facilita la interiorización de valores compartidos. La UNESCO (2021) destaca que la alianza familia-escuela es uno de los indicadores más sólidos de éxito educativo y un factor clave para reducir las desigualdades en el acceso y permanencia en el sistema escolar.

Se hace necesario revalorizar la figura docente y reforzar la cooperación familia-escuela como estrategias preventivas ante el aumento de la violencia escolar

En cambio, la no participación de las familias suele venir acompañada por desinterés en el colegio, el no seguir las relaciones y por problemas con los rindes académicos. La OCDE (2020) ha señalado que aquellos estudiantes en los que no ven el apoyo de su familia están menos motivados, les resulta más difícil enfrentarse a los desafíos académicos y es más probable que abandonen sus estudios. Lo mismo sucede con el bachillerato, donde los jóvenes exigen su autonomía y, sin embargo, necesitan la ayuda y cercanía de sus padres.

En estos casos, la escuela se convierte en un factor clave, pues estableciendo una comunicación fluida con los padres, quienes apoyan a sus hijos en los estudios, ven más sencillo el trabajo. La implicación puede tener diferentes aspectos: puede ser que los padres ayuden en las actividades que la escuela organiza dentro y fuera del centro; o que participen en las asociaciones de madres y padres que están en el colegio; o que simplemente colaboren y ayuden en estos centros (Feito, 2019). Y en todos ellos, y aunque ustedes no lo crean, están poniendo su granito de arena para montar una escuela en la que predomine la confianza y la cooperación, y eso impacta claramente en el bienestar y el éxito de nuestros alumnos.

En definitiva, la familia es clave en el proceso formativo. Y su apoyo no sólo mejora el rendimiento escolar, sino que también es un aliciente para la convivencia y para el respeto hacia la figura del profesor. Por eso, es necesario de nuevo que el Ministerio de Educación, la Secretaría de Estado o quién corresponda, dediquen medios y recursos para fomentar la corresponsabilidad entre la familia y el centro escolar, como un pilar básico para garantizar una educación de calidad y para tratar de acabar con el fracaso escolar.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

El valor del profesorado y el reconocimiento social

Nunca ha sido suficiente con enseñar matemáticas, lengua o ciencias para ser docente. Es acompañar, orientar, guiar, corregir y escuchar también. Es compartir con los alumnos sus idas y venidas, sus alegrías y frustraciones. Un maestro excede ampliamente los contenidos curriculares: es referente, modelo, figura de confianza que marca a los niños y puede influir en la configuración de identidad y desarrollo social y emocional de los mismos.

Durante años, el maestro se ganaba la confianza, no solo para impartir clase, sino para inculcar valores, responsabilidad de estudiante, de persona y respeto. Esa confianza también se traducía en cosas pequeñas y no tan pequeñas: padres que se esforzaban por escuchar en las tutorías, padres y madres que reforzaban lo que se decía en la escuela en sus casas, alumnos que daban por sentado que el maestro era una persona a la que había que tenerle respeto.

Pero hoy esa percepción ha cambiado. La identidad del profesor se ha ido disolviendo en la conciencia colectiva. La intervención constante en cuanto a lo que se puede hacer, confianza ciega en el trabajo del profesor y, en ocasiones, enfrentamientos con el profesorado envían a los estudiantes un mensaje implícito y poderoso: "el profesor no se merece respeto". Ese discurso, precisamente porque lo terminan oyendo niños y adolescentes, acaba traducido en indiferencia, burla y a veces hasta en violencia.

Muchos docentes ya han constatado de primera mano esta transformación. Mientras tanto, el profesorado ha tenido que enfrentarse a todo tipo de situaciones en la actualidad. Padres que los cuestionaban en el propio aula, como si un docente no tuviese legitimidad para corregir o poner límites. Familias que llegan a un encuentro con postura de enfrentamiento, en vez de buscar soluciones. Comentarios despectivos como los escuchados por los propios alumnos: "este profesor no sabe dar clase" o "yo es que no pienso hacerle caso al profesor, haré lo que me dé la gana". Lo que tiene que ser un ámbito de encuentro y diálogo se transforma en un escenario de conflicto con heridas que cuesta trabajo sanar.

Sólo hay que encender la televisión o leer algunos comentarios en redes sociales para constatar que se banaliza y se ridiculiza el trabajo docente. Esa invisibilización social acaba colándose en las aulas, minando nuestra autoridad moral, y creando un ambiente de inseguridad que hace más difícil el enseñar.

En ese sentido, advertían varios estudios, en especial sobre cómo la sociedad ha ido cambiando su mirada hacia la labor docente. En países como Finlandia o Corea del Sur, ser maestro es un honor, una profesión respetada y valorada como una de las más altas. En España, sí que se está más expuesto a la duda, al recelo y a la desacreditación.



Es necesario recuperar, y cuanto antes mejor, la confianza y el respeto entre familia y profesor.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado



La educación ha evolucionado y está bien que los alumnos tengan voz, que participen y que se creen un ambiente de diálogo. Pero esa conquista no puede confundirse con la desautoridad. El punto de equilibrio está en valorar la necesidad de oír a los estudiantes, pero sin que se enturbie la idea de que el profesor es el que conduce el proceso y que, por lo tanto, necesita ser respetado.

Por eso es necesario recuperar, y cuanto antes mejor, la confianza y el respeto entre familia y profesor. Se dan casos de colegios donde la cotidianeidad es una implicación real de la familia, donde reconoce y agradece nuestro trabajo, y ese respeto se transmite a los hijos. En esos ambientes, la convivencia era mucho más amable, y se aprendía sin dificultad. Sin embargo, hay otros donde el clima era el opuesto, donde cada avance se hacía con palos cruzados entre la escuela y la familia y los grandes perjudicados fueron los estudiantes. Esta comparación, evidencia que el reconocimiento social del profesorado no es un lujo, sino una necesidad para que la educación funcione.

Por tanto, toda la sociedad debería preguntarse sobre el verdadero valor de los docentes. No es suficiente aplaudir como muestra simbólica en momentos específicos. Reconocimiento estable y profundo que se traduzca en impulso desde las instituciones, en campañas de sensibilización y en un compromiso de las familias.

Consecuencias del desinterés familiar

El poco interés de algunas familias hacia el proceso educativo no es un problema aislado ni sólo anecdótico: actúa como factor de riesgo que opera en distintos niveles (académico, personal y social) y que termina amplificando dificultades que afectan al rendimiento y a la convivencia en los centros.

A continuación, se exponen diversos estudios y datos que lo confirman.

Consecuencias para el estudio

La falta de acompañamiento familiar en el hogar limita las oportunidades de aprendizaje (práctica, lectura en voz alta, rutinas de estudio) y reduce las expectativas educativas que el niño reconoce como posibles y preferibles. El interés y la participación de los padres están sólidamente relacionados en la literatura científica con mejores logros escolares. Clásicas revisiones y meta-análisis (Desforges & Abouchar, 2003) y más actuales señalan que las familias impactan en el éxito académico y en variables intermedias, tales como la motivación o la actitud hacia el estudio.

En la realidad, la deficiente implicación familiar suele manifestarse a: menor control del trabajo diario, malos hábitos de estudio, problemas de planificación de tiempos y prioridades, y, a la postre, un declive de las notas. Esta dinámica también es uno de los factores que contribuye al abandono escolar temprano: España continúa con tasas de abandono que, si bien han mejorado en los últimos años, siguen siendo altas en comparación con la media europea (por ejemplo, alrededor del 13-14 % para los años 2022-2023 según fuentes oficiales), y que acrecienta el problema cuando se mezcla con entornos familiares de baja capitalización educativa.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

Consecuencias personales

El compromiso familiar funciona como uno buffer emocional: las expectativas, la comunicación positiva y el apoyo en las rutinas diarias refuerzan la autoestima escolar y la motivación para proponerse nuevas tareas del estudiante. Son las expectativas y creencias de los padres, de acuerdo con las teorías de la motivación, las que moldean la valoración que el niño hace acerca de la escuela y lo que piensa acerca de sus competencias; si estas expectativas son bajas o si la escuela no es materia de conversación en el hogar, la motivación se reduce, y junto a ella las ganas de hacer un esfuerzo.



También demuestran que la naturaleza del apoyo es importante: no es lo mismo un padre que le hace la tarea a su hijo, lo que en ocasiones puede terminar perjudicando, que otro que transmite una expectativa clara de esfuerzo, que evalúa el progreso y enseña rutinas.

Efectos sobre la convivencia social

Esto se refleja en el aula en mayor permisividad con las conductas disruptivas, con la falta de respeto, con brotes indisciplinarios y, en ocasiones extremas, con agresiones verbales o físicas. Informes de seguimiento escolar de la convivencia y servicios de apoyo al profesorado alertan de una escalada en las conductas de falta de respeto, amenazas y agresiones; así, el servicio del Defensor del Profesor (ANPE) recoge puntualmente porcentajes relevantes de casos donde aparecen faltas de respeto, dificultades para impartir clase o falsas acusaciones, y un aumento de casos relacionados con la digitalización (ciberacoso, suplantación de identidad, amenazas a través de redes). Son datos que confirman que la conflictividad escolar tiene un trasfondo familiar que no puede minusvalorarse. Además, investigaciones sobre clima escolar (como los datos y marcos analíticos de PISA 2018) indican que un entorno escolar degradado, con baja participación de las familias y escaso reconocimiento social para los docentes, tiene un efecto negativo sobre el bienestar de los estudiantes y el desempeño de los docentes, respetivamente, generando un ciclo desde el mal clima hacia el menor aprendizaje y hasta llegar a más conflicto. La convivencia no es un problema focalizable: es producto de prácticas familiares, escolares y estructurales que se sostienen recíprocamente.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

Casos concretos: violencia hacia el profesorado

En los últimos años, las agresiones al profesorado han dejado de ser hechos aislados y es ya una preocupación dentro del sistema educativo español. Son ejemplo algunos sucesos acaecidos en el curso 2023/2024 en un instituto de la provincia de Toledo: en horario lectivo, un grupo de estudiantes increpó y agredió a un profesor, que tuvo que ser atendido por la dirección y por la Policía Local. Lejos de ser una anécdota, este incidente se enmarca en un escenario de ausencia de apoyo familiar y de un respeto hacia el profesorado que se va deteriorando lentamente.

También hay otros casos recientes que corroboran esta tendencia. En otro Instituto de relevancia de la población toledana, un antiguo alumno accedió al mismo y agredió brutalmente a un profesor con una llave inglesa, produciéndole heridas que precisaron asistencia médica. Aunque este episodio se desarrolló fuera de un enfrentamiento académico directo, es un ejemplo estremecedor de la exposición a la que puede llegar el cuerpo docente aun en el espacio escolar.

Las estadísticas también muestran esta realidad. Según el informe del Defensor del Profesor en Castilla-La Mancha para el curso 2023/2024, se atendieron 98 casos de conflictividad y violencia contra docentes, lo que representa un aumento del 22,5% con respecto al curso anterior. De ellos, 35 se produjeron en la provincia de Toledo, con lo que se coloca como una de las más afectadas de la región. Estos datos corroboran estudios nacionales que indican que casi un 80 % del profesorado de Secundaria ha sufrido alguna vez amenazas, insultos o bullying procedentes del alumnado, en ocasiones acompañados también de agresiones físicas o lanzamiento de objetos.

Estos sucesos y la emergencia de conductas más graves, como el empleo de armas blancas o la presentación de acusaciones falsas contra los profesores, evidencian que la violencia contra el personal docente como un problema estructural que se da en distintas comunidades autónomas cada cierto tiempo.

Recuperar la alianza familia-escuela

Ante este panorama conflictivo y tenso es necesario volver a restablecerse la conexión de colaboración entre familia y escuela que es la clave para tener control que la violencia escolar no se desborde y no se pierda el respeto al docente. Esto es algo imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como señalara Bronfenbrenner (1987) a en su propuesta del modelo ecológico del desarrollo del ser humano, en tanto que el contexto familiar y escolar se intervienen recíprocamente en la conformación de la identidad del niño.

Escuelas de padres

Las denominadas “Escuelas de Familias” son programas formativos orientados a ayudar a madres y padres en materia de educación de sus hijos, manejo emocional, uso responsable de las tecnologías, respeto a la autoridad escolar, entre otros. Joyce Epstein (2011), autoridad mundial en la investigación sobre la relación familia-escuela, enfatiza que formar a los padres y madres juega un papel clave para establecer un clima de confianza y corresponsabilidad.



La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

De hecho hay ya algunos centros educativos españoles que han implantado talleres de parentalidad positiva donde psicólogos escolares y orientadores tratan con las familias cuestiones como poner normas en casa, comunicación asertiva, cómo actuar si detectan que su hijo está siendo víctima de un conflicto de este tipo, etc. Este tipo de acciones no solo refuerzan las habilidades educativas de los padres, sino que también propician mayores compromisos académicos de sus hijos.

Comunicación fluida entre familia y escuela

La comunicación permanente es también uno de los pilares fundamentales. Goleman (1995), en su teoría de la inteligencia emocional, señala que la tensión a la que se somete el sistema cuando está en conflicto o sin comunicación, dificultará que los menores puedan aprender. Rutinario encuentros, tutorías individuales, entrevistas online y plataformas educativas posibilitan el contacto directo y fluido entre docentes y padres. Un buen ejemplo práctico lo supone la implantación de apps como TokApp School o ClassDojo, que promueven la comunicación inmediata entre tutor y familia y que informa de incidencias, progresos académicos o necesidades específicas del alumando. La experiencia demuestra que los padres que tienen una relación constante con el centro pueden adelantarse ante los problemas de conducta y consiguen que sus hijos estén más motivados hacia el colegio.

“Es fundamental para un buen clima en la escuela que las familias participen activamente en proyectos de convivencia

Proyectos de convivencia escolar

Es fundamental para un buen clima en la escuela que las familias participen activamente en proyectos de convivencia. Bandura (1986) en su teoría del aprendizaje social sostiene que los niños aprenden observando y después imitando a modelos. Cuando las familias se implican en programas de mediación, solución pacífica de conflictos o en labores comunitarias, envían un mensaje a sus hijos acerca del significado del respeto y la colaboración. En línea con ello, iniciativas como Alumnos Ayudantes o Patios Inclusivos, que cuentan ya con implantación en diferentes comunidades autónomas, han contado también con las familias como protagonistas en su diseño y seguimiento. En algunos centros de Castilla-La Mancha, por ejemplo, se ha invitado a los padres a participar en jornadas de juegos cooperativos, reforzando así la idea de que la convivencia escolar no es responsabilidad exclusiva del profesorado, sino una tarea compartida.

Revalorización social del profesorado

El desdén por la figura docente ha de ser combatido con una respuesta que supere el ámbito educativo. Varios informes de la OCDE (2020) señalan que en aquellos países en los que los profesores tienen un reconocimiento social muy alto, los sistemas educativos son mejores. Es necesario, pues, que las entidades



La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

promuevan campañas de concienciación social generales donde quede patente la importancia de la función docente.

Un ejemplo es que en Finlandia la enseñanza es una de las profesiones más nobles y admiradas. En nuestro país, algunas comunidades han puesto en marcha campañas que llevan por lema "Gracias, profe" para intentar reconducir la imagen del profesorado en lo que los medios de comunicación y en las redes sociales.

Apoyo legal y normativo

Y, para ello, es fundamental contar con un marco legal que ampare al profesorado ante casos de acoso y violencia escolar. La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación establece como derechos fundamentales del alumnado la formación integral, el respeto a su dignidad e identidad, y el acceso a una educación gratuita y de calidad. En ese sentido, hay que intensificar en protocolos de actuación, y dar apoyo psicológico y jurídico a los docentes que sean agredidos.

En comunidades como Madrid o Andalucía existen buenas prácticas donde se han diseñado protocolos específicos de actuación inmediata con el profesorado agredido incluyendo la asistencia jurídica gratuita y el sostén emocional. Estas actuaciones, pretenden tener un efecto positivo para enviar un mensaje claro como es que la protección al profesor sea requisito para que funcione una escuela.



Estrategias de evaluación y reflexión

La organización de la escuela es demasiado compleja, y por eso la evaluación es para lo que está: para saber qué estamos haciendo bien y principalmente qué tenemos que mejorar. Que no se evalúe solo a los alumnos, sino que se evalúen a sí mismos como docentes, que se valore la implicación de las familias y que se examine, sin prisa y con sinceridad, qué tipo de convivencia hay en los centros.

Se ha visto cómo la evaluación se convierte en una especie de trámite, exámenes, notas, informes.... todo muy medido en cifras, pero sin pararnos a pensar qué nos están contando esos resultados. Detrás de la nota había una familia ausente, una carencia de hábitos en casa, o un problema emocional que no había sido atendido. Por eso debe ir seguida de profunda reflexión.

Algunos profesores han experimentado con éxito herramientas tan simples como diarios de aula, o bien mini cuestionarios de autoevaluación donde los alumnos pueden expresarse: "¿Qué crees que has hecho bien esta semana?", "¿Qué podrías mejorar?", "¿Cómo te has portado con tus compañeros y profesores?". Increíblemente, cuando se les da la oportunidad, muchos estudiantes reflejan de manera muy honesta su comportamiento y tienen una gran capacidad crítica hacia sí mismos. Eso nos da pistas muy valiosas que un examen nunca reflejaría.

La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

La retroalimentación con la familia a base de organizar sesiones de evaluación para charlar de la convivencia y del clima del centro puede llegar a ser más valioso que cualquier calificación en más de una ocasión. La reflexión también debe contemplar al profesorado. De vez en cuando, los métodos de enseñanza no encajan con los estudiantes, o tal vez no se logra involucrar a las familias porque la comunicación no ha sido la adecuada. Evaluar la práctica docente no es fácil, porque implica admitir errores, pero es necesario para seguir adelante.

Tanto la evaluación como la reflexión deben ser procesos vivos, compartidos y continuos. No hace falta esperar hasta junio para que un alumno se haya perdido por el camino, o una familia haya pasado todo el curso sin aparecer por el colegio. Hay que estar en permanente estado de alerta, evaluando no para castigar sino para mejorar. Y, ante todo, teniendo presente que cada calificación guarda a una persona, a una familia, a una historia que se merece hacerse un cuadro para analizar con detalle.

Propuestas de mejora y continuidad

La primera mejora que se necesita con urgencia es restablecer la confianza mutua. Todos estos elementos llevan a que cada vez sean más los padres que consideran que los profesores son simples prestadores de un servicio, y no coeducadores.

Para reequilibrar estas relaciones hay que fomentar encuentros más cercanos, no sólo tutorías formales, sino encuentro con las familias en actividades comunitarias que se instalen en la escuela.

Otra propuesta decisiva en este sentido es la de educar a las familias, pero no en un sentido paternalista, sino desde que todos estamos aprendiendo. Los talleres de parentalidad positiva son un gran acierto: a los padres les enseñan técnicas de comunicación, resolución de conflictos y cómo hacer normas claras.

También se ve imprescindible que el trabajo por la convivencia no sean fuegos de artificio de un curso, sino que tenga continuidad. Los programas como "patios inclusivos", mediadores escolares o alumnos ayudantes... funcionan verdaderamente si son permanentes, son a pesar de no la identidad del centro. Hay demasiados proyectos soñados que se apagaban al año siguiente porque no había continuidad, o porque el equipo directivo cambiaba.

La educación exige estabilidad, no ocurrencias. Pero la figura del profesor también debe ser revalorizada socialmente. Se han recogido experiencias de colegios donde los alumnos tenían



La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

auténtico orgullo de sus profesores porque así lo comunicaban sus familias. La sociedad debe comprender que sin respeto para con el profesorado no hay educación posible. Esto se traduce en campañas de concienciación, respaldo institucional y sobre todo mayor protección legal y anímica del maestro.

Es necesario fortalecer la intervención entre familia y centro educativo como estrategia educativa y de prevención

Mejora y continuidad precisan un permanente repensarse uno mismo. No podemos pensar que ya está todo hecho simplemente porque hemos implementado un programa o porque un curso nos ha ido mejor que el anterior. La realidad cambia, cambian los alumnos, cambian las familias y tenemos que estar dispuestos a cambiar.

Ni son una panacea, ni son fórmulas de empacho: son convicciones prácticas, a partir de la experiencia, que se vislumbran en las siguientes propuestas de mejora para reforzar la confianza entre familia-escuela, formar a los padres, dar continuidad a los proyectos, revalorizar a los profesores y mantener una actitud constante de evaluación. Sólo así podemos asegurar que la educación sea ese espacio seguro, respetuoso e igualitario que todos soñamos y que nuestros alumnos merecen.

Se constata es que el compromiso familiar con la educación es determinante para el éxito académico y para la consolidación de actitudes de respeto hacia los docentes. El desinterés y la desatención de unas cuantas familias está haciendo que la convivencia escolar se vaya deteriorando y se llegue a tener en institutos a brotes de violencia, como los ocurridos en la provincia de Toledo.

La educación familiar tiene mucho peso en la definición de actitudes, valores y hábitos de los estudiantes. El desprecio de la figura del profesor desde algunas familias, está propiciando un clima irrespetuoso.

Procedemos de una escuela en la que el docente era también la máxima autoridad y no se le cuestionaba, con lo que al alumnado apenas se le oía para quejarse o exponer sus inquietudes. Ese es ese modelo, es rígido y además muchas veces poco participativo, no es el que tenemos que reelaborar. Pero tampoco puede aceptarse este presente en el que demasiados profesores llegan a sus aulas temblando, considerándose indefensos ante la irreverencia, o la violencia, de sus alumnos. Esta deriva está corriendo no sólo la convivencia docente, sino la vocación y las ganas de quienes escogemos esta profesión como compromiso con la sociedad.

Es necesario fortalecer la intervención entre familia y centro educativo como estrategia educativa y de prevención. Valorar la tarea docente, incentivar la implicación familiar y promover en los estudiantes los valores de respeto y esfuerzo son medidas necesarias para frenar esta lacra. Será posible implicarse unánimemente para crear el hogar y la escuela que garantizan una educación de calidad de la que se formen ciudadanos responsables, respetuosos y socialmente comprometidos.



La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado

La evidencia demuestra que el involucramiento activo de los padres conduce a una mejora en las calificaciones, a un aumento en la motivación de los estudiantes y a una comunidad escolar más sólida. Pero asimismo, se ve que sin ese sostén estamos expuestos a una vulnerabilidad que complica el hacer de los maestros y maestras. Hay que recuperar un punto de equilibrio: una escuela donde los alumnos tengan derechos, pero también deberes; donde puedan expresarse y participar, pero siempre en respeto a quienes los acompañamos en su andar como aprendices.

Es por esto que se hace necesario fomentar políticas que potencien la articulación familia-escuela y profesionalicen a los docentes. Si no, para qué vamos a gastar tantas lágrimas y energías para que al final el sistema educativo se resienta gravemente. Solo a través de un compromiso común entre todas las partes implicadas se podrá garantizar una educación de calidad y construir una sociedad positiva basada en el respeto, la corresponsabilidad y la fiabilidad mutua.

Bibliografía

- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Esteve, J. M. (2009). La condición docente: Análisis sociológico. Barcelona: Paidós.
- Feito, R. (2019). Familia y escuela: claves de una relación necesaria. *Revista de Educación*, 384, 15-36.
- García, F. J. (2019). Implicación familiar y éxito escolar. *Revista de Estudios Educativos*, 22 (1), 45-62.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022). *Informe sobre la convivencia escolar en España*.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

Cómo citar:

Jiménez, E. (2026). La influencia familiar en la educación y el respeto hacia el profesorado. Un análisis sobre el papel de las familias en el rendimiento académico y en la convivencia escolar. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 5-16. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>

MÁSTERES
OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **Campus Educación**.com
formación on-line

 **100%**
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE 

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

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

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Influencia de la edad y la asignatura impartida

MARTIN QUILEZ RUANO

- Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
- Opositor (Albacete)



Este trabajo tiene como objetivo analizar los niveles de competencia digital docente entre los profesores de Educación Secundaria Obligatoria en institutos públicos de Castilla-La Mancha. Para ello, se ha diseñado una investigación con una muestra de 326 docentes de distintas edades y asignaturas, mediante un cuestionario que mide diversas dimensiones de la competencia digital docente, incluyendo el uso de las TIC en el aula, la evaluación de los docentes sobre su nivel de competencia digital y la percepción sobre las TIC. Entre los resultados, se puede comprobar una correlación negativa entre la edad y la competencia digital, encontrando que los docentes mayores de 50 años reportan niveles significativamente más bajos que aquellos menores de 30 años. En cuanto a la asignatura impartida, aquellos que se relacionan con el ámbito científico y tecnológico presentan una mayor competencia digital que los de asignaturas de carácter más teórico. En general, esta investigación pretende proporcionar información relevante para diseñar políticas educativas que fomenten la integración de las TIC en las aulas de forma equitativa y efectiva.

Palabras clave: Competencia Digital; Competencia Digital Docente; TIC; DigComp; DigCompEdu; Marco Común de la Competencia Digital Docente.

Abstract: This study aims to analyse levels of digital competence among teachers in compulsory secondary education at public high schools in Castilla-La Mancha. To this end, a study was conducted involving 326 teachers of various ages and subjects. A questionnaire was used to measure different aspects of teachers' digital competence, such as their use of ICT in the classroom, their self-assessment of digital competence, and their perceptions of ICT. The results revealed a negative correlation between age and digital competence, with teachers over 50 reporting significantly lower levels than those under 30. Teachers in science and technology-related subjects demonstrate higher digital competence than those in more theoretical subjects. Overall, the study aims to inform the design of educational policies that promote the equitable and effective integration of ICT in classrooms.

Key words: Digital Competence; Teachers' Digital Competence; ICT; DigComp; DigCompEdu; Common Framework for Teachers' Digital Competence.

En las últimas décadas, la tecnología ha transformado diversos ámbitos de la sociedad y el sector educativo no ha sido una excepción. La digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha permitido la creación de nuevas metodologías y herramientas que facilitan el acceso a la información y la interacción en entornos virtuales, por lo que actualmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, ya que han introducido nuevas dinámicas y posibilidades para los docentes y estudiantes en su desempeño educativo.

Así, las TIC son un conjunto de herramientas, recursos y dispositivos tecnológicos que permiten y favorecen la creación, almacenamiento, procesamiento, distribución y acceso a información a través de diferentes formatos y posibilidades (ordenadores, internet, software educativo, aplicaciones móviles, plataformas y otros dispositivos y recursos). Además, facilitan la interacción entre estudiantes y docentes, el acceso a contenidos y la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que los docentes deben ser capaces de utilizar estas tecnologías de manera eficaz en sus prácticas pedagógicas, pues son fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje en un entorno cada vez más digitalizado (Haleem *et al.*, 2022).

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

En este aspecto, hay que tener en cuenta que la integración de las TIC en la educación requiere que los docentes sean competentes no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino en saber integrarlas de forma efectiva dentro de las prácticas pedagógicas. Este hecho implica un cambio significativo en los modelos educativos tradicionales, para así poder promover su autonomía, creatividad, y colaboración.

La **Competencia Digital Docente**, término al que hace referencia el título de esta publicación, es definida como “el uso y la capacidad de los docentes para integrar las tecnologías digitales en su enseñanza de manera que favorezca el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes” (Redecker y Punie, 2017). Otros autores, como Ilomäki . (2016), la definen como la capacidad de los docentes para integrar las TIC de manera reflexiva, crítica y adecuada en sus prácticas educativas, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Hay que tener en cuenta que esta competencia no solo implica el manejo técnico de herramientas digitales, sino también la habilidad para utilizarlas de forma pedagógica, promoviendo el aprendizaje significativo y colaborativo entre los estudiantes (Redecker y Punie, 2017).

El **marco europeo DigCompEdu** (Redecker y Punie, 2017) se ha consolidado como la referencia más utilizada para evaluar la competencia digital docente. La competencia digital docente está formada por **seis dimensiones** según la Comisión Europea: **compromiso profesional, creación de contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes**. Estas dimensiones son fundamentales para que los docentes puedan diseñar e implementar prácticas educativas para fomentar el aprendizaje activo del alumnado.

Por ejemplo, **el uso de las TIC** para la comunicación no solo involucra el uso de plataformas como el correo electrónico o las redes sociales, sino también la capacidad de establecer canales efectivos de comunicación entre los estudiantes y los docentes, incluso en entornos de aprendizaje a distancia. De manera similar, la **gestión de recursos digitales** requiere que los docentes sean capaces de encontrar, seleccionar y organizar materiales educativos que sean correctos para el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado. La **creación de contenidos** es otra dimensión fundamental, ya que permite a los docentes diseñar recursos y actividades que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, la **evaluación de los aprendizajes** debe adaptarse a las posibilidades que dan las TIC, como el uso de plataformas digitales para la retroalimentación inmediata y el seguimiento personalizado del progreso de los estudiantes.

Es importante mencionar también que estas dimensiones son utilizadas para la certificación de la competencia digital docente, la cual pasa a explicarse a continuación.

“Un proceso fundamental para asegurar que los docentes posean las habilidades necesarias para integrar las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Acreditación de la competencia digital docente

Como se ha mencionado, los docentes deben estar capacitados para integrar las tecnologías digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando una educación de calidad. La **certificación de la competencia digital docente** es un proceso mediante el cual los docentes pueden acreditar sus habilidades digitales y tecnológicas, lo que les permite mejorar su desempeño y adaptarse a las nuevas demandas del entorno educativo. Los niveles de certificación siguen el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y establecen los siguientes niveles, ordenados de menor a mayor nivel y dificultad: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

En España, la certificación de la competencia digital docente se ha promovido a través de diversas iniciativas institucionales. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha impulsado el **Marco de la Competencia Digital Docente (MCDD)**, un modelo que orienta y evalúa las competencias digitales necesarias para el ejercicio docente. Este marco se basa en el modelo europeo de competencias digitales, **DigCompEdu**, que identifica áreas clave como la gestión de la información, la creación de contenidos digitales, la seguridad digital, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación.

La certificación de la competencia digital docente no solo beneficia al profesorado, sino que también tiene un impacto positivo en la calidad de la enseñanza. Según la investigación de Fernández . (2021), los docentes que poseen un alto nivel de competencia digital son capaces de mejorar la motivación y el rendimiento de sus estudiantes, gracias a la implementación de estrategias didácticas innovadoras basadas en el uso de las tecnologías. Además, la literatura muestra que una mayor competencia digital docente también se asocia con mejores prácticas de evaluación digital.

Por tanto, esta certificación es fundamental en el contexto de innovación educativa constante en el que nos encontramos, donde las herramientas digitales están transformando las metodologías tradicionales, siendo un motor de cambio dentro del sistema educativo, ya que permite que los docentes adquieran nuevas competencias para enfrentarse a los retos que presenta la educación digital.

En resumen, la certificación de la competencia digital docente en España es un proceso fundamental para asegurar que los docentes posean las habilidades necesarias para integrar las tecnologías digitales en sus prácticas pedagógicas. A través de marcos como el MCDD y modelos como DigCompEdu, se pretende mejorar la formación docente y fomentar una educación de calidad adaptada a los desafíos del siglo XXI.



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Factores que afectan en la competencia digital docente

Una vez tratados los conceptos, es fundamental saber que el nivel de competencia digital de los docentes y la forma en la que utilizan las TIC durante el proceso de enseñanza pueden verse afectadas significativamente según diferentes **factores**, siendo el objetivo de este estudio analizar dos de los factores más influyentes, la **edad** y la **asignatura impartida**, que se detallan a continuación.

Edad de los docentes

Diversos estudios han señalado que la edad de los docentes es el factor más determinante en el nivel de competencia digital del profesorado (Radovanovi *et al.*, 2015). En general, se ha observado que **los docentes más jóvenes tienden a tener una mayor familiarización y afinidad con las TIC**, ya que han crecido en un entorno digitalizado. También se indica que los docentes más jóvenes presentan una mayor facilidad para utilizar e integrar las TIC en las metodologías didácticas, aspectos que pueden estar provocados por la exposición de los jóvenes desde una edad temprana hacia estas herramientas, así como la experiencia previa en el uso de las tecnologías que prácticamente toda la población joven tiene.

En cambio, **los docentes de mayor edad pueden tener mayores dificultades en el uso e integración de las TIC en el ámbito educativo**. Esta brecha generacional se atribuye a la menor familiaridad con las TIC y a la falta de formación específica, ya que durante toda su trayectoria educativa y profesional no han recibido tanta formación en nuevas tecnologías como han podido recibir los docentes de menor edad (García *et al.*, 2020).

A pesar de esto, varios autores sugieren que con la formación adecuada los docentes de mayor edad o aquellos que no tienen conocimiento de las TIC pueden superar estas barreras tecnológicas. Para conseguir esto, diferentes estudios destacan la importancia de la formación continua y el apoyo institucional para que todos los docentes puedan mejorar sus competencias digitales y adaptarse a los nuevos requerimientos educativos, evitando que haya diferencias en la calidad y utilización de las TIC durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Asignatura impartida

Otro de los factores determinantes en el nivel de competencia digital docente es la asignatura impartida, pues diferentes estudios muestran que **los docentes de áreas relacionadas con la ciencia, la tecnología y las matemáticas tienden a mostrar mayores niveles de competencia digital que aquellos que enseñan asignaturas más teóricas o humanísticas**. Esto se debe en gran parte a la naturaleza de las asignaturas relacionadas con la ciencia, que requieren un uso más frecuente de herramientas digitales Cabero-Almenara . (2020b). Según estos autores, los docentes de áreas STEM (relacionadas con ciencia y tecnología) están más acostumbrados a utilizar software especializado con su asignatura, aplicaciones educativas, plataformas de colaboración y otras herramientas tecnológicas que facilitan el aprendizaje del



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Es crucial que todos los docentes, independientemente de su edad, puedan desarrollarse y enseñar de manera eficiente en un entorno digital

alumnado. Además, el nivel de competencia digital de estos docentes también está condicionado por la experiencia profesional y académica previa, pues los estudios universitarios realizados para poder impartir estas asignaturas requieren un mayor uso de las tecnologías.

Por otro lado, diferentes estudios indican que los docentes de áreas más teóricas o humanísticas (Historia, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura, Inglés...) muestran un menor uso de las TIC en sus clases. Esto puede deberse a la percepción de que estas herramientas no son tan relevantes para la enseñanza de estas disciplinas. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que las TIC pueden enriquecer considerablemente el aprendizaje en las asignaturas humanísticas, proporcionando a los estudiantes acceso a fuentes digitales, facilitando la colaboración en línea, y promoviendo la creación de contenidos multimedia (Cabero *et al.*, 2020b).

Otros factores que afectan a la Competencia Digital Docente

Además de la edad y la asignatura impartida, algunos estudios indican que existen otros factores determinantes para la adquisición de la competencia digital docente, como la formación continua. En este aspecto, los programas de formación deben ser flexibles y adaptarse a las necesidades de los docentes para fomentar la formación digital en todas las asignaturas y edades por igual.

Por otro lado, **el acceso a recursos tecnológicos, el contexto y el apoyo institucional** es otro factor determinante. En muchos casos, los docentes no pueden utilizar las TIC en su proceso de enseñanza debido a la falta de recursos digitales en el contexto educativo en el que imparten clase. Por tanto, es crucial que todos los docentes, independientemente de la edad que tengan, puedan acceder a las herramientas necesarias para poder desarrollarse y enseñar de manera eficiente en un entorno digital.

En definitiva, el análisis de todos estos factores es importante porque ayuda a identificar posibles oportunidades de mejora para la formación e integración efectiva de las TIC en la práctica educativa.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es **analizar los niveles de competencia digital docente, uso de las TIC y percepción sobre las TIC en los docentes de Educación Secundaria Obligatoria de institutos públicos de la Comunidad de Castilla-La Mancha**.

Los objetivos específicos de la misma, son:



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

- Determinar y comparar el nivel de competencia digital, uso de las TIC y percepción sobre las TIC en función de la edad del docente.
- Determinar y comparar el nivel de competencia digital, uso de las TIC y percepción sobre las TIC en función de la asignatura impartida.
- Determinar y comparar el nivel de competencia digital, uso de las TIC y percepción sobre las TIC en función de la asignatura impartida y de la edad.

Metodología

Diseño de la investigación

Este estudio se enmarca dentro de un diseño cuantitativo descriptivo. La finalidad principal es conocer el nivel de competencia digital de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria que imparten docencia en institutos públicos de Castilla-La Mancha y examinar cómo influyen en dicha competencia la edad de los docentes y la asignatura que imparten.

Muestra

La muestra de la investigación estuvo compuesta por 326 docentes de institutos públicos de Castilla-La Mancha, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio estratificado que asegura una representación equilibrada de diferentes variables, como la edad de los docentes, el género y las diferentes asignaturas impartidas.

Asimismo, los datos fueron recogidos en un único momento temporal para garantizar un estudio temporal adecuado.

Para facilitar el tratamiento de los resultados, todos los participantes se distribuyeron en 4 grupos de edad (entre 20 y 30 años, entre 31 y 40 años, entre 41 y 50 años y entre 51 y 60 años), siguiendo lo establecido en otras publicaciones para facilitar el tratamiento de los datos.

Asignatura	Número docentes	% docente
Matemáticas	56	17,1
Biología y Geología	39	11,9
Física y Química	38	11,6
Lengua y Literatura	52	15,9
Francés	4	1,2
Filosofía	3	0,9
Inglés	41	12,5
Geografía e Historia	31	9,5
Tecnología	26	7,9
Educación Física	30	9,2
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	4	1,2
Música	2	0,6

Tabla 1. Distribución de la muestra según la asignatura impartida.

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Grupo de edad	Número docentes	% docente
20-30 años	64	19,6
31-40 años	124	38
41-50 años	88	27
51-60 años	50	15,3

Tabla 2. Distribución de la muestra según el grupo de edad al que pertenece.

Criterios de inclusión

Para formar parte de la muestra era necesario cumplir con estos criterios, establecidos para tener una investigación precisa:

- Docentes que imparten clases en la **Educación Secundaria Obligatoria** en institutos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Docentes con un mínimo de **un año de experiencia** en institutos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Instrumento para la recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario adaptado del modelo DigCompEdu, validado en estudios previos (Cabero-Almenara *et al.*, 2020a; Ilomäki *et al.*, 2016).

El cuestionario se estructuró en cuatro secciones principales:

1. Datos demográficos: Esta sección incluye preguntas sobre la edad del docente, los años de experiencia docente y la asignatura que imparte.
2. Competencia digital general: En esta sección se evaluaba la competencia digital global del docente. Las respuestas fueron medidas en una escala de tipo Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre).
3. Percepción sobre las TIC: Aquí se evaluaba la actitud y percepción de los docentes sobre el uso de las TIC en la enseñanza. Se utilizó una escala Likert de 1 a 5.
4. Uso específico de las TIC en la asignatura: Aquí se evaluaba el uso de las TIC en la asignatura a través de diferentes preguntas. Se utilizó una escala Likert de 1 a 5.

Procedimiento de la investigación

Las encuestas fueron administradas de forma online, utilizando la plataforma Google Forms. El cuestionario fue enviado a los docentes mediante un enlace único y se les otorgó un plazo de dos semanas para completar la encuesta.

Una vez recopiladas las respuestas, los datos fueron procesados y analizados mediante el software estadístico SPSS versión 25.

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Resultados

Se muestran los resultados de esta investigación, diferenciando por apartados para facilitar la comprensión de los datos.

Competencia Digital Docente de la muestra

Respecto a la Competencia Digital Docente de la muestra total, la mayoría de los docentes se ubicaron en los rangos medios de la escala, con una tendencia hacia un nivel de competencia digital moderado.

El uso de las TIC en el aula muestra como un porcentaje considerable de docentes utiliza las TIC de manera frecuente en sus clases.

Los docentes encuestados muestran una percepción positiva sobre el uso de las TIC y sobre la integración de las TIC en sus prácticas educativas.

Aspectos medidos	Media	Desviación estándar
Competencia Digital Docente	3,4	0,95
Uso de las TIC en el aula	3,6	1,02
Percepción sobre el uso de las TIC	3,8	0,9

Tabla 3. Resultados de la muestra total sobre la competencia digital docente, uso de las TIC y percepción de las mismas.

Competencia Digital Docente según la edad

Una vez se obtienen los resultados según el grupo de edad al que pertenecen los docentes participantes en el estudio, se puede observar una diferencia significativa en la competencia digital de los docentes según su edad. Los docentes más jóvenes (20-30 años) mostraron los niveles más altos de competencia digital en comparación con los grupos de edad de docentes mayores. Como se puede apreciar en el gráfico, se produce un menor nivel de competencia digital, uso de las TIC en el aula y de percepción sobre las TIC a medida que avanza la edad de la muestra encuestada, siendo muy clara esta tendencia negativa.

Los datos obtenidos se indican en la Tabla 4 en la que se puede apreciar como los niveles de competencia digital global, uso de TIC en el aula y percepción sobre las TIC tienen una tendencia negativa significativa sobre el grupo de edad anterior. Destaca que los datos sobre la competencia digital global, uso de TIC y percepción sobre las TIC del grupo de 20 a 30 años es de 4,2, 4,3, 4,5, respectivamente, mientras que en el grupo de edad de 51 a 60 años es de 2,8, 2,8 y 2,9, lo que supone una diferencia muy significativa, pues la escala es del 1 al 5.



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

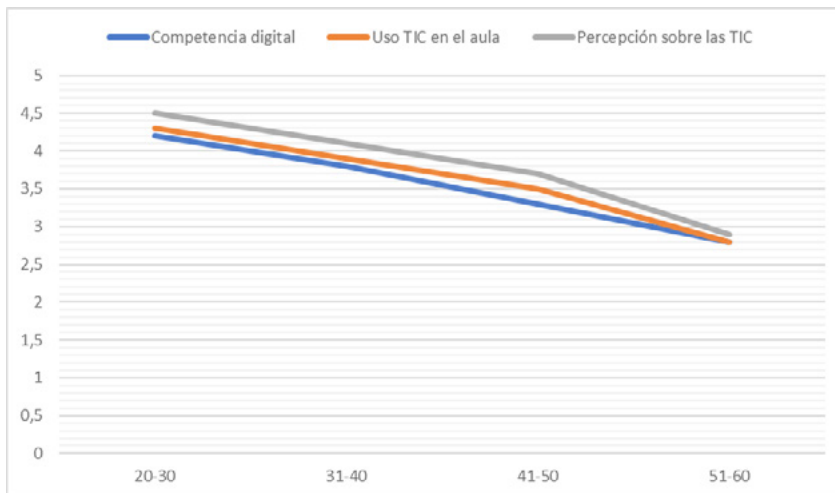


Gráfico 1. Competencia Digital, uso de las TIC en el aula y percepción sobre las TIC según la edad de los docentes

Competencia Digital Docente según la asignatura

Antes de explicar estos resultados, es importante destacar que diferentes autores que han publicado sobre este tema agrupan las asignaturas en dos grandes grupos:

- Grupo 1: incluye las asignaturas de carácter más científico, tecnológico y práctico, como Matemáticas, Tecnología, Biología y Geología, Física y Química, Educación Plástica, Visual y Audiovisual

- Grupo 2: incluye las asignaturas de carácter más teórico y humanístico como Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia, Filosofía y Francés.

Las asignaturas de Educación Física y Música tienen la peculiaridad de tener un carácter práctico, pero debido al espacio o aula en el que se llevan a cabo y a los materiales o instrumentos que se utilizan, en algunos contextos no permiten una gran integración de las TIC, por lo que diferentes autores no las incluyen en ninguno de los dos grupos. Estos agrupamientos se realizan para facilitar la comparación y discusión de los datos obtenidos, ya que así se establece un grupo de asignaturas de carácter científico y tecnológico y otro grupo de asignaturas de carácter teórico y humanístico.

Al analizar los resultados teniendo en cuenta la asignatura que imparten, se encuentran diferencias muy significativas, pues los docentes de asignaturas con un carácter científico y práctico tuvieron una competencia digital significativamente mayor en comparación con los docentes de asignaturas con un carácter más teórico. Esto se debe probablemente a la naturaleza de las asignaturas científicas, que requieren una mayor utilización de herramientas tecnológicas.

Grupo de edad	Competencia digital global	Uso de TIC en el aula	Percepción sobre las TIC
20-30 años	4,2	4,3	4,5
31-40 años	3,8	3,9	4,1
41-50 años	3,3	3,5	3,7
51-60 años	2,8	2,8	2,9

Tabla 4. Resultados obtenidos en función del grupo de edad de los docentes.

Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Asignatura	Competencia digital global	Uso TIC en el aula	Percepción sobre las TIC
Matemáticas	4,1	4,2	4,2
Biología y Geología	3,8	4,1	4,1
Física y Química	3,7	3,9	3,9
Lengua y Literatura	3	2,9	3
Francés	3	2,6	2,9
Filosofía	2,7	2,5	3,1
Inglés	3,2	2,9	3,4
Geografía e Historia	3,6	3,2	3,6
Tecnología	4,7	4,9	4,8
Educación Física	3,2	2,1	3,6
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	3,4	2,8	3,1
Educación Física	3,1	3,2	2,9

Tabla 5. Resultados obtenidos en función de la asignatura impartida.

Interacción entre edad y asignatura:

Por último, una vez se obtienen los resultados en función de las dos variables estudiadas (edad y asignatura impartida), se observó que la edad de los docentes influye más significativamente en las asignaturas de carácter más teórico (Lengua, Geografía e Historia, Inglés...) que en las de mayor carácter científico (Matemáticas, Tecnología, Biología y Geología...). En los docentes más jóvenes de asignaturas de carácter más teórico, la competencia digital fue notablemente más alta que en los docentes mayores de la misma área, mientras que en las asignaturas de carácter científico los docentes más jóvenes y mayores mostraron una diferencia menos pronunciada en sus puntuaciones.

Esto se puede apreciar en la Tabla 6, en la que se muestra el nivel de Competencia Digital Docente. Los datos de uso de las TIC en el aula y percepción de las TIC siguen la misma dinámica negativa a medida que avanza la edad del docente.



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

Asignatura	20-30	31-40	41-50	51-60
Matemáticas	4,1	4,2	4,2	3,8
Biología y Geología	3,8	4,1	4,1	3,5
Física y Química	3,7	3,9	3,9	3,4
Lengua y Literatura	3	2,9	3	2,4
Francés	3	2,6	2,9	2,4
Filosofía	2,7	2,5	3,1	2,1
Inglés	3,2	2,9	3,4	2,6
Geografía e Historia	3,6	3,2	3,6	3,1
Tecnología	4,7	4,9	4,8	4,5
Educación Física	3,2	2,1	3,6	3
Educación Plástica, Visual y Audiovisual	3,4	2,8	3,1	3,2
Música	3,1	3,2	2,9	2,5

Tabla 6. Medias de competencia digital por grupo de edad y asignatura.

Conclusión y discusión de los resultados

Los resultados muestran que la edad y la asignatura impartida son factores clave que explican la competencia digital de los docentes en Castilla-La Mancha. Los docentes más jóvenes y los que imparten asignaturas científicas muestran una mayor competencia digital. Así, dentro de cada asignatura, el uso de las TIC en función de la edad sigue la misma dinámica que toda la muestra encuestada, es decir, disminuye el uso conforme avanza la edad del docente.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden en gran medida con los encontrados en estudios previos sobre la competencia digital docente. En este estudio se observa que los docentes más jóvenes muestran un nivel más alto de competencia digital en comparación con los docentes de mayor edad. Estos datos obtenidos siguen lo marcado en los estudios de Radovanovi . (2015) y García . (2020), quienes encontraron que los docentes más jóvenes, que han crecido en un entorno más digitalizado, tienden a estar más familiarizados con las herramientas tecnológicas y son más propensos a integrarlas en su práctica pedagógica. Estos autores también indican que los docentes más jóvenes suelen ser más proactivos a la integración de las tecnologías en el aula.

En cuanto a las diferencias según la asignatura impartida, los resultados obtenidos en este estudio corroboran los hallazgos de Cabero . (2020b), quienes indicaron que los docentes de asignaturas científicas, como Matemáticas y Tecnología, tienden a tener una mayor competencia digital. Esto es debido a la naturaleza de estas asignaturas, ya que requieren un uso más frecuente de herramientas tecnológicas, por lo que tienen un mayor potencial y más oportunidades para incorporar las TIC de manera efectiva. Los docentes de asignaturas más teóricas como Filosofía, Francés, Lengua y Literatura y Geografía e Historia



Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria

indican niveles más bajos de competencia digital, lo cual es consistente con los estudios citados, que sugieren que las asignaturas de carácter más teórico no tienen tanta facilidad para incorporar las TIC de manera tan integral en el proceso de enseñanza.

Respecto a la interacción entre la edad y la asignatura impartida, tal y como se puede observar en los resultados, los docentes de mayor edad que imparten asignaturas de carácter científico tienen una mayor competencia digital que los docentes de mayor edad que imparten asignaturas de carácter más teórico y humanístico.

Como se ha mencionado en la introducción, esto es debido a que los docentes que imparten las asignaturas de carácter más científico han tenido una formación en TIC durante toda su carrera profesional, a diferencia de las asignaturas humanísticas y teóricas.

Limitaciones del estudio

El estudio se centró exclusivamente en la percepción de los docentes sobre su competencia digital, sin realizar una evaluación directa del uso real de las TIC en el aula, por lo que es posible que algunos docentes hayan sobreestimado o subestimado su competencia digital. Por tanto, para obtener unos datos mucho más objetivos sería necesario realizar un cuestionario mucho más extenso en el que se evalúe directamente la competencia digital, para así evitar posibles errores en la estimación de la competencia digital docente por parte de la muestra encuestada. Por otro lado, para obtener unos resultados más precisos la muestra debería ser más grande.

Futuras líneas de investigación

Este estudio proporciona una visión sobre la competencia digital docente en función de la edad y la asignatura impartida. Sin embargo, se considera necesario ampliar la información e investigar en el análisis de los factores externos, como la formación continua y las políticas educativas.

Este estudio ha mostrado que existe una diferencia significativa en los niveles de competencia digital docente según la edad de los docentes y la asignatura que imparten. Los docentes de mayor edad tienden a tener niveles más bajos de competencia digital, independientemente de la asignatura impartida, lo que subraya la importancia de ofrecer programas de formación continua en TIC para reducir esta brecha digital existente. Asimismo, se observa que los docentes de asignaturas más científicas y tecnológicas presentan una mayor competencia digital que los de asignaturas más teóricas, lo que puede reflejar una mayor familiaridad con el uso de tecnologías en su área de enseñanza, ya que a lo largo de su carrera profesional y académica tienen la necesidad de utilizar diferentes herramientas digitales.

Por tanto, los datos que muestra este estudio y otras publicaciones mencionadas anteriormente, indican que las políticas educativas deben centrarse en reducir la brecha digital y garantizar que todos los docentes reciban la formación necesaria para integrar eficazmente las TIC en sus aulas, contribuyendo así que el nivel de competencia digital e integración de las TIC en las aulas sea similar, independientemente de la edad del docente y de la asignatura impartida.

Bibliografía

- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, C. y Palacios, A. (2020a). Validación del Marco Europeo de Competencia Digital Docente mediante ecuaciones estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (90), 185–208. <https://doi.org/10.6018/rmie.414501>
- Cabero, J., Barroso, J., Rodríguez, M., y Palacios, A. (2020b). La competencia digital docente: El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363–372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Cabero, J., Barroso, J., Rodríguez, M. y Palacios, A. (2021). Digital competence of higher education professor according to DigCompEdu. Statistical research methods with ANOVA between fields of knowledge in different age ranges. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4691–4708. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5>
- Fernández, J. M., Román, P., Reyes, M. M. y Montenegro, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- García, F. J., Corell, A., Abella, V. y Grande, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- González, A., González, M. y Muñoz, P. C. (2022). Digital teaching competence: A systematic review. *Sustainability*, 14(11), 6428. <https://doi.org/10.3390/su14116428>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. y Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., y Kantosalo, A. (2016). Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Radovanović, D., Hogan, B., y Lalić, D. (2015). Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. *New Media & Society*, 17(10), 1733–1749. <https://doi.org/10.1177/1461444815588323>
- Redecker, C., y Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/159770>

Cómo citar:

Quílez, M. (2026). Análisis de la Competencia Digital en docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Influencia de la edad y la asignatura impartida. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 17-29. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

MÁSTERES OFICIALES UNIVERSITARIOS

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

 **100%**
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE





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 2 O MÁS CURSOS



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

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

Másteres Oficiales
UNIVERSITARIOS

100% online de  Campuseducacion.com
formación on-line

50% DE DESCUENTO PARA AFILIADOS A ANPE

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



Curso
Técnicas de Estudio
para opositores



CERTIFICADO
DIGITAL
VERIFICADO ✓

Cursos de
110 horas



C/Ejército, 23
02002 Albacete



967 607 349

www.campuseducacion.com

Campuseducacion.com
formación on-line

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Imagen,
transgresión, mito
y psique

MARÍA JOSÉ ROMÁN MUELA

- Diplomada en Magisterio de Educación Infantil
- Licenciada en Pedagogía
- Directora de Formación de Campuseducacion.com
- Directora pedagógica de Campus Educación Revista Digital Docente
- Editora de contenido en ITEC Desarrollos Digitales, S.L.
- Investigadora sobre mitología comparada, Tradición, iniciación y estudio de las religiones



Inana en su trono, 2000-1600 a.C. (extraído de /acsu.buffalo.edu)

Desde su aparición apenas esbozada en los evangelios hasta su formulación en la obra de Oscar Wilde, la figura de Salomé experimenta un proceso de expansión simbólica que la ha transformado en encarnación del deseo, la transgresión y la fatalidad. Sobre esta base, se explorarán sus resonancias míticas en el descenso de Inanna a los infiernos, la reinterpretación como imagen del ánima que hace de ella Carl Gustav Jung y su materialización visual en las ilustraciones de Aubrey Beardsley que acompañaron originalmente al drama de Wilde. Todo ello para comprobar cómo este personaje ha resultado ser una fusión en la que convergen tradición, mito, psique e imagen.

Palabras clave: Oscar Wilde; Salomé; Aubrey Beardsley; Victorianismo; Decadentismo; Nuevo Testamento; Evangelios; Federico García Lorca; Diosa Inana; Carl Gustav Jung.

Abstract: From her brief mention in the Gospels to her full development in Oscar Wilde's work, the figure of Salome has undergone a process of symbolic expansion that has transformed her into the embodiment of desire, transgression, and fate. Building on this, we will explore her mythical resonances, from Inanna's descent into the underworld to Carl Gustav Jung's reinterpretation of her as an image of the anima, as well as her visual embodiment in Aubrey Beardsley's illustrations, which were originally created to accompany Wilde's play. Our aim is to demonstrate how this character has become a fusion of tradition, myth, psyche and image.

Key words: Oscar Wilde; Salomé; Aubrey Beardsley; Victorianism; Decadentism; New Testament; Gospels; Federico García Lorca; Goddess Inana; Carl Gustav Jung.

Bajo su aparente sencillez, Salomé resulta una enigmática obra de teatro con una potente densidad simbólica que genera en el lector una experiencia estética profundamente inquietante. Una atmósfera repleta de oportunidades para el análisis, la evocación y la reflexión en la que los elementos dramáticos trascienden su función narrativa inmediata para tornarse en signos cargados de significado.

Dentro de la fluidez de su rápida y aparentemente sencilla lectura, la historia evoca de manera recurrente un aire amargo, una sensación oscura y primitiva, como si resonaran timbales salvajes y latentes en la mente de quien pasa las páginas, haciendo honor a la evidencia de "drama en un acto". Más que relatar una sucesión de acontecimientos, la trama parece destilar un sistema arcano en el que cada elemento (gestos, miradas, paisajes, objetos) remite a una dimensión que excede lo estrictamente narrativo para convertirse en una experiencia vívida que reclama ser desmembrada, de manera análoga al acto violento y principal de su trama.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Comprender la obra *Salomé* de Oscar Wilde en profundidad tal vez sea una tarea demasiado densa para este espacio, pero, al menos, desde aquí podemos acercarnos tímidamente a sus inmediaciones. Entre nuestros aliados fundamentales para adentrarnos y escudriñar esta pieza tendremos a la luna, testigo de tragedias y advertencia de lo sensual; a la figura de la protagonista, la propia Salomé, erótica y terrible; o la gramática enmarcada en ese telón de fondo que es la estética de lo grotesco, todo ello cubierto bajo una atmósfera en la que el deseo, la muerte y la fatalidad se entrelazan de forma inseparable. Así pues, veremos cómo Salomé ha pasado, a lo largo de los años, a funcionar de maneras muy diversas, conjugándose en su idea una amalgama de atributos que la han hecho recorrer los caminos de la imagen, el símbolo, la psique y la mitología.

Y no ya únicamente para nuestro análisis de la obra, sino para la comprensión que la misma nos reclama, hemos de atender al entramado cultural, artístico y espiritual en el que se gesta, así como a las sensibilidades que la atraviesan, pues la composición de Oscar Wilde se sitúa en un momento de especial efervescencia creativa, en el que confluyen corrientes como el decadentismo¹, y encuentra una prolongación visual particularmente significativa en las ilustraciones de Aubrey Beardsley, cuya propuesta estética intensifica y expande las resonancias del texto.

Salomé ha convertido en familiar el nombre de su autor en todos los lugares donde no se habla inglés. Pocas obras de teatro inglesas tienen una historia tan peculiar. Escrita en francés en 1892, se hacían ya los ensayos finales con Sarah Bernhardt en el londinense Palace Theatre cuando fue prohibida por la censura. Oscar Wilde anunció de inmediato su intención de cambiar de nacionalidad, una de sus provocaciones características que solo se tomó en serio, por extraño que parezca, en Irlanda. (Ross, 1907).

Gestación de Salomé como figura y obra

Salomé ve la luz en un momento en el que se vivía un acusado polarismo en las costumbres y en el panorama social. A la vez que se producían importantes avances en ámbitos como la medicina o la biología, de la mano de figuras como Sigmund Freud o Charles Darwin, los puritanismos de la época cercenaban cualquier distanciamiento de lo considerado moralmente correcto, configurando **un contexto en el que el mundo parecía girar de forma contradictoria en manos de una élite que, con una mano, señalaba al impuro y, con la otra, invocaba los placeres prohibidos**. Por si fuera poco, los crímenes atribuidos a Jack el Destripador sacudieron profundamente a la sociedad británica, quebrando la sensación de estabilidad y prosperidad que parecía sostenerla. Este clima de inquietud llevó a muchos a cuestionar si aquella aparente seguridad no era, en realidad, una construcción frágil, amenazada por una violencia latente que emergía con fuerza para confrontar a la sociedad con sus propias contradicciones.

De entre los elementos que se prestan para el análisis de la obra destacan la luna, la figura de Salomé, y la gramática enmarcada bajo la estética de lo grotesco

¹ El decadentismo fue un movimiento artístico y literario de finales del siglo XIX caracterizado por el rechazo de los valores burgueses, el culto a la artificialidad, el refinamiento estético, la fascinación por la decadencia moral y la exploración de temas como el erotismo, la muerte o la perversión. Vinculado estrechamente al simbolismo, el decadentismo defendió la autonomía del arte frente a cualquier finalidad moral o utilitaria (Calinescu, 1991).

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Oscar Wilde terminó de escribir *Salomé* (en francés) a principios de 1892, aunque no fue publicada hasta 1893 y lanzada su versión en inglés en 1894. Según Donohue (1997), el Lord Chambelán responsable de autorizar o vetar las representaciones teatrales en Inglaterra, E. F. S. Pigott, rechazó conceder el permiso de puesta en escena del drama apelando a una antigua normativa que impedía la presencia de personajes bíblicos en el teatro. En sintonía con la moral doblegada y restrictiva del más severo victorianismo, el censor envió una carta a su colega Spencer Ponsonby en la que describía la obra como "medio bíblica, medio pornográfica", proponiendo además su envío para su "instrucción y diversión privadas".



Figura 1. Salomé bailando ante Herodes de Gustave Moreau, 1876.
(extraído de Wikipedia)

En poco tiempo, la obra subía a los principales escenarios europeos y se traducían a algunas de las lenguas de mayor tradición literaria del continente, entre ellas el castellano y el catalán. Su popularidad se extendió aún más con la adaptación operística que llevó a cabo de la pieza el compositor Richard Strauss en 1905. La leyenda de Salomé había alcanzado a través de Wilde la categoría de mito, circunstancia que, sin embargo, no le granjeó el favor del público británico, pues la tragedia del irlandés siguió siendo prácticamente ignorada en Inglaterra durante un dilatado intervalo cronológico que, con excepciones notables, se extendió prácticamente hasta las postrimerías del siglo XX, instante en el que se producen interesantes revisiones de la obra desde un punto de vista escénico. Hasta casi cien años después de haber sido escrita, Gran Bretaña no fue capaz de exorcizar las connotaciones subversivas de la poética creación wildeana, epítome de la encarnizada confrontación entre eros y thánatos, entre el amor y la muerte (Ballesteros, 2014).

Se estima que Wilde quedó abducido por la sensual historia de Salomé por, entre otros episodios, ser testigo de una de las pinturas más emblemáticas de Gustave Moreau, *Salomé bailando ante Herodes* (1876). En esta pieza se contempla a Salomé bailando frente al tetrarca Herodes; en su mano, como nos hace percartarnos Ballesteros (2014), la prince-

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

sa porta un loto florido, cetro de Isis, flor emblemática de la India y Egipto, símbolo fálico y reminiscencia del sacrificio de la virginidad. Ya de por sí, todo este entorno enmarcado en esta imaginería pictórica excepcional parece proyectar la imagen del perfecto museo del decadentismo.

En esta misma línea de influencias, y ampliando el foco más allá del ámbito pictórico, según Gutiérrez (2004), otros autores que inspiraron a Wilde para que creara su particular versión de Salomé fueron Gustave Flaubert y Joris-Karl Huysmans, lo que permite situar la obra dentro de un entramado cultural más amplio en el que la figura de Salomé ya había comenzado a adquirir una notable densidad simbólica.

La atracción por Salomé en tanto figura de dimensiones humanas trágicas, complejas y tan poéticas que la hacían digna de ser representada literariamente, no era exclusiva de Wilde, ni mucho menos de Gómez Carrillo. Sin lugar a dudas, había un ambiente cultural generalizado que propiciaba su temática, que adoptó sin reservas: la imagen de la mujer seductora, en la que se alinean belleza y mal, perversión y buenas dosis de crueldad, que interpreta con sensualismo una danza casi orgiástica capaz de despertar los más ardientes deseos sexuales entre quienes la miran, era un arquetipo femenino, entre otros muchos, que vehiculizaba varias de las obsesiones que inquietaban a los artistas finiseculares. Muchos autores de la época quedaron atrapados entre sus velos. No en vano Flaubert, Mallarmé, Laforgue, Lorrain, Anatole France y Eugenio de Castro le rindieron fervoroso homenaje, sin olvidarnos de las versiones de Carlos Arro y Arro, Goy de Silva o Gerónimo Zanné en España, así como del cuento que dedicó el hondureño Froylán Turcios al mito, o el soneto descriptivo del poeta cubano Julián del Casal, por sólo citar dos ejemplos tomados de las letras hispanoamericanas (Gutiérrez, 2004).

Sea como fuere, parece claro que Oscar Wilde trabajó sobre la figura de Salomé cuando ésta ya había sido convertida en una representación de la lujuria, pero, existen ciertas evidencias que nos pueden hacer pensar que Wilde la transmutó desde su pluma y para toda la eternidad en el arquetipo más impecable que pueda existir de la *femme fatale*.

Sin entrar a considerar los mecanismos mediante los cuales surge la figura de la mujer fatal a finales del siglo XIX, ni a valorar en detalle las aseveraciones de autores como Rodríguez (1996), quien sostiene que Salomé (y con ella este prototipo de fémina) pasa de ser una anodina jovencita a convertirse en el símbolo de la lujuria, la belleza perversa y la fatalidad en un siglo dominado por varones celosos que necesitan exorcizar sus miedos ante la progresiva liberación de la mujer, no podemos sino prestar atención, aunque sea de soslayo, a este curioso fenómeno. **En principio, Salomé no venía cargada con todas estas caracterizaciones hoy tan implícitas.**



Figura 2. Salomé de Willem Arondeus, 1916 (extraído de Wikimedia Commons)

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

A la luz de esta evolución interpretativa y frente a la densa carga simbólica y estética que la tradición posterior ha depositado sobre la figura de Salomé, se hace necesario volver a los textos originales, neotestamentarios, examinando cómo en los evangelios de Marcos, Mateo y Lucas (en Juan no se encuentra rastro) presentan a esta figura o, al menos, las circunstancias en torno a la condena de Juan el Bautista.

“Wilde trabajó sobre la figura de Salomé cuando ya había sido convertida en una representación de la lujuria

Salomé en el Nuevo Testamento

La cuestión fundamental es clara: **la figura tradicionalmente identificada como Salomé no aparece nombrada como tal en los textos evangélicos considerados hoy canónicos**. Los evangelistas se refieren a ella únicamente en función de su vínculo materno, circunstancia que ya anticipa una caracterización limitada y subordinada dentro del relato. Además, lo más significativo de las escenas en las que aparece Salomé (o, más propiamente, su prefiguración) es que el protagonismo recae en el profeta Juan como precursor de Jesús, y no en ella. Este hecho, por sí mismo, relativiza la importancia que posteriormente adquiriría esta figura femenina y la tipificación con la que acabaría siendo asociada.

Como veremos a continuación, ninguno de los tres evangelistas desglosa ni descripción física, ni caracterización psicológica, ni erotización explícita de esta mujer, de manera que **la distancia entre el personaje bíblico y la Salomé finisecular evidencia un proceso de reinterpretación cultural extraordinariamente intenso**.

De entre los evangelios conservados hasta hoy, tanto apócrifos como canónicos, el de **Marcos** es el más antiguo, y su autor es considerado por la gran mayoría de críticos como el inventor del subgénero literario que hoy conocemos como «evangelio», subgénero de la biografía helenística que fue adoptado posteriormente por todos los demás evangelistas, los aceptados luego como sagrados, pero también los denominados apócrifos (Piñero, 2024).

En Marcos se detalla el asesinato de Juan Bautista justo después de haberse relatado el ciclo de milagros de Jesús en torno al mar de Galilea y su predicación junto a la misión de los apóstoles, los cuales comienzan a recorrer aldeas enseñando, expulsando demonios y curando a los enfermos ungiéndolos con aceite. Es así que Herodes se muestra preocupado creyendo que aquél del que tanto habla la gente no es Jesús de Nazaret, hijo de José, sino Juan, llamado el Bautista:

Llegó a oídos del rey Herodes, pues su nombre se había hecho notorio; incluso decían que era Juan Bautista, que había resucitado de entre los muertos, y que por eso actuaban poderes en él. Pero otros decían que era Elías; y otros que era un profeta, como uno de los profetas. Pero Herodes, al oírlo, decía:

-Juan, a quien yo mismo mandé decapitar, ha resucitado.

Porque el mismo Herodes envió gente a prender a Juan y lo encadenó en la prisión a causa de Herodías,



La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

la mujer de Filipo, su hermano, ya que se había casado con ella. Pues Juan había dicho a Herodes: «No te es lícito tener la mujer de tu hermano». Pero Herodías tramaba insidias contra él y quería matarlo, aunque no podía porque Herodes temía a Juan reconociendo que era un hombre justo y santo, y lo protegía; y cuando lo oía, quedaba perplejo aunque lo escuchaba con gusto.

Pero llegó un día oportuno, cuando Herodes en su cumpleaños hizo un banquete para sus magnates, sus oficiales y los principales de Galilea. Y entró su hija, Herodías, danzó y agradó mucho a Herodes y a los comensales. El rey dijo a la muchacha:

-Pídeme lo que quieras y te lo daré.

Y le juró repetidas veces:

-Te daré lo que me pidas, aunque sea la mitad de mi reino.

Al salir preguntó a su madre:

-¿Qué pediré?

Y ella contestó:

-La cabeza de Juan Bautista.

E inmediatamente, tras entrar con premura donde el rey, le pidió lo siguiente:

-Quiero que al instante me des en una bandeja la cabeza de Juan Bautista.

El rey, entristecido sobremanera, no quiso desairarla a causa del juramento y de los comensales. Al momento envió a uno de su guardia y le mandó que le trajera su cabeza. Este fue y lo decapitó en la prisión, trajo su cabeza en una bandeja y se la dio a la niña y la niña se la dio a su madre. Sus discípulos al enterarse de ello vinieron, tomaron su cadáver y lo colocaron en una tumba (Mc 6, 14-29).

Maticemos algunos detalles de esta narración, vitales para entender la confluencia de personajes de este pasaje, pues Marcos comente ciertos deslices que Piñero (2024) tiene a bien aclararnos:

- Al nombrar a "Herodes" el autor se está refiriendo a Herodes Antipas, hijo de Herodes el Grande. Fue popularmente denominado «rey» a pesar de que los romanos nunca le concedieron esa categoría; su denominación técnica era «etnarca», es decir, jefe de una tribu o nación. Literariamente Marcos utiliza en este punto de la narración la conocida técnica del «emparedado»: para aumentar la tensión narrativa introduce el asesinato de Juan Bautista, ocurrido ya hacía un tiempo indeterminado dentro de la historia.
- Se menciona a Herodías como mujer de Filipo, pero no es cierto. Marcos sufre aquí una confusión, como narrador popular que es: el marido de Herodías no era Filipo, sino Herodes Boeto; Filipo se casó con Salomé, hija de Herodías. El evangelista Lucas, que escribe unos veinte años después de Marcos, omite en su historia la mención

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

“A pesar de que la Salomé neotestamentaria apenas es una joven anónima, la modernidad ha proyectado sobre ella una poderosa imagen de amenaza femenina

a Filippo, lo que parece indicar que cayó en la cuenta de este error. El evangelio de Marcos se basa en un relato popular antiherodiano influido por diversos motivos bíblicos: Herodías es como la perversa Jezabel que desea asesinar a Elías (contado en el capítulo primero de Reyes, del Antiguo Testamento); Elías se habría encarnado como espíritu en Juan Bautista que actúa como precursor de Jesús. El relato popular ofrece como razón del degollamiento de Juan Bautista la crítica a Herodes Antipas por haber consumado un matrimonio en contra de la Ley.

- Cuando se menciona “su hija, Herodías” indica que la bailarina es hija de Antipas y de Herodías y que tenía el mismo nombre de la madre. Pero esta lectura es otra equivocación de Marcos, pues va en contra de lo que afirma Flavio Josefo en su *Antigüedades judías* (libro XVIII), a saber, que la muchacha se llamaba Salomé y que era hija de Herodes Boeto y de su entonces mujer, Herodías. Por tanto, era sobrina de Antipas y, también, su hijastra.

- El tipo de baile que puede presuponerse no era propio de un personaje de la corte real, sino que era ejecutado normalmente por profesionales, en general prostitutas a la vez.

- El rey, al ofrecer la mitad de su reino a la joven que danza, recuerda al libro de Ester (5, 3) de la biblia hebrea: Ester baila ante el rey Asuero y este, agradado, le promete que le concederá lo que pida, incluso la mitad de su reino.

Como se puede apreciar, **en el texto marcano la hija de Herodías carece de nombre y de autonomía**, pues pregunta a su madre lo que debe pedirle al rey. Igualmente, **el motivo del rey fascinado ante una muchacha que baila no es nuevo**, pues se remonta al reinado de Asuero o Jerjes I, entre el 486 y el 465 antes de la época cristiana. En cuanto a **la danza**, ésta **tiene una mera función instrumental**, y la presencia física de esta joven (mencionada directamente como “niña”) no contiene ningún elemento que permita hablar de seducción erótica explícita sino, más bien, de divertimento y distracción, al estilo de los espectáculos de bailarines e ilusionistas de la época. Así pues, con estos rápidos matices ya podemos ir desmontando algunas piezas de la tradición posterior atribuida a Salomé, comenzando por la **culpa gratuita que ha caído sobre ella al haber sido señalada como la principal instigadora del crimen de Juan, cuando dicha decisión procede en última instancia de su madre, Herodías**.

En lo relativo al evangelista **Mateo**, éste sigue la pauta narrativa perfilada por Marcos y, a su vez, enmienda, resume, elimina o amplía el texto de su predecesor (Montserrat, 2024).

El núcleo argumental del ajusticiamiento de Juan en Mateo es muy similar al de Marcos, aunque evidentemente más breve, más seco y mucho más condensado. De su lectura puede deducirse que el evangelista pretende poner el acento en una interpretación más teológica que dramática.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

En aquel tiempo se enteró el tetrarca Herodes del rumor acerca de Jesús y dijo a sus asistentes:

-Este es Juan Bautista; ha resucitado de los muertos y por esto los poderes obran en él.

Porque Herodes, tras capturar a Juan lo había encadenado y encarcelado por causa de Herodías, mujer de su hermano Filipo, pues Juan le decía: «No te es lícito tenerla».

Y pese a que quería matarlo, temía al pueblo porque lo tenía por profeta. Llegó el día del cumpleaños de Herodes, y la hija de Herodías danzó delante de todos y agradó a Herodes, hasta el punto que le prometió con juramento darle lo que pidiera. Ella, instigada por su madre, dijo:

-Dame ahora mismo en una bandeja la cabeza de Juan Bautista.

El rey se acongojó, pero debido al juramento y a los comensales mandó que se le diese, e hizo decapitar a Juan en la cárcel. Trajeron su cabeza en una bandeja y se la dieron a la muchacha, y ella la llevó a su madre. Entonces llegaron sus discípulos, recogieron el cadáver, lo enterraron y fueron a anunciárselo a Jesús (Mt 14, 1-12).

Se ve en este fragmento mateano que **el baile de la hija de Herodías es simplemente un desencadenante narrativo del juramento de Herodes** e, igual que con el anterior evangelista, aquí **la iniciativa del asesinato parte directamente de la madre**. Además, la muerte del profeta se inscribe en una lógica de rechazo de la verdad por parte del poder político y esta historia se torna ejemplarizante, alejándola de cualquier intención de dramatización o recreación escénica alrededor de Salomé (que tampoco aquí es llamada así), su danza supuestamente sensual y su malicia innata.

El tetrarca decide que se ejecute la orden de decapitar al Bautista más que por agrado a la bailarina, quizás por satisfacer a la que aquí aparece como su mujer (recordemos la confusión entre Herodías, los distintos Herodes y la propia Salomé que apuntábamos anteriormente). También, se entiende, que esta decisión es tomada por Herodes por verse bajo una cierta presión de los comensales que lo acompañan en la escena, que serían sus invitados en la corte, así como de su propio juramento: asegura que dará todo lo que se le pida, quizá, sin haber reparado debidamente en una promesa de tal calibre. Puede que la muerte de Juan el Bautista no estuviese entre sus planes y que el profeta se hubiera visto absuelto tras un simple periodo de enclaus-tramiento. De todas formas, es muy difícil intentar adivinar qué le deparaba el destino a Juan, ya que es bien documentado que fue considerado como un agitador en sus tiempos, siendo el precursor del propio Jesús de Nazaret.

Como ocurre con Mateo, **Lucas** también toma como base a Marcos, pero se ve motivado por un fuerte deseo: ofrecer una narración histórica con el fin de asegurar a los creyentes que no creen en vano (Piñero, 2024). De esta manera, otorga a su evangelio unos tintes más narrativos y novelescos, tratando de aunar las distintas tradiciones que le habían llegado e intentando casarlas de la mejor forma que pudo, pues es admitido por la mayoría de la crítica que quiso ser tan fiel a sus fuentes que en múltiples ocasiones cae en evidentes contradicciones precisamente por pretender recogerlas todas.

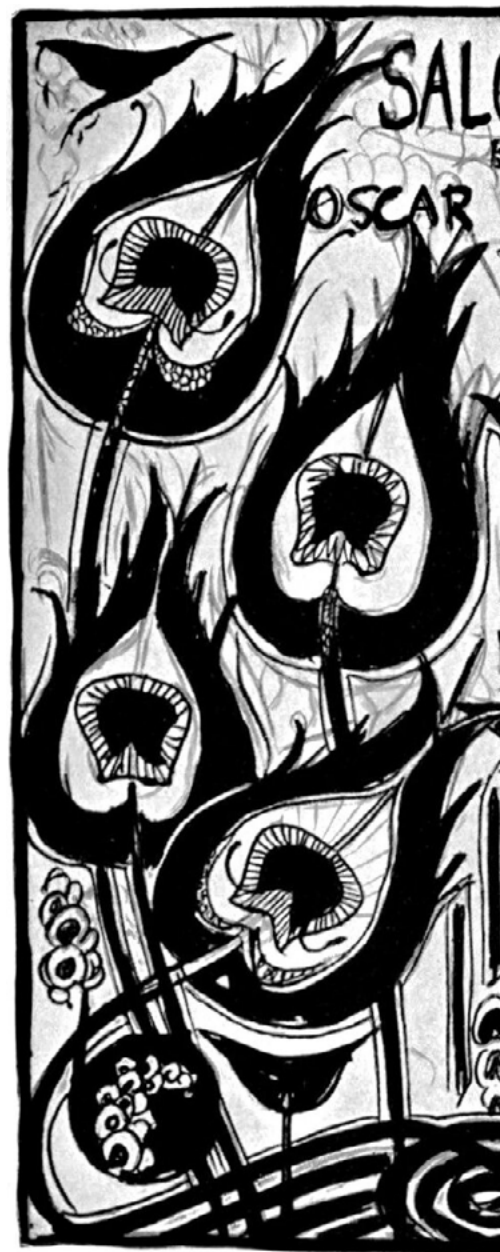


Figura 3. Portada de Salomé, de Aubrey Beardsley (extraído de Wikisource)

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde



En el evangelio de Lucas podemos ver cómo continúa decreciendo el relato en torno a la muerte de Juan, hasta el punto de que **la figura de la misteriosa bailarina directamente desaparece.**

Estaba el pueblo expectante y todos se preguntaban en sus corazones sobre Juan si no sería el Mesías; Juan respondió dirigiéndose a todos:

-Yo os bautizo con agua, pero viene el que es más fuerte que yo, de quien no soy digno de desatar la correa de su calzado; él os bautizará con Espíritu santo y con fuego; con su bieldo en la mano limpiará su era y reunirá el trigo en el granero, pero quemará la paja con fuego inextinguible.

Con estas y otras muchas exhortaciones anunciaba al pueblo la buena nueva. Pero Herodes, el tetrarca, reprendido por él a causa de Herodías, la mujer de su hermano Filipo..., y sobre todas las maldades que había perpetrado Herodes añadió a todas también esta: encerró a Juan en la cárcel (Lc 3, 15-20)

De este fragmento Piñero (2024) vuelve a apuntar al error de parentesco y considera que tal vez el autor del evangelio de Lucas percibiera este desliz, de modo que a la hora de reiterar lo de "la mujer de su hermano" el escritor estaba incurriendo en un anacoluto.

Dejando a un lado estas controversias, es fácilmente perceptible cómo **en el relato lucano se cambia radicalmente el foco de la interpretación y repercusión de la muerte injusta de Juan**, y es que el Bautista ya se considera a todas luces un auténtico peligro por las cosas que predica, que no son más que el anuncio de la venida de aquél que aparecería tras él, el Salvador, el que podrá bautizar no con agua como él mismo, sino con fuego, el bautismo verdadero. Ante estas prédicas, es lógico pensar que las autoridades del momento tuvieran miedo de una posible rebelión y disputa de poder, viéndose preocupados, de todo punto, por mantener su estatus a toda costa.

De este examen se desprende que **la Salomé neotestamentaria constituye una figura apenas perfilada, subordinada a una trama cuyo verdadero centro dramático es el enfrentamiento entre el poder político y la voz profética de Juan**. Precisamente esta indeterminación textual hizo posible que siglos después la tradición literaria, pictórica y teatral proyectara sobre ella significados ajenos al relato evangélico, hasta convertirla en uno de los arquetipos más persistentes de la mujer fatal. Desde esta perspectiva debe leerse la reformulación que de ella llevará a cabo Oscar Wilde.

La distancia entre la joven anónima de los evangelios y la Salomé finisecular resulta, por tanto, extraordinaria. Allí donde el texto bíblico apenas perfila un personaje subsidiario dentro del martirio de Juan Bautista, la modernidad proyectará una poderosa imagen de erotismo, destrucción y amenaza femenina.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

La versión alternativa de Wilde

Una vez establecido el contraste entre la figura evangélica y su posterior desarrollo cultural, resulta pertinente atender ahora a la reformulación que propone Oscar Wilde, donde dicha distancia alcanza su máxima expresión.

Salomé cuenta la historia de cómo la cabeza de Juan el Bautista (llamado Joka-naán) fue cortada en pago por una danza erótica. Sucintamente, relata un acto de amor vengativo y una obsesión incomprensible y demencial. Más allá de esta aparente simplicidad argumental, lo que Wilde nos ofrece es una reescritura radical del episodio bíblico.

Wilde nos cuenta de forma magistral su historia alternativa sobre la muerte de Juan Bautista en donde **el papel de la princesa de Judea ya no es, en absoluto, comparable a su aparición bíblica, sino que adquiere un excelso protagonismo a causa de su perverso carácter.** En este drama, Salomé se enamora de Juan y es despreciada, de modo que su amor se torna en venganza mortal y la joven no



Figura 4. Salomé con la cabeza del Bautista de Michelangelo Merisi Da Caravaggio, 1610.
(extraído de /patrimonionacional.es)

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

obtiene descanso hasta que termina cortando la cabeza del Bautista. De hecho, entre las principales diferencias narratológicas con los textos de los evangelios está la negación expresa de Herodías sobre la danza: **en el argumento de Wilde, la madre de Salomé manifiesta abiertamente que no quiere que su hija baile**, aunque Herodes insiste y Salomé termina bailando gustosa.

La acción de *Salomé* transcurre en la terraza del palacio de Herodes, bajo la inquietante presencia de una luna que un paje interpreta como presagio de muerte. Mientras en el interior del alcázar Herodes celebra un banquete junto a judíos, fariseos y saduceos, la voz profética de Jokanaan resuena desde una cisterna denunciando a Herodías y anunciando la llegada del Mesías. Salomé, incómoda por la mirada insistente de Herodes, abandona el festín y, fascinada por la voz del profeta, logra que Narraboth (un guarda del rey que está enamorado de ella), permita su encuentro con Jokanaan. La joven queda inmediatamente obsesionada con el Bautista y le suplica que la bese, provocando el horror del profeta y el suicidio de Narraboth. La tensión aumenta con la aparición de Herodes, supersticioso y perturbado por la sangre derramada, las profecías y los presagios funestos. Tras insistir reiteradamente, consigue que Salomé acceda a bailar a cambio de obtener cualquier deseo. Después de la danza, la princesa exige la cabeza de Jokanaan. Aunque Herodes intenta disuadirla ofreciéndole riquezas y tesoros, finalmente cede. Salomé recibe entonces la cabeza decapitada del profeta y culmina su obsesión besando sus labios en un estremecedor monólogo final, tras el cual Herodes, dominado por el terror, ordena que la maten.

Cabe precisar que el motivo del enamoramiento hacia Jokanaan y su consiguiente rechazo no constituye una invención original de Oscar Wilde, sino que cuenta con antecedentes claros en la tradición literaria del siglo XIX. En particular, Heinrich Heine ya había incorporado este elemento en su poema satírico *Atta Troll* (1843), si bien con una variación significativa en la configuración de los personajes.

En el texto de Heine, no es la joven (posteriormente identificada como Salomé) quien experimenta la atracción, sino Herodías, que aparece movida por un deseo dirigido hacia el Bautista. Este desplazamiento no es menor, ya que altera de forma sustancial la dinámica simbólica del episodio: mientras que en Wilde la tensión erótica se concentra en la juventud, la belleza y la pulsión emergente de la hija, en Heine se sitúa en una figura adulta, vinculada al poder y a la transgresión moral ya consumada.

Asimismo, el desenlace en *Atta Troll* intensifica el componente transgresor que apenas se insinúa en la tradición bíblica: es Herodías quien, tras la decapitación, besa la cabeza del profeta, introduciendo un motivo de necrofilia simbólica que anticipa de manera clara la célebre escena final de la Salomé wildeana. No obstante, mientras que en Heine este gesto se inscribe en un marco satírico e irónico, tal como es el poema en su conjunto, en Wilde adquiere una dimensión trágica y estética, plenamente integrada en la sensibilidad decadentista.

De este modo, más que una invención *ex nihilo*, **la propuesta de Wilde puede entenderse como una reelaboración y desplazamiento de motivos preexistentes**², en la que se produce una doble operación: por un lado, la transferencia del deseo desde

² Bien es sabido que el escritor irlandés fue en múltiples ocasiones acusado de plagio, algo sobre lo que él mismo mantenía una posición ambigua y nunca desmintió; al contrario, jugueteaba con la idea de que toda creación artística nace inevitablemente de materiales previos y de que el verdadero talento no reside tanto en la invención absoluta como en la capacidad de reformular, estilizar y dotar de nueva vida estética a elementos heredados de la tradición.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

la madre hacia la hija; por otro, la intensificación de su carga simbólica y erótica hasta convertirla en el núcleo estructurador del drama. Esta transformación resulta clave para la consolidación, como decíamos, de Salomé como arquetipo de la *femme fatale*, al situar en ella y no en su madre el foco del deseo y la destrucción.

Como ha señalado Bornay (2020), la iconografía de la *femme fatale* en el fin de siglo articula una representación de la mujer como figura de poder ambivalente, asociada a la seducción, la amenaza y la destrucción simbólica del orden masculino.

Al igual que en el caso de Dorian Gray, en Salomé también puede observarse una manifestación nietzscheana del placer producido por la crueldad. Este se refleja en la satisfacción que expresa Salomé al sujetar la cabeza de Iokaanan entre sus manos y, por fin, poder besarla tras haber logrado convencer a Herodes de que mande cortársela. Esto representa el deleite que le produce dominar al otro, un tipo de bienestar que Herodes no comprende: al igual que en el caso de Dorian Gray, Salomé también encuentra placer en el dominio sobre la vida de los demás (Badea, 2014).

La constante transgresión alrededor de la figura de Salomé se va destilando a lo largo del único acto que compone el drama mediante un profundo simbolismo encarnado en sus actores principales.

El *dramatis personae* es bastante amplio, compuesto en su mayoría de soldados, judíos, saduceos, nazarenos, esclavos o fariseos, entre otros, con escasa o nula participación en la trama fundamental de la obra dramática, aunque atendiendo a un principio de flujo rápido en escena, agitación masiva de actores y exhalación de una atmósfera increíblemente dinámica recogida en un único y constante escenario. Todos estos personajes parecen pretender funcionar como el mismísimo pensamiento del espectador/lector, como deducciones lógicas generadas desde la sucesión de la trama o, incluso, como conciencia ante lo acaecido en el relato, además de ejercer como una especie de narradores que, en cierta medida, relatan la sucesión de acontecimientos con su propia presencia y comentarios.

Frente a esta multiplicidad coral, el elenco principal queda reducido a Salomé, Jokanaan (Juan el Bautista), Herodías y Herodes. De este último es interesante apreciar que Oscar Wilde parece confundir adrede a varios personajes bíblicos: Herodes Antipas, Herodes Agripa y Herodes el Grande, aglutinando aspectos de referencia de todos ellos bajo un único agente con la idea de mostrar no un personaje, sino un tipo, gracias a la fusión de varios (Ross, 1907). Esta, como hemos podido comprobar, ha sido una confusión arrastrada durante milenios.

Podría decirse que el primer elemento que aparece en escena, aunque no sea directamente sino por alusión, es Salomé, como no podía ser de otra manera; sin embargo, quien emerge realmente en primer plano es la luna, lo cual no resulta casual dentro de la lógica simbólica del drama. Del astro se dice que resplandece como la faz de una muerta, en busca de otros muertos, y el paje que advierte de esta apreciación mantiene constantemente una actitud que augura malos faros.

-Paje: Mira el disco de la luna, qué raro parece. Como el semblante de una muerta que se levanta de su sepulcro en busca de otros muertos.

-Narraboth: Muy raro parece, sí. Como una princesita que se cubre con un velo amarillo y tiene por

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

pies blancas palomas. Cualquiera diría que danza.

-Paje: Como una mujer que está muerta. Camina lentamente (Wilde, 2020).

Además, es muy curioso ver cómo el paje recrimina a Narraboth muy a menudo que deje de mirar a Salomé pues "es peligroso mirar de ese modo a las criaturas; puede ocurrir algo funesto".

La luna aparece resplandeciente, llena, alba. Acecha la escena, que queda iluminada tan solo por su destello. Su luz nívea enfocada en los rostros de los actores desprende su mágica y mortífera esencia impregnando todo el ambiente en aras de lo que advierte ser un destino funesto. Tras toda esta estampa, comienza la sucesión de acontecimientos, y poco a poco el ambiente se torna cada vez más caótico, perverso, incomprensiblemente maligno, fervientemente perturbador y profético.

La luna es y ha sido empleada frecuentemente como el símbolo por excelencia de, entre otros aspectos, la muerte, el deseo sexual y lo femenino

La Luna es una diosa que puede simbolizar y, de hecho, lo hace, las pasiones ocultas, la ambigüedad, la morbosidad dulce de lo prohibido, el lado femenino de toda realidad. Para el paje de Herodías, en cambio, con su aspecto amarillento la luna no presagia otra cosa que el advenimiento de una muerte cercana (Gutiérrez, 2004).

Del mismo modo que se pueden advertir fácilmente los presagios del satélite, puede rememorarse, a propósito de esta fatalidad anunciada, a la luna lorquiana.

Federico García Lorca elimina la tradicional convención de la luna como elemento romántico y melancólico y la convierte en antesala del fin, siendo el mayor símbolo que se ha identificado en su literatura y convirtiéndola en presagio de muerte. Ciertamente, la esfera lorquiana está repleta de esta clase de interpretaciones y atribuciones, y deducir la luna a un mero reduccionismo de su carácter mortuorio sería

un grave error, pero es evidente que de ella emana la videncia con la que es representada al comienzo de la obra de Wilde.

De hecho, autores como Navarro (2010) describen las similitudes entre la luna lorquiana y la danza mortal de Salomé, no ya sólo por su ingrátida presencia, sino por el movimiento de los brazos de duro estaño que la luna mueve en el *Romance de la luna, luna* (1928), y desencadena la tragedia del niño muerto, a semejanza de lo que consigue Salomé con su baile.

*En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.
Huye luna, luna, luna.
Si vinieran los gitanos,
harían con tu corazón
collares y anillos blancos.*

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

*Niño, déjame que baile.
Cuando vengan los gitanos,
te encontrarán sobre el yunque
con los ojillos cerrados.
Huye luna, luna, luna,
que ya siento sus caballos.
Niño, déjame, no pises
mi blancor almidonado (García Lorca, 1928).*

Quizás, y en continuidad con esta red simbólica, la luna de Oscar Wilde se asemeje también al deseo, en equiparación a otros fragmentos poéticos de Lorca y otros autores que han identificado este astro con la fecundidad o el impulso sexual. El deseo irrefrenable que Salomé siente por Jokanaan, al que pretende poseer a toda costa, junto a la irreverencia de la princesa y su situación de máximo privilegio, sumada a su indiscutible belleza, la convierten en portadora de un poder que parece no admitir límites, de modo que en sus anhelos no tienen cabida las negaciones ni los impedimentos ante aquello que pretende tomar como propio, legitimada únicamente por los derechos que cree adquirir por ser ella misma.

Del infierno en Mesopotamia a la danza de los siete velos

Si, como hemos visto, la atmósfera simbólica de la obra de Wilde se construye a partir de una compleja red de asociaciones en la que el deseo, la muerte y el influjo penetrante de la luna se entrelazan de forma inseparable, resulta particularmente sugerente detenerse ahora en uno de los elementos más célebres y, al mismo tiempo, más enigmáticos del drama: la danza de los siete velos.

Conviene que recordemos el repaso que hicimos al comienzo sobre **los evangelios canónicos, ya que en ellos la danza de la princesa hebrea no aparece formulada con ningún tipo de calificativo especial**, lo que nos sitúa, una vez más, ante un motivo que parece surgir en el ámbito de la recreación literaria y artística y no en el de la tradición bíblica original. Es, en efecto, una creación posterior, en este caso de Oscar Wilde, que ningún fundamento claro podemos decir que tiene. Mejor es repasar el fragmento en que el autor menciona esta misteriosa coreografía:



Figura 5. Salomé de Jean Benner, 1889. (extraído de /descubrirelarte.es)

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

-**Herodes:** No te levantes, esposa y reina mía; es inútil. No me moveré de aquí mientras no dance. Danza, Salomé. Empieza ya.

-**Herodías:** Hija mía, no dances.

-**Salomé:** Estoy pronta, tetrarca.

(Danza de Salomé. La orquesta inicia una danza muy viva. Salomé, casi inmóvil al principio, estirase luego y hace seña a los músicos para que amortigüen el violento ritmo y lo cambien en otro suave y mecido. Salomé entonces baila la danza de los siete velos.

En cierto momento parece sentir cansancio, pero al punto se reanima y con nuevos bríos reanuda la danza. Detiéndose un momento en actitud de arrobó, junto a la cisterna en que Jokanaan está preso; luego reitera sus vueltas y déjase caer a los pies de Herodes)

-**Herodes:** ¡Ah! ¡Magnífico! ¡Admirable, admirable! (A Herodías) Lo ves, tu hija ha bailado por complacerme. Ven acá, Salomé, ven acá; te he de dar tu recompensa. Quiero remunerarte regimiento. Te daré cuanto tu corazón anhele. ¿Qué es lo que quieres? ¡Habla! (Wilde, 2020).

Wilde alude a la danza, pero evita ofrecer una descripción concreta de ella, dejando un vacío que el imaginario colectivo se ha encargado posteriormente de completar y reinterpretar. Quizá residiera ahí una de las intenciones más sugerentes del autor, plenamente acorde con su conocida inclinación hacia la provocación estética: convertir aquello que permanece insinuado, y no mostrado, en un motivo todavía más poderoso que lo explícitamente representado, apelando así a la capacidad evocadora del símbolo y a la mágica fuerza de la sugerencia.

En todo caso, podemos establecer un paralelismo de la danza que aparece en *Salomé* con el mito mesopotámico del descenso de la diosa Inana al inframundo.

Tarragó (2026) nos narra este interesante mito: Inanna, la reina del cielo, es luminosa y vital; considerada una de las diosas más importantes del panteón mesopotámico, y conocida principalmente como diosa del amor y de la guerra. Pero tiene una hermana oscura, Ereshkigal, cuyo nombre significa «reina de la muerte» o «señora del gran lugar de abajo». Inanna desea reinar también en el inframundo, por lo que busca un modo de acceder a él. Su hermana ha quedado viuda y el consuelo parece un buen pretexto para poder acercarse al infierno.

Inanna desciende al inframundo, un lugar misterioso, desagradable y peligroso que desconoce. Cuando llega, Ereshkigal, acompañada de los siete jueces Anunna, la saluda con una mirada rabiosa y resentida. Y le dice: «¿Cómo te atreves a penetrar en mi reino? Aunque seas mi hermana, te someteré al mismo tratamiento que reciben todas las almas cuando entran aquí». Inanna comienza el recorrido obligatorio para todas las almas: siete puertas son las que hay que pasar para llegar a las profundidades del inframundo. Ereshkigal ordena a Inanna que las cruce, y en cada portal la obliga a desprenderse de cuanto lleva encima (vestidos, joyas y adornos) hasta que, completamente desnuda, humillada y despojada de todo, llega al lugar más profundo.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Entonces Ereshkigal le ordena, de modo implacable, que se ponga de rodillas para mostrarle respeto y reconocimiento. Inanna se ve obligada a inclinarse ante ella mientras los jueces la condenan y la diosa muere. Ereshkigal permite que su hermana quede colgada de un clavo. De esta forma tan visceral, la hermosa diosa del cielo queda ahí convertida en un cadáver abandonado.

De este proceso de despojamiento progresivo que la diosa Inana ha de realizar a medida que cruza cada una de las siete puertas del reino de su hermana pueden realizarse multiplicidad de sugerentes y alegóricas lecturas. No podemos afirmar de modo constatable que Oscar Wilde se inspirase en este relato mítico a la hora de poner a su Salomé bailando ante el rey, pero, sin lugar a dudas, **es evidente que esta historia nos evoca a la conocida danza de los siete velos** pero, ¿por qué siete velos? Tal vez en alusión a las siete puertas del inframundo mesopotámico. Puede que como repetición tergiversada de todo aquello de lo que tuvo que desprenderse Inana en su viaje.

Sabemos que Inana se deshace de todo lo que lleva encima, desde objetos, pasando por joyas hasta las vestiduras. Y sabemos que acaba totalmente desnuda y humillada ante su hermana, que aprovecha esa situación de desventaja para eliminarla. Pero no sabemos qué es lo que hace Salomé con esos siete velos. En el inconsciente general se ha querido ver esta danza como algo de carácter sensual y se ha tendido a imaginar que la bailarina realiza una coreografía fabulosa en la que, al son de la música, se va desprendiendo de sus ropajes o velos hasta quedar desnuda ante el rey y toda la corte. Ahora bien, **de la concepción de un simple baile que hasta puede considerarse pornográfico, a un proceso tan revelador y significativo desde el punto de vista psicoanalítico como el que hace Inana** (que, de hecho, no muere, pues el mito continúa con ciertos ayudantes que viajan al infierno para ayudarla³) **hay una distancia bastante considerable.**

Inana se transforma mediante un viaje al mundo subterráneo, donde se topa con la muerte. En su periplo, comprende el misterio de la regeneración, se dirige a la profundidad de sí misma y acepta, con humildad e incertidumbre, la disolución-muerte de la «máscara» (Tarragó, 2026). Salomé, en cambio, no desciende ni se transforma, sino que permanece en la superficie y hace comparecer la muerte ante sí, provocándola y apropiándose sin que medie en ella proceso alguno de regeneración o aprendizaje, quedando así fijada en una lógica de deseo que no conduce a la metamorfosis, sino a la calamidad.

La relación Inana-Salomé no se trataría, por tanto, de una correspondencia directa o de una filiación demostrable en términos históricos, sino más bien de unos ecos que nos resuenan dentro de una tradición mucho más amplia en la que el cuerpo femenino, el despojamiento ritual y el tránsito hacia la muerte aparecen íntimamente ligados. En ambos casos, el gesto central, que es quitar o sugerir la retirada de los velos, actúa como mecanismo de acceso a un conocimiento prohibido o a una verdad última que solo puede alcanzarse a través de la destrucción: Inana se quita todo lo que lleva porque es el requisito fundamental para acceder a ese otro mundo en el que encontrará la muerte y, en consecuencia, una profunda catarsis; Salomé ejecuta la danza de los siete velos



³ La salvación de la diosa llega gracias a Ninsubur, su ayudante, que antes de la partida de Inana había quedado en aviso de acudir en su ayuda si ésta no volvía en el plazo de tres días. Ninsubur acude a Enki, el tío abuelo de Inana, quien crea a dos pequeños seres a partir de la mugre que saca debajo de sus uñas capaces de penetrar en el reino de los muertos y volcar a la diosa "el alimento y el agua de vida", pues los guardianes de Ereshkigal no los descubren. Estos pequeños personajes tienen un papel muy revelador en este ciclo mítico, pues comprenden y se compadecen de la furia y la rabia de la reina del infierno (Lara, 1984).

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde



Figura 6. La danza de Salomé de Andrea Marchisio, 1850-1927.
(extraído de Wikipedia)

(con la que se sobreentiende que se desnuda) para obtener a cambio la aniquilación absoluta del otro, en este caso, Juan, que sería su antítesis espiritual y moral.

En posible entender que, de alguna manera, la aparente invención wildeana de esta exótica danza podría entenderse afín a una reactivación de un imaginario arcaico en el que el erotismo, lejos de ser un mero juego de seducción, se presenta como una fuerza profundamente ambivalente, capaz de abrir las puertas de la muerte.

La Salomé junguiana

En este punto, y con todo lo recopilado hasta ahora, nos encontramos en una tesitura que nos permite dar un paso más rayano a lo imaginal: si la Salomé de los evangelios tiene un papel mínimo y meramente funcional, y la Salomé wildeana presenta una exaltación de connotaciones eróticas y perversas, encontramos una nueva Salomé: **la Salomé de Carl Gustav Jung, que se eleva hacia otro nivel que la hace erigirse en una proyección del inconsciente.** En efecto, Jung

hace aparecer a Salomé de forma explícita en su *Libro Rojo* (1914-1930), donde relata sus propias visiones derivadas del procedimiento que él mismo denominó imaginación activa, lo que implica un desplazamiento definitivo desde el plano narrativo y estético hacia el ámbito de la experiencia psíquica profunda.

En el *Libro Rojo* de Jung, Salomé no es un personaje bíblico, ni tampoco una figura que danza y reclama decapitaciones a cambio: Salomé es una manifestación del ánima, es decir, la imagen inconsciente de lo femenino dentro de la psique masculina, lo que la sitúa en un registro simbólico radicalmente distinto al de sus formulaciones anteriores.

Lo femenino en su aspecto más bajo (simbolizado por Salomé) deviene símbolo del placer ciego, pero en su aspecto más alto y redimido refiere al misterio del amor (Scheuschner, 2017), de manera que en ella conviven, en tensión constante, tanto la degradación pulsional como la posibilidad de transformación espiritual.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Y es que **la Salomé de C.G. Jung es ciega**, lo cual es altamente significativo, pues esta ceguera no debe entenderse como una mera carencia física, sino **como la expresión de una forma de percepción desligada de la razón**, una afectividad que opera al margen de la conciencia y que, precisamente por ello, resulta incontrolable y profundamente perturbadora.

-Yo: Soy extranjero aquí y todo me resulta maravilloso, temible como un sueño. ¿Quién eres?

-Elías: Yo soy Elías y ésta es mi hija Salomé.

-Yo: ¿La hija de Herodes, la mujer sedienta de sangre?

-Elías: ¿Por qué juzgas así? Tú ves que es ciega. Ella es mi hija, la hija del profeta.

-Yo: ¿Qué milagro os ha unido?

-Elías: Ningún milagro, desde el comienzo fue así. Mi sabiduría y mi hija son una.

-Yo: Estoy azorado, no lo puedo creer.

-Elías: Reflexiona acerca de esto: su ceguera y mi vista nos han hecho compañeros desde la eternidad.

-Yo: Perdona mi asombro, ¿estoy, por cierto, en el inframundo?

-Salomé: ¿Me amas?

-Yo: ¿Cómo puedo amarte? ¿Cómo se te ocurre esta pregunta? Sólo veo una cosa, tú eres Salomé, un tigre, tus manos están manchadas con la sangre del santo, ¿Cómo habría de amarte?

-Salomé: Tú me amarás.

-Yo: ¿Yo? ¿Amarte? ¿Quién te da el derecho a tales pensamientos?

-Salomé: Yo te amo.

-Yo: Aléjate de mí, me horrorizas, bestia.

-Salomé: Eres injusto conmigo. Elías es mi padre y él conoce los más profundos de los misterios. Las paredes de su casa son de piedras preciosas. Sus pozos contienen aguas curativas y su ojo ve las cosas futuras. ¿Y qué no darías por un único vistazo en las cosas infinitas de lo venidero? ¿No valdrían incluso un pecado para ti?

-Yo: Tu tentación es diabólica. Ansío volver al mundo superior. ¡Es horroroso aquí! ¡Cuán opresivo y pesado es el aire!



Desde la
psicología
junguiana, Salomé
puede verse
como una imagen
inconsciente de lo
femenino



Figura 7. Reina de la noche, 1800-1750 a.C (extraído de Wikipedia)

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

-Elías: ¿Qué quieres? La elección es tuya.

-Yo: Pero yo no pertenezco a los muertos. Yo vivo a la luz del día. ¿Por qué he de atormentarme aquí por Salomé? ¿Acaso no tengo bastante que cargar en mi propia vida?

-Elías: Tú escuchaste lo que dijo Salomé.

-Yo: No puedo creer que tú, el profeta, puedas reconocerla como hija y compañera. ¿Acaso no ha sido engendrada con simientes infames? ¿No era ella vana codicia y lascivia criminal?

-Elías: Pero ella amaba a un santo.

-Yo: Y derramó vergonzosamente su preciada sangre.

-Elías: Ella amó al profeta que anunció al mundo el nuevo Dios. Lo amó, ¿Comprendes eso? Pues ella es mi hija.

-Yo: ¿Crees que, porque es tu hija, ella amó en Juan al profeta, al padre?

-Elías: Por su amor puedes reconocerla.

-Yo: Pero, ¿cómo lo amó? ¿A eso llamas amor?

-Elías: ¿Qué otra cosa fue?

-Yo: Me horrorizo. ¿Quién no habría de horrorizarse si Salomé lo ama?

-Elías: ¿Eres cobarde? Considera que yo y mi hija somos uno desde la eternidad.

-Yo: Me planteas crueles enigmas. ¿Cómo podría ser posible que esta mujer infernal y tú, el profeta de tu Dios, fuerais uno?

-Elías: ¿Por qué te asombras? Ya lo ves, por cierto, estamos juntos.

-Yo: Lo que veo con mis propios ojos, precisamente eso me resulta inconcebible. Tú, Elías, que eres un profeta, la boca de Dios, y ella, un monstruo sediento de sangre. Vosotros sí que sois los símbolos de los opuestos extremos.

-Elías: *Nosotros somos reales y no símbolos. (Jung, 2024).*

En continuidad con lo ya señalado a propósito del mito de Inanna y su descenso al inframundo, puede afirmarse que esta Salomé junguiana encarna también un movimiento hacia lo profundo, hacia ese espacio interior en el que el sujeto se confronta con aquello que ha reprimido o negado. No obstante, **a diferencia del relato mesopotámico, donde el descenso a lo subterráneo implica desnudarse física y emocionalmente, aquí la confrontación adopta la forma de un encuentro con una figura que intenta seducir, pero, aparentemente, no lo consigue, más bien desestabiliza y exige una transformación.**

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

De este modo, la evolución de la figura de Salomé alcanza en Jung un grado máximo de abstracción: de personaje secundario en los evangelios, a figura central del deseo en Wilde, hasta convertirse finalmente en arquetipo psíquico, en imagen condensada de una energía ambivalente que, al mismo tiempo que amenaza con la destrucción, contiene en sí misma la posibilidad de transformación. En este grado evolutivo, Jung ha hecho que Salomé ya no pertenezca ni a la historia ni a la literatura, sino al ámbito de los símbolos que estructuran la experiencia humana más profunda.

La muerte del héroe, primer tramo del camino hacia sí mismo, culmina en la aceptación de la integralidad del hombre en su aspecto racional y pasional. Elías y Salomé, sus símbolos respectivos en Jung, no son sino partes de uno mismo, partes indiscernibles de la totalidad personal. Sacrificar una por la otra no es sino sacrificarse a uno mismo en cuanto tal (Grassi, 2012).

Puesto que la psicología junguiana propone que la realidad psíquica humana encuentra su génesis en el pensamiento mítico, cuyas imágenes arquetípicas se relacionan y dan forma a nuestra vida psicológica actual, los atributos simbólicos de los dioses se manifiestan en la psique de los seres humanos actuales en forma de representaciones y metáforas (Tarragó, 2026). En el caso de la figura de Salomé, aún como personaje ficticio, proyecta imágenes en recuerdo de la diosa Inana, y su creador, Oscar Wilde, ha repetido esa proyección, consiente o inconscientemente, sobre su creación, dando como resultado una imagen arquetípica de una mujer, Salomé, que encarnando atributos de diosa, ha pasado a prefigurar una idea de algo puramente instintivo dentro del imaginario popular.

En *Salomé*, la relación de la protagonista con Jokanaan, o incluso con su cabeza cercenada, podríamos traducirla en clave junguiana como una correspondencia con la tensión acaecida entre *eros* y *logos*. **El crimen despiadado que comete Salomé se lee, por tanto, análogo a la ruptura violenta entre razón y deseo o, incluso, como la subordinación momentánea del orden racional a las fuerzas irracionales del inconsciente.**

Las succulentas ilustraciones de un aspirante a lo grotesco

Acabamos de ver cómo en la lectura junguiana Salomé alcanza su grado máximo de abstracción al convertirse en proyección del inconsciente. Pues bien: su formulación visual en las ilustraciones de Aubrey Beardsley se torna, en cierto modo, un movimiento a la inversa, esto es, una materialización estética de ese mismo imaginario simbólico en el plano de la imagen.

Las ilustraciones sin censura de *Salomé* realizadas por Beardsley para su estreno se caracterizaron por una estética que combina lo bello, lo oriental y lo sensual con lo enigmático, lo audaz y lo exótico. Aun así, más allá de estas cualidades formales, lo que verdaderamente las define es su carácter profundamente inquietante, en el sentido más estricto del término: generan desasosiego, una perturbación que rompe con cualquier expectativa de serenidad estética, sentimiento que encaja, sin lugar a dudas, con la obra que acompañan. Esta capacidad para suscitar sensaciones contrapuestas no resulta, en realidad, paradójica si se atiende a las propias declaraciones de su autor, como se verá a continuación.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Las ilustraciones fueron publicadas, en esencia, tal y como fueron concebidas por Aubrey Beardsley, sin aparentes procesos de mutilación, lo que resulta especialmente significativo en el contexto de 1894 y da cuenta de su audacia, así como de su voluntad de explorar los límites de lo representable dentro de una sociedad profundamente restrictiva en términos morales. Como reflexiona Del Puig (2010), los dibujos de Beardsley siempre fueron a tinta china, donde la zona que quedaba en blanco adquiría gran importancia, y sus figuras encorvadas al estilo japonés de Hokusai sustituían lo erótico por la simple obscenidad de aire fatal. **De grosero, con mal gusto, obsceno y vulgar fue acusado ininidad de veces este artista que, puede, también fuera uno de los amantes de Wilde.**



Figura 8. J'ai baisé ta bouche, Iokanaan de Aubrey Beardsley, 1893. (extraído de Wilde, 2020)⁴

El propio Beardsley afirmaba: *"Tengo una sola meta: lo grotesco. Si no soy grotesco, no soy nada"*, declaración que permite comprender la intencionalidad estética que subyace a su obra, orientada hacia la deformación expresiva y la exageración de los cánones convencionales de belleza. Para muestra, solamente es necesario revisar el resto de su producción pictórica. **Para este ilustrador, lo grotesco deja de ser un mero recurso estilístico para convertirse en una auténtica poética visual y en un modo propio de hacer arte;** un arte que para Beardsley no se entendía sin la mezcla precisa entre lo bello y lo repulsivo, lo delicado y lo perturbador, lo adecuado y lo incorrecto.

Su trayectoria vital fue tan breve como intensa: Aubrey falleció a los veinticinco años, afectado de tuberculosis. Antes de morir, solicitó a su editor que destruyera sus dibujos de carácter más obsceno; sin embargo, esta petición no fue atendida, lo que contribuyó a la difusión posterior de su obra en toda su radicalidad.

Desde el punto de vista estilístico, su producción revela, como decíamos, una clara influencia del arte japonés, así como una estrecha vinculación con el desarrollo del cartel moderno. Aunque la recepción de su obra entre sus contemporáneos no estuvo exenta de controversia, especialmente por su carácter provocador, crítico y satírico, parece indiscutible que alcanzó una notoriedad inmediata gracias a las ilustraciones de *Salomé*. Estas, en conjunción con el texto de Oscar Wilde, generaron una fuerte conmoción en la sociedad victoriana, siendo frecuentemente calificadas como manifestaciones de un erotismo morboso exacerbado, lo que no hace sino confirmar, una vez más, hasta qué punto la figura de Salomé se había convertido ya en un espacio privilegiado para la proyección de los miedos, deseos y contradicciones de toda una época.

⁴ *J'ai baisé ta bouche, Iokanaan*, dibujo realizado en 1893 para la revista *The Studio*, constituyó una de las piezas que despertaron el interés de Oscar Wilde y de su editor John Lane por la obra de Aubrey Beardsley, hasta el punto de motivar el encargo de las ilustraciones para la edición inglesa de *Salomé*, publicada finalmente en febrero de 1894.

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Las ilustraciones de Aubrey Beardsley encajan particularmente bien con el drama de Oscar, de Salomé, de la cabeza de Juan, la paranoia de Herodes y el rencor de Herodías; incluso con el periplo de Inana y las visiones de Jung. Sus imágenes (deformadas, contraídas, alargadas, provocativas, eróticas, afeadas) convulsionan al observador de forma alegórica, como una suerte de epilepsia simbólica derivada de todos estos temas cruzados entre sí y del significado que continúan proyectando en la larga sombra que Salomé todavía desprende.

La alegoría tras lo macabro

Tras haber recorrido las distintas reformulaciones de la figura de *Salomé*, desde su mínima presencia en los textos evangélicos hasta su expansión simbólica en la literatura, el mito, la psicología analítica y la imagen, se hace posible comprender en toda su amplitud el alcance alegórico de la obra de Oscar Wilde.

El propio Wilde afirmaba que *Salomé* era un espejo en el que cualquier persona podría verse reflejada, y no sin razón, pues la obra funciona como una superficie de proyección en la que convergen pulsiones, temores y contradicciones que trascienden su contexto histórico inmediato para instalarse en una dimensión profundamente humana.

Sin lugar a dudas, esta obra puede ser entendida como un reflejo de los ídolos caídos, de la hipocresía estructural de toda una sociedad (y, en este sentido, perfectamente extrapolable a la contemporaneidad), así como de la fatalidad inherente a aquellos actos que se dejan arrastrar por impulsos primarios e incontrolados. Pero, más allá de esta lectura moral o social, *Salomé* todavía, tras ciento treinta y cinco años, equivale a una representación de la decadencia de la vida cuando ésta no se rige en la órbita adecuada, y de la corruptibilidad del alma y del espíritu, quedando a merced de una lógica del deseo que no conoce límites ni consecuencias.

La cabeza de Jokanaan, representando la verdad, la integridad, el orden espiritual y la rectitud de comportamiento, cae al suelo y es pisoteada entre los pasos de baile de una Salomé que incita al ego, la dominación y la satisfacción de los propios deseos en contra del bienestar ajeno.

Salomé cortó la cabeza del Bautista del mismo modo que Oscar Wilde cortó con la tradición de esta figura e hizo de ella una mezcla tan sugerente que no se puede sino continuar observándola para tratar de extraer de ella nuevas capas de sentido.

MÁSTERES
OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **CampusEducación.com**
formación on-line

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

 **100%**
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE 

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

La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde

Bibliografía

- Badea, C. (2014). Más allá de la belleza y del placer: máscaras de crueldad en Oscar Wilde. *JACLR: Journal of Artistic Creation and Literary Research*, 1-42. Recuperado de: <https://www.ucm.es/siim/journal-of-artistic-creation-and-literary-research>
- Ballesteros, A. (2014). Decadencia y pervisión: Oscar Wilde y la creación victoriana de Salomé. Herejía y belleza: *Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico*, 2, 69-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4557893>
- Bornay, E. (2020). *Las hijas de Lilith*. Cátedra.
- Calinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch y posmodernismo*. Tecnos.
- Donohue, J. (1997). Distance, Death and Desire in *Salome*. En P. Raby (Ed.), *The Cambridge Companion to Oscar Wilde*. C.U.P.
- García, F. (1968). Romancero gitano. En *Poesía-Teatro-Artículos de Federico García Lorca* (pp. 153-154). Círculo de Lectores.
- Grassi, M. (2012). El llegar a ser sí mismo: una lectura del Libro Rojo de C.G.Jung. *Stomata*, 68, 255-264. Recuperado de: <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/STRO/article/view/3030/3851>
- Gutiérrez, J.I. (1995). Dos acercamientos a u motivo literario de fin de siglo: la Salomé de Oscar Wilde y la de Enrique Gómez Carrillo. *Hispanic review*, 63 (3), 411-431. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1390530>
- Heine, H. (1843). *Atta Troll*. Poesía Hiperión.
- Jung, C.G. (2018). *Escritos sobre espiritualidad y trascendencia*. Trotta.
- Jung, C.G. (2024). *El Libro Rojo*. Kolapse.
- Lara, F. (1984). *Mitos sumerios y acadios*. Editora Nacional.
- Montserrat, J. (2024). Evangelio de Mateo. En A. Piñero (Ed.), *Los libros del Nuevo Testamento. Traducción y comentario* (pp. 605-616). Trotta.
- Navarro, R. (2010). Salomé o la tentación irresistible. *Anagnórisis*, 1, 129-143. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3691595.pdf>
- Piñero, A. (2024). Evangelio de Lucas. En A. Piñero (Ed.), *Los libros del Nuevo Testamento. Traducción y comentario* (pp. 720-735). Trotta.
- Piñero, A. (2024). Evangelio de Marcos. En A. Piñero (Ed.), *Los libros del Nuevo Testamento. Traducción y comentario* (pp. 396-409). Trotta.
- Ross, R. (1907). Una nota sobre «Salomé». En *Salomé* (pp. 15-22). Libros del zorro rojo.
- Scheuschner, R. (2017). La serpiente como símbolo de lo femenino en El Libro Rojo de Carl Gustav Jung. *La Rosa di Paracelso*. Recuperado de: https://www.academia.edu/31921882/La_serpiente_como_s%C3%ADmbolo_de_lo_femenino_en_El_Libro_Rojo_de_Carl_Gustav_Jung
- Tarragó, S. (2026). *La diosa silenciada. Una invitación al misterio de Perséfone*. Wunderkammer.
- Tena, M.D. (2008). «Salomanía»: la construcción imaginaria de la danza oriental. *Extravío. Revista electrónica de literatura comparada*, 3, 121-129. Recuperado de: <https://turia.uv.es/index.php/extravio/es/article/view/2250>
- Wilde, O. (2020). *Salomé*. Libros del zorro rojo.

Cómo citar:

Román, M.J. (2026). La construcción simbólica de Salomé a partir del drama de Oscar Wilde. Imagen, trasgresión, mito y psique. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 31-53. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>



CURSOS

HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

SI TE MATRICULAS
DE 3 O MÁS
CURSOS
HOMOLOGADOS:

-35%

Utiliza este cupón: **PACKDOCENTE**





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



4 PUBLICACIONES



WWW.CAMPUSEDUCACION.COM



CONVOCATORIAS EN MARZO Y OCTUBRE

Algunos de nuestros títulos:

- >> **TIC para la Educación y Aprendizaje Digital**
- >> **Investigación en Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación Inclusiva**
- >> **Inteligencia Artificial en el Aula**
- >> **Diseño Tecnopedagógico**

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE

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



MÁSTERES

OFICIALES UNIVERSITARIOS

ADELÁNTATE AL RESTO

100%
METODOLOGÍA
ONLINE



*Precios y ventajas exclusivas
para afiliados a ANPE*

**Obtén tu Máster Oficial Universitario
en Campuseducacion.com**

Aprovecha la oportunidad de sumar puntos para conseguir tu plaza. Aumenta tu baremo con Másteres Oficiales Universitarios de reconocido prestigio, impartidos por los mejores profesionales, con la Garantía de Campuseducacion.com

<https://www.campuseducacion.com/masteres>

admin@campuseducacion.com



967 607 349

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

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes



Autoconocimiento, autocontrol y automotivación como aspectos fundamentales en la prevención del consumo de drogas

JAVIER MORALES VEGAS

- Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
- Magisterio de Educación Física
- Máster en Prevención de Drogodependencias y otras Conductas Adictivas
- Profesor de FP en un Instituto Público
- Madrid

GEMA MARTÍN GONZÁLEZ

- Diplomatura 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 la actualidad, el consumo de drogas por parte de los adolescentes es un grave problema. Dentro de las medidas que se pueden empujar para solucionarlo, la práctica de actividades físicas y deportivas va a suponer un gran factor de protección, tanto para prevenir o retrasar el inicio al consumo, como ayuda para dejar de consumir.

El objetivo de este artículo es mostrar cómo a través de la Educación Física y el deporte, y en colaboración con los departamentos de orientación, podemos desarrollar e influir en la inteligencia emocional, concretamente en la parte de autoconocimiento, autocontrol y automotivación, y en cómo estos “autos” son aspectos fundamentales en lo que a prevención de consumo de drogas se refiere.

Palabras clave: Educación Física; Autoconocimiento; Autocontrol; Automotivación; Consumo de drogas; Prevención del consumo de drogas; Adolescentes.

Abstract: Drug use among adolescents is currently a serious problem. One measure that can be implemented to address this issue is encouraging participation in physical and sporting activities, as this serves as a major protective factor in preventing or delaying the onset of drug use, as well as helping individuals to stop using drugs.

This article aims to demonstrate how physical education and sports, in collaboration with guidance departments, can develop emotional intelligence in areas such as self-awareness, self-control and self-motivation. These “self” aspects are fundamental to drug use prevention.

Key words: Physical Education; Self-awareness; Self-control; Self-motivation; Drug use; Drug prevention; Adolescents.

La sociedad actual se caracteriza por la inmediatez, el aquí y el ahora. Los adolescentes quieren vivir experiencias para satisfacer su necesidad de liberar adrenalina y para ser partícipe y protagonista en su grupo de iguales. Así el acceso y disponibilidad para el consumo de drogas (tabaco, alcohol, cocaína, etc.) es muy alto. Por su parte, la práctica de actividad física y el deporte es muy saludable por todos los beneficios físicos, cognitivos, sociales y emocionales, así como los valores asociados. Además, el deporte –bien organizado, planificado y supervisado– puede tener un efecto protector muy potente para evitar el consumo de drogas que socialmente están aceptadas y en ocasiones socialmente deseables por los iguales.

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Por todo ello se considera de especial relevancia **desarrollar la competencia emocional de los adolescentes y dotarles de herramientas y espacios que favorezcan su desarrollo integral, que satisfagan sus intereses y necesidades, que pongan en valor su talento y potencial, dentro de unos parámetros de autonomía, autoconocimiento y responsabilidad.** Así contribuiremos directamente a la prevención del consumo de todo tipo de drogas proporcionando a nuestros jóvenes diferentes alternativas de ocio de calidad, alejado del consumo y estableciendo lazos sociales con personas sanas con intereses alejados de dicho consumo y los problemas asociados del mismo tanto a corto como a largo plazo.

Cabe resaltar que para desarrollar esa competencia emocional de la que hablamos es clave contar con el apoyo del departamento de orientación e involucrar a las familias, ya que es donde aprendemos la mayoría de las habilidades, capacidades y aprendizajes que después necesitaremos para ser autónomos en la vida adulta. En este sentido, podemos destacar cinco **aspectos clave que potenciarán los factores de protección y reducirán los factores de riesgo al consumo, que son: el apoyo familiar, el vínculo entre cuidadores principales-infantes, las actitudes parentales, los estilos educativos y las relaciones familiares.**

En lo que a deporte se refiere, podemos asegurar que ayuda en la maduración psicológica y social del individuo. Además, contribuye al desarrollo de las habilidades para la vida cuya falta en numerosas ocasiones es la principal causa del consumo de diferentes sustancias. Así, el deporte hace que el individuo busque superarse de manera continua, lo que contribuye de manera directa al aumento de su autoestima, brindando seguridad a la hora de actuar, habilidad fundamental de cara a negarse a consumir cuando un igual o el grupo de iguales se lo ofrece; además el deporte facilitará que el individuo forje su carácter, debido a la disciplina implícita que tienen las diferentes modalidades deportivas.

En definitiva, cuando la Educación Física y el deporte se plantean de una forma organizada y con una orientación educativa, se refuerza la autoestima, la capacidad de autocontrol y contribuye al desarrollo de habilidades para la vida, factores que la evidencia científica asocia con una menor probabilidad de consumo (Cecchini *et al.*, 2007).

El concepto de inteligencia emocional popularizado por Goleman (1996) y originalmente creado por Salovey y Mayer (1990) tiene gran relevancia y significatividad en la sociedad en general y en los adolescentes en particular. Así, la inteligencia emocional se divide en autoconocimiento, autocontrol y automotivación, además de empatía y relaciones sociales. Según la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987), la inteligencia intrapersonal serían los “autos” y la inteligencia interpersonal correspondería con las competencias sociales. En efecto, la alfabetización y la competencia emocional tienen mayor relevancia que obtener buenos resultados académicos. En concreto, en un estudio longitudinal realizado por Mischel (20124) obtuvo que el autocontrol era un predictor más fiable y relevante en el éxito académico, personal y profesional que el cociente intelectual o los resultados en selectividad.

Podemos asegurar que ayuda en la maduración psicológica y social del individuo

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

SISTEMA DE APTITUDES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
APTITUDES PERSONALES	Autoconocimiento
	Autocontrol
	Automotivación
APTITUDES SOCIALES	Empatía y comunicaciones
	Influencia
	Ayudar a los demás

Tabla 1. Sistema de aptitudes de la inteligencia emocional (extraído de /degerencia.com. y atribuido al Dr. C.Alexis Codina, 2009)

Deporte, cerebro y bienestar

Tanto la práctica deportiva como el consumo de drogas producen una serie de neurotransmisores y opiáceos que provocan sensación de bienestar y un deseo de repetirlos. Quizá en el caso del consumo de drogas se produzca una sensación más intensa y fugaz creando síndrome de abstinencia, mientras que la práctica de deporte tiene unos beneficios más duraderos y obviamente saludables.

A continuación, se exponen los tres principales neurotransmisores (dopamina, serotonina y oxitocina) y opiáceos (endorfinas) que intervienen en nuestro cuerpo, así como su función (Graziano, 2016):

- **Dopamina-motivación:** es el principal neurotransmisor del sistema de recompensa y de reforzamiento. Normalmente cuando se realiza una acción que produce bienestar, se tiende a repetirla.
- **Serotonina- humor:** es el neurotransmisor que influye en el estado de ánimo, en cómo nos sentimos, el sentimiento de ser respetado por otros y además se relaciona también con el estatus social.
- **Oxitocina-sociabilidad:** es el neurotransmisor del apego, del abrazo, del amor, de los vínculos emocionales, de estar seguro con los otros. En algunas investigaciones se ha realizado una comparativa entre un cerebro de una persona enamorada y un cerebro de una mujer embarazada, activándose en ambas zonas similares.
- **Endorfinas-bienestar:** es un opiáceo que sirve de analgésico y produce placer y euforia.

En este caso la “droga” positiva, preventiva y protectora sería el deporte, un contexto en el que se generan todas estas sustancias tan beneficiosas para el desarrollo y la maduración óptima. En cambio, el consumo de drogas u opiáceos psicotrópicos también consigue que se produzcan todos estos neurotransmisores y progresivamente se demanda el mayor consumo para tener los mismos efectos.

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Práctica deportiva y funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas, que se inician en la infancia y se empiezan a consolidar en la adolescencia, influirán en (Marina, 2014):

- Gestión de la activación.
- Gestión de la atención.
- Gestión de la motivación.
- Inhibición de impulsos.
- Elección de metas.
- Planificación.
- Flexibilidad.
- Gestión de la memoria.
- Gestión de las emociones.
- Metacognición.

Según Guillén (2015), con el ejercicio físico se favorece neurogénesis, las neurotróficas y la plasticidad cerebral. Es decir, con la práctica físico-deportiva se generan nuevas neuronas, se crean nuevas sinapsis entre ellas y se fortalecen las ya existentes, lo que repercute positivamente en la memoria y el aprendizaje.

En una revisión realizada por Maureira (2016) basada en las investigaciones realizadas entre 2010 y 2016 sobre los efectos del ejercicio físico sobre las funciones ejecutivas se demostró que existen unos resultados positivos entre la práctica físico-deportiva y la mayor competencia en la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio.

El poder de la inteligencia emocional con los “autos”: del autoconocimiento, automotivación y autocontrol a la autorrealización

El autoconocimiento es una de las piedras angulares de la inteligencia emocional, referido a la conciencia de uno mismo, los estados internos, las emociones... incluso se utiliza el término metaestado y metacognición para referirse a la conciencia de las emociones y los pensamientos respectivamente (Goleman, 1996). El autoconocimiento es importante para dar respuesta a qué siento/pienso, por qué, cómo actuar en consecuencia. Sócrates ya se refería a la importancia del “conócete a ti mismo”, cuya inscripción en el templo de



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Delphos decía “gnothiseauton” y que ha sido la filosofía principal de la evangelización y expansión de los jesuitas. El autoconocimiento también está relacionado y se refiere a las sensaciones viscerales, a la intuición, a nuestro yo. Es a través de la ínsula, situada detrás de los lóbulos frontales del cerebro, y su conexión con los órganos internos (intestinos, corazón, pulmones) cómo se tiene conocimiento de uno mismo (Goleman, 2013).

La **automotivación**, junto con la motivación intrínseca y de logro, es realmente importante frente a la motivación extrínseca o recompensas externas. En efecto, el profesor Nieto (2011) encontró en una investigación que los estudiantes con motivación intrínseca y de logro consideran los errores como oportunidades de aprendizaje y sirven para superar obstáculos, prefieren actividades que supongan un desafío, tienen un autoconcepto positivo y sus objetivos se basan en superarse a sí mismos; en cambio, los estudiantes con motivación extrínseca consideran los errores como fracasos, prefieren tareas libres para lucirse, no tienen confianza en sí mismos y se comparan con los compañeros.

Los estudios de Usán y Salavera (2017) sobre deporte, motivación y consumo de drogas concluyeron que existían relaciones significativas entre la motivación intrínseca hacia la práctica deportiva con menores consumos de alcohol, tabaco y cannabis en una línea de conducta más autodeterminada, mientras que la motivación extrínseca hacia el deporte conllevaba mayores consumos con un perfil de adolescente más desadaptado. Por ello, es tan relevante que la práctica deportiva sea divertida, variada, lúdica y recompensante para los adolescentes y que estos la practiquen porque les gusta y les genera placer.

Tanto la práctica deportiva como el consumo de drogas producen una serie de neurotransmisores y opiáceos que provocan sensación de bienestar y un deseo de repetirlos

El **autocontrol** es muy importante para establecer metas y perseguir objetivos, y esto lleva implícito el desarrollo de conductas en las que participan el control emocional, la aceptación de valores y el respeto a las normas, y en definitiva realizar con éxito una conducta social correcta (Mora, 2013). El autocontrol o control cognitivo de uno mismo está, por tanto, directamente relacionado con el autoconocimiento, más concretamente con la metacognición.

Las investigaciones realizadas por el psicólogo Mischel (2014) a través del conocido “test de la golosina” arrojan resultados muy significativos en referencia al autocontrol. La prueba era muy sencilla: un infante entre 3-6 años tenía una golosina delante. El examinador le decía que, si era capaz de esperar 10 minutos sin comerla, le daría una golosina adicional. Los menores que fueron capaces de posponer la gratificación, examinados cuando ya eran adolescentes, tenían más autocontrol en situaciones frustrantes, tenían menos tentaciones, se distraían menos cuando estaban concentrados, eran más inteligentes y tenían más autoconfianza, etc. Por tanto, dicho test era más fiable en el rendimiento académico y en el éxito profesional que la prueba de acceso a la universidad.

La **autorrealización** consistiría en fusionar lo que queremos ser con lo que somos, pensamos, sentimos y hacemos. Todo ello se basa en plantear retos difíciles y alcanzables para cada persona,

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

atender a sus necesidades e intereses, dar un feedback positivo y propuestas de mejora, reconocer el esfuerzo y no solamente el resultado, etc.

Hace alrededor de 75 años, Maslow (1943) enunció la teoría de la motivación humana, jerarquizando las necesidades de los seres humanos organizándolas de manera piramidal, de manera que en la base estarían las necesidades fisiológicas o básicas, como la alimentación el sueño, descanso, etc. y en lo alto de la pirámide las necesidades más importantes. Maslow señala que a medida que vamos cubriendo necesidades, van apareciendo otras de un nivel mayor. Así, en un segundo escalón estarían las necesidades relativas a la seguridad, en el tercero las necesidades sociales, en el cuarto la necesidad de autoestima y, como última fase, estaría la autorrealización que como señala este autor, es el nivel de plena felicidad o armonía.

Proyectos de intervención y eficacia de los mismos

Los proyectos de intervención resultan imprescindibles para proceder a una reflexión en torno a la validez, eficacia y eficiencia de la dinámica puesta en funcionamiento hasta el momento, así como considerar nuevas alternativas y elementos que favorezcan la evolución de calidad de la Educación Física dentro del sistema educativo (Narganes, 1999). Entre muchos existentes, se destaca el programa Delfos.

Este estudio examinó las repercusiones del **Programa Delfos de Educación en Valores** a través del deporte, sobre los comportamientos de *fair play* y el autocontrol en jóvenes escolares. Con él se pudo comprobar las mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el autocontrol de criterio y las opiniones relacionadas con la diversión.

Este programa une los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto. En él se destacan los siguientes principios educativos: compromiso personal del docente en el desarrollo de valores, establecer metas, asumir objetivos, calidad de las relaciones personales, desarrollar planes y estrategias, aprender a través de la práctica, reflexión y puesta en común y transferencia a otras situaciones diferentes.

Estos principios generales han dado paso a estrategias y técnicas de enseñanza, así como a un proceso de intervención sistemático, introduciendo en las sesiones:

- Una puesta en común de los objetivos valorando y premiando los comportamientos y las actitudes positivas. Reconduciendo, a partir del análisis y de la reflexión en común, aquellos otros que se podrían considerar negativos o alejados de los comportamientos esperados.



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

- Propuesta de objetivos, discusión y toma de conciencia de los valores que se van a trabajar a continuación, de forma que los asuman libremente.
- Existencia de una conexión estrecha entre las actividades prácticas y los valores que se querían conseguir.

“ El autoconocimiento, automotivación y autocontrol llevan a la autorrealización

- El docente informa continuamente sobre el proceso de las actividades realizadas.

- Se solicita al alumnado su opinión acerca de todo lo tratado y vivido con las actividades propuestas y finalmente, se trabaja en otros contextos todos los objetivos puestos en práctica. Para ello debían marcar los objetivos de manera clara, llevar una hoja de autoevaluación en la que debían reflexionar sobre los objetivos propuestos y su grado de cumplimiento personal. Estas reflexiones les servirán de base para la siguiente sesión.

En estas actividades se resalta la importancia de tratar los valores, de identificar y resolver conflictos morales, aprender técnicas de resolución de conflictos interpersonales, desarrollar una conciencia moral y a adoptar responsabilidades y a realizar actos socialmente relevantes, resolver problemas en un contexto cambiante, diferentes y variadas tareas, buscando la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista, tener en cuenta, en todo momento, los intereses de los jóvenes, que participaron activamente en la toma de decisiones, reconocer, de forma privada, los progresos individuales o las mejoras personales, establecer pequeños grupos cooperativos, promover «la ayuda a los demás», evaluar privadamente la mejora personal, permitir al alumnado participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

Gracias a la obtención del registro y evaluación de todos estos datos es posible plantear métodos concretos de actuación con resultados contrastados. **Este estudio concretamente evidencia la transferencia positiva que el programa ha generado en los procesos implicados en el autocontrol y autoconocimiento en contextos extra-deportivos y, por tanto, avalan la adecuación de los instrumentos utilizados.**

En este sentido, se observó un incremento en la capacidad para conocerse a sí mismo, ser consciente de las consecuencias de los propios actos y el interés por conocer las razones que determinan lo que uno hace (retroalimentación personal); una mejora de los comportamientos relacionados con la organización y estructuración de las tareas, el hábito de trabajo y no dejarse llevar fácilmente por las apetencias más impulsivas (retraso de la recompensa); una buena resistencia al estrés y a situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otras personas se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación (autocontrol de criterio).

En definitiva, están consiguiendo que cuando se vean en una situación en la que sus iguales les inciten a consumir algún tipo de droga, tengan la personalidad suficiente como para saber decir que no, independientemente de lo que les puedan llegar a pre-



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

sionar o insistir sus amigos, ya que serán situaciones que, aunque no idénticas, habrán vivido y experimentado anteriormente en las clases lo que facilitará en gran medida esa resistencia al consumo gracias a la autoestima, el autoconocimiento y el autocontrol adquirido. La única dimensión del autocontrol que no experimentó cambios fue el autocontrol procesal. Es la única subescala negativa ya que una elevada puntuación puede indicar desasosiego por cuestionar el propio comportamiento y una preocupación por actuar rígidamente según normas y reglas.

También los resultados han sido consistentes con los obtenidos por el Programa Delfos en otros contextos educativos diferentes (Cecchini, *et al.*, 2008). En esta anterior investigación se abordaban los mismos objetivos, pero con jóvenes pertenecientes a grupos de riesgo. En base a estos nuevos resultados, parece evidente que el programa se puede utilizar para abordar los mismos problemas, relacionados con las conductas violentas, de una manera preventiva en la escuela.

En la actualidad, una línea de investigación muy representativa considera que el conjunto de procesos sociales que acontecen durante el juego deportivo y que tienen que ver con las acciones individuales y colectivas respecto a la toma de decisiones que han de elegirse continuamente, convierte a la práctica deportiva en un medio excelente para la observación y/o desarrollo de valores personales y sociales, ya que el juego deportivo es una actividad social que ofrece muchas posibilidades de interacción personal (Brustad y Arruza, 2002).

Esta investigación apunta a factores que son clave en la relación entre participación en deporte y moralidad, ya que sugiere que no es el deporte per se, sino el contexto en el que se desarrolla, el clima de motivación, la estructura de clase, etc., la que explica los efectos de la implicación en ciertos deportes sobre el funcionamiento moral de los atletas (Kavussanu y Ntoumanis, 2003).

Por otro lado, aunque han sido detectadas algunas limitaciones a subsanar para mejorar el proyecto, es muy útil conocer el Programa Delfos y saber utilizarlo para ser capaces de desarrollar valores y el autocontrol a través de la práctica del deporte, lo cual hace una base fundamental para la prevención del consumo de drogas.

La Educación Física educa el cuerpo, pero también ayuda a desarrollar en el alumnado el resto de capacidades cognitivas, socioafectivas, etc. Educar en el ámbito escolar debe entenderse como la contribución altruista que se le hace al infante o al joven para que vaya construyendo una personalidad madura. Lo

“ La Educación Física educa el cuerpo, pero también ayuda a desarrollar en el alumnado el resto de capacidades cognitivas, socioafectivas, etc.



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

que el alumnado aprende en la escuela, por tanto, no ha de tener un fin mediato, sino que fundamentalmente lo ha de aprender para incorporarlo como material de construcción en la tectónica de su personalidad (De Gregorio, 2002). Al fin y al cabo, más allá de las calificaciones y la adquisición de los diferentes contenidos en la escuela se debe buscar el preparar al alumnado para su vida adulta, haciéndoles más competentes en todos los ámbitos como pretende la legislación actual. Para ello, la Educación Física debe trascender la mentalidad de “especialistas” que dificulta el establecimiento de conexiones entre los contextos educativo, social y del medio ambiente (Fernández, 1993).

Plan de acción

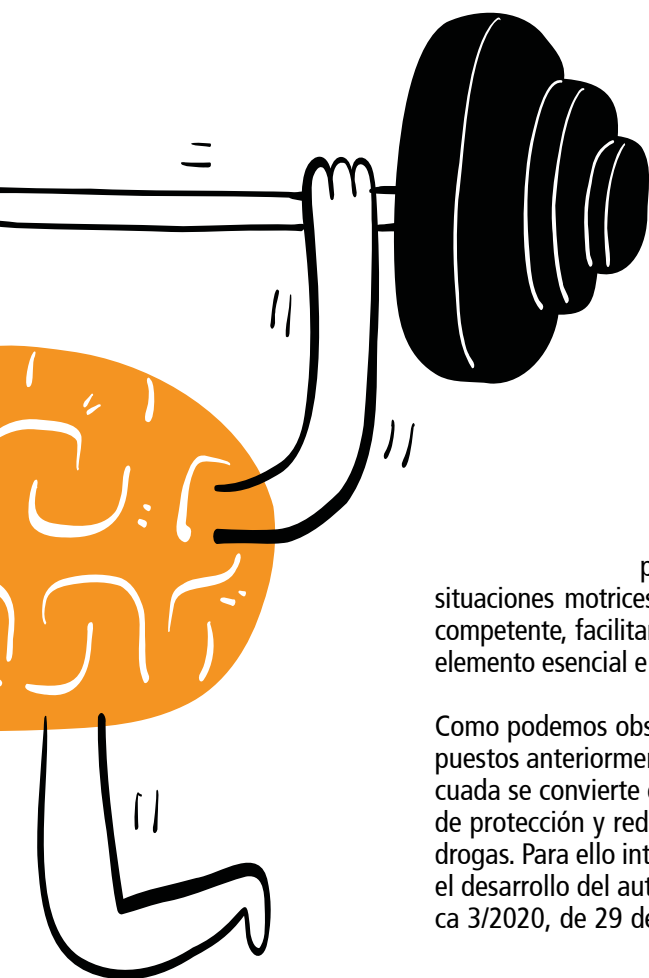
Tras exponer la justificación y el marco teórico estamos en disposición de centrarnos en el plan de acción. Analizando todos los datos aportados, hemos decidido desarrollar un plan de acción que se sustenta en cuatro pilares básicos con el objetivo de realizar un trabajo preventivo integral que aumente las posibilidades de éxito del mismo.

El primer pilar sería la propuesta en la asignatura de Educación Física. El segundo lo hemos denominado “proyecto Cicerón” para la tutorización entre alumnado. El tercero lleva por título “más allá del instituto: fines de semana y festivos”. Por último, se aporta una guía de recomendaciones para docentes, familias y el currículo educativo.

A continuación, iremos exponiendo en qué consiste cada uno de ellos.

Siguiendo el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria la finalidad principal de la asignatura de Educación Física pasa por “conseguir que el alumnado consolide un estilo de vida activo, asiente el conocimiento de la propia corporalidad, disfrute de las manifestaciones culturales de carácter motor, integre actitudes ecosocialmente responsables y afiance el desarrollo de todos los procesos de toma de decisiones que intervienen en la resolución de situaciones motrices. Estos elementos contribuyen a que el alumnado sea motrizmente competente, facilitando así su desarrollo integral, puesto que la motricidad constituye un elemento esencial e indisoluble del propio aprendizaje”.

Como podemos observar tanto en la presente legislación como en todos los puntos expuestos anteriormente la asignatura de Educación Física desarrollada de la manera adecuada se convierte en una herramienta de incalculable valor para fortalecer los factores de protección y reducir los factores de riesgo respecto a la prevención del consumo de drogas. Para ello introduciremos en la programación de aula contenidos específicos para el desarrollo del autoconocimiento, automotivación y autocontrol, ya que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

mayo, de Educación (LOMLOE) da autonomía a los centros educativos para completar los contenidos obligatorios que aparecen en la misma en función de las necesidades, lo cual nos permitirán contribuir a los objetivos marcados de prevención de consumo de drogas.

Para que sea llevado a la práctica, como se ha venido diciendo, **la colaboración de los docentes de educación física junto a los especialistas que componen los departamentos de orientación y Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica es clave para diseñar estrategias preventivas y educativas.** Esto se ve fundamentado por la LOMLOE, donde se incorpora la orientación educativa y profesional como elemento clave del proceso educativo, añadiendo que se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado en la E.S.O. Fundamental para prevenir dificultades y favorecer el desarrollo integral del alumnado.

En la misma referencia legal, en sus artículos 1 y 2, se expone la importancia de potenciar el desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado con una educación en valores desde una convivencia democrática, prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos.

Entre otros fines, establece la importancia de abordar las capacidades afectivas del alumnado con una preparación para ser ciudadanos con una participación activa y responsable. Para ello, es fundamental, como se indica en el artículo 22, que exista acción tutorial y la orientación educativa como elementos fundamentales. Los especialistas de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, por tanto, son un componente esencial del proceso educativo, ya que su carácter preventivo, educativo y de apoyo al desarrollo personal y social, contribuye a la mejora de la convivencia y al ajuste emocional del alumnado.

Planteamos el programa, entendiendo como tal un plan de acción o actuación sistemática y organizada al servicio de conseguir las metas perseguidas. Para ello se van a plantear objetivos, contenidos, metodología y evaluación. La presente propuesta de trabajo tiene la peculiaridad de que es a través de la asignatura de Educación Física, por lo que se va a desarrollar a lo largo de todo un curso y se debe incluir y complementar con los elementos curriculares de dicha materia.

La idea general es trabajar en prácticamente la totalidad de las sesiones prácticas del curso actividades que van a contribuir al desarrollo del autoconocimiento,



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

automotivación y autocontrol, y además incluir periódicamente sesiones completas y específicas para lo que aprovecharemos y nos coordinaremos con los tutores del grupo para una vez al mes incluir una de estas sesiones que refuercen y afiancen lo trabajado en el día a día en las sesiones de Educación Física.

De manera que siempre sea tenido en cuenta el trabajo de los “autos”, habrá sesiones de entrenamiento y valoración de “autos” específicas. No obstante, en todas las clases que se impartan a lo largo del curso se tendrán en cuenta tareas que generen los “autos” relacionando todas las actividades de Educación Física con la educación emocional que hemos ido desarrollando a lo largo del trabajo. Para ello, siempre antes de empezar procuraremos generar curiosidad por la sesión que se va a llevar a cabo, por el trabajo en equipo, aprendizaje de valores y emociones, admiración por sí mismo y por los compañeros, así como seguridad en cada uno de ellos. Antes de finalizar, tras cada actividad, realizaremos al alumnado cuestiones como las siguientes, de forma oral y distendida:

- ¿Cómo te has sentido?
- ¿Has pensado en irte en algún momento?
- ¿Ha habido algo o alguien que no te haya hecho sentir bien? ¿Qué has hecho para resolverlo?
- ¿Has pensado en algún momento en insultar a alguien? ¿Qué has hecho para controlarte?
- ¿Ha habido alguna actividad que te haya hecho sentir mal? ¿Qué has hecho para continuar?

Nunca haremos juicios de valor sobre sus emociones, sus respuestas las utilizaremos para hacerles reflexionar sobre su autoconocimiento, automotivación y autocontrol, de manera que paulatinamente sean capaces de detectar, aprender recursos y usarlos para mejorar y alcanzar la autorrealización.

Para garantizar la concienciación sobre su salud tanto física como emocional, se han planteado dos actividades que se presentarán a inicio de curso y se mantendrán durante todo el año. Estas son las siguientes:

Actividad anual 1: Buzón de convivencia.

Esta consiste en colocar un buzón donde el alumnado podrá expresar todo lo que siente y necesita.

Los **objetivos** son:

- La prevención y detección de situaciones de acoso escolar.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de analizar situaciones, de denunciar injusticias, expresar y comunicar al centro aspectos que no puede hacer de forma explícita



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

mediante la expresión de sentimientos, vivencias y sugerencias de mejoras, de manera respetuosa y constructiva.

- Desarrollar el autoconocimiento y la automotivación.

Para iniciar la actividad se explica al alumnado que se va a colocar un buzón accesible, situado en un lugar discreto junto al gimnasio. Mediante este se facilitará que puedan comunicar aquellas vivencias que estén relacionadas con la convivencia escolar, tanto para denunciar situaciones de injusticia, rechazo o aislamiento a ellos mismos o sus compañeros, como para proponer acciones que contribuyan a mejorar la convivencia del centro. Pueden hacerlo de forma anónima o firmada.

En cada tutoría serán tratados los temas más relevantes que se considere oportuno, junto a ellos y de manera individual todas las veces necesarias, en colaboración con el departamento de orientación para la adecuada gestión y organización.

Actividad anual 2: Saludómetro.

Consiste en autoevaluar sus hábitos de vida y control emocional básico de cada persona.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- Conocer actividades de vida saludable y de control emocional básicas para mejorar su calidad de vida diaria, de forma que sea capaz de valorar sus beneficios hasta incluirlas dentro de sus hábitos.
- Desarrollar el autoconocimiento, la automotivación y el autocontrol.

Para dar a conocer la actividad, el docente explicará los hábitos de vida saludable que se pueden llevar a cabo en el día a día, así como actividades fundamentales de autoconocimiento, automotivación y autocontrol útiles y prácticas que se pueden encontrar en su entorno de manera frecuente.

Una vez explicado, se muestra el cuestionario que ha de llevar cada alumno de manera individual. Se leen las preguntas juntos, todas redactadas de forma positiva, y se resuelven dudas. Se explican los tipos de respuesta y cómo han de marcarse, siendo “sí” la puntuación más alta y “no” las más baja, ya que esta última marcará que no es capaz de llevar a cabo ese ítem propuesto.

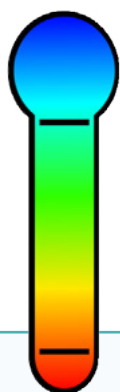
Por último, cada persona sumará la puntuación obtenida en el cuestionario y según el total que haya resultado colocará una línea en su saludómetro, sabiendo que si obtiene una puntuación por encima de 20 puntos se colocará en la zona azul, en la zona verde si la puntuación se encuentra entre 11 y 20 puntos y en la zona roja si es entre 1 y 10 puntos.

Siendo la puntuación más alta (total de 55 puntos) la que indica que sigue un buen camino y la más baja (0 puntos) que señala que ha de seguir trabajando y concienciándose

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

CUESTIONARIO SALUDÓMETRO	
¿Has venido andando al instituto?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿Has elegido las escaleras en lugar de ascensor?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿Has desayunado zumo y/o fruta?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿Te aceptas cuando te ves en el espejo?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿Has dormido 8 horas o más?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿A lo largo de esta semana no has bebido alcohol?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿A lo largo de esta semana no has fumado?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿He sido capaz de rechazar una propuesta de algo que sabía que era perjudicial para mi salud?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿He sido capaz de detectar que me estaba enfadando?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
Cuando me he enfadado ¿he sido capaz de controlarme?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.
¿Aunque haya fallado en algo no me he rendido y lo he seguido intentando?	Sí 5 puntos. Un rato 3 puntos. No 0 puntos.

Tabla 2. Saludómetro



Zona azul

(puntuación por encima de 20 puntos)

Zona verde

(puntuación entre 11 y 20 puntos)

Zona roja

(puntuación entre 1 y 10 puntos)

sobre sus hábitos de vida y control emocional. Una vez realizado, cada alumno con un solo golpe de vista podrá autoevaluarse observando en qué zona se encuentra y comparando su mejora con el paso del tiempo.

El docente, cada semana, observará la evolución de cada alumno para motivarles, ofrecerles recursos para mejorar, etc. Y a final de curso, se hará una puesta en común de todo el camino transcurrido, siendo capaces ya de conocer y valorar sus “autos” (ver Tabla 2).

Proyecto Cicerón: tutorización del alumnado

Desde la preadolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, al proporcionar la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para poder compararse y activar el proceso de adopción de perspectivas, como consecuencia del cual se construye tanto el conocimiento de uno mismo como el conocimiento de los demás. Una de las causas del incremento de las conductas de riesgo que se produce en la adolescencia temprana es la

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

fuerte vulnerabilidad hacia la presión del grupo de compañeros que se incrementa desde los últimos cursos de Primaria y que tiende a disminuir a partir de los 16 años, sobre todo cuando el individuo dispone de suficientes oportunidades para establecer relaciones adecuadas con grupos de compañeros que no incurrir con una especial frecuencia en conductas de riesgo. Los estudios sobre el consumo de drogas proporcionan una evidencia consistente sobre la importancia que una adecuada relación con los iguales puede tener para prevenir dicho problema, puesto que:

- Entre las principales condiciones de riesgo de consumo de drogas cabe destacar el hecho de que sus amistades también las consuman, que justifiquen dicho consumo, así como que incurran en otras conductas de riesgo.
- Por el contrario, la mayoría de los estudios encuentran también como condiciones protectoras la integración en grupos de amistad que no consuman drogas ni incurran de forma significativa en conductas de riesgo y que participan en actividades alternativas (de ocio, voluntariado, culturales, religiosas...).
- En algunos estudios se ha observado también, que la falta de habilidades para resistir a la presión del grupo y el hecho de estar más orientado a los iguales que a los adultos incrementan el riesgo de consumir drogas.

Una de las cuestiones que quedan más claras en la investigación sobre factores de riesgo y de protección es que todo aquello que provoca la desvinculación de los adolescentes con las instituciones o espacios de socialización está fuertemente relacionado con su asociación con grupos de iguales problemáticos y la aparición de conductas desviadas, entre ellas el consumo de drogas. Muchos investigadores explican que, a falta de vínculos sociales que ayuden a generar una imagen positiva de sí mismo, el infante o adolescente buscará vínculos con otros grupos en los que sí sea aceptado. El fracaso escolar es casi siempre un primer paso en este proceso de desviación y desvinculación social. Por ello uno de los objetivos de los programas de prevención de drogas es el de fortalecer estos vínculos con la escuela. La escuela es también un lugar idóneo para identificar a alumnado cuyos problemas de conducta (agresividad, timidez, hiperactividad, etc.) pueden favorecer este proceso de desvinculación, tal y como se expone en la Guía para la prevención de las drogodependencias del Plan Nacional sobre Drogas.

Por ello, se plantea llevar a cabo el **Proyecto Cicerón, con el que alumnado de bachillerato tutorizarán a estudiantes de 1º de la ESO, con el docente como mediador**. Este es un método de trabajo cooperativo con un objetivo común y compartido entre ambos. Esta forma de trabajo es recomendada por expertos en educación, por ejemplo, la UNESCO, como una de las prácticas instructivas más efectivas para la educación de calidad (Topping, 2000).

Es una medida preventiva que implica a toda la comunidad educativa siendo el alumnado sujeto activo, procurando evitar la desmotivación y fracaso escolar, dirigido no sólo a lo escolar sino también a lo personal y social.

A cada estudiante de 1º de la ESO se le asignará un alumno-tutor con el que tendrán que hablar todas las semanas y con el que pueden contar en cualquier momento en el que consideren necesaria su ayuda para resolver cualquier duda o conflicto que haya podido

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

surgir. En el caso de que se trate de algún tema que consideren grave o de gran relevancia, siempre contarán con la ayuda de un docente junto al departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria.

¿Qué supone tutorizar a un estudiante?

- Un día a la semana en el recreo se reúnen y en caso de que el alumno tutorizado lo requiera o necesite siempre podrá contar con la ayuda de su tutor.
- Supone ayudarlo a mejorar en todo aquello que aún no sabe, o que genera preocupación, ansiedad, inseguridad, miedo, etc.
- La oportunidad de conocer a otros compañeros y mejorar la convivencia en el instituto.
- Ser un ejemplo para los demás, asumiendo una responsabilidad que también será de gran ayuda en el desarrollo como persona del alumno- tutor.
- Utilizar sus cualidades para hacer el bien y dar un servicio al otro.

En definitiva, **con este proyecto se pretende incidir sobre los aspectos favorecedores de tener mayor riesgo de caer en alguna adicción, como son: el fracaso escolar, falta de relaciones sociales y problemas de conducta en la escuela.** Para ello, es necesario que el alumnado se implique en el cambio de cultura del centro, los docentes participen activamente en el proyecto y las familias se vinculen con la escuela

en las actividades que se proponen para alcanzar juntos los objetivos planteados. Siempre con la intención de educar desde las fortalezas para conseguir crecimiento personal exitoso y el modelado hacia la mejora de las debilidades, eligiendo la plataforma emocional desde la que se piensa y actúa.

Por último, es importante realizar un registro de todas las incidencias o conflictos que hayan ido surgiendo para poder evaluar el proyecto y recoger toda la información posible que nos ayude a ir mejorando dicho proyecto

año a año, además de detectar situaciones sobre las que debamos intervenir con la mayor antelación posible, también hacer el seguimiento de aquellos estudiantes que sepamos que tienen dificultades de conducta y, por último, poner en conocimiento de todo el equipo docente y al departamento de orientación las situaciones de conflicto para que puedan prestar su ayuda especializada al respecto.

El fracaso escolar es casi siempre un primer paso en este proceso de desviación y desvinculación social

Más allá del colegio: fines de semana y festivos

Uno de nuestros principales objetivos dentro de la asignatura de Educación Física es crear en nuestro alumnado una adherencia a la práctica de actividad física y deportiva que finalmente pueda desencadenar en hábito vitalicio de manera que ocupen parte de su tiempo de ocio realizando algún tipo de actividad física o deportiva.

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Entendemos el tiempo de ocio como aquel que utilizamos o destinamos a lo que nos gusta, a nuestras aficiones, a descansar, divertirnos, etc. Como vemos, el ocio se convierte en un aspecto muy importante en la vida de cualquier persona y la manera en que se utilice repercutirá directamente sobre la salud y calidad de vida.

Los adolescentes dan mucha importancia al ocio ya que es esencial para su desarrollo personal y también social, ya que es cuando se relacionan con otras personas, son autónomos respecto a los adultos y participan en actividades deportivas, entre otras cosas.

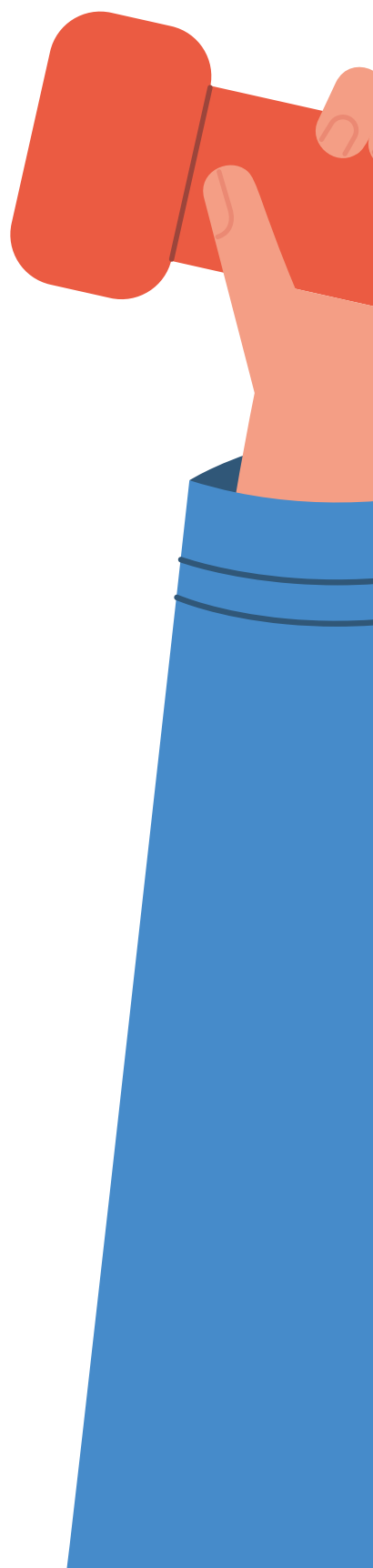
Según el INJUVE, Jóvenes, ocio y consumo (2016) la noche y, en especial, la del fin de semana, se ha configurado como un espacio de escape, de huida, un destiempo donde el control de los adultos se relaja, y donde se abren nuevas expectativas para una gestión autónoma de la propia vida.

Cuando se trata de salir por la noche los fines de semana, la juventud se divide en dos mitades muy parecidas, ya que el 53% no sale nunca o con poca frecuencia, y el 47% sale todos, casi todos o con bastante frecuencia. Los que salen con mayor frecuencia van descendiendo drásticamente a medida que aumenta su edad: lo hace el 30% de quienes tienen entre 15 y 19 años, el 22% entre 20 y 24 años, y el 13% entre 25 y 29 años. El estatus familiar de la juventud influye en la frecuencia de las salidas, ya que los de clase media-media, media-alta y alta salen en mayor proporción todos o casi todos los fines de semana.

Las salidas nocturnas de fin de semana se producen, en muchos casos, en grupo y suelen ir acompañadas de la ingesta de bebidas alcohólicas. Esta práctica se lleva a cabo en lugares públicos lo que ha dado y continúa dando lugar a problemas de convivencia. Las respuestas a esta situación han sido, en general, poco educativas y nada prácticas. Algunos ayuntamientos han decidido desviar esta práctica a lugares alejados del centro con el ánimo de reducir las molestias al vecindario; en otros casos se ha optado por la persecución policial, así como la imposición de multas y castigos de diverso tipo. Más allá de los problemas de convivencia que estas prácticas generan, preocupa socialmente también las consecuencias que tienen para la salud actual y futura de quienes las llevan a cabo. Al igual que sucede en el caso de otros consumos de riesgo, el diagnóstico sobre la situación y las posibles alternativas deberían acompañarse de una movilización social de todos los sectores de la sociedad que incremente la autoconciencia y la autorresponsabilidad de cada persona mediante una batería de medios y métodos que dejen a un lado la hipocresía de medidas paternalistas, autoritarias o de carácter coyuntural.

Como conclusión, queda claro que a medida que aumenta la frecuencia de las salidas nocturnas y se retrasa la hora de vuelta a casa, se incrementa el número de adolescentes que consumen alcohol y otras drogas ilícitas.

Por estos motivos, nuestra propuesta dentro de la asignatura de Educación Física tiene como uno de los objetivos principales conseguir que el alumnado practique deporte fuera del marco escolar. Para ello podemos adoptar diferentes medidas para acercarnos a ese objetivo, como son las siguientes:



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

- Trabajar en las clases gran cantidad de modalidades deportivas intentando lograr en el alumnado unos mínimos de competencia para que puedan disfrutar practicándolas, lo que será esencial para que quieran seguir practicando fuera de las clases.
- Dar a conocer toda la oferta deportiva del entorno en el que viven, ya que en muchos casos ignoran la cantidad de actividades deportivas que se pueden realizar muy cerca de su domicilio.
- Daremos mucha importancia a la promoción de los diferentes campeonatos escolares.
- Promocionaremos los eventos deportivos en los que se pueda participar sin necesidad de pertenecer a ningún club, como por ejemplo carreras populares, salidas al medio natural, etc.
- Propondremos a través de un blog de la asignatura sesiones de entrenamiento para puedan realizarlas fuera del horario escolar de manera autónoma con el objetivo de mejorar en las actividades que posteriormente se realizarán en clase y que serán susceptibles de evaluación.
- En el citado blog, habilitaremos un tablón de anuncios para que puedan encontrar compañeros con los que realizar actividad física, por ejemplo, si quieren jugar un partido de pádel y no son 4 a través del tablón pueden encontrar a personas que quieran jugar, incluso para hacer quedadas para salir a correr, montar en bicicleta, etc.

En definitiva, se trata de dar las máximas alternativas posibles de lo que consideramos ocio saludable, intentando que tanto los fines de semana, como festivos e incluso los días lectivos por la tarde se involucren en alguna de ellas, de manera que a la vez estaremos consiguiendo que se relacionen con iguales que tienen hábitos saludables alejados del consumo y fundamentalmente durante el periodo de tiempo que más riesgo supone para el consumo como son los fines de semana o festivos.

Recomendaciones para el profesorado

Según explica el programa escolar de prevención de drogodependencias y mejora del vínculo educativo en Educación Primaria Manual para el Profesorado (elaborado en el marco de un convenio de colaboración: entre el Instituto de Adicciones de Madrid-Salud y la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense), existe gran eficacia en la aplicación de prevención en la escuela por parte del profesorado a partir de cuatro procedimientos para mejorar la convivencia y prevenir conductas y situaciones de riesgo desde la escuela.

Procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismas a desarrollar dichos objetivos, que son:

- Experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje-cooperativo, en los que los alumnos y alumnas aprendan a estudiar, enseñar y aprender con compañeros y compañeras que son al, mismo tiempo, iguales pero diferentes.

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

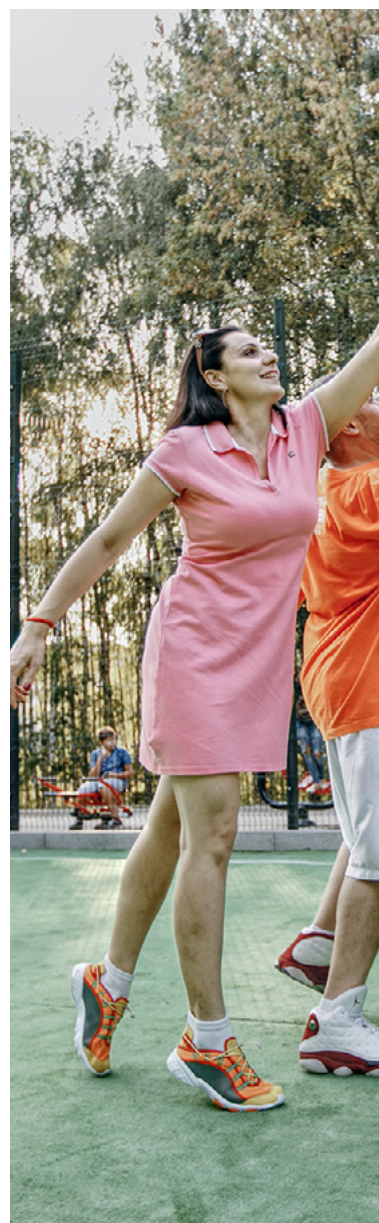
- Aspecto que se puede trabajar de manera muy clara en todas las sesiones de Educación Física, ya que prácticamente en todas las sesiones se realizan actividades por equipos, que como docentes podemos confeccionar de la manera que consideremos más oportuna teniendo en cuenta los fines expuestos.
- Reflexiones compartidas y discusión por subgrupos sobre distinto tipo de conflictos (como los que se producen por la influencia de los medios de comunicación, el acoso escolar...). Desde la Educación Física, se puede planificar este aspecto para los días de lluvia en los que no disponemos de instalaciones. En el aula se pueden generar debates sobre noticias, situaciones de deportistas públicos y actividades guiadas de roll playing.
- Experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos, a través de las cuales los jóvenes puedan aprender a utilizar la reflexión, la comunicación, la mediación o la negociación para defender sus intereses o sus derechos. Planteando en algunas ocasiones que defiendan ideas contrarias a las suyas.
- Actividades de participación democrática, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas, adoptando decisiones de forma respetuosa y colaborativa. Aspecto fundamental que se realiza en Educación Física cuando trabajamos a través de desafíos cooperativos, como uno de nuestros pilares básicos para el trabajo de la inteligencia emocional con los “autos”.

Podemos decir que muchos factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas provienen del ámbito familiar

Recomendaciones para familias

El informe de la evaluación final de la estrategia nacional sobre drogas 2009-2017 indica que es fundamental implicar a los adultos en la prevención del consumo. Los programas de prevención familiar deben ser prioritarios, ya que según la evidencia son los que mejores resultados muestran. Esto es así porque la familia es uno de los contextos de mayor influencia donde el individuo empieza a aprender la mayoría de las habilidades, capacidades y aprendizajes que le van a preparar para la vida adulta. Por tanto, podemos afirmar que la familia como núcleo de socialización primaria debería ser un ámbito de primer orden al hablar de prevención.

Los principales factores de riesgo (Garrido y López, 1997) hacen referencia a variables personales tales como el rendimiento académico deficiente, dificultades para demorar la gratificación, pensamiento concreto más que abstracto; variables familiares tales como unas prácticas de disciplina basada en el castigo y la inconsistencia, una pobre supervisión paterna y ausencia de reglas claras en el hogar, bajo estatus socioeconómico, alcoholismo y conducta delictiva del padre o de la madre; variables escolares, tales como un ambiente escolar en el que predominan los castigos y se tiene poca atención a los problemas y pocas recompensas para los esfuerzos que realizan los infantes (Bueno y Pérez,



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

1998). Las características que predicen la continuación de la conducta antisocial en la etapa adulta (Kazdin y Buela, 1994) son las siguientes: la edad de comienzo, la variedad, la frecuencia y la gravedad de la conducta antisocial y los factores socio-familiares tales como la presencia de psicopatologías en la familia, el alcoholismo, la conducta delictiva, el desempleo y los bajos ingresos económicos, también la escasez supervisión y apoyo, y las disputas parentales.

Por lo tanto, podemos decir que muchos factores de riesgo y de protección frente al consumo de drogas provienen del ámbito familiar, ya que ejercen una influencia duradera sobre los valores, actitudes y creencias de sus descendientes. Las variables familiares que afectan al consumo de drogas de los hijos, son:

- Apoyo familiar.
- Vínculo paterno-filial.
- Actitudes parentales
- Estilos educativos.
- Relaciones familiares.

El estilo educativo adecuado para llevar a cabo con los adolescentes es la supervisión y calidez. Es decir, controlar la conducta del hijo, mediante la supervisión, el establecimiento de normas y límites, la construcción de relaciones entre los miembros de la familia, y la aplicación de la disciplina a través de la negociación, el refuerzo positivo y el castigo (Hawkins, Catalano y Miller, 1992).

El vínculo familiar también es fundamental, ya que, si no se siente vinculado a la familia, a raíz de un débil apego hacia su padre y su madre, corre un mayor riesgo de implicarse en conductas desadaptativas, incluyendo el abuso de drogas.

Para evitarlo debe existir calidez, cercanía emocional y física en la relación, el apoyo y soporte material y personal de las necesidades de los infantes, así como por la ausencia de conflictos en la relación paterno-filial. Estas características se relacionan con otras como el tiempo que pasan juntos compartiendo actividades de ocio, la comunicación y la implicación de la familia en los asuntos del niño o niña.

Por otro lado, las recomendaciones del Family Project de la Universidad de Harvard (citado en Marina, 2014) para una óptima educación de los adolescentes son:

- **Amor y conexión;** referida al vínculo socio-afectivo, apoyo y aceptación mutua entre familia y adolescentes.
- **Controlar y observar;** la madre y el padre deben saber qué hacen sus hijos en diferentes ámbitos (escolar, extraescolar, tiempo de ocio...) y dicha supervisión directa progresivamente va dejando paso a una mejor y mayor comunicación.



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

- **Guiar y limitar;** se trata de establecer una serie de pautas y reglas claras, manteniendo los valores de la familia pero que a su vez no impidan el crecimiento y desarrollo adolescente.
- **Dar ejemplos y consultar;** la familia debería enseñar con el ejemplo y estar disponibles para todas las dudas y preguntas de sus hijos adolescentes, a la vez que apoyan sus objetivos y sus decisiones.
- **Proveer y abogar;** se fundamenta en que la familia, además de cubrir las necesidades básicas (alimentación, techo, salud) también se preocupan emocionalmente por ellos.

Como conclusión, podemos afirmar que la existencia de unos elevados niveles de supervisión o control por parte de la familia de las actividades realizadas por sus hijos fuera de casa es un importante factor de protección frente a los riesgos de consumir alcohol u otras drogas, por ello los adultos de su entorno son fundamentales para hacer que los jóvenes utilicen su tiempo libre de manera saludable y enriquecedora. La transmisión de sus valores, hábitos y el desarrollo de la inteligencia emocional con los “autos” en el seno familia van a ser clave para que sean capaces de resistir la presión que otros miembros del grupo de amistades puedan ejercer para que consuman alcohol u otras drogas.

Currículo educativo

La escuela tiene un papel transcendental en los procesos educativos. Durante mucho tiempo se ha dado la mayor importancia a la transmisión de conocimientos que faciliten el acceso a un puesto de trabajo en detrimento de la educación entendida como algo más global o integral, de ahí la pérdida de importancia de la escuela como agente socializador. Si bien es cierto que desde nuestra actual legislación educativa se ha dado un giro en este sentido, tratando de que el alumnado aprenda por competencias más que por contenidos dando esa visión más integral a la educación, no quedándose solo en el saber, sino también en el saber ser y saber hacer, preparándole para la vida adulta, influyendo además en muchos factores de protección sobre el consumo de drogas de manera indirecta.

Por otro lado, sucede a menudo que las familias exigen a la escuela la imposición de valores y resolución de conflictos que desde el hogar no se ven competentes.

Todo ello en un momento en el cual los profesores carecen de autoridad personal sobre los alumnos, sumado a que todo lo que desean debe conseguirse sin grandes esfuerzos y de forma más o menos inmediata, hace complicada la labor de la escuela para guiar en competencias y hábitos adecuados con la colaboración de la familia.



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Por todo ello, los cambios, medidas educativas y consideraciones a tener en cuenta en la elaboración del **currículo educativo** son los que se citan a continuación (Pickert, Wetta-Hall, Chesser, Hart, Crowe y Theis, 2009):

- Incluir a profesionales y a toda la comunidad educativa con competencias en salud, desarrollo de modelos, experiencia en formación y evaluación, en diseño curricular, etc.
- Medir necesidades relevantes y establece un grupo objetivo: porque quizá los programas orientados para todos no cubren las expectativas y necesidades por lo que son demasiado generalistas y poco eficaces.
- Usar un modelo lógico orientado al desarrollo del currículo: incorporando programas de prevención, investigación, teorías, conocimiento y experiencia profesional para prevenir las conductas de riesgo y fortalecer competencias que influyen en el comportamiento.
- Diseñar actividades coherentes con los valores de la comunidad y los recursos disponibles, desde planes y programas que se contemplen en el Proyecto Educativo del centro con el imprescindible liderazgo y apoyo del equipo directivo.
- Focalizar en objetivos claros de salud como en prevención de consumo de alcohol, enfermedades de transmisión sexual o embarazos no deseados.
- Enfatizar de forma precisa en comportamientos específicos.
- Añadir múltiples riesgos psicosociales y factores de protección que afecten a estos comportamientos.
- Crear un entorno social seguro y de confianza para la participación de los jóvenes.
- Incluir múltiples actividades para cambiar o modificar cada uno de los riesgos indicados de los factores protectores.
- Emplear información, métodos y lenguaje apropiados a la cultura del alumnado, su desarrollo y su experiencia.
- Asegurar un mínimo apoyo de las autoridades educativas y sociales apropiadas.
- Seleccionar profesionales con unas características deseables, fórmale y proporcionales apoyo, supervisión y evaluación.
- Superar posibles barreras y dificultades que impidan la implicación de los adolescentes.
- Implementar digitalmente todas las actividades con una fidelidad razonable.

Por último, como recomendación personal, parece importante potenciar la educación para la salud e inteligencia emocional en el currículo educativo. En este sentido podemos considerar como muy importante el aumento de horas lectivas de Educación Física ya



El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

que es la asignatura que mejor puede abordar este aspecto tanto de una manera teórica como práctica. Nos parece algo fundamental ya que además la etapa de secundaria es ideal para la promoción de la actividad física y salud ya que la mayoría de hábitos se adquieren y consolidan en parte durante la adolescencia, máxime teniendo en cuenta la sociedad en la que vivimos donde casi la mitad de los niños y niñas tienen sobrepeso y en la que el sedentarismo (considerado además como un factor de riesgo de inicio al consumo) es reconocido como la primera causa de muerte (OMS, 2017).

Las recomendaciones mencionadas, abarcan inteligencia emocional, deporte y salud, ya que como se ha venido demostrando hasta ahora el aprendizaje socioemocional refleja mejoras significativas en las habilidades sociales y emocionales, con actitudes más positivas y mayor compromiso escolar a los 18 años de edad. Edad clave en el riesgo de adicciones.

Por ello, los Institutos de Educación de Secundaria deberían contar con un departamento de orientación dotado de especialistas y con disponibilidad horaria para desarrollar actuaciones preventivas y para el desarrollo de los “autos” de manera sistemática, continuada y coordinada con los tutores y familias.

Si, además, esto es enfocado desde la Educación Física dentro del currículo ordinario se podrán abarcar buenas habilidades sociales, valores, comportamientos prosociales y hábitos saludables de manera transversal y funcional.

A partir del análisis de todas las investigaciones expuestas en el marco teórico se ha podido verificar que, en la actualidad, el inicio precoz del consumo de drogas entre los adolescentes es una realidad, debido a sus características evolutivas y emocionales, por un lado, y a la facilidad para el acceso a todo tipo de sustancias, por otro. Además, se ha justificado que la educación es un factor de protección muy importante para prevenir el inicio del consumo de drogas, que debe ir acompañada de recursos y una adecuada formación para poder afrontar estos problemas tan complejos. De ahí que la presente propuesta de trabajo sea tan pertinente dentro de la educación formal, ya que engloba a todo el alumnado y en posibles situaciones de riesgo.

En efecto, la intervención en Educación Física y las tutorías junto al apoyo y seguimiento de la red de orientación es muy recomendable, porque dada su idiosincrasia se favorece el desarrollo de los “autos”. Asimismo, supone un factor de protección muy potente respecto a la prevención en el consumo de drogas, a la vez que se fomenta un estilo de vida saludable promoviendo el deseo de practicar deporte en su tiempo libre. Momento más vulnerable, ya que es en el tiempo de ocio cuando se produce principalmente el consumo o el riesgo de consumir es más alto. Todo ello es más eficaz si existe una colaboración con las familias, los demás docentes, el centro educativo, equipo directivo, otros agentes sociales y con el apoyo de políticas educativas preventivas.

En definitiva, somos conscientes del reto que supone llevar a cabo lo expuesto y que requiere un alto grado de compromiso, trabajo y dedicación. No obstante, la relevancia de la prevención en la sociedad actual, en la que el número creciente de jóvenes empiezan a consumir a edades cada vez más tempranas, refuerza la convicción de que este hecho es necesario y justificado. Además, como docentes debemos asumir que esta responsabilidad forma parte de nuestra labor educativa y responsabilidad profesional.

El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes

Bibliografía

- Audrain-McGovern, J., Rodríguez, D., Wileyto, P., Schmitz, K.H. y Shields, P.G. (2006). Effect of team sport participation on genetic predisposition to adolescent smoking progress. *Arch Gen Psychiatry*, 63, 433-441.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Brook, J.S., Brook, D.W., Richter, L., Whiteman, M. (2006) Risk and protective factors of adolescent drug use: Implications for prevention programs. En Z. Sloboda y W.J. Bukoski (Eds.), *Handbook of drug abuse prevention* (pp. 265-287). Plenum Press.
- Brustad, R. y Arruza, J. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes deportistas. En J. Arruza (Ed.), *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo* (pp. 25-39). Servicio editorial de la UPV.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. y Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in schoolaged youth. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Cecchini, J.A. Fernández, J., González, C. y Arruza, J.A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- De Gregorio, A. (2002). La relación de confianza profesor-alumno, clave de la educación. En M. P. Martín y M. Insunza (Eds.), *El clima escolar agustiniano* (pp. 29-45). FAE.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. En D.J. Pepler y K.H. Rubin. (Eds.), *The Development and treatment of Childhood Aggression* (pp. 5-29). Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura.
- Garrido, V.J. y López, M.J. (1997). Factores criminógenos y psicología del delincuente. *Cuadernos de Derecho Judicial*, 15, 69-116.
- Gendron, M., Royer, E., Bertrand, R. y Potvin, P. (2004). Behaviour disorders, social competence and the practice of physical activities among adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 9(4), 249-259.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2013). *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Kairós.
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Ediciones B.
- Graziano, L. (2016). *Habits of a happybrain*. Adamsmedia.
- Guillén, J.C. (2015). ¿Qué materias son las importantes? En A. Forés, J.R. Gamo, J.C. Guillén, T. Hernández, . . . Ligioiz, F. Pardo y C. Trinidad (Eds.), *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 17-34). Plataforma actual.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. y Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Higgins, G.E., Tewksbury, R. y Ehrhardt, E. (2007). Sports fan binge drinking: an examination using lowself control and peer association. *Journal Sociological Spectrum*, 27(4), 389-404.
- Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Raine, L.B., Castelli, D.M., Hall, E.E. y Kramer, A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044-1054.
- Johnson, S.B., Sudhinaraset, M. y Blum, R.W. (2010). Neuromaturation and adolescent risk taking: why development is not determinism. *Journal of Adolescent Research*, 25(1), 4-23.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Kairos.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel.
- Marina, J.A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Ariel.
- Maureira, F. (2016). Efectos del ejercicio físico sobre las funciones ejecutivas: una revisión del 2010 al 2016. *Revista Digital de Educación Física*, 8, 43, 110-125.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: mastering self-control*. Little, Brown and Company.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2016). *Cuando el cerebro juega con las ideas*. Alianza Editorial.
- Nieto, J.M. (2011). *Neurodidáctica: aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y la enseñanza*. CCS.
- Pickert, S.E., Wetta-Hall, R., Chessier, A. Hart, T.A., Crowe, R.E. y Theis, L.M. (2009). Criteria-based development of a teen-directed abstinence-centered curriculum. *American Journal of Health Studies*, 24(4), 386-400.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Secades, R., Fernández-Hermida, J.R., García-Fernández, G.; Al-Halabí, S. (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito familiar*. Diputación de Barcelona.
- Sylvia, S.N. (2004). Health behaviors and physical activity: are they related? *Journal of Adolescent Health*, 34(2), 128.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. International Bureau of Education, UNESCO.
- Usán, P. y Salaverra, C. (2017). Influencia de la motivación hacia el deporte en el consumo de alcohol, tabaco y cannabis de adolescentes escolares. *Actualidades de Psicología*, 31(122), 119-131.
- Werch, C., Moore, M., DiClemente, C.C., Owen, D.M., Jobli, E. y Bledsoe, R. (2003). A sport based intervention for preventing alcohol use and promoting physical activity among adolescents. *The Journal of School Health*, 73(10), 380-388.

Cómo citar:

Morales, J. y Martín G. (2026). El poder de los “autos”: la Educación Física como factor de protección del consumo de drogas en adolescentes. Autoconocimiento, autocontrol y automotivación como aspectos fundamentales en la prevención del consumo de drogas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 55-77. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>



Suscríbete a nuestro Boletín

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

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



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

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

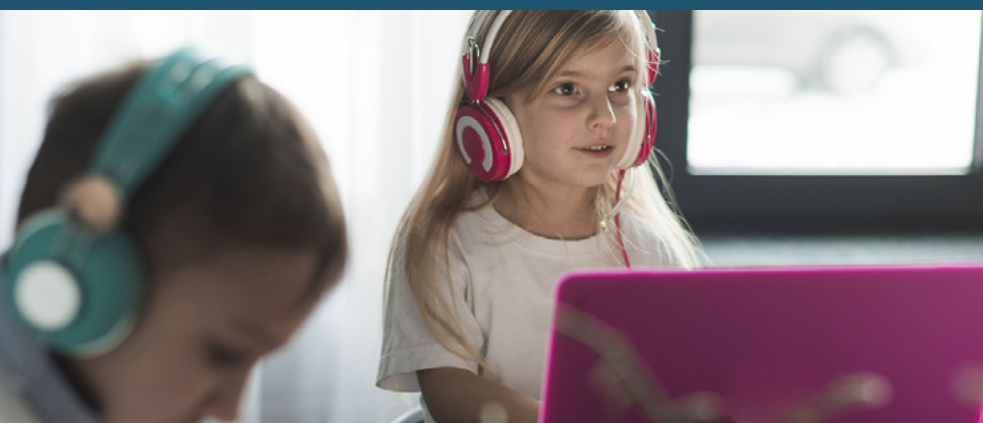


Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Un enfoque basado en la LOMLOE y el Diseño Universal para el Aprendizaje

SANDRA LÓPEZ CARRERO

- Maestra en Educación Infantil
- Maestra en Educación Primaria
- Maestra en Pedagogía Terapéutica
- Maestra en Audición y Lenguaje
- Máster Universitario en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales
- Maestra en Educación Infantil en CEIP La Garena
- Alcalá de Henares (Madrid)



El presente artículo analiza el impacto de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para conseguir la inclusión educativa en contextos vulnerables y/o con exclusión social. Teniendo en cuenta el marco legal 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) y la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, se explora la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para conseguir que la práctica docente disminuya la brecha digital y se fomente la cohesión social gracias al uso herramientas tecnológicas, llevando a cabo una educación emocional sistemática que garantice la igualdad en las primeras etapas de la educación.

Palabras clave: Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Inclusión educativa; Exclusión social; Equidad; Competencia Digital; Brecha digital; 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); Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación.

Abstract: This article analyses the impact of virtual learning environments (VLEs) on achieving educational inclusion in contexts characterised by vulnerability and/or social exclusion. Considering the legal framework of Organic Law 3/2020 of 29 December, which amends Organic Law 2/2006 of 3 May on Education (LOMLOE), and Law 15/2022 of 12 July on comprehensive equal treatment and non-discrimination, this study explores the importance of Universal Design for Learning (UDL). This ensures that teaching practices bridge the digital divide and foster social cohesion by using technological tools. This implements systematic emotional education, thereby guaranteeing equality in the early stages of education.

Key words: Virtual Learning Environments (VLE); Universal Design for Learning (UDL); Educational Inclusion; Social Exclusion; Equity; Digital Competence; Digital Divide; Organic Law 3/2020, of December 29, amending Organic Law 2/2006, of May 3, on Education (LOMLOE); Law 15/2022, of July 12, on equal treatment and non-discrimination.

En la sociedad actual, la escuela es determinante para fomentar la cohesión social. Sin embargo, las desigualdades que hay entre nosotros entran en los centros educativos, tomando forma de brecha económica, cultura y digital. Según la Universidad Edith Cowan (2009), uno de cada seis menores de centros escolares se ha identificado con la exclusión social dentro de los centros escolares. Esto no solo afecta al rendimiento académico sino que crea una fractura para conseguir una infancia plena para nuestros niños.

En este escenario educativo, nos encontramos inmersos en un entorno de nuevas tecnologías al que el alumnado de Educación Primaria no es ajeno. Junto con las metodologías más clásicas, están surgiendo diariamente otras que las complementan; por ello, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) no es una opción, sino una realidad inmersiva.

A lo largo del presente artículo, se analizará tanto el marco normativo como las herramientas de las que disponemos para garantizar la equidad, con estrategias que

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

se basen en la cooperación, el uso crítico de las tecnologías y una adecuada educación emocional. El objetivo principal es explorar cómo la implementación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (en adelante, EVA), bajo el marco 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 (en adelante, LOMLOE), puede mitigar los efectos de la exclusión social, sin olvidar la inclusión y la individualización del aprendizaje.

Marco normativo y compromiso ético

Actualmente, el sistema educativo español se encuentra regulado por la LOMLOE. La implementación de esta ley no debe entenderse como un mero cambio administrativo, sino como un mandato ético que sitúa el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA) en el centro del proceso de enseñanza. Tanto en su Artículo 1, donde se **recoge la importancia de asegurar la calidad para todos sin discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico**, como en el Artículo 75, donde se insta a **impulsar la inclusión en el ámbito socio-educativo y profesional**, observamos que la ley busca que el éxito educativo del alumno sea independiente de su origen.

Es fundamental destacar que, en los últimos años, los profesionales del ámbito educativo han implementado diversas prácticas para garantizar la inclusión en el currículo y atender a la diversidad de manera efectiva. Gracias a este esfuerzo docente, actualmente se ha llegado a un currículo educativo adecuado y respetuoso con las características culturales, intelectuales o sociales de nuestro alumnado. Como indica la LOMLOE, el valor principal reside en garantizar una enseñanza de calidad para todos, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico.

Así mismo, la **Ley 15/2022**, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (en adelante, Ley 15/2022), **dota al sistema de herramientas contra el capacitismo y el racismo, obligando a los centros a configurarse como espacios neutrales de protección**. Este compromiso ético implica que la equidad deja de ser una opción para convertirse en un pilar del sistema. El profesorado tiene un papel protagonista para mitigar la exclusión social, y bajo este marco jurídico, se explora cómo nuestra intervención puede paliar los efectos de la vulnerabilidad socioeconómica y cultural, evitando el aislamiento del alumnado.

En este escenario, la LOMLOE ha supuesto un cambio de paradigma respecto a la tecnología en el aula, entendiéndola no como una asignatura aislada, sino como una de las competencias clave que deben adquirir los alumnos al finalizar su etapa educativa. Es decir, **si integramos los EVA dentro de este marco normativo, cumplimos con el objetivo de ofrecer una educación que prepare para una ciudadanía digital plena y equitativa**. De este modo, la tecnología se convierte en un aliado del compromiso ético docente para garantizar que ningún niño se quede atrás por falta de recursos o de acceso a la información.

“ El profesorado tiene un papel protagonista para mitigar la exclusión social



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Conceptualización de los EVA y el impacto de la exclusión social

Antes de comenzar el análisis técnico, es necesario reflexionar sobre qué entendemos por diversidad. Esta no debe reducirse únicamente a la presencia de alumnos migrantes; diversidad es cualquier alumno en riesgo por factores sociológicos o aspectos psicopedagógicos. Según Gómez (2005), esta realidad nos obliga a entender la heterogeneidad del aula como la norma y no como la excepción. Por ello, el DUA se vuelve esencial, ya que permite realizar ajustes en los elementos del currículo centrándose en los entornos y no en las dificultades individuales de los alumnos.

Para comprender el alcance de esta propuesta, es necesario definir qué entendemos por Entornos Virtuales de Aprendizaje. Según Belloch (2012), lo EVA se denominan como **actividades digitales adaptadas al nivel de las personas a las que van dirigidas, configurándose como ecosistemas digitales que permiten la interacción entre alumnos y docentes**. Como indica Castro (2015), los EVA y el e-learning no son solo repositorios de información, sino espacios que complementan y enriquecen la enseñanza presencial. Es fundamental entender que implementar un EVA no consiste simplemente en llevar ordenadores a las aulas, sino en diseñar una experiencia educativa integral que fomente la competencia digital y la individualización del aprendizaje.

Sin embargo, el éxito de estos entornos se enfrenta a un fenómeno multidimensional y perjudicial: la exclusión social. Según la Universidad Edith Cowan (2009), uno de cada seis menores se ha identificado con la exclusión social dentro de los centros escolares.

Esta situación afecta al rendimiento académico, y crea una fractura para conseguir una infancia plena. La exclusión social, como señala Rivas (2006), genera una relación asimétrica en la integración escolar que debemos combatir desde el aula. La vulnerabilidad, si no es atendida de forma clínica y sensible por el profesorado, conlleva al aislamiento, la baja autoestima y, en última instancia, al abandono escolar temprano. Como indican Garcés, Santana y Feliciano (2020), la exclusión es un proceso que va más allá de lo económico, afectando a los proyectos de vida de los adolescentes y niños en riesgo.

En este sentido, los EVA presentan lo que podríamos denominar "luces y sombras". Por un lado, autores como Torres y Ortega (2003) destacan ventajas claras: la conectividad ubicua (poder aprender en cualquier momento y lugar), el fomento del autoaprendizaje y el refuerzo de la cohesión grupal. No obstante, en entornos de vulnerabilidad, nos encontramos ante el riesgo de la brecha digital de segundo grado, donde no solo importa el acceso al dispositivo, sino el uso pedagógico que se hace de él. El reto del docente, siguiendo a Escudero (2022), es identificar a esos alumnos "invisibles" y utilizar la tecnología no como una barrera más, sino como un puente que mitigue las desigualdades de origen y promueva una verdadera justicia social educativa.



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

El DUA y los EVA: un binomio para la inclusión efectiva

Para que la inclusión sea efectiva en entornos de alta vulnerabilidad, es imprescindible adoptar modelos pedagógicos transformadores que superen la visión tradicional del aula, donde a menudo se espera que sea el alumno quien se adapte a un sistema rígido. En este punto, cobra especial relevancia la propuesta del Diseño Universal para el Aprendizaje de Alba (2022).

Esta perspectiva sostiene que es el currículo el que está “discapacitado” si no ofrece múltiples formas de implicación, representación y acción. El DUA rompe con la idea de las adaptaciones individuales a posteriori, que a menudo segregan más al discente, y propone diseñar actividades accesibles para todo el alumnado desde su origen.

El DUA es más que simplemente un conjunto de técnicas, es un cambio de arquetipo que lleva el foco de la discapacidad del alumno hacia la “discapacidad” del entorno. Al centrarnos en los entornos y no en las dificultades individuales de los alumnos, eliminamos las barreras que impiden el acceso al conocimiento. Como señala Elizondo (2018), esto permite realizar ajustes en los elementos del currículo (objetivos, metodologías, materiales y evaluación) atendiendo directamente a las características de los alumnos sin necesidad de crear itinerarios segregados. **En un aula diversa, el uso de las TIC bajo el marco del DUA garantiza que un alumno con dificultades de comprensión lectora pueda acceder a la misma información que sus compañeros a través de soportes visuales o auditivos, cumpliendo así con el principio de equidad educativa.**

Los EVA se presentan como el aliado perfecto para aplicar los principios del DUA, ya que permiten la individualización del aprendizaje respetando los diferentes ritmos y estilos de cada niño. Al integrar los EVA bajo esta filosofía, garantizamos que la vulnerabilidad socioeconómica o cultural no se convierta en una barrera insalvable. La tecnología permite ofrecer diversos canales de información (visual, auditiva, interactiva) y permite que el alumnado demuestre lo aprendido mediante diversos formatos, ya sea a través de vídeos, murales digitales o participación en foros.

Este binomio permite que el aula se convierta en un espacio de igualdad donde se eliminan las barreras de acceso al conocimiento. Como se indica en la normativa vigente, la educación debe asegurar la calidad para todos, y **el uso de los EVA bajo el enfoque DUA facilita que los alumnos en riesgo de exclusión encuentren un entorno seguro y flexible.** En



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Sin embargo, el éxito de estos entornos se enfrenta a un fenómeno multidimensional y perjudicial: la exclusión social

definitiva, se trata de usar herramientas digitales, pero de utilizarlas como un soporte para el aprendizaje que complementa y enriquece la presencialidad, logrando que el éxito educativo sea independiente de las condiciones de origen del alumnado.

Estrategias y recursos para una implementación didáctica inclusiva

La implementación eficaz de estos ecosistemas digitales requiere una secuencia de diseño estratégica que trascienda la mera elección técnica. Según Palacios (2022), es fundamental identificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje y seleccionar el EVA que mejor se adapte al nivel del alumnado. Este proceso no debe ser azaroso, sino que debe seguir una hoja de ruta estructurada que garantice la calidad educativa. Para ello, proponemos seguir cinco pasos esenciales en la configuración del entorno:

1. **Identificación de objetivos:** Antes de introducir cualquier herramienta, el docente debe tener claro qué competencias y contenidos quiere trabajar, asegurándose de que estos sean accesibles para todos los perfiles del aula.
2. **Selección del entorno:** Dependiendo de las necesidades, optaremos por plataformas de e-learning más robustas o entornos de interacción más sencillos.
3. **Diseño de actividades:** Crear tareas que motiven al alumnado y que permitan diferentes niveles de ejecución.
4. **Selección de recursos multimedia:** Elegir materiales que apoyen la comprensión (vídeos, audios, infografías) para cumplir con el principio de representación del DUA.
5. **Planificación de la evaluación:** Establecer mecanismos de feedback inmediato que ayuden al alumno a autorregular su aprendizaje.

En contextos de vulnerabilidad, el éxito radica en elegir aquel EVA que permita la participación esencial y el desarrollo de actividades cooperativas que eviten la desmotivación. Dentro de este abanico de posibilidades, las herramientas digitales se convierten en recursos clave para mejorar el estatus sociométrico del alumnado en riesgo.

Asimismo, la integración de recursos creativos permite que el alumnado cree contenidos propios, transformando el consumo pasivo de las TIC en un empoderamiento digital. Estas herramientas son especialmente útiles para alumnos con barreras lingüísticas o sociales, ya que ofrecen canales de comunicación no verbal. Como complemento a esta vertiente tecnológica, no podemos olvidar la educación emocional. Según Bisquerra (2021), es prioritario que estos entornos sirvan para trabajar la resiliencia y la cohesión grupal. El aprendizaje cooperativo, apoyado en foros y talleres virtuales, favorece que los alumnos aprendan unos de otros, creando una red de apoyo mutuo que es fundamental para superar las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Fases para la implementación de un EVA

El paso hacia la enseñanza híbrida o virtual, debe ser realizado siguiendo una metodología, según Palacios (2022) en donde el docente garantice que la tecnología sea el vehículo hacia la inclusión y no un obstáculo. A continuación, se detallan las fases propuestas:

Identificación de los objetivos de enseñanza-aprendizaje

Esta fase inicial es de carácter reflexivo. El docente debe analizar el currículo y determinar qué objetivos de la etapa de Primaria se pretenden alcanzar. En entornos de vulnerabilidad, es vital que estos objetivos sean realistas y significativos. Se trata de reconocer las competencias (como la competencia digital o la competencia social y ciudadana) que ayudarán al alumno en su mejor integración con el entorno. Es aquí donde el maestro debe aplicar su "mirada clínica" adaptando las metas a la realidad sociocultural que encuentre en su aula.

Selección del entorno virtual más adecuado

No todos los entornos funcionan igual para todos los contextos. En esta fase, el docente debe evaluar la accesibilidad de las plataformas. Si nuestro centro cuenta con alumnos con pocos recursos, debemos optar por entornos con una interfaz sencilla y que funcionen bien en dispositivos móviles. La elección del EVA debe responder a la pregunta: ¿esta plataforma facilita la comunicación con el alumno que tiene dificultades en casa? La selección técnica es, por tanto, una decisión pedagógica y ética de primer orden.

Diseño de actividades y tareas

Aquí es donde el DUA cobra vida. Siguiendo a Palacios, las actividades deben ser diseñadas con flexibilidad. Debemos proponer tareas que permitan diferentes niveles de ejecución y que utilicen diversos lenguajes (visual, escrito, interactivo). Así, se podría cambiar una tarea común de lectura por diarios de apren-

“ Es fundamental identificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje y seleccionar el EVA que mejor se adapte al nivel del alumnado



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

dizaje para que los alumnos expresen sus emociones, capacidades y sentimientos de abandono y/o frustración.

Selección y creación de recursos multimedia

En esta etapa, el docente actúa como un curador de contenidos. Para disminuir la exclusión social, deben utilizarse recursos que resulten atractivos y cercanos a la realidad del alumno, como el uso de vídeos tutoriales propios, infografías claras y materiales interactivos, y que le aporten las instrucciones de forma tan accesible que le sirva para contrarrestar la falta de apoyo académico que no se le proporciona desde su hogar. El recurso debe ser el apoyo que el alumno no tiene fuera del centro, proporcionándole las "instrucciones" de forma clara y accesible las 24 horas del día.

Definición del sistema de evaluación y feedback

Finalmente, la evaluación en un EVA debe ser formativa y continua. Se debe tener en cuenta ofrecer feedback inmediatos para mantener su motivación y potenciar su autoestima, consiguiendo que la evaluación deje de ser un castigo para convertirse en un proceso de acompañamiento del docente guía hacia el alumno para lograr el éxito educativo.

Análisis de herramientas digitales para la equidad y la motivación

En la selección de herramientas, se debe dar importancia tanto al diseño como la funcionalidad para que posibiliten nivelar las oportunidades de aprendizaje. A continuación, se describen los recursos que mejor responden a la atención de alumnos en riesgo de exclusión social:

- **Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS)** como Moodle y Google Classroom: Estas plataformas forman el soporte del aula virtual. Su importancia radica en la organización y la ubicuidad. Al centralizar los materiales, permiten que el alumno que no tiene un apoyo constante en casa pueda acceder a las explicaciones, vídeos y tareas en cualquier momento. Esto reduce la ansiedad por la pérdida de información y fomenta la autonomía del discente.
- **Herramientas de gamificación** (Kahoot y Quizizz): El juego es un potente motor de inclusión. Estas aplicaciones permiten al docente realizar evaluaciones diagnósticas y formativas de forma lúdica. En contextos de vulnerabilidad, donde la autoestima académica suele ser baja, obtener una recompensa inmediata en un entorno de juego mejora el estatus sociométrico del alumno dentro del grupo clase, transformando la percepción del error en una oportunidad de mejora.
- **Recursos de diseño creativo** (Genially y Canva): La exclusión social a menudo va ligada a barreras en la expresión escrita o verbal. Estas herra-



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

mientas permiten que el alumno demuestre su conocimiento de forma visual y estética. Crear un mural interactivo o una presentación impactante empodera al alumnado, permitiéndoles pasar de ser consumidores de contenido a ser prosumidores (productores y consumidores), lo que refuerza su identidad digital positiva.

- **Muros colaborativos** (Padlet): Esta herramienta permite la construcción colectiva del conocimiento. Es ideal para que alumnos con diferentes realidades compartan sus vivencias o trabajos en un espacio común, rompiendo el aislamiento y favoreciendo la visibilidad de aquellos que suelen ser "invisibles" en el aula tradicional.

Metodologías inclusivas para la participación activa

Para implantar una metodología inclusiva en el aula, se debe fomentar el respeto por la diversidad desde un enfoque multidisciplinar y participativo. Entre las estrategias más eficaces que hemos integrado en nuestro entorno virtual destacan:

- **Aprendizaje Basado en Proyectos** (ABP): Según Elizondo (2018), permite que el alumnado trabaje de forma cooperativa, estimulando la imaginación y buscando soluciones autónomas a retos reales. En el contexto de los EVA, el ABP fomenta que los alumnos busquen soluciones de manera autónoma a los retos planteados, utilizando herramientas digitales para investigar y crear productos finales. Esto es especialmente relevante para atender a la diversidad, ya que permite que cada estudiante aporte desde sus fortalezas individuales, sintiéndose parte esencial de un proyecto común.
- **Técnica del folio giratorio en el entorno digital**: Esta técnica, fundamentada por Arnal (2018), se adapta al aula virtual mediante el uso de documentos compartidos en tiempo real. El objetivo es crear un sentimiento de grupo en el que todos colaboran de manera equitativa. Cada alumno realiza su aportación al proyecto común en un color de fuente distinto, lo que permite al docente monitorizar la participación y asegurar que se respetan los turnos de intervención. Esta metodología es vital para alumnos en riesgo de exclusión, ya que les otorga una responsabilidad clara y visibilidad dentro del equipo.
- **Tutorización entre iguales como motor de empatía**: Siguiendo a Sanahuja (2022), esta práctica inclusiva organiza al alumnado por parejas para que se presten ayuda mutua. En nuestro modelo, el alumno "tutor" no solo refuerza sus conocimientos al explicarlos, sino que el alumno "tutorado" recibe una ayuda cercana y libre de la presión que a veces supone la figura del adulto. Esto potencia el compromiso ético y la resiliencia en entornos vulnerables.

“ Para implantar una metodología inclusiva en el aula, se debe fomentar el respeto por la diversidad desde un enfoque multidisciplinar y participativo



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

- **Inteligencias Múltiples:** Atendiendo a la teoría de Gardner (2001), debemos diseñar actividades que motiven y guíen al alumnado hacia su propio conocimiento personal según sus características individuales. Los entornos virtuales son el aliado perfecto para esto, ya que permiten ofrecer un mismo contenido a través de diferentes canales (visual, auditivo, kinestésico), respetando los distintos perfiles de inteligencia presentes en un aula heterogénea.
- **Gamificación y dinámicas grupales:** Siguiendo a Carabalí (2016), el uso de dinámicas grupales en el aula fomenta la unión del grupo y la resolución pacífica de conflictos. Al trasladar estas dinámicas al entorno virtual mediante plataformas de juego educativo, no solo aumentamos la motivación, sino que creamos un espacio seguro donde el error se percibe como parte del aprendizaje y no como un motivo de exclusión.

El aprendizaje cooperativo y la educación emocional en entornos virtuales

La tecnología, desde un punto de vista inclusivo, tiene que estar al servicio de la unión y no del aislamiento. Por esta razón, **el aprendizaje cooperativo es la metodología que da sentido a los EVA**. Al proponer tareas que requieren interacción entre pares, se generan redes de apoyo donde el alumnado que va más adelantado ayuda a quienes tienen más dificultades. Para que el aprendizaje pueda considerarse un proceso que tiene lugar en el marco de las relaciones sociales, el uso de foros de debate, documentos compartidos en tiempo de trabajo o talleres de autoevaluación hacen posible que el aprendizaje sea un proceso social. Esto es especialmente importante en situaciones de exclusión, puesto que la pertenencia a un grupo de trabajo actúa como un factor de protección contra la desmotivación escolar.

Al tiempo que la educación emocional sistemática tiene que estar presente en el entorno virtual, ya que, tal y como afirma Bisquerra (2021), el profesor ha de utilizar las herramientas digitales para trabajar la conciencia emocional y la autorregulación emocional. Un EVA inclusivo debe de contar con espacios donde el alumno se sienta protegido para expresar sus miedos o sus frustraciones. Si incorporamos dinámicas de educación emocional en la plataforma (como diarios de emociones digitales antes de realizar una tarea), estamos combatiendo el analfabetismo emocional que se deriva de situaciones de vulnerabilidad. En definitiva, se trata de convertir el aula virtual en un laboratorio de convivencia donde la resiliencia y la empatía sean tan importantes como los contenidos académicos.



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

Corresponsabilidad familiar como red de apoyo

Un factor determinante para el éxito de cualquier medida de inclusión educativa, especialmente cuando mediamos con entornos virtuales, es la corresponsabilidad familiar real. Como se ha analizado en los puntos anteriores, el alumno no es un ente aislado; su éxito depende de la coherencia entre lo que vive en el centro y lo que percibe en su hogar. Mediante políticas de inclusión familiar en la vida del centro, es posible abordar juntos los problemas que puedan surgir, potenciando un entorno donde se desarrollen relaciones sólidas y de confianza entre ambos contextos.

Para lograr este objetivo, es necesario diseñar políticas de puertas abiertas que permitan que las familias participen activamente en el proceso de aprendizaje. Propuestas como las **Escuelas de Familias** o los **grupos de resolución de conflictos** se transforman en espacios de alfabetización emocional compartida. En contextos de vulnerabilidad, esta unión es todavía más crítica: al ofrecer a las familias herramientas de mediación y pautas de acompañamiento digital, estamos creando una red de seguridad que sostiene al menor. Se ha demostrado que cuando un estudiante percibe que el centro educativo y su familia reman en el mismo sentido, su sentido de pertenencia se eleva considerablemente, reduciendo drásticamente las tasas de absentismo y el riesgo de abandono escolar temprano. La familia, por tanto, no debe ser un espectador externo, sino una pieza clave en el diseño de cualquier estrategia de inclusión efectiva.

Aplicación práctica: conectando realidades en el aula virtual

Para ilustrar la viabilidad de las estrategias expuestas, se presenta a continuación un supuesto práctico basado en un aula de 3º de Educación Primaria con un índice de diversidad elevado y un 30% de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica, dado que la diversidad no es solo migración, sino cualquier factor sociológico o psicopedagógico (Gómez, 2005).

Contextualización y Diagnóstico

El grupo presenta barreras significativas en el acceso a recursos digitales fuera del horario escolar. Se identifica que la brecha digital no es solo de acceso (dispositivos), sino de uso (competencia digital).

Diseño de la Intervención bajo el Modelo DUA

Se diseña una unidad didáctica integrada mediante un Entorno Virtual de Aprendizaje y Google Classroom, bajo los siguientes principios:

- > **Múltiples formas de representación:** Los contenidos no solo se presentan en texto, sino mediante vídeos subtitrados, infografías en Genially y podcasts grabados por la docente para facilitar la comprensión de alumnos con dificultades lingüísticas.



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

- > **Múltiples formas de acción y expresión:** Se permite que el alumnado entregue sus productos finales en diversos formatos: un mural digital en Padlet, un vídeo explicativo o un cuestionario gamificado en Quizizz, etcétera.

Dinámica de trabajo: tutoría entre iguales y folio giratorio

Durante las sesiones presenciales, se utiliza la tutoría entre Iguales, organizando parejas donde un alumno con mayor competencia digital tutoriza a un compañero con menos experiencia, potenciando la empatía y el compromiso ético.

Para la construcción del conocimiento en el EVA, se traslada la técnica del folio giratorio al entorno digital. Mediante un documento compartido (por ejemplo, usando Google Docs), cada miembro del equipo debe realizar una aportación en un color diferente, respetando el turno y complementando la idea del anterior. Esto garantiza que todos los alumnos, independientemente de su punto de partida social, tengan una voz y una responsabilidad dentro del grupo, mejorando sus habilidades lingüísticas y creativas.

Evaluación e impacto

La evaluación se aleja del modelo punitivo y se centra en el feedback continuo a través de la plataforma virtual. El impacto observado tras la intervención muestra un incremento en el sentimiento de pertenencia y una reducción del absentismo en las tareas digitales, demostrando que cuando el entorno se ajusta al alumno y no al revés, las dificultades del entorno se diluyen.

A modo de reflexión final, tras el análisis realizado, se hace evidente que el centro educativo y los docentes no deben ser meros espectadores de las desigualdades externas que afectan al alumnado. Por el contrario, debemos posicionarnos como agentes activos que garanticen la igualdad de condiciones entre todos los niños y niñas, independientemente de su punto de partida. Como se ha analizado a lo largo del presente artículo, el marco legal que proporcionan la LOMLOE y la Ley 15/2022 es un soporte necesario, pero no transforma por sí mismo las situaciones de vulnerabilidad; la verdadera inclusión ocurre en la práctica diaria, cuando el docente utiliza herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje para eliminar barreras antes de que estas aparezcan.

El éxito de la implementación de los Entornos Virtuales de Aprendizaje no radica en la sofisticación tecnológica, sino en su capacidad para generar experiencias significativas que complementen y enriquezcan la presencialidad. Estos entornos deben ser entendidos como espacios de oportunidad para la individualización y la cohesión grupal, facilitando la inclusión virtual de toda la comunidad educativa. La tecnología, bajo una mirada ética y pedagógica, se convierte en el puente que permite conectar al alumno vulnerable con un sistema que, de otro modo, podría resultarle hostil o inalcanzable.

En definitiva, apostar por un compromiso real hacia la formación continua en competencias emocionales y digitales es el antídoto necesario para construir



Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria

una sociedad más justa, democrática y cohesionada. No podemos olvidar que el objetivo último de nuestra labor es forjar una infancia plena y preparar a los ciudadanos del siglo XXI para una ciudadanía digital equitativa. Solo a través de la unión entre la innovación metodológica, la sensibilidad docente y la corresponsabilidad familiar, podremos dar a la educación el sentido transformador que nuestra sociedad demanda, asegurando que la escuela siga siendo, ante todo, un motor de justicia social.

Finalmente, debemos reflexionar sobre la idea de que los docentes debemos contribuir con metodologías inclusivas que fomenten las relaciones interpersonales, haciendo que el respeto sea el objetivo primordial y absoluto de nuestra práctica educativa, porque debemos asegurar una enseñanza de calidad "sin que exista discriminación ninguna", tal y como apunta la LOMLOE.

Bibliografía

- Alba, C. (2022). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata.
- Arnal, I. (2018). *Aprendizaje cooperativo y el folio giratorio. Una manera de trabajar habilidades sociales básicas*. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Belloch, C. (2012). *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Universidad de Valencia.
- Bisquerra, R. (2021). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Carabali, M. A. (2016). *Las dinámicas grupales como estrategias para la interacción en el proceso enseñanza-aprendizaje*. [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Elizondo, C. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos y diseño universal para el aprendizaje. Tendiendo puentes a la inclusión*. Recuperado de: <https://coralelizondo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/12/DUAABP.pdf>
- Escudero, J. M. (2022). La justicia social en la educación: El compromiso docente ante la exclusión. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <https://rieoei.org/rie/issue/archive>
- Garcés, M., Santana, L. E. y Feliciano, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149–165. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://gualaguaychu.gov.ar/apps/dashboard/ftp/biblioteca/61/61.pdf>
- Gómez, J. M. (2005). *Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula*. Pulso, (28), 199-214.
- Gutiérrez, M. J. (2009). *El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas*. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1956>
- Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Palacios, R. (2022). *Estrategias de implementación de Entornos Virtuales de Aprendizaje en Educación Primaria*. Editorial Docencia.
- Rivas, J. I. (2006). *La escuela pública ante la exclusión social*. Universidad de Málaga.
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios pedagógicos*, 48(1), 109-124.
- Torres, P. N., y Ortega, N. I. (2003). *Luces y sombras de las TIC en el aula de Primaria*. Ediciones Octaedro.
- University Edith Cowan (2009). *Social Exclusion and Education: A global perspective report*. Perth.

Cómo citar:

López, S. (2026). Los Entornos Virtuales de Aprendizaje como herramienta de inclusión social en Educación Primaria. Un enfoque basado en la LOMLOE y el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 79-90. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

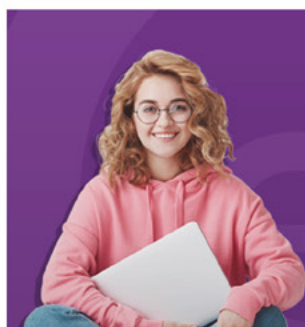
MÁSTERES

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

Investigación para
el **desarrollo** de
competencias
STEAM



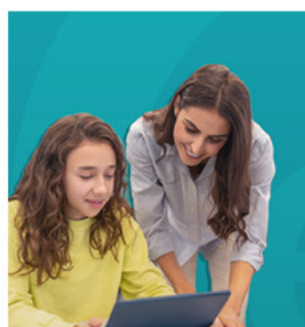
MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

Investigación en
Diseño Universal
para el **Aprendizaje**
y Educación
Inclusiva



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

**Igualdad, Inclusión
y Diversidad**



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

en **Diseño
Tecnopedagógico**



MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

**Inteligencia
Artificial**
aplicada al
Ámbito Educativo

POR CADA MÁSTER

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

100%
METODOLOGÍA ONLINE



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

MATRICÚLATE. ¡PLAZAS LIMITADAS!

CONVOCATORIAS EN OCTUBRE Y MARZO.

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

admin@campuseducacion.com

 **967 607 349**

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



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.

Los pruebas de oposición a la función pública docente contienen un proceso que se hace realmente duro para muchos opositores. Por ello, se pretende proporcionar algunas técnicas y estrategias que puedan ser útiles a los aspirantes a la hora de exponer la programación y las unidades didácticas ante el tribunal examinador, incidiendo siempre en las posibilidades que, a pesar de los nervios y la presión, existen de aprobar una prueba y conseguir la tan ansiada plaza.

Se pone a disposición del profesorado que desea cursar esta formación online un material didáctico especialmente diseñado que consta estructurado en varios bloques temáticos que desarrollan los contenidos principales que todo opositor debe manejar sobre actitud corporal, lenguaje no verbal, autocontrol emocional y pautas de actuación correcta en la exposición y defensa oral.

Este curso online tiene una duración de 60 horas de formación y realiza en un tiempo récord el curso, el alumno puede solicitar la inscripción en línea Abierta. (Plaza de

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

La acción tutorial en Formación Profesional

Una propuesta para una orientación inclusiva y de calidad

LUIS VALLS SEGARRA

- Licenciado en Biología
- Doctorado en Biodiversidad
- Máster Universitario en Formación del Profesorado de E.S.O. y Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas
- Máster Universitario en Bioética
- Máster Universitario en Resolución de Conflictos
- Máster Universitario en Biodiversidad
- Profesor de FP de Sanidad en CIPFP La Laboral (Sagunto)
- Poble de Vallbona (Valencia)



La acción tutorial en la Formación Profesional ha sido tradicionalmente un aspecto secundario en la organización de los centros educativos, especialmente si se compara con la relevancia que se otorga a esta función en etapas obligatorias como la Educación Secundaria. Sin embargo, la creciente diversidad del alumnado que accede a los ciclos formativos, caracterizada por una amplia heterogeneidad en cuanto a edades, procedencias académicas, situaciones laborales y personales, así como motivaciones y expectativas, hace imprescindible repensar el papel de la tutoría en esta etapa educativa. El presente artículo analiza las características específicas del alumnado de FP de Grado Medio y Superior, identificando los principales desafíos que esta diversidad plantea para la acción tutorial y proponiendo estrategias de adaptación que permitan atender adecuadamente las necesidades socioeducativas del alumnado.

Palabras clave: Formación Profesional (FP); Educación Secundaria Obligatoria; Acción tutorial; Atención a la diversidad; Diversidad socioeducativa; Orientación profesional; Convivencia escolar; Competencias emocionales.

Abstract: Tutorial support in vocational education has traditionally been a secondary consideration for educational institutions, particularly compared to compulsory education stages such as secondary school. However, the increasing diversity of students entering vocational training programmes, characterised by a wide range of ages, academic backgrounds, employment and personal situations, motivations and expectations, makes it essential to reconsider the role of tutoring at this educational level. This article analyses the specific characteristics of students in intermediate and advanced vocational training programmes, identifies the main challenges posed by this diversity for tutoring, and proposes adaptation strategies to address students' socio-educational needs adequately.

Key words: Vocational Training (VT); Compulsory Secondary Education; Mentoring; Support for diversity; Socio-educational diversity; Career guidance; School community; Emotional competencies.

La FP en España ha experimentado en las últimas décadas una transformación profunda que la ha llevado a convertirse en una opción educativa cada vez más valorada por estudiantes, familias y empresas, y esta evolución ha venido acompañada de un aumento significativo de la matriculación en los ciclos formativos de Grado Medio (CFGM) y Superior (CFGs), así como de una diversificación creciente del perfil del alumnado que accede a estas enseñanzas (Talavero, 2022). Ya no se trata únicamente de jóvenes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y buscan una salida profesional temprana, sino que nos encontramos con un estudiantado heterogéneo en el que conviven personas de diferentes edades, con trayectorias académicas diversas, situaciones laborales y familiares variadas, y motivaciones y expectativas que pueden ser radicalmente distintas incluso dentro de un mismo grupo, lo que constituye sin duda una riqueza para el entorno formativo pero plantea al mismo tiempo importantes desafíos para los centros educativos y, muy especialmente, para el profesorado que desarrolla la acción tutorial.

La acción tutorial en Formación Profesional

Tradicionalmente, la tutoría en FP ha sido un aspecto secundario en la organización de los centros, especialmente si se compara con la relevancia que se otorga a esta función en etapas obligatorias como la ESO (Fernández, 2016), y esta falta de tradición en el desarrollo de programas de acción tutorial específicos para esta etapa, unida a la escasa formación del profesorado en este ámbito y a la dificultad para adaptar las estrategias de intervención a realidades tan diversas, ha llevado a que, en muchos casos, la tutoría se reduzca a meras sesiones informativas o a un espacio para tratar cuestiones burocráticas, perdiéndose así su potencial como herramienta para la mejora de la convivencia, el desarrollo personal y el éxito formativo del alumnado. Sin embargo, el nuevo marco normativo derivado de la Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la FP, y su desarrollo a través del Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, ha venido a reforzar la importancia de la orientación profesional y el acompañamiento tutorial como elementos clave para garantizar el éxito educativo y la empleabilidad, estableciendo que el sistema debe ofrecer un acompañamiento formativo, orientación profesional y flexibilidad que responda a las aspiraciones profesionales del alumnado a lo largo de la vida (Barcala *et al.*, 2024).

En el ámbito autonómico, comunidades como la valenciana han desarrollado un marco normativo propio que concreta y amplía las disposiciones estatales, ofreciendo un ejemplo de cómo puede abordarse la orientación en FP desde una perspectiva territorial. Así, el Decreto 72/2021, de 21 de mayo, del Consell, regula la orientación educativa y profesional en el sistema educativo valenciano estableciendo en su artículo 17.1 la obligatoriedad de que exista un plan general de orientación educativa y profesional y de acción tutorial en los centros docentes, incluyendo expresamente los ciclos formativos, y esta disposición se ve complementada por la Orden 10/2023, de 22 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, que concreta aspectos de la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional fijando en sus artículos del 3 al 7, las líneas estratégicas que deben guiar la acción tutorial, como la convivencia, igualdad y bienestar emocional, el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la transición y acogida, y la orientación académica y profesional. Este marco normativo ofrece una oportunidad única para repensar el papel de la tutoría en la FP y para desarrollar modelos de intervención adaptados a la diversidad del alumnado, como los que vienen implementándose en centros de la red OrientaFP de la Comunidad Valenciana, donde la orientación se concibe como un eje vertebrador de la calidad educativa (CIPFP El Palmeral, 2025).

El presente artículo tiene como objetivo analizar las características específicas del alumnado de FP de CFGM y CFGS, identificar los principales desafíos que esta diversidad plantea para la acción tutorial y proponer estrategias de adaptación que permitan atender adecuadamente las necesidades socioeducativas del alumnado, partiendo de la base

“ En las aulas de FP conviven estudiantes con trayectorias vitales y académicas muy dispares generando una riqueza de perspectivas y experiencias que puede ser aprovechada pedagógicamente



La acción tutorial en Formación Profesional

de que una orientación bien articulada constituye un factor de calidad educativa que motiva, conecta y transforma la experiencia formativa del alumnado y reconociendo la pluralidad de quienes forman parte de la comunidad educativa

Radiografía del aula de FP

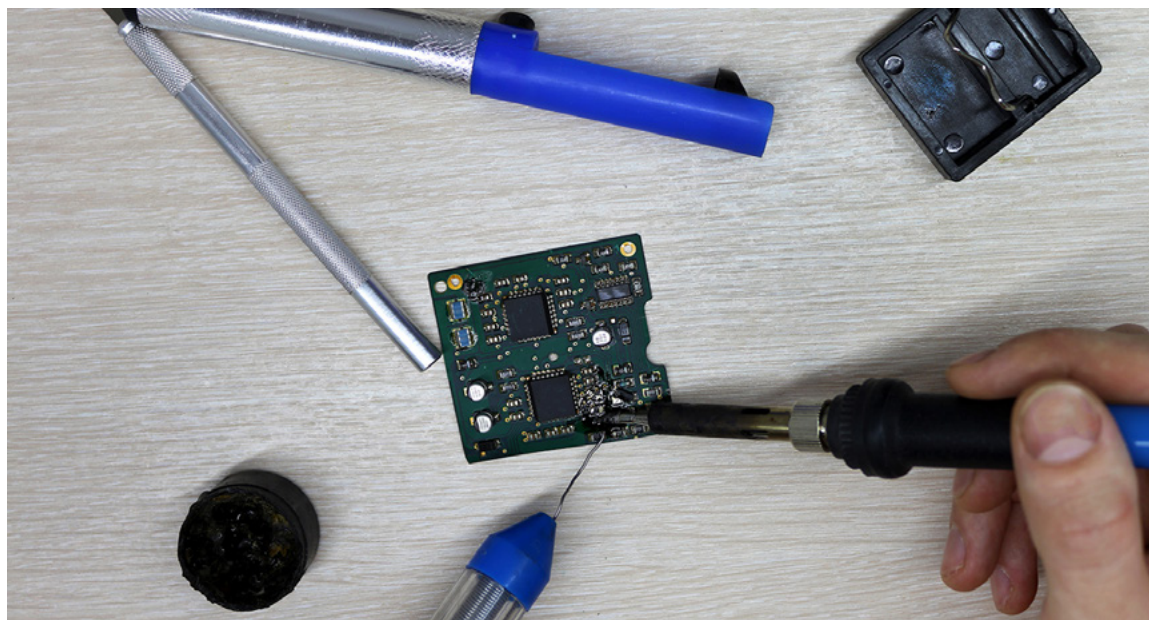
Para poder diseñar una acción tutorial adecuada a la realidad de la FP resulta imprescindible conocer en profundidad las características del alumnado que accede a los ciclos formativos, y esta caracterización no puede hacerse de manera homogénea pues la diversidad es precisamente uno de los rasgos más definitorios de esta etapa educativa, de manera que en las aulas de FP conviven estudiantes con trayectorias vitales y académicas muy dispares generando una riqueza de perspectivas y experiencias que puede ser aprovechada pedagógicamente pero que también plantea importantes retos para la gestión del grupo y la atención individualizada (Talavera, 2022). Esta diversidad afecta también a la composición de género de los distintos ciclos formativos, pues mientras que en unos ámbitos profesionales existe una presencia mayoritaria de mujeres, como ocurre en las familias de sanidad o servicios socioculturales, en otros la presencia de hombres es predominante, como sucede en las familias de electricidad o transporte, y es responsabilidad de la acción tutorial contribuir a romper estos estereotipos y a promover la igualdad de oportunidades en el acceso a todas las profesiones.



El alumnado de Grado Medio: tres turnos, tres realidades

En los CFGM podemos encontrar una gran heterogeneidad que, en muchos casos, viene determinada por la franja horaria en la que se imparten las enseñanzas, siendo habitual que los centros ofrezcan grupos de mañana, de tarde e incluso de noche, cada uno de ellos con un perfil de alumnado claramente diferenciado (Sanmartín *et al.*, 2018). El grupo de mañana suele estar compuesto mayoritariamente por estudiantes que provienen directamente de la ESO, con edades comprendidas entre los dieciséis y los veinte años, tratándose de personas jóvenes que en general no tienen responsabilidades familiares ni laborales y que pueden dedicar la mayor parte de su tiempo al estudio, si bien su motivación para cursar el ciclo formativo puede ser muy variada pues abarca desde el deseo de incorporarse cuanto antes al mercado laboral hasta la búsqueda de una alternativa al bachillerato que les permita continuar su formación, pasando por aquellas personas que no han logrado sus objetivos en la educación secundaria y ven en la FP una segunda oportunidad (García, 2018). Esta diversidad de motivaciones se traduce a menudo en actitudes muy diferentes hacia el estudio y hacia la convivencia en el aula, lo que puede generar

La acción tutorial en Formación Profesional



tensiones y conflictos que requieren de una adecuada intervención tutorial que ayude a construir un clima de respeto y colaboración entre todas las personas del grupo.

El grupo de tarde presenta un perfil más mixto en el que conviven estudiantes jóvenes con otras personas de mayor edad que compatibilizan la formación con alguna actividad laboral, y en este caso las dificultades para conciliar el estudio con el trabajo, el cansancio acumulado tras la jornada laboral y las menores disponibilidades horarias para el trabajo en equipo fuera del aula son factores que pueden influir negativamente en el rendimiento académico y en la dinámica grupal (López *et al.*, 2023), por lo que la acción tutorial debe tener en cuenta estas circunstancias para ofrecer un apoyo adecuado y para prevenir situaciones de desánimo o abandono que pueden verse agravadas por la falta de tiempo y de energía para dedicar al estudio. El grupo nocturno es sin duda el que presenta un perfil más singular y al mismo tiempo más complejo, pues como señalan Sanmartín . (2018) en estos grupos la diversidad de edades es máxima pudiendo encontrarse estudiantes mayores de cincuenta años junto a personas jóvenes de veintitantos, siendo gran parte de este alumnado personas con responsabilidades familiares y laborales que compatibilizan el estudio con una jornada laboral completa, y aunque su motivación suele ser muy alta, la FP representa una oportunidad de mejorar su cualificación profesional o de reorientar su carrera tras años de experiencia laboral, el cansancio, el estrés derivado de las múltiples responsabilidades y la dificultad para mantener el ritmo de estudio después de tanto tiempo sin estudiar, pueden generar situaciones de tensión y conflicto que requieren de una atención tutorial específica (Talavera, 2022).

Además de estas características generales, es importante señalar que en los CFGM nos encontramos también con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, ya sea por discapacidad, por trastornos de salud mental, por dificultades de

La acción tutorial en Formación Profesional

aprendizaje o por cualquier otra circunstancia que requiera una atención particular, y la inclusión de estas personas en los ciclos formativos es un derecho y una obligación de los centros educativos pero también un desafío que requiere de recursos, formación y coordinación entre los diferentes agentes implicados (García, 2018). La acción tutorial juega un papel fundamental en este ámbito tanto en la detección precoz de las necesidades como en el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes que requieren apoyos específicos, y como señalan Negri y Leiva (2019) la implicación del profesorado es clave para facilitar la inserción laboral del alumnado con diversidad funcional así como para prevenir y resolver los conflictos que puedan surgir en el aula derivados de la falta de comprensión o de la existencia de prejuicios, promoviendo en todo momento una cultura de respeto y valoración de la diversidad.

El alumnado de Grado Superior: entre la especialización y la continuidad universitaria

En los CFGS la diversidad es igualmente notable aunque con matices diferentes, pues la edad media del alumnado suele rondar los veintidós años pero es frecuente encontrar estudiantes de mayor edad que buscan una especialización profesional o un reciclaje laboral (Martín, 2024), y una parte significativa del alumnado compatibiliza el estudio con el trabajo lo que, como en el caso del alumnado de CFGM, introduce dificultades de conciliación que pueden afectar al rendimiento y a la convivencia. Un aspecto especialmente relevante en estos ciclos es la diversidad de motivaciones y expectativas con las que las personas acceden a la formación, pues como señala Martín (2024) una parte del alumnado utiliza el título de ciclo formativo como pasarela para acceder a estudios universitarios siendo la motivación por desarrollar una carrera profesional en el ámbito específico del ciclo un aspecto secundario, lo que contrasta con aquellas personas que sí buscan formarse para trabajar en la profesión ya sea para acceder al mercado laboral, para mejorar su posición actual o para reorientar su carrera profesional, y esta diferencia de expectativas puede generar tensiones en el aula especialmente en lo que se refiere al enfoque de los trabajos en equipo, a la demanda de un perfil más técnico o más académico, o al grado de implicación en las actividades formativas.

A esta diversidad de motivaciones se suma la diferente procedencia académica del alumnado, pues mientras que algunas personas acceden directamente desde el bachillerato otras lo hacen desde CFGM o desde el mundo laboral con experiencias y conocimientos previos muy dispares (Sanmartín *et al.*, 2018), y esta situación puede generar desajustes en el ritmo de aprendizaje y en la dinámica del grupo que requieren de una atención tutorial que facilite la integración de todas las personas y promueva un clima de colaboración y respeto mutuo. Por otra parte, el alumnado de grado superior suele contar con mayor madurez y un proyecto personal más definido, pero necesita apoyo en la transición hacia la vida adulta y la inserción laboral cualificada, por lo que la acción tutorial en esta etapa debe centrarse en potenciar competencias transversales como el liderazgo, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptabilidad al cambio, además de reforzar la empleabilidad y la internacionalización mediante programas de movilidad y prácticas, resultando también fundamental acompañar en la gestión del estrés académico y en la compatibilización de los estudios con experiencias laborales o responsabilidades personales.

La acción tutorial en Formación Profesional

Del andamiaje legal estatal a las concreciones autonómicas con perspectiva inclusiva

La acción tutorial en FP se encuentra enmarcada en un conjunto de disposiciones normativas que en los últimos años han venido a reforzar su importancia como elemento clave para garantizar el éxito educativo y la empleabilidad del alumnado. A nivel estatal, la Ley Orgánica 3/2022, establece el nuevo marco para la FP en España con un énfasis claro en que el sistema debe ofrecer acompañamiento formativo, orientación profesional y flexibilidad, respondiendo a las aspiraciones profesionales del alumnado a lo largo de la vida, y la acción tutorial se enmarca dentro de ese acompañamiento como una función esencial del profesorado. El desarrollo de esta ley se concreta en el Real Decreto 659/2023, cuyo Título VII aborda la orientación profesional dentro del sistema FP incluyendo la tutoría como el acompañamiento del alumnado para ayudar en sus elecciones formativas y profesionales.

En el ámbito autonómico, resulta especialmente relevante el ejemplo de Valencia, que ha desarrollado un marco normativo propio de gran interés para ilustrar cómo pueden concretarse las disposiciones estatales atendiendo a las particularidades territoriales. Así, el Decreto 72/2021, establece en su artículo 17.1 la obligatoriedad de que exista un plan general de orientación educativa y profesional y de acción tutorial en los centros docentes, incluyendo expresamente los ciclos formativos. Esta disposición se ve desarrollada por la Orden 10/2023, donde en su título II, concretamente en los artículos 3, 4, 5, 6 y 7, fija las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional que deben guiar la acción tutorial en todos los niveles educativos, incluyendo la FP.

Además, el Decreto 193/2021, de 3 de diciembre, del Consell, de organización y funcionamiento de los centros integrados públicos de FP de la Comunidad Valenciana, establece en su artículo 33 las figuras de tutor o tutora para cada grupo de alumnado en FP, señalando que la tutoría y orientación forman parte de la función docente. Como curiosidad y ejem-



La acción tutorial en Formación Profesional

pló de buenas prácticas, cabe destacar la creación de la red OrientaFP en la Comunidad Valenciana, una iniciativa que articula la colaboración entre centros de FP para compartir recursos, estrategias y experiencias en materia de orientación, y que ha permitido el desarrollo de materiales y guías de acción tutorial de gran utilidad para el profesorado, como la Guía de Acción Tutorial del CIPFP El Palmeral (2025), que organiza los contenidos tutoriales en torno a las cuatro líneas estratégicas y propone una temporalización por trimestres adaptada a las necesidades del alumnado de los distintos niveles formativos, incorporando además un enfoque inclusivo y de perspectiva de género en todas sus propuestas.

Claves para una tutoría transformadora e inclusiva

Partiendo del análisis de las características del alumnado de FP y del marco normativo que regula la acción tutorial, podemos identificar un conjunto de estrategias que pueden contribuir a adaptar la tutoría a la diversidad socioeducativa de los estudiantes, y estas estrategias deben ser flexibles y contextualizadas pues lo que funciona en un grupo puede no ser adecuado en otro, y deben estar basadas en un conocimiento profundo de las necesidades y características de cada persona y de cada grupo, así como en el compromiso con la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razones de género, origen, edad o cualquier otra circunstancia personal o social.

Organización de la tutoría: el equilibrio entre lo grupal y lo individual

La organización de la tutoría constituye el primer elemento a considerar para garantizar una atención adecuada a la diversidad del alumnado, y en este sentido es fundamental que la tutoría se ajuste a la distribución horaria establecida por el centro pero que contemple tanto sesiones grupales como individuales que permitan abordar diferentes aspectos del proceso formativo. Las sesiones grupales deben centrarse en el trabajo de aspectos académicos, personales y profesionales que afectan al conjunto del grupo, utilizando metodologías participativas y dinámicas que fomenten la implicación de todas las personas, mientras que las sesiones individuales deben centrarse en el seguimiento del progreso de cada estudiante y en la atención a necesidades específicas, permitiendo un acompañamiento personalizado que difícilmente puede lograrse en el marco grupal. La colaboración con el departamento de orientación resulta fundamental en este proceso tanto para la detección de necesidades específicas como para definir estrategias de apoyo individualizadas que respondan a la diversidad de situaciones que pueden presentarse en el aula (Fernández, 2016), garantizando que ninguna persona quede desatendida por razones de género, origen cultural o cualquier otra circunstancia.

Cabe destacar la creación de la red OrientaFP en la Comunidad Valenciana

En este sentido, es importante que el plan de acción tutorial del centro establezca directrices claras sobre la organización de la tutoría, incluyendo la distribución horaria, los criterios para la realización de sesiones individuales, los procedimientos de coordinación con el departamento de orientación y los instrumentos

La acción tutorial en Formación Profesional

para el seguimiento y evaluación de las actuaciones, así como medidas específicas para garantizar que la orientación se desarrolla con perspectiva de género y con atención a la diversidad cultural y funcional. La experiencia de centros que han desarrollado modelos innovadores de orientación en FP, como los que participan en la red OrientaFP impulsada por la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, pone de manifiesto la importancia de contar con un marco organizativo claro que facilite la coordinación entre tutores y tutoras, departamento de orientación y equipos docentes, así como con recursos materiales y humanos suficientes para desarrollar una acción tutorial de calidad (CIPFP El Palmeral, 2025).

Las cuatro líneas estratégicas como brújula de la acción tutorial inclusiva

La Orden 10/2023 de la Comunidad Valenciana establece cuatro líneas estratégicas que deben guiar la acción tutorial en todos los niveles educativos, y estas líneas constituyen un marco excelente para organizar los contenidos de la tutoría en FP de manera coherente y alineada con el currículo, pudiendo servir de inspiración para centros de otras comunidades autónomas que busquen estructurar su acción tutorial con un enfoque inclusivo. La primera línea, convivencia, igualdad y bienestar emocional, aborda la construcción de un clima de respeto, inclusión y participación activa en el centro, trabajando valores de igualdad de género, diversidad cultural y afectivo-sexual, así como la prevención de cualquier forma de violencia o discriminación, e incluye también la educación emocional, la gestión de conflictos, el desarrollo de la empatía y la cohesión grupal con el fin de promover el bienestar personal y colectivo, la resiliencia y la motivación (Martínez, 2024). En FP, donde la diversidad de edades y procedencias puede generar tensiones y malentendidos, el trabajo en esta línea resulta fundamental para crear un clima de aula positivo que facilite el aprendizaje y la convivencia entre todas las personas, independientemente de su género, origen o circunstancias personales.

La segunda línea, apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, se centra en la adquisición de estrategias y hábitos de estudio, organización personal y gestión del tiempo, incluyendo el entrenamiento en técnicas de aprendizaje autónomo, el fomento de la responsabilidad y la constancia, así como el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación eficaz y el pensamiento crítico, y contempla también la detección de dificultades académicas y la puesta en marcha de medidas de apoyo, coordinación docente y seguimiento individualizado (López *et al.*, 2023). Dada la diversidad de procedencias académicas del alumnado de FP, con estudiantes que pueden presentar niveles muy diferentes de

“ Se establecen cuatro líneas estratégicas que buscan estructurar la acción tutorial con un enfoque inclusivo



La acción tutorial en Formación Profesional

preparación previa, esta línea adquiere una relevancia especial para garantizar que todas las personas puedan seguir el ritmo de las enseñanzas y alcanzar los objetivos previstos, prestando especial atención a aquellas que puedan enfrentar mayores dificultades por razones de conciliación, responsabilidades familiares o cualquier otra circunstancia.

La tercera línea, transición y acogida, tiene como objetivo facilitar la transición a los ciclos formativos promoviendo un buen clima de aula, informando sobre la organización de los estudios, los recursos del centro y los servicios de apoyo, y estableciendo normas de clase y rutinas de trabajo que fomenten la participación y el aprendizaje, con la intención de fortalecer el compromiso del alumnado con el grupo y su vinculación al centro educativo (Fernández, 2016). Esta línea es especialmente importante en los primeros momentos del curso, cuando el alumnado se enfrenta a un nuevo entorno y necesita apoyo para integrarse adecuadamente, y también en los momentos de transición entre etapas, como el paso de CFGM a un CFGS o la incorporación a la Formación en Empresa (FE), siendo fundamental garantizar que todas las personas, con independencia de su género, edad o procedencia, se sientan acogidas y valoradas en la comunidad educativa.

La cuarta línea, orientación académica y profesional, se orienta a acompañar al alumnado en la construcción de su itinerario formativo y profesional, incluyendo el autoconocimiento vocacional, la exploración de salidas académicas y laborales, la preparación para la FE y la empleabilidad, así como el conocimiento de oportunidades de movilidad nacional e internacional y de recursos para el emprendimiento (Martín, 2024). El objetivo es dotar al alumnado de herramientas para la toma de decisiones autónomas, informadas y coherentes con su proyecto de vida, promoviendo una orientación libre de sesgos de género, culturales o socioeconómicos que favorezca la igualdad de oportunidades en la elección de itinerarios, y trabajando activamente para visibilizar referentes diversos que ayuden a romper estereotipos profesionales.

Un calendario para la tutoría: organización trimestral de los contenidos con mirada inclusiva

La organización temporal de la acción tutorial es otro aspecto clave para garantizar su efectividad, y en este sentido resulta útil establecer una temporalización general que distribuya los contenidos a lo largo del curso teniendo en cuenta las necesidades del alumnado en cada momento. En el primer trimestre, de septiembre a diciembre, el objetivo prioritario debe ser la acogida, la cohesión grupal, el establecimiento de normas y la adaptación al ciclo, trabajando especialmente los bloques de transición y acogida y de convivencia, igualdad y bienestar emocional. Las actividades pueden incluir dinámicas de presentación y conocimiento grupal, la elaboración consensuada de normas de aula mediante un contrato positivo que recoja compromisos de respeto y ayuda mutua entre todas las personas del grupo, y la sensibilización sobre la diversidad funcional aprovechando efemérides como el 3 de diciembre, Día Internacional



La acción tutorial en Formación Profesional

de las Personas con Discapacidad (CIPFP El Palmeral, 2025). Es importante que en estas primeras sesiones se utilice un lenguaje inclusivo y se trabajen explícitamente valores de respeto a la diversidad en todas sus formas.

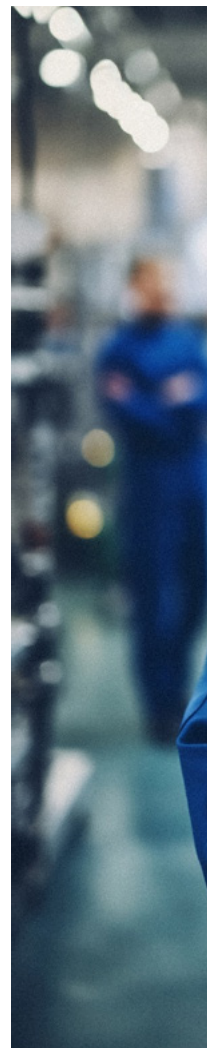
En el segundo trimestre, de enero a marzo, el objetivo prioritario debe ser consolidar hábitos de estudio y orientar hacia la empleabilidad, trabajando especialmente los bloques de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y de convivencia, igualdad y bienestar emocional. Las actividades pueden incluir talleres sobre técnicas y hábitos de estudio, el descubrimiento de intereses profesionales mediante la elaboración de un mapa de intereses y fortalezas del grupo que refleje la diversidad de talentos presentes en el aula, el trabajo de habilidades blandas como la comunicación y el trabajo en equipo, y la sensibilización sobre la igualdad de género aprovechando efemérides como el Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) o el 21 de marzo, Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (González, 2023), promoviendo la reflexión sobre los estereotipos de género en el ámbito profesional y la necesidad de superarlos.

En el tercer trimestre, de abril a junio, el objetivo prioritario debe ser la preparación para la FE, la orientación para la continuidad de estudios y el cierre positivo del curso, trabajando especialmente el bloque de orientación académica y profesional. Las actividades pueden incluir talleres sobre habilidades para el mundo laboral como la puntualidad, la responsabilidad, la iniciativa o la imagen personal, la elaboración del portfolio personal incluyendo el currículum vitae actualizado, simulaciones de entrevistas de trabajo que contemplen situaciones diversas, información sobre itinerarios formativos posteriores prestando atención a la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los distintos sectores, y dinámicas de cierre y despedida positiva que reconozcan el valor de todas las personas del grupo y celebren los logros alcanzados (Martín, 2024).

Orientación académica y profesional: acciones concretas para construir el futuro desde la igualdad

Dentro de la orientación académica y profesional, es necesario organizar sesiones específicas que proporcionen al alumnado información actualizada sobre las opciones de continuidad académica, incluyendo otros ciclos formativos afines, formación complementaria y certificaciones del sector, y formación universitaria vinculada. Para garantizar la efectividad de esta orientación, resulta muy útil organizar charlas con profesorado de ciclos superiores, encuentros con alumnado titulado en el ciclo de otros años que pueda compartir su experiencia y su trayectoria profesional, procurando que haya representación diversa en cuanto a género y procedencias, y visitas a empresas y ferias de FP que permitan al alumnado conocer de primera mano las salidas profesionales y las demandas del mercado laboral. Una práctica especialmente interesante que viene desarrollándose en algunos centros de FP es la organización de "jornadas de orientación" en las que participan empresas, centros de formación superior y antiguos alumnos, creando un espacio de encuentro que facilita la transición al mundo laboral o a etapas formativas posteriores, y que permite visibilizar referentes diversos que contribuyan a romper estereotipos profesionales.

Es necesario realizar charlas y talleres sobre oportunidades laborales en sectores no tradicionales para cada género



La acción tutorial en Formación Profesional

En cuanto a la orientación profesional e inserción laboral, es necesario organizar sesiones sobre prospección de salidas profesionales, talleres sobre búsqueda de empleo que incluyan la elaboración del currículum vitae, la preparación de entrevistas y el uso de portales de empleo, charlas con empresas del sector que puedan dar a conocer sus necesidades y las competencias más demandadas, y visitas a centros de trabajo que permitan al alumnado conocer el entorno laboral real. La colaboración con los departamentos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y con el aula de emprendimiento del centro resulta fundamental en este ámbito, así como la coordinación con los servicios de empleo y desarrollo local de los ayuntamientos y con entidades autonómicas (Martín, 2024). En todas estas actuaciones debe prestarse especial atención a la situación específica de las mujeres en el mercado laboral, a las dificultades de conciliación, a la brecha salarial y a la segregación horizontal y vertical, proporcionando herramientas para afrontar estas realidades y promoviendo una orientación libre de sesgos.

Atención a la diversidad e inclusión: el compromiso con la igualdad de oportunidades

La atención a la diversidad debe ser un eje transversal de toda la acción tutorial, y para ello es necesario desarrollar adaptaciones metodológicas para personas con dislexia, trastorno del espectro autista u otras necesidades específicas de apoyo educativo, colaborar con programas de apoyo formativo y emocional, organizar talleres de sensibilización para promover la diversidad en el ámbito académico y laboral, y establecer colaboraciones con entidades externas para la inclusión sociolaboral de estudiantes y ciudadanía en riesgo de exclusión (Negri y Leiva, 2019). La elaboración de itinerarios formativos personalizados, en colaboración con el departamento de orientación, constituye una herramienta fundamental para garantizar que cada persona recibe el apoyo que necesita en función de sus características y circunstancias, respetando siempre su identidad y promoviendo su desarrollo integral.

La igualdad de género debe ser también un elemento central de la acción tutorial, y para ello es necesario realizar charlas y talleres sobre oportunidades laborales en sectores no tradicionales para cada género, creando campañas de visibilización de referentes femeninos en áreas STEM y en sectores donde la presencia de mujeres sigue siendo minoritaria, así como referentes masculinos en sectores tradicionalmente feminizados como la educación infantil o los cuidados, trabajando activamente para eliminar estereotipos de género en la elección de itinerarios formativos y profesionales (CIPFP El Palmeral, 2025). La coordinación con el equipo responsable de igualdad y convivencia del centro resulta fundamental en este ámbito, así como la participación en programas y proyectos de ámbito autonómico o estatal orientados a promover la igualdad en la FP. Es importante también abordar la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género, creando espacios seguros donde todas las personas puedan expresarse libremente y recibir el apoyo necesario.



La acción tutorial en Formación Profesional

Evaluación y mejora continua: cómo medir el impacto de la tutoría con perspectiva inclusiva

El seguimiento y evaluación del plan de acción tutorial constituye un elemento fundamental para garantizar su calidad y su mejora continua, y en este sentido los planes de acción tutorial deben ser evaluados anualmente, revisados y ajustados en función de los resultados de dicha evaluación. La evaluación debe realizarse mediante encuestas al alumnado que permitan conocer su grado de satisfacción con las actividades desarrolladas y su percepción sobre la utilidad de las mismas, asegurando que estos instrumentos recogen información desagregada por género y otras variables relevantes para detectar posibles desigualdades, y mediante reuniones del equipo docente en las que se analice el desarrollo de la tutoría y se identifiquen aspectos de mejora, y estas se realizaran preferiblemente durante el tercer trimestre del curso, de manera que los resultados puedan ser utilizados para la planificación del curso siguiente.

Es muy aconsejable contar con el apoyo del departamento de orientación para analizar el impacto de las medidas implementadas y proponer mejoras, y para unificar la función orientadora entre el equipo docente resulta útil incluir en el plan de acción tutorial no solo las directrices generales de trabajo sino también los formularios y modelos necesarios para su implementación en las aulas. En este sentido puede ser adecuado incluir formularios estándar para recoger las impresiones del alumnado, encuestas de satisfacción, fichas de seguimiento individualizado o cualquier otro tipo de instrumento que permita mantener una coherencia en el proceso de orientación y facilitar la labor del tutor o tutora (Fernández, 2016). Especialmente importante sería establecer el proceso y un formulario base para recoger las impresiones del alumnado frente a la evaluación y la participación de este en las sesiones de evaluación, así como para recoger información sobre sus intereses y expectativas profesionales, todo ello con una perspectiva inclusiva que permita detectar y corregir posibles sesgos o discriminaciones.

Los indicadores de evaluación deben contemplar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, incluyendo el número de personas atendidas desagregado por género, el número de acciones realizadas, la tasa de continuidad formativa del alumnado, la tasa de inserción laboral cuando sea posible obtenerla desagregada también por género, la valoración del servicio por parte de las personas usuarias y el grado de cumplimiento del plan de actuación previsto. La utilización de rúbricas de evaluación puede facilitar este proceso al proporcionar criterios claros y niveles de logro definidos para cada indicador, permitiendo una valoración más objetiva y sistemática de los resultados alcanzados. En este sentido, resulta interesante el modelo de rúbrica para evaluar el plan de orientación, que incluya indicadores como el número de personas atendidas, las acciones conjuntas intercentros, la tasa de continuidad formativa y la valoración del servicio por parte de las personas usuarias.

La acción tutorial en FP constituye un elemento clave para garantizar una educación de calidad que responda a la diversidad socioeducativa del alumnado, y la heterogeneidad de estudiantes que acceden a los CFGM y CFGS, caracterizada por una amplia variedad de edades, procedencias, situaciones personales y laborales, motivaciones y



La acción tutorial en Formación Profesional

expectativas, exige una tutoría flexible, personalizada y adaptada a las necesidades reales de cada persona y de cada grupo, con especial atención a la perspectiva de género y a la inclusión de todas las identidades y situaciones. El nuevo marco normativo derivado de la Ley Orgánica 3/2022 y de su desarrollo reglamentario ofrece una base sólida para el desarrollo de una acción tutorial de calidad, estableciendo la orientación como un elemento esencial del sistema de FP, y las concreciones autonómicas, como las desarrolladas en la Comunidad Valenciana, aportan ejemplos prácticos de cómo articular esta orientación en el territorio, con iniciativas como la red OrientaFP o las guías de acción tutorial elaboradas por los propios centros que pueden servir de inspiración para otras comunidades.

El desarrollo de esta tutoría pasa por el conocimiento profundo de las características del alumnado, por la personalización de las intervenciones, por el trabajo sistemático en competencias emocionales y sociales, por la prevención y resolución de conflictos, por la orientación académica y profesional, y por la coordinación con otros agentes educativos y sociales, todo ello con un enfoque inclusivo que garantice la igualdad de oportunidades para todas las personas con independencia de su género, edad, origen o circunstancias personales. Todo ello requiere sin duda una mayor formación del profesorado en este ámbito, así como una mayor consideración de la función tutorial en la organización de los centros educativos y en la distribución de tiempos y recursos, de manera que los tutores y tutoras dispongan de las condiciones necesarias para desarrollar adecuadamente su labor. Además, la experiencia de centros que han apostado por un modelo de orientación integral y personalizada demuestra que una orientación bien articulada constituye un factor de calidad educativa que motiva, conecta y transforma la experiencia formativa del alumnado, reduciendo las tasas de abandono y mejorando la empleabilidad, y contribuyendo además a construir una sociedad más igualitaria y justa.

En definitiva, la acción tutorial en FP no puede seguir siendo la gran olvidada, sino que debe ocupar el lugar central que le corresponde en el proceso educativo, pues la diversidad socioeducativa de los estudiantes no es un problema sino una riqueza que, adecuadamente atendida, puede contribuir a formar profesionales más competentes, más maduros y mejor preparados para afrontar los desafíos de un mundo laboral cada vez más complejo y exigente, así como ciudadanos comprometidos con la igualdad y la justicia social. La tutoría es sin duda una herramienta fundamental para lograrlo, y su desarrollo y fortalecimiento deben ser una prioridad para los centros educativos y para las administraciones con competencias en la materia, en el convencimiento de que orientar es, en última instancia, transformar.



La acción tutorial en Formación Profesional

Bibliografía

- Barcala, R., Peixoto, L., Zafano, J. y Martínez, S. (2024). Desafíos en la enseñanza escolar de los primeros auxilios: análisis de la legislación educativa (LOMLOE) y orientación curricular. *Revista Española de Salud Pública*, 98.
- CIPFP El Palmeral. (2025). *Guía de Acción Tutorial*. Centro Integrado Público de FP El Palmeral.
- CIPFP El Palmeral. (2025). *Proyecto TOTedu: Orientar para transformar: innovación y acompañamiento en la FP*. Centro Integrado Público de FP El Palmeral.
- Fernández, S. (2016). *Análisis de la acción tutorial en la FP Básica en Cantabria*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Cantabria
- García, J. (2018). *La importancia de la búsqueda de factores de riesgo y protectores ante el fracaso escolar y como desarrollarlos en los Ciclos de FP Básica*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Cantabria].
- González, R. (2023). *Fomentando el bienestar emocional: propuesta de formación docente en habilidades socioemocionales para el alumnado de FP Básica*. [Trabajo fin de Máster]. Universidad de Oviedo.
- López, S., De las Heras, M. y Jiménez, R. (2023). Influencia del clima de clase en una intervención basada en la enseñanza situada hacia la inclusión educativa en un grupo de estudiantes de FP Básica. *Investigación en la Escuela*, 106, 159-173.
- Martínez, L. F. (2024). Adaptación de conductas y convivencia escolar en Bachillerato. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3222-3242.
- Martín, C. M. (2024). Análisis de la FP Dual de Grado Superior en Andalucía. Estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 324-347.
- Negri, M. I. y Leiva, J. J. (2019). Liderazgo de los docentes de FP básica para la mediación escuela-empleo del alumnado con diversidad funcional intelectual. *Contextos Educativos*, 24, 95-111.
- Sanmartín, A., López, M. y García, R. (2018). *Características del alumnado de FP: un estudio comparativo entre grados medios y superiores*. Editorial Educativa.
- Talavero Gil, G. (2022). *Competencia lingüística y socioemocional en estudiantes de FP Básica: evaluación y propuesta de un programa de intervención para un centro específico*. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional
- Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional

Cómo citar:

Valls, L. (2026). La acción tutorial en Formación Profesional. Una propuesta para una orientación inclusiva y de calidad. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 93-106. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>



CURSOS

HOMOLOGADOS

VÁLIDOS PARA OPOSICIONES
y CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS

SI TE MATRICULAS
DE 3 O MÁS
CURSOS
HOMOLOGADOS:

-35%



Utiliza este cupón: PACKDOCENTE



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

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO ONLINE



4 PUBLICACIONES



WWW.CAMPUSEDUCACION.COM



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Una propuesta didáctica basada en el juego y el descubrimiento

M^a JOSÉ ROMERO RIOMAYOR

- Graduada en Educación Infantil
- Máster Universitario en Educación y TIC
- Ciclo de Grado Superior en Interpretación de LSE
- Maestra en Educación Infantil y coordinadora en una Escuela Infantil de la Comunidad de Madrid
- Madrid



El presente artículo analiza las instalaciones de juego como propuesta didáctica para el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años), tomando como referencia las características psicoevolutivas propias de esta etapa. Desde una perspectiva respetuosa y centrada en la iniciativa del niño, se plantea una respuesta educativa orientada al desarrollo integral y al aprendizaje activo. Las instalaciones de juego se configuran como espacios estéticos y flexibles, organizados a partir de diversos objetos y materiales que favorecen la exploración, la creatividad, las relaciones entre iguales y la construcción de vínculos afectivos. Asimismo, se destaca el papel del adulto como acompañante y mediador de los procesos de juego, encargado de observar, poner palabras y dotar de sentido las experiencias vividas por los niños.

Palabras clave: Educación Infantil; Primer ciclo de Educación Infantil; Instalaciones de juego; Vínculos afectivos; Juego; Descubrimiento; Construcción de la identidad; Simbolización; Periodo preoperacional.

Abstract: This article analyses play facilities as an educational approach for the first stage of early childhood education (ages 0-3), drawing on the psychosocial characteristics that are specific to this stage. Adopting a child-centred approach, it proposes a method of education focused on holistic development and active learning. Play facilities are designed as aesthetically pleasing and flexible spaces organised around various objects and materials that encourage exploration, creativity, peer relationships and the formation of emotional bonds. Furthermore, the article emphasises the important role of adults as companions and mediators in the play process. They are responsible for observing, naming and interpreting the children's experiences.

Key words: Early Childhood Education; Early Childhood Education (First Cycle); Play equipment; Emotional bonds; Play; Discovery; Identity formation; Symbolization; Preoperational stage.

Cuando en una escuela infantil el claustro de profesores se plantea llevar a las aulas una propuesta de instalaciones de juego, con la primera incógnita que se encuentran es si esta va a estar ajustada y acorde a las edades del alumnado del primer ciclo de Educación Infantil, pues sus características psicoevolutivas hacen que se piense que una instalación de juego se les va a quedar grande y no va a cumplir con las expectativas que se tienen, o bien que no va a cumplir con el objetivo que se busca cuando se pone en práctica este tipo de propuestas.

Es cierto que muchas veces ese vértigo inicial a realizar algo nuevo y del que no se tiene tanta experiencia abruma y asusta un poco; pero, tras ese miedo a lo desconocido, y apoyándose en un marco teórico y psicológico, por una parte, y mucha ilusión y ganas por hacer algo diferente y enriquecedor por otra, hace posible poner en marcha este proyecto tan divertido y significativo tanto para los niños como para los adultos.

Ruiz y Abad (2019) definen las instalaciones de juego como una propuesta educativa planteada desde la presen-

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

tación de unos objetos específicos en un espacio transformable inspirado en la estética del arte contemporáneo y una fundamentación psicopedagógica basada en la psicomotricidad relacional y las teorías del desarrollo evolutivo.

Este contexto se dispone para favorecer el vínculo afectivo y las relaciones entre un grupo de niños y un adulto referente que reconoce, acompaña y da sentido a los procesos simbólicos de la infancia, expresados a través del movimiento y las acciones del juego libre en un "lugar de símbolo" como metáfora de vida.

Se podría decir que las instalaciones de juego se sustentan sobre tres aspectos fundamentales. La simbolización, la relación del niño con sus iguales y con el adulto de referencia y la construcción de la identidad.

La **simbolización** porque a través de las diferentes propuestas de juego cada niño comenzará a desarrollar el juego presimbólico, haciendo primero pequeñas aproximaciones, en el caso de los niños de 0-3 años como, por ejemplo hacer como si lavará a un bebé con esponjas, acunarlo en una caja de cartón, dándole de comer, recreando escenas del verano con toallas y flotadores... y posteriormente, a partir del segundo ciclo de Educación Infantil este primer juego se hará cada vez más elaborado.

En cuanto a la **relación**, en las diferentes propuestas sin ningún tipo de dirección por parte del adulto, el niño poco a poco comienza a tener curiosidad por lo que hace el otro; a lo mejor, en un primer momento sólo observa la acción del otro, mide si él puede hacer lo mismo o participar en su juego, luego se irá acercando y hará lo mismo que hace el compañero y quizá, un tiempo después comienza el juego en paralelo o simultáneo, no interactúan en un principio pero luego se miran y hacen las mismas acciones a la vez.

Este juego más colaborativo se irá haciendo presente a final del primer ciclo de Educación Infantil o quizá ya durante el segundo ciclo, pero es cierto que ya se atisban en este primer momento, una aproximación a los iguales, un interés por el otro.

De otra parte, las instalaciones de juego van a servir para estrechar los lazos con el adulto de referencia. Este es el que les dará la confianza y la seguridad para interactuar con el espacio y con los objetos que hay en él. Esta relación en el juego será asimétrica, el adulto estará a disposición del niño, será el medio que tiene el niño para construir su imaginario, aunque de esto, ya se hablará con más detalle más adelante.



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

En consecuencia, en los diferentes momentos de juego el niño irá construyendo su propia identidad, de manera paulatina. Va a ir conociendo su cuerpo, va a poder poner en práctica todos sus logros a nivel motor; andar, correr, gatear, agacharse, coger, rasgar, arrugar, doblar, construir, destruir para luego volver a construir, etc.

También va a poder conocer al otro, va a poder reflejarse en él, ver las reacciones del otro, ver las posibilidades de acción propias y de los demás, construir esquemas de conocimiento cada vez más complejos, poner en práctica ensayos y errores con los objetos.

En los diferentes momentos de juego el niño irá construyendo su propia identidad

En esta relación con el otro y ayudado por un ambiente de absoluto respeto y libertad, el niño podrá expresar lo que siente y lo que le emociona. Al principio, será el adulto el que ponga palabras a todo lo que está saliendo de manera espontánea y, posteriormente, cuando pueda expresarse con palabras, será él que lo haga por sí mismo. Todo este proceso será fundamental para la construcción de su propia identidad.

Justificación de la propuesta a partir de las características psicoevolutivas del niño de 0 - 3 años

Para poder entender el porqué de realizar una propuesta de instalación de juego con alumnos del primer ciclo de Educación Infantil, se ha creído necesario realizar una justificación teórica basada en aspectos psicoevolutivos y psicomotoras donde se ponga de manifiesto como las instalaciones de juego van a poder favorecer la adquisición de logros cognitivos y psicomotores en los más pequeños.

Para ello, se va a partir de las teorías del desarrollo de Piaget, así como de la teoría del aprendizaje social de Bandura para tratar los aspectos psicoevolutivos y de los logros psicomotores, apoyando estos en los hitos evolutivos que se van desarrollando en los niños desde el nacimiento hasta los tres años.

CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS

La **teoría del desarrollo de la inteligencia de Piaget** describe una serie de etapas evolutivas, en las que se van a explicitar una serie de características y/o logros establecidos por tramos de edad que van a permitir pasar de un nivel del saber a otro estimado más alto (Piaget, 1972). Para él, el desarrollo era un proceso *continuo*.

Enmarcando esta teoría en el primer ciclo de Educación Infantil, habrá que delimitar dos grandes momentos. Por un lado, el periodo sensoriomotor que abarca desde el nacimiento hasta los dos años y que correspondería con el grupo de bebés y de 1-2 años y el periodo preoperacional que correspondería desde los 2 años hasta los 6-7 años, coincidente con el nivel de 2-3 años.

Nuestra propuesta didáctica está dirigida a alumnos del segundo y tercer nivel del primer ciclo de Educación Infantil.

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Periodo sensoriomotor

La inteligencia del niño desde el nacimiento hasta los 2 años está enmarcada en el estadio sensoriomotor según Piaget; donde su inteligencia está ligada a su acción motriz y en los sentidos como medio para conocer el mundo.

Desde esta perspectiva, las instalaciones de juego como planteamiento didáctico para el alumnado del segundo nivel del primer ciclo de Educación Infantil (1-2 años) donde el espacio cobra tanta importancia ya que a través de él y de los materiales organizados de una forma estética van a permitir al niño explorar a través de sus sentidos; pudiendo ver, ilusionarse, tocar, manipular crear, construir, idear... de una manera libre y utilizando su cuerpo en la medida de sus posibilidades para conseguir todo esto, será una fuente de información y de acción que le ayudará a construir esquemas de conocimiento cada vez más complejos.

Dentro del periodo sensoriomotor y más concretamente dentro de los subestadios quinto y sexto, podemos observar que las instalaciones de juego van a favorecer la adquisición de grandes logros.

Van a poder, a través de estas, descubrir nuevos medios de acción y creación de esquemas de conocimiento a través de la experimentación libre. Las instalaciones de juego van a dotar al niño de la posibilidad de poner en práctica nuevos medios y/o estrategias para conseguir sus propuestas o planteamientos.

Podrá establecer tanteos por experimentación; apilando cajas, cojines u otro material que invite a esa actividad, haciendo hileras y colocando uno tras otro, construyendo torres...

Por otro lado, le va a permitir organizar todos los esquemas de conocimiento que ya posee y ponerlos en práctica para nuevas situaciones, analizando los objetos, observando el resultado de la combinación de un objeto con una acción determinada, así por ejemplo podrá tocar una pelota, percibir su textura, ver que rueda pero que también se puede botar...

A través de las instalaciones y de los materiales propuestos va a poder investigar, inventar y crear diferentes situaciones que le van a permitir iniciarse también en juego de "cucutrás" y del juego presimbólico. Como, por ejemplo; en una propuesta con manoplas y mantas, muñecos y cajas; el niño podrá meter y sacar el muñeco de la caja y taparlo con la manta a modo de juego del escondite y del "cucutrás", hacer

“ El espacio cobra tanta importancia ya que a través de él y de los materiales organizados de una forma estética van a permitir al niño explorar a través de sus sentidos



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

como que la caja es la cuna del bebé, lavar a los niños con manoplas y haciendo que la caja sea la bañera en el caso de los niños un poco más mayores, etc.

Periodo preoperacional

- Por otra parte, el niño de 2-3 años comienzan a dar sus primeros pasos en el estadio preoperacional. El periodo preoperatorio continúa al estadio sensoriomotor y se extiende desde los dos a los seis años. Se divide en dos subestadios:
 - > De 2-4 años, que está influido por un pensamiento preconceptual.
 - > De 4-6 años, caracterizado por un pensamiento intuitivo.

Centrándonos en el subestadio del pensamiento preconceptual, por ser este la franja de edad de nuestro alumnado del tercer nivel del primer ciclo de Educación Infantil aparece un gran logro y es la función simbólica que cobra una especial relevancia en las instalaciones de juego, pues el alumnado a través de estas podrá imitar, recrear y representar acciones, vivenciarlas, asimilar y/o revivir diferentes situaciones que le hayan impactado a través de la recreación de estas.

La **teoría del aprendizaje social de Bandura** revolucionó la comprensión de cómo aprendemos, destacando que somos seres sociales que adquirimos conocimientos, habilidades y actitudes al observar a los demás.

Bandura (1986) planteó que el niño no es sólo un espectador pasivo de los estímulos que le rodean, sino que, en la construcción del aprendizaje es un agente activo que procesa la información que se le está dando, piensa y analiza las acciones de los demás y toma decisiones sobre sus acciones futuras.

Para Bandura, el factor conductual y el factor cognitivo son dos aspectos esenciales en el aprendizaje y sin ellos las relaciones sociales no pueden explicarse. Gran parte de las imágenes mentales en las que se basan nuestras acciones y conductas, son el resultado de la observación y de la interacción que tenemos con otras personas desde pequeños. Es lo que llama Bandura, experiencia vicaria.

Esto se puede ejemplificar dentro de una propuesta de instalaciones de juego cuando los niños observan al compañero y poco después participan en el juego de este, o cuando en paralelo cada niño construye una torre con piezas de madera como lo hace el de al lado, etc. No hay que olvidar que en esta etapa el juego en paralelo es muy característico y muchas de las propuestas que hacen los más pequeños, se realizan a través de tanteos y ensayo y error, pero también observando lo que hacen los compañeros.

CARACTERÍSTICAS PSICOMOTRICES

Desde el punto de vista psicomotor, todos los niños a los que va a ir dirigida las instalaciones de juego tienen una serie de hitos evolutivos que, o bien están conseguidos o bien están en desarrollo y que van a ser fundamentales para que tenga un resultado satisfactorio estas propuestas.



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Por una parte, tanto en los niveles de 1-2 como los niveles de 2-3 se pueden mantener sentados, tienen suficiente fuerza muscular para mantenerse en equilibrio y todo esto propiciará que puedan tener las manos libres para explorar el entorno, tocar objetos, reconocer cualidades de los mismos...

Por otra parte, la adquisición del gateo y de la marcha supone un aumento de la movilidad y la posibilidad de decidir dónde quieren dirigirse, qué quieren coger y lo que quieren hacer en cada momento.

El equilibrio se va perfeccionando de manera progresiva como se ya se ha comentado, primero pudiéndose mantener sentado, posteriormente siendo capaz de gatear y finalmente manteniéndose de pie y comenzando a andar; todo esto presentará ante ellos un abanico de oportunidades para conocer y explorar nuevos espacios y realidades, siendo capaces de superar obstáculos, rebasarlos, subir, bajar, buscar desigualdades, acceder a más objetos y localizarlos en el espacio, etc.

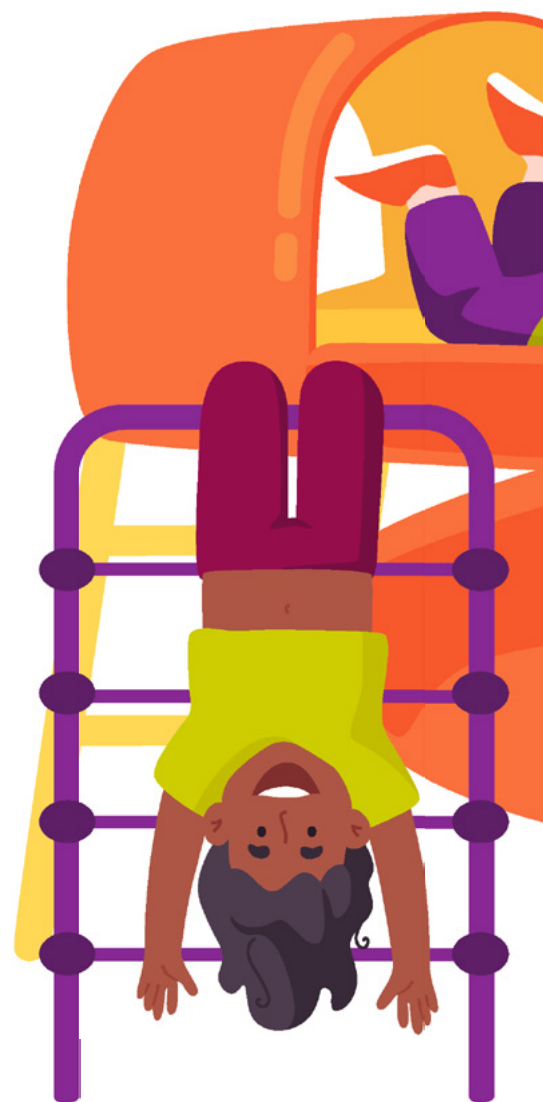
La actividad es una fuente de placer y de conocimiento y las instalaciones de juego les dotará de un sinfín de oportunidades para la construcción de esquemas de conocimiento, para la diversión y para el aprendizaje a través de la acción y manipulación, porque tal y como destaca Francesco Tonucci, todos los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando en la primera etapa de la vida.

CARACTERÍSTICAS SOCIOAFECTIVAS.

Otro pilar fundamental en el desarrollo integral del niño es el aspecto socioafectivo. Durante la primera infancia se van a sentar las bases para los avances que se vayan produciendo en edades posteriores, y siguiendo lo anteriormente comentado por Tonucci, el juego va a favorecer este aspecto emocional y de relación en los más pequeños.

Winnicott (1971) destaca la importancia del juego en el desarrollo emocional de los niños, pues a través de él, los niños exploran su entorno y desarrollan habilidades sociales y emocionales. Siguiendo su idea, podríamos decir que las instalaciones de juego van a encajar perfectamente en este planteamiento, van a favorecer la construcción de la propia identidad, iniciarse en el establecimiento de relaciones sociales con sus iguales, conocer sus posibilidades y limitaciones de acción, aprender a enfrentarse a nuevos retos y desafíos, estrechar el vínculo con sus adultos de referencia, iniciarse en el juego paralelo con sus iguales, interaccionar con ellos a través de los objetos, y todo ello asentarán las bases de su socialización, etc.

Este autor considera el juego era una forma de expresión en sí misma, en la cual el niño de manera libre y creativa puede manifestar sus deseos, fantasías y emociones. Las instalaciones de juego serán, por tanto, el medio perfecto para conseguir todo lo comentado por este autor. A través de un espacio organizado de una manera estética



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

y motivadora el niño podrá expresar lo que siente y necesita de una manera espontánea utilizando para ello los objetos propuestos en cada instalación y que, en muchas ocasiones, debido a las características psicoevolutivas en cuanto al lenguaje y a la identificación de emociones les es imposible expresar a través del lenguaje oral.

En esta misma línea, Piaget propuso construir una teoría del conocimiento explicitando cómo el sujeto conoce. Asimismo, destaca que las emociones influyen en el pensamiento y testifica que ningún acto de inteligencia es completo sin ellas.

Configuración de una instalación de juego

Cuando un maestro se plantea la realización de una propuesta de instalación de juego, hay una serie de cuestiones que se deben tener en cuenta antes de poner en marcha este planteamiento y que son claves para que esta sea significativa para los más pequeños.

Por un lado, la organización o distribución espacial de la propuesta por el simbolismo que trasciende de la disposición de los elementos que van a configurar esta y por otro, la temporalización.

Temporalización

En cuanto a la temporalización se hace necesario discernir dos grandes momentos. El primer momento, que se refiere al previo a la instalación. Es el momento de la reflexión y preparación y otro momento que sería al momento de la actividad como tal que, a su vez, estará compuesta de una serie de momentos que se analizará a continuación.

Se podría decir que hay un momento previo a la instalación como tal, que es el momento de reflexión y de programación. Es el momento en el que cada maestro partiendo de las características psicoevolutivas de su grupo de alumnos, edades, circunstancias especiales del grupo y del espacio del que se dispone para realizar el planteamiento se plantea una serie de cuestiones como pueden ser; por qué hacer una instalación de juego y con qué objetivo se va a plantear esta al alumnado.

A partir de todas estas cuestiones toca idear una propuesta, buscar el espacio que se cree que va a ser más fructífero para llevarla a cabo, escoger los materiales y elementos que van a configurar la instalación, decidir qué distribución espacial se va a disponer...

Después de este paso previo, llega la hora de la puesta en marcha de la instalación. Sería el inicio del ritual y el despertar la curiosidad de los más pequeños. Este momento va acompañado de unas pequeñas indicaciones, pero muy importantes no sólo para el momento de la actividad sino que serán esenciales con el desarrollo de los niños y que estarán estrechamente relacionado con lo tratado



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

anteriormente en los beneficios que aporta las instalaciones de juego en el desarrollo socioafectivo del alumnado de 0 a 3 años.

Será necesario establecer tres momentos fundamentales cuando se pone en marcha una instalación. Por una parte, establecer un momento previo el "antes del juego".

En el antes del juego se establecerán las normas que van a configurar la propuesta. Estas son:

1. - *Nos cuidamos.*
2. - *Cuidamos a los demás.*
3. - *Cuidamos el material.*
4. - *Investigamos, exploramos y disfrutamos, que sería lo que podríamos denominar como "el durante el juego" y que conllevaría a la explosión de actividad, de la imaginación, de la colaboración, exploración y disfrute de la propuesta por parte de los más pequeños.*

Tras el momento de la actividad como tal, y centrándose en el ciclo de 0-3 años, habría que establecerse una diferenciación entre los grupos más pequeños del nivel de 1-2 años con respecto a los más mayores de edades comprendidas entre 2 y 3 años. En ese momento llegaría el tiempo establecido como "después del juego".

En el caso de los niveles de 1-2 años, la sesión se terminaría con la vuelta a la calma, recogiendo el material utilizado en la actividad y con un momento de relajación a través de una canción o melodía. En cambio, en los niveles de 2-3 años, donde ya se están iniciando en la representación simbólica a través del garabato se podrá terminar la sesión con la recogida del material y la reflexión gráfica de lo vivido durante la propuesta.

Este momento se iniciaría al finalizar el curso de 2-3 años. Es cierto que sus representaciones gráficas pueden, a priori, no simbolizar algo concreto desde una mirada de adulto, pero lo importante de esta fase de la actividad es que los niños cuenten al adulto que es lo que están o han representado gráficamente y este transcribirlo en el papel poniéndolo con palabras.

Organización del espacio

Las instalaciones de juego se van a disponer en el espacio de unas formas determinadas; estas formas no están escogidas al azar sino que tienen tras de sí un significado. Si bien es cierto que, en muchas ocasiones, debido al espacio del que se dispone en las escuelas infantiles y teniendo en cuenta las características psicoevolutivas de los más pequeños, estas configuraciones tienen que ajustarse a estas dos premisas.

Se tendrá que usar el mismo espacio del aula al principio para darles confianza y estabilidad emocional

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Además, hay que tener en cuenta que el cambio de espacios en algunas ocasiones, sobre todo al principio del curso, les puede provocar a los más pequeños inseguridad y desconfianza, por lo que se tendrá que usar el mismo espacio del aula al principio para darles confianza y estabilidad emocional y esto puede implicar que la propuesta esté condicionada al espacio con el que se cuenta. Pasado un tiempo, se podrá utilizar otro espacio diferente con más amplitud y que cuente con más posibilidades de movimiento.



Las formas en las que se suele disponer son; forma circular, cuadrada-rectangular y triangular o con estructura de espiral y cruce.

Círculo o mandala

Para sus autores, esta disposición tiene un significado de protección. Es el símbolo de la madre, del cobijo, de la unidad y de reunión, expresa el valor de igualdad en donde todas las personas son iguales y no hay una jerarquía entre ellas. Esa esencia es lo que se pretende simbolizar en la instalación, representando el grupo.

El círculo es algo compartido, forma parte del saber común, pues pertenece tanto al pasado como al presente y al futuro (Long, citado por Velasco y Abad, 2011).

Cuadrado, rectángulo o triángulo

Representa el orden, el equilibrio. Hace una alegoría a los cuatro puntos cardinales y a los elementos de la naturaleza. Simboliza la seguridad y el equilibrio.

En el caso las instalaciones con una estructura triangular, este tipo de instalaciones podrían entenderse como una apertura al mundo o una invitación a la exploración del mismo partiendo de la seguridad que te da la base inicial.

La espiral

Tienen una estructura muy definida. Simboliza el crecimiento, la evolución o el progreso. Es también la metáfora del camino que se recorre a lo largo de la vida. Es una alegoría a la naturaleza como son los remolinos de viento que se producen o los vórtices que se producen en el agua.

Esta forma propone un recorrido que invita al doble sentido hacia fuera para poder salir de la espiral y después hacia dentro para llegar al inicio o comienzo de todo.



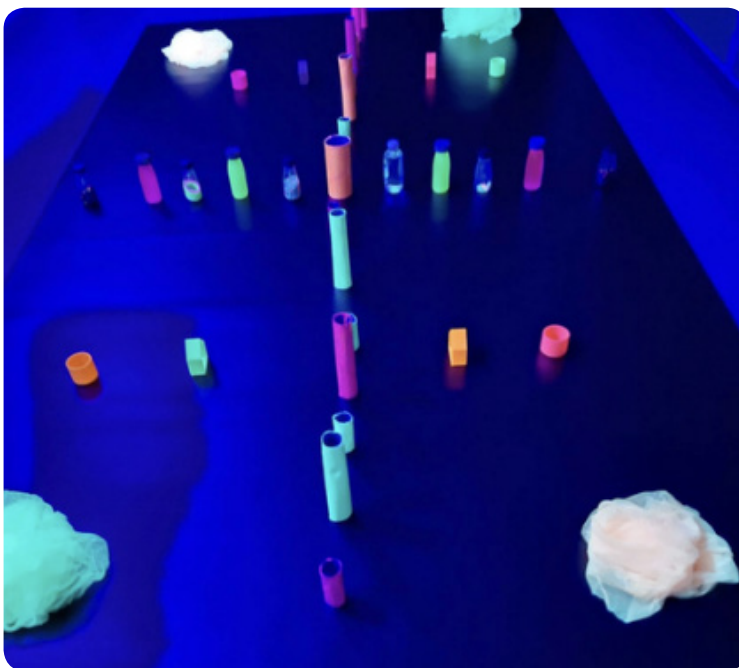
Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Los cruces como encrucijadas

Simbolizarían los cruces de caminos, los desplazamientos, puntos de encuentros y de reunión, o de partidas y despedidas.

No tienen una delimitación concreta como el círculo o el cuadrado, pero el propio diseño marca recorridos posibles para ser utilizados tal y como se han dispuesto de manera primigenia o bien pueden transformarse dependiendo del uso que le quieran dar los más pequeños.

Podríamos decir que la estructura elegida para configurar el espacio de deberá atender a la horizontalidad que simboliza la idea de seguridad, extensión o conquista, como a la verticalidad que representa el desarrollo, el equilibrio o el crecimiento.



De una forma simbólica y casi de manera inconsciente, las distintas formas que se han descrito en este apartado permiten delimitar o encuadrar el juego de los más pequeños, dándoles, por un lado, seguridad pues les ayuda a identificarse y colocarse dentro del espacio y por otro, estableciendo los límites de la instalación, donde empieza y donde termina esta.

El papel del adulto en las instalaciones de juego

Es importante analizar la figura del adulto. En primer lugar, porque para poder poner en marcha la propuesta de instalaciones de juego este debe tener un conocimiento y una base teórica en cuanto al desarrollo psicoevolutivo de los niños y en cuanto al desarrollo emocional y de la personalidad de estos.

El papel de adulto en la propuesta de instalaciones de juego tiene una gran importancia, pero para poder concretar cada una de sus funciones sería necesario diferenciar su papel en tres momentos diferentes; antes, durante y después de la propuesta de juego.

ANTES

Su papel será el de organizar la propuesta eligiendo con detalle el espacio, creando un ambiente motivador, eligiendo los materiales que se van a utilizar, así como la disposición de la propuesta teniendo en cuenta las características del grupo, nivel de autonomía, edad, etc.

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

DURANTE

En esta fase será importante parar y analizarla con detalle.

El papel del adulto no será siempre el mismo, es decir no hay un mismo rol al igual que no hay una persona igual que otra. El adulto estará en el contexto de juego de una manera u otra según sea su forma de ser, no sólo como elemento que crea un ambiente seguro y confiable donde el niño pueda expresarse con libertad, sino que también podrá ser un elemento más del que se pueda sostener el niño para entrar en el juego, un elemento más con el que el niño pueda interactuar en la propuesta.

El papel del adulto será único e irrepetible por otra persona porque, tal y como destacan Abad y Velasco, "jugamos como somos". En todo este proceso habrá que tener claro que el adulto no es un jugador más, sino que estará al servicio del niño, será un elemento facilitador y, que, a través de él, el niño poco a poco podrá tomar confianza en el adulto para que este pueda acompañarlo en sus procesos emocionales.

En el caso de que en la propuesta de juego hubiera más de un adulto, este podría convertirse en un objeto de juego o en un elemento disponible (objeto disponible) para el niño cuando este lo necesite para el desarrollo de su relato. Si el niño te pide que entres en su juego, entras. Si te pide tus manos como apoyo para levantarse, para coger un objeto, para abrir una caja o para colocar algo, etc.; el adulto será el utensilio o el medio para conseguir su fin y, además, en este papel, el adulto le pondrá la seguridad emocional que el niño necesita y le va a poner palabra a lo que él esté haciendo.

Hay varias opiniones sobre el papel del adulto durante la propuesta de juego. Algunas de ellas son la de no intervenir en el juego y mantenerse como observador activo de los que acontece en el transcurso de esta. Otras piensan que, sin intervenir activamente, el adulto debe ofrecer al niño la presencia y la figura de mediador en el caso de conflicto si hiciera falta, todo esto desde una manera respetuosa.

Por otra parte, será muy importante que el adulto sea el que escuche, acompañe al niño en su relato y ponga en palabras a las ideas que surjan en el niño durante la propuesta. Será el encargado de estructurar a los pensamientos de los niños, a sus necesidades y poder interpretar lo que la imaginación despierta en los niños.

DESPUÉS

Tras la propuesta de juego, llega la hora no sólo de recoger el espacio y los materiales que se han puesto a disposición del niño para construir su juego, sino también el de analizar y documentar el desarrollo del mismo para, posteriormente hacer una evaluación tanto del proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

En esta reflexión se detallará la conveniencia o no de la configuración de la propuesta y de los materiales utilizados en ella, las curiosidades o anécdotas que sean podido producir en el transcurso del juego, aspectos observables de cada niño, dificultades, aprendizajes, progresos que se hayan podido observar en los más, etc., o aspectos que se buscaba conseguir con la propuesta.

Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Con todo esto, podríamos decir que el papel del adulto durante la propuesta de juego va a favorecer entre otras a:

- La construcción de esquemas de conocimientos en el niño.
- La comunicación a través de la escucha activa.
- Las relaciones entre iguales y la convivencia del grupo, estableciendo también las normas básicas que regularán las propuestas de juego como son el respeto a los iguales y al adulto, y el cuidado del otro y de uno mismo.
- El desarrollo afectivo y la construcción de la identidad.
- El desarrollo psicomotor respetando los diferentes ritmos.
- El movimiento libre y creativo del niño.
- El inicio de los procesos de creación simbólica.

Materiales y objetos de las instalaciones de juego

La selección y presentación de los materiales en las propuestas de instalaciones de juego se guía por una serie de premisas que hay que tener en cuenta y que son parte fundamental en la propuesta.

Los objetos deben ser neutros, seguros y atractivos. No tienen por qué ser caros y muy elaborados, mejor sencillos, pues desde la sencillez muchas veces se despiertan mayores creaciones. Lo que se busca es que los niños puedan explorar las propiedades de los objetos, jugar y hacer múltiples combinaciones con estos, pero también puedan ser utilizados para fomentar la creatividad, la expresión simbólica y favorecer relaciones con otros iguales y/o con el adulto de referencia.

No se pretende una variedad de los materiales como premisa fundamental, lo que se busca es que primen las posibilidades simbólicas que encierra cada uno de los objetos que se presentan en la propuesta y las relaciones que pueden establecer con o a través de cada uno de ellos.

A continuación, se presenta un listado de alguno de los objetos que se pueden utilizar en las diferentes propuestas de instalaciones:

Las **alfombras y alfombrillas** es un material polivalente que puede servir para limitar el espacio donde va a transcurrir las propuestas, pero también para también delimitar recorridos, invitar a acciones que requieran movimiento y desplazamientos.



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

“ Los objetos no tienen por qué ser caros y muy elaborados, pues desde la sencillez muchas veces se despiertan mayores creaciones

Las **toallas o mantas** van a favorecer el desarrollo de la motricidad final doblarlas, desdoblarlas, extenderlas en el suelo a modo de colchón o al usarlas para taparse o tapar a un bebé o un amigo.

Las **telas** también favorecerán lo anteriormente comentado, pero también servirá para ocultarse, para hacer juego de “cucutrás”, etc.

Las **cajas** permiten un sinfín de posibilidades. Permiten construir, destruir para volver a construir, meterse dentro, salir, se puede convertir en una cuna o bien en un coche de carreras, o en una cama que invita al descanso... Su valor no es el objeto en sí mismo, sino su valor simbólico. La forma y el tamaño de la caja también será determinante en el juego, una caja pequeña

podrá convertirse en un cofre donde atesorar objetos preciados para el niño, pero, en cambio si fuera redonda se podrá utilizar como pelota que rueda...

Los vasos permiten ser alineados en filas o también para hacer torres, para dibujar el contorno de un círculo o delimitar el espacio donde cada niño está creando y jugando.

Las **esponjas** posibilitan juegos relacionados con el cuidado y el afecto, a través de ellas el niño va a poder simbolizar acciones como lavar bebés, tal y como le hacen a él en casa, bañar a otro, etc.

La **pelota** va a invitar al movimiento, a lanzar, a correr detrás de ella y al juego con el otro lanzándose el balón entre ellos, uno lanza y el otro la coge y al revés. El balón se podrá lanzar, pero también rodar, podrá llevarse de un lado a otro entre dos compañeros, etc. El balón será el medio en el que el niño aprenda de una manera mágica a esperar y compartir, aunque a veces se puedan producir pequeños conflictos cuando alguno de los jugadores decida que el juego compartido se ha terminado.

Los **botes de leche en polvo** ofrecen múltiples posibilidades; pueden ser cajas donde guardar cosas, pero también pueden servir para hacer torres o un magnífico tambor con el que explorar las posibilidades sonoras. También podrá invitar al movimiento, rodándolo por el suelo y que el niño vaya tras él o bien elemento compartido para establecer entre otro compañero un “te lo mando, me lo mandas”.

Los **cojines y/o flotadores** invitan a la calma, al cobijo y al ensimismamiento que a veces es tan necesario. A explorar el territorio del yo, como lo nombran Abad y Velasco (2011).

Pero, además, se podrán utilizar otros materiales como lanas y trapillo, manoplas, picas, aros, tubos de polietileno que se usan para la flotación y el aprendizaje en natación (churros de piscina), ladrillos de plástico, picas, pompones, zapatos...

Abad y Velasco (2011) tras muchos años estudiando sobre propuestas de instalaciones han podido observar que materias como arena papel triturado, etc. no persiguen el objetivo que se busca en las instalaciones de juego, pues con estos materiales se favorece



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

la exploración sensorial más que la representación simbólica, que es, al fin y al cabo, lo que ese está buscando con estas propuestas. Pero, además, en el caso del primer ciclo de Educación Infantil donde algunos niños todavía se encuentran en la fase oral para conocer el mundo, la introducción de estas materias sería perjudicial y/o peligroso.

Se podría decir que, independiente del listado de objetos de los que se disponga, para poder organizar una instalación de juego y partiendo de que todos ellos deben ser seguros para los más pequeños y adaptados al alumnado del primer ciclo de Educación Infantil, todos o algunos de los que compongan la triada en cada propuesta deberán reunir una serie de características:

- Ser apilable, que permita la construcción de torres o hileras.
- Que permitan la evocación de espacios de cobijo, cuidado y seguridad.
- Que inviten a la calma, al cobijo y a la intimidad, como son los cojines, mantas o telas pequeñas con el que taparse y envolverse.
- Que permita la desaparición o el escondite con telas, cortinas...
- Que permita construir caminos y territorios por donde explorar.
- Que inviten al movimiento, proyectar, lanzar y recepción.
- Que ofrezcan la posibilidad de generar transformaciones simbólicas, que permitan el "hacer como si".
- Que permita la posibilidad de llenarse y vaciarse, que pueda usarse como continente y contenido.

Normalmente en cada propuesta se dispondrán tres tipos o familias de objetos, deberán ser suficientes en número para que todos puedan tener uno o varios objetos a su disposición, pero no tendrá que haber tantos objetos de cada familia como niño haya en la propuesta, deberá haber un equilibrio para que puedan jugar todos y también puedan esperar a coger un objeto deseado y a la vez que se pueda despertar, si es el caso, el juego compartido usando un objeto entre varios niños.

En cada propuesta los elementos se presentan en forma de triada, es decir, tres tipos de objetos cada vez. Así, por ejemplo, una propuesta de instalación estaría compuesto por cajas de distintos tamaños, vasos y telas; o bien por muñecos, manoplas de baño y mantas. Lo que se pretende es establecer relaciones del tipo: niño- objeto- niño o adulto-niño-objeto.

Por otra parte, en las instalaciones de juego no se pretende que los objetos sean cada vez diferentes a la propuesta anterior, al contrario, es preferible que haya por lo menos uno o dos tipos de objetos que se repitan y hagan de nexo entre una instalación a otra. Es decir, que exista una continuidad que ayude al niño a entrar en el juego o continuar el relato que quizá dejó a medias en la sesión anterior. Esto ofrece una seguridad y



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

permanencia que el niño necesita. El cambio de una instalación a otra podrá residir en la configuración de los materiales o la configuración espacial de la propuesta. Algo cambia, pero hay algo que permanece y es estable.

Cuando el maestro introduce una triada de objetos durante un tiempo determinado le está dando al niño el tiempo suficiente para que pueda explorar las posibilidades y propiedades de cada objeto y la seguridad y confianza para que comience a desarrollar su imaginario a través de ellos. Hay que dar tiempo al niño, respetar los ritmos de aprendizaje de los estos y las necesidades e intereses de cada niño.

Si en cada propuesta se cambiaran todos los elementos que componen la instalación (triada de elementos), habría niños que entrarían en el juego sin problema, pero quizá no conocerían las propiedades y posibilidades totales que tiene cada elemento, y a la larga ese cambio de material constante en cada propuesta no produciría la estabilidad necesaria y deseable que se busca. Al contrario, podríamos reforzar en el niño la hiperestimulación y la espera constante de algo nuevo, algo que el mundo en el que vivimos está primando actualmente.

Tal y como destaca Abad y Velasco (2011), la creación simbólica no surge desde la novedad y la experimentación, sino desde la calma afectiva y la calidad de las relaciones.

CONCLUSIONES

Se podría decir, por tanto, que todos los elementos que componen una instalación como son; el espacio, los materiales y su disposición en ese espacio, el ritual previo a la entrada de los niños a la instalación, el desarrollo del juego en la propuesta y todo lo que conlleva (la creación simbólica, la expresión y representación de los deseos, intereses y emociones y necesidades), la intervención del adulto que escucha, acompaña e interpreta las ideas de los niños y que reflexiona, posteriormente, sobre el relato que han creado los más pequeños son esenciales para que ereste tipo de planteamientos sea fructífero y permita la consecución de los distintos objetivos que se han planteado para la etapa de Educación Infantil.

El gran objetivo de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral, armónico y afectivo de los niños, potenciando su autonomía personal, capacidades físicas, cognitivas, emocionales, sociales y artísticas mediante el juego y la experiencia. Por tanto, partiendo de esta idea, las instalaciones de juego van a permitir de una manera clara y patente el desarrollo de todas estas capacidades.

Las instalaciones de juego no son una mera propuesta de diversión para los niños, esconde tras de sí un sinfín de posibilidades de aprendizaje, de descubrimiento del mundo y del yo de cada uno de nuestros alumnos; permite la construcción de un imaginario de manera progresiva, primero conociendo los objetos y las posibilidades de acción que ofrecen cada uno de ellos, para posteriormente reconocer las posibilidades que ofrecen para la construcción del yo y la identificación de uno mismo, para la relación con los demás tanto iguales como adultos de referencia que participan en las propuestas de juego y, por último, para el desarrollo de la función simbólica.



Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil

Bibliografía

- Bandura, A. (1986). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Editorial Martínez Roca.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Piaget, J. y Petit, N. (1982). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El juego simbólico*. Graó.
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Portalatin, B. (2020). Sobre el juego en Winnicott. *Clínica e Investigación Relacional*, 14(1), 163-184.
- Lobo, A. (2025). *Teoría del aprendizaje social de Bandura: fundamentos, ejemplos y aplicaciones en el aula*. Recuperado de <https://actosenelaescuela.com>

Cómo citar:

Riomayor, M.J. (2026). Aproximación a las instalaciones de juego en el primer ciclo de Educación Infantil. Una propuesta didáctica basa en el juego y el descubrimiento. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 107-122. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>



PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

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

MÁSTERES

OFICIALES UNIVERSITARIOS

 **100%**
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Su importancia para los estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica

CLAUDIA NÚÑEZ NÚÑEZ

- Psicopedagoga
- Maestría en Educación
- Maestría en Neuropsicología Clínica
- Licenciada en Educación
- Doctora en Educación
- Viña del Mar (Valparaíso)



Este artículo aborda la interrelación entre la mediación pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del Segundo ciclo de Educación General Básica. Un estudio exploratorio evaluó las concepciones docentes sobre la mediación pedagógica mediante una metodología mixta que combina datos cuantitativos y cualitativos. Se utilizó un cuestionario validado y entrevistas con 26 profesionales, incluyendo docentes y directivos. Los participantes, tanto docentes como directivos, reconocen de manera unánime la importancia de la mediación en el aula y su papel esencial en el proceso pedagógico para fomentar el pensamiento crítico. El artículo destaca la necesidad de un cambio metodológico en todas las etapas educativas para lograr una educación competencial que prepare a los estudiantes para los desafíos contemporáneos.

Palabras clave: Mediación pedagógica; Pensamiento crítico; Educación General Básica.

Abstract: This article examines the relationship between pedagogical mediation and critical thinking development among students in the second cycle of general basic education. An exploratory study assessed teachers' conceptions of pedagogical mediation using a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative data. This involved the use of a validated questionnaire and interviews with 26 professionals, including teachers and administrators. Participants unanimously recognised the importance of mediation in the classroom and its essential role in the pedagogical process of fostering critical thinking. The article emphasises the necessity of a methodological shift throughout all stages of education to achieve competency-based learning that prepares students for contemporary challenges.

Key words: Educational mediation; Critical thinking; Basic general education.

En el mundo actual, la sociedad de la información —que cada día es más exigente— vive en una vorágine de conocimiento. El despliegue de habilidades, capacidades y destrezas en el ser humano es fundamental, ya que los estudiantes deben convertirse en seres autónomos y reflexivos; para ello el sistema educativo precisa promover prácticas pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico, puesto que este permite promover “la autonomía cuando es dirigido, disciplinado, regulado y autocorregido para la formación orientada hacia la excelencia y con pertinencia de su uso” (Paul y Elder, 2003). Sin estas habilidades no se puede asegurar el éxito del aprendizaje en la vida de los jóvenes, pues serán esenciales para poder cumplir con las expectativas de la sociedad del siglo XXI.

Son variadas las estrategias educativas que se pueden desplegar en una sesión de clase mediada, independiente de la asignatura o área académica, estas brindan una oportunidad de promover el desarrollo de habilidades cognitivas por medio de acciones intencionadas, con significado y trascendencia, por ejemplo: generar ambiente propicio para la construcción del

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

conocimiento, planificación y estructuración del tema, activación de conocimientos previos, el desarrollo de los procesos atencionales, de la comprensión, el despliegue de la memoria, y el perfeccionamiento de las funciones ejecutivas en el proceso de aprendizaje estratégico.

Por otro lado, la participación activa y recíproca que se genera entre docente y estudiante, permite no solo construir conocimientos, sino que también instancias de compartir experiencias, emociones, fomentar la comunicación activa, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y divergente lo que, sin duda permite establecer espacios de retroalimentación, de resolución de conflictos; reforzando positivamente al aprendiz en su trabajo tanto individual como colaborativo. De esta forma, se genera una vinculación orientada hacia la mediación e integración del proceso de aprendizaje, de la potenciación de las habilidades, destrezas, y el desarrollo de las emociones.

Metodología

La presente investigación se construye desde un paradigma Interpretativo-Descriptivo, cuya consolidación se suscitó en la mitad del siglo XX. En 1983, Kuhn da origen a una nueva y diferente concepción de la ciencia normal, cuyo paradigma científico es la base que la sustenta. A partir de ello, da inicio e introduce una nueva mirada de la investigación científica, promoviendo una "revolución científica", estas "hacen que se vean cosas nuevas y de manera diferente donde antes ya se había visto, y los nuevos paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de la investigación que les es propio, de manera diferente" (Rivas, 1997).

En este estudio se relaciona la experiencia de aprendizaje mediado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula. Se desarrollará un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, es decir, se examinará un tema o problema que no ha sido abordado de manera recurrente en investigaciones, por lo tanto, tiene como objetivo examinar o explorar un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido analizado antes. Por esa razón, ayuda a entender fenómenos científicamente desconocidos, poco estudiados o nuevos, apoyándose en la identificación de conceptos o variables potenciales, identificando relaciones posibles entre ellas (Cazau, 2006, citado en Abreu, 2012).

En efecto, este tipo de investigación exploratoria analiza las variables que sean factibles de relacionarse con el estudio, por lo que el punto de finalización es cuando se observa la información que podrían estar relacionadas con el mismo y finaliza cuando se evidencia el desarrollo de estándares de razonamiento, como claridad, precisión de la información y la en relación con las variables que se definen en esta y cuando ya se tiene información suficiente sobre el tema.

El diseño seleccionado para la presente investigación es de tipo mixto, puesto que presenta un aporte cuantitativo, utilizando la recopilación de los datos obtenidos para dar respuesta al problema del estudio; por lo tanto, el enfoque



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico



cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos "brincar o eludir pasos, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase" (Hernández, et. al., 2014). A su vez la investigación posee un corte cualitativo en su fundamentación epistemológica, la cual tiende a ser de orden interpretativo debido a que se analizan los datos obtenidos de forma estadística y se formulan las conclusiones a partir de lo anterior. Para Fandos (2003) el diseño de investigación, específicamente en el ámbito cualitativo se "sostiene que la explicación causal en el dominio de la vida social no puede basarse exclusivamente en las semejanzas observadas en conductas anteriores y subyacentes".

En cuanto al proceso de recolección de los datos, se llevó a cabo mediante el cuestionario semiestructurado, la entrevista desde un enfoque cualitativo. En el proceso de recopilación de la información que se llevó a cabo mediante la entrevista, será a través del principio de "saturación teórica" (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Corbin y Strauss, 2002). Este principio se focaliza, ya que "por medio de las comparaciones teóricas el investigador comienza a percibir que no surgen nuevas variaciones entre los datos y que los nuevos incidentes codificados pertenecen a las mismas categorías y explican relaciones ya desarrolladas" (Corbin y Strauss, 2002).

Asimismo, lo anterior permitirá llevar a cabo el principio de triangulación metodológica, focalizando el despliegue de los diversos métodos de estudio desde un mismo un mismo objeto de investigación; por lo tanto, mientras mayor sea la utilización de metodologías, instrumentos empleados, recolección de los datos y codificación de estos, mayor nivel de fiabilidad tendrá los resultados del estudio final.

Concepciones docentes

El término *concepción* ha sido definido por diversos investigadores, quienes usualmente lo relacionan con parte del conocimiento que las personas poseen. En la concepción reside el conocimiento, conserva un conjunto de saberes, incluso prácticos. De esta manera, las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura modal, social, universal; pero, al desempeñar sus tareas y oficios en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. (Arbeláez, 2001) Prieto y Contreras (2008), precisan que "Los profesores no construyen sus creencias de manera intencional y consciente, por el contrario, las han internalizado inconscientemente en sus estructuras cognitivas y emocionales a partir de una gran diversidad de experiencias personales y escolares".

Estas creencias se construyen en la relación que se establece entre: el docente, la práctica pedagógica y el contexto; influyendo en su rol como mediador y en la forma de enseñar. Por consiguiente, las "concepciones" docentes son un factor decisivo que determinan el proceso de enseñanza -aprendizaje (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006), es decir, la concepción educativa de cada docente tiene una

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

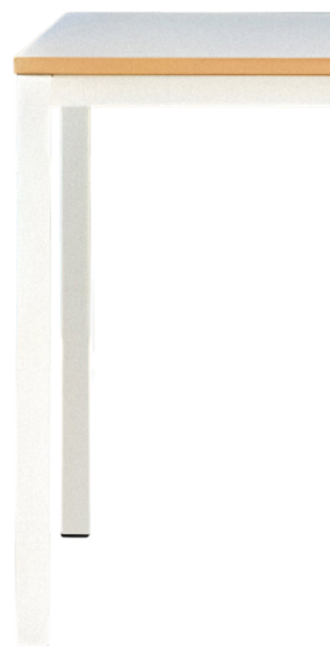
relación significativa con los elementos intrínsecos de cada sujeto, por lo tanto, es indispensable que cada comunidad educativa delimite su propia concepción atendiendo a los factores extrínsecos que la rodean. Asimismo, Vargas (1994) en su artículo sobre este tema, expresa lo siguiente:

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia. La selección y la organización de las sensaciones están orientadas a satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas de los seres humanos, mediante la búsqueda de estímulos útiles y de la exclusión de estímulos indeseables en función de la supervivencia y la convivencia social, a través de la capacidad para la producción del pensamiento simbólico, que se conforma a partir de estructuras culturales, ideológicas, sociales e históricas que orientan la manera como los grupos sociales se apropian del entorno (Vargas, 1994).

El proceso de la percepción puede ser complementado entre los niveles de consciencia e inconsciencia del ser humano, destacando que cada uno de estos permite el desarrollo de las sensaciones en las diferentes experiencias que forman parte de la vida.

Desde la perspectiva del proceso formativo en relación con sus prácticas pedagógicas, el docente debe ser responsable de los logros individuales de los aprendices, y además comprometerse con el trabajo en equipo, para que estos avances sean plasmados en los resultados de aprendizaje. Es por ello que es importante tomar conciencia de las problemáticas y/u obstáculos que se evidencian a diario en las aulas y de esta manera atender a la diversidad de su clase. Es así entonces, que el quehacer docente, no solo genera un impacto a nivel

“ Es importante tomar conciencia de las problemáticas y/u obstáculos que se evidencian a diario en las aulas y de esta manera atender a la diversidad de su clase



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

de unidad educativa, sino también en él mismo como actor del proceso de cambio, ya que debe poseer la convicción que sus acciones pedagógicas pueden modificar y enriquecer los aprendizajes, contribuyendo a una nueva mirada de la educación diversificada en el aula.

Para Araya (2014) la docencia es una profesión en la que los educadores están continuamente descubriendo, incorporando, aplicando habilidades, conocimientos nuevos y más efectivos sobre el desarrollo y aprendizaje del estudiante. Para que un profesor enseñe a un alumno, no basta con conocer las teorías del aprendizaje, es necesario, como señala Godoy Gálvez (2021), comprender los procesos de aprendizaje, lo que le permitirá establecer una manera de enseñar.

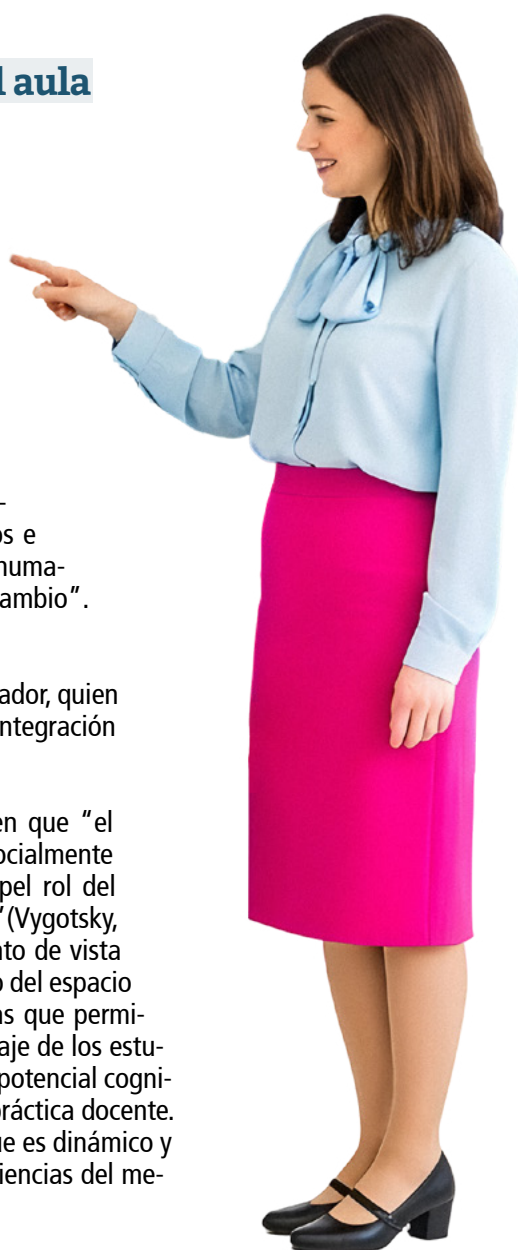
Mediación pedagógica en el aula

El término mediación deriva del latín *mediare* que significa intervenir. Pedagógico es un adjetivo de pedagogía, palabra de origen griego que viene de las palabras *paídos* (del niño) y *agein* (conducir). La pedagogía se dedica al estudio de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La mediación desde la visión de Reuven Feuerstein (citado en Noguez 2002) "se produce cuando una persona con conocimientos e intenciones media entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo la propensión al cambio". Esto guarda relación con dos elementos

fundamentales; el medio o contexto y el mediador, quien brinda experiencias de aprendizaje, para la integración cognitiva a nuevos conocimientos.

Para Vygotsky (1997) la mediación radica en que "el aprendizaje es desarrollado en un espacio socialmente andamiado, mediado, asistido, donde el papel rol del docente, es alentar el desarrollo, guiarlo" (Vygotsky, 1997, citado en Lara, 2021). Desde este punto de vista el docente en su quehacer pedagógico dentro del espacio del aula, debe procurar desplegar estrategias que permitan el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pero por sobre todo, propender a su potencial cognitivo de manera intencionada a través de su práctica docente. El ser humano posee un sistema cognitivo que es dinámico y modificable, sensible a los estímulos o experiencias del me-



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

dio en el que se encuentra, por lo tanto, al momento de recibir ayuda o acompañamiento de otra persona para su aprendizaje, el proceso se denomina *mediación*.

Para Arias (2014) ser maestro exige ir mucho más allá de las características históricamente consolidadas por una enseñanza técnica, y para la transmisión exclusiva de conocimientos, es necesario que el docente tenga formación científica, pedagógica, práctica, técnica y política, desarrollando así las competencias profesionales de un educador. Reflexionando sobre las matrices filosóficas y epistémicas del pensamiento pedagógico chileno y analizando la noción de educación moderna. Por otro lado, Saviani (1997) afirma que en el escenario educativo esta fricción entre clases dio lugar al surgimiento de pedagogías diferenciadas, con diferentes modelos y orientaciones siempre muy imbuidas en todos los aspectos y etapas de la pedagogía decimonónica.

Es así entonces que el proceso de mediar se traduce en aquella instancia de interacción consciente, de tipo educativa, no impuesta y que posee una intención, significado y trascendencia; por lo tanto, es una acción recíproca entre el mediador y el mediado. Esta instancia de aprendizaje acompaña y promueve en el aprendiz un tránsito en su zona de desarrollo potencial, existiendo la zona actual de los procesos cognitivos, que es influenciable de acuerdo con los estímulos del medio para alcanzar la zona de desarrollo próximo (ZDP), vale decir, que pueda identificar la propensión a alcanzar a partir del aprendizaje que ya posee. El desafío pedagógico del profesor mediador es propiciar ambientes dentro del contexto aula para el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas que permitan a los estudiantes comprender y aplicar lo aprendido a los otros contextos que conforman su vida.

Por otro lado, en relación al rol que posee el mediador en el aula Keiler (2018) lo definió de manera más simple como el quehacer del docente en la sala de clases. Por lo tanto, el autor sostiene que la investigación de los roles de los docentes, se basan en gran medida en el comportamiento y la práctica de este. En palabras de Abanades (2016) es fundamentalmente una práctica de relaciones en el avance del proceso de enseñanza, ya que los roles cambian significativamente entre el profesor y los alumnos cuando se considera desde la perspectiva de la mediación. En palabras del autor, cuando el maestro asume el papel de mediador pedagógico, se convierte en provocador, facilitador del aprendizaje del estudiante. Feuerstein (1986) planteó el rol del docente, no como un mero transmisor de conocimientos, sino como entrenador de aprendices. El papel del profesor es hacer de mediador, y la forma en que desempeña este papel aplicando técnicas que puedan ser más o menos exitosas para el aprendizaje de los estudiantes (Senge, 2017). Por otra parte, Ortiz (2004) coincide con Senge cuando indica que el papel del docente es utilizar técnicas para captar la atención de los estudiantes e involucrarse en su proceso educativo, generando conocimientos más sólidos, autónomos e integrales. Según Senge (2017) "el profesor del siglo XXI tiene que enseñar lo que no sabe, y lo primero que tienen que hacer es desaprender, olvidar los métodos pedagógicos tradicionales e innovar en las técnicas de aprendizaje".



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

“ El pensamiento crítico debe ser una disciplina transversal del currículum de estudios

Una de las estrategias que aún permanece en el tiempo como práctica pedagógica es el dictado, cuya acción es principalmente la réplica de la información, careciendo de reflexión y cuestionamiento frente a los diversos contenidos que se están desarrollando. Por otro lado, la práctica pedagógica no genera el espacio de la construcción interactiva del conocimiento, asumiendo una enseñanza de tipo reproductiva y transmisión de información por sobre la elaboración e integración de ésta.

Es así entonces que, el rol del aprendiz dentro de la clase se reduce en muchas ocasiones a la acción de memorizar el texto escrito y la copia, por lo que el docente presume que el estudiante posee las capacidades mientras mantenga su cuaderno al día, limpio y responda las preguntas de la prueba de manera textual. Desde esa lógica entonces, el desarrollo del conocimiento se visualiza como un proceso por el cual las áreas académicas se despliegan en base a lo anterior, dejando de lado la importancia real que posee el promover estrategias que permitan la modificabilidad cognitiva y desarrollo de las habilidades por medio de la mediación pedagógica en el aula.

El educador como mediador debe poseer dentro de su trabajo en aula algunas actitudes que se desarrollan a través de la experiencia misma como: la reflexión frente a los contenidos, dominando el conocimiento que va construyendo en clases, y así mismo enseñar las diferentes habilidades que conforman el ser, es decir, la confianza, comunicación, empatía, escucha activa, entre otras.

Teorizando sobre el pensamiento crítico

A lo largo de los años, la educación ha evolucionado en sus objetivos de aprendizaje y programas de estudios, enfocando la formación en el desarrollo de habilidades y competencias; no obstante, aún se evidencian acciones pedagógicas que dan cuenta de una enseñanza basada en la adquisición y reproducción mecánica de conocimientos. Es Nickerson (1998) quien señala “aunque el conocimiento es esencial para el desarrollo del pensamiento, esto no garantiza el desarrollo de un pensamiento crítico” (López, 2012). Por lo tanto, es preciso en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el desarrollo de las habilidades que subyacen a las áreas académicas, con el propósito de trascender el aprendizaje a otros ámbitos de la vida. Por otro lado, Marzano (1992) plantea que el pensamiento crítico se desarrolla mediante la enseñanza de estrategias que a su vez posibiliten el desarrollo de habilidades de pensamiento, por ejemplo: la adquisición y la integración de nuevos conocimientos a través de la construcción de significados, así como también, en la organización y almacenamiento de la información (Lara, 2012).

Asimismo, Elder y Paul (1994) plantean que el pensamiento crítico “se entiende mejor como la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad” (Paul y Elder, 1994, como se citó en Águila, 2014).

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Es así como se observa que el sistema de educación actual se realiza en base a la memoria de conceptos e ideas; esto significa que el conocimiento adquirido por los estudiantes que se encuentran en su etapa académica ha sido mediante la adquisición receptiva y pasiva de conceptos e información al interior del aula como único medio de aprendizaje. Sin embargo, según Sakaiya (1995), dada la naturaleza y la importancia que tiene el aprendizaje significativo se expresa que el *pensamiento crítico* debe ser una disciplina transversal del currículum de estudios, ya que en la medida en que adquieran esta habilidad podrán ser estudiantes que logren un aprendizaje significativo y pueda transferir sus conocimientos a otras áreas del saber. La meta fundamental en la educación es, particularmente, que los aprendices en el camino del aprender no solamente adquieran información empírica, sino que establezcan relaciones que les permitan la transferencia a situaciones actuales y novedosas.

A su vez, Lipman (1998) plantea que el pensamiento más complejo, compuesto por habilidades de orden superior: "es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible". Por lo anterior, el mismo autor consigna que el pensamiento crítico es: "un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio (...) cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía" (Lipman, 1998).

La importancia del pensamiento crítico en el aula es fundamental, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ido desarrollando una necesidad imperiosa de trabajar las habilidades que forman parte de este, y que aluden al perfeccionamiento del pensamiento, constituyendo una meta educacional de amplia aquiescencia y bajo esta premisa se ha implementado una variedad de programas curriculares en diferentes países, incluso con apoyo de tipo gubernamental. Si bien el pensamiento crítico es definido como una habilidad que debe ser desarrollada, para Fisher (2001): "es posible enseñar las herramientas del pensamiento crítico directamente, en forma de competencias transferibles a los distintos ámbitos de la acción intelectual", esto supone que las acciones pedagógicas desplegadas en el aula deben ser de manera consciente para el despliegue del pensamiento crítico en los estudiantes.

Es imperioso el desarrollo de una sociedad que promueva la reflexión crítica



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Unas de las estrategias metodológicas que pueden ser realizadas en el aula para el trabajo del pensamiento crítico en los estudiantes, podrían ser actividades basadas en problemas, estudios de casos, debate de ideas, discursos de un tema, etc. Sin embargo, dentro de las prácticas docentes Barranzuela (2012) plantea que la enseñanza del pensamiento crítico en el aula es insuficiente en los estudiantes, evidenciado en un estudio basado en una muestra de aprendices de quinto grado de secundaria, que arrojó falta de actitudes responsables ante determinado hecho, no analizan los problemas ni asumen posiciones reflexivas al realizar la tarea de aprendizaje; situación que los conduce a un pensamiento reproductivo que demanda un mínimo esfuerzo mental para actuar y en general un bajo nivel de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (Moreno-Pinado *et al.*, 2017).

Desde esta perspectiva, es imperioso el desarrollo de una sociedad que promueva la reflexión crítica, en que los aprendices logren el pensamiento crítico para la participación activa y responsable desde su rol en el espacio de aprendizaje; considerando para ello un rol que contribuya al proceso de enseñanza -aprendizaje.

Resultados

A continuación, se consignan el análisis de los resultados que emanan del cuestionario y entrevista realizada a los agentes educativos que conformaron la muestra de la investigación. Sobre la dimensión de las Concepciones docentes sobre Pensamiento Crítico se desprende lo siguiente:

Los docentes encuestados definen en su totalidad el Pensamiento Crítico como una capacidad de análisis y reflexión sobre la información, asimismo un 96,2% lo ven como una capacidad que sustenta la toma de decisiones y la resolución de problemas y un 61,5% lo comprenden como una forma de cuestionar sobre diferentes situaciones. Por lo que se puede concluir que la muestra entiende que el pensamiento crítico tiene que ver con la reflexión y el cuestionamiento que ayudan a los educandos a comprender el mundo que los rodea y a mejorar su capacidad de tomar decisiones.

En los planes curriculares del Ministerio de Educación del año 2015, se plantea que en las áreas académicas el pensar críticamente: "conlleva un conjunto de habilidades y predisposiciones que les permite a los estudiantes pensar con mayor coherencia, nivel de criticidad, profundidad y creatividad".

Uno de los argumentos en relación con el análisis de la pregunta, se hace referencia en que las habilidades cognitivas han tenido diferentes caracterizaciones a lo largo de la historia. Sin embargo, en su mayoría coinciden en que existen habilidades de orden superior y habilidades básicas, las que deben ser desarrolladas en las aulas a lo largo de toda la vida educativa.

En la dimensión de Mediación Pedagógica se puede evidenciar lo siguiente en relación con lo que los docentes plantean sobre sus prácticas pedagógicas y cómo promueven el proceso de mediación en el aula para el desarrollo de habilidades. Cuando se pregunta acerca de cómo aplican la mediación pedagógica en el aula, un 80,8% afirma utilizarlo

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

a través de los conocimientos previos de las estudiantes, mientras que un 76,9% dice hacerlo a través del desarrollo de la capacidad de reflexión de las pupilas; un 73,1% dice aplicarlo a través de estrategias de aprendizaje y un 42,3% lo hace utilizando el trabajo en equipo. Solo un 3,8% dice utilizar la reproducción de información. Si bien este porcentaje es menor, se evidencia que, en la realidad educativa, existen factores contextuales que llevan a promover este enfoque pedagógico de las clases expositivas, lo que no favorece por tanto a las prácticas de mediación cognitiva en el aula.

El papel del mediador posee diversos roles dentro del contexto educativo, como: "asesor; motivador; supervisor; guía del proceso de aprendizaje; acompañante; co-aprendiz; investigador y evaluador educativo, entre otros" (Villarruel, 2009). Existe cierta concordancia en que hay aspectos que deben tener una base sólida de conceptos para poder realizar el andamiaje que busca la mediación, por lo que se vuelve necesario realizar clases en las que el docente se transforma en un instructor y no en un mediador. A su vez se reconoce la importancia de los aspectos lúdicos dentro de la mediación, ya que esta fomenta una participación activa y una mayor retroalimentación en la clase, lo que permite un aprendizaje significativo dentro de los estudiantes.

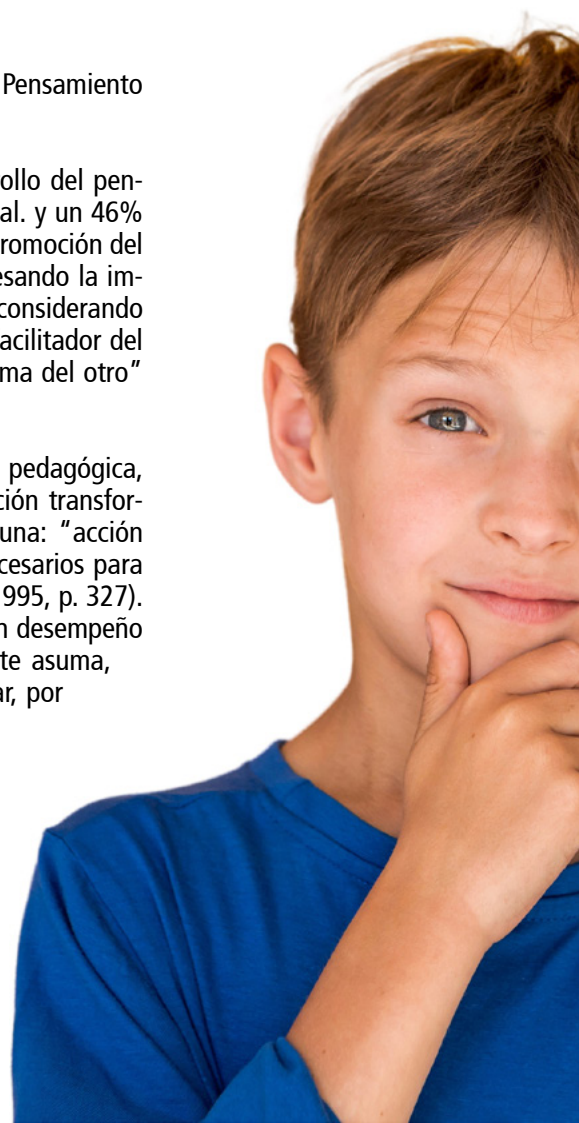
El buen mediador dará las herramientas necesarias para que las estudiantes puedan desarrollar su pensamiento crítico y entregar opiniones fundamentadas y a su vez poder mirar críticamente las diversas fuentes de información a las que son expuestas en su día a día.

En relación a la dimensión sobre Relaciones de Mediación Pedagógica y Pensamiento Crítico en Aula se desprende lo siguiente:

Un 7,6 % dice promover y reforzar las actitudes que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, mientras que un 46,%, expresa hacerlo de manera normal. y un 46% plantea el desarrollo muy bueno de la reflexión. Esto da cuenta de que la promoción del pensamiento crítico es fundamental para los docentes encuestados, expresando la importancia de la innovación en cuanto a estrategias pedagógicas en el aula, considerando que es importante el rol mediador para el "trabajo en equipo, de ser un facilitador del aprendizaje, no un ente entregando conocimiento uno tras otro, uno encima del otro" (Nuñez, 2023).

Floyer, 1993; Labarrere, 2008; Escobar, 2011, exponen sobre la mediación pedagógica, dando cuenta como una acción que debe facilitar y promover la interacción transformadora del docente. Asimismo, este proceso se lleva a cabo mediante una: "acción intencional que, usando los recursos pertinentes, produce los cambios necesarios para conseguir los fines que pretendemos cuando interaccionamos" (Fuentes, 1995, p. 327). Por otro lado, continuando con la idea anterior, Feldman, plantea: un buen desempeño del estudiante requiere, un adecuado desempeño del docente, donde este asuma, la capacidad para desenvolverse en varias dimensiones de la tarea escolar, por ejemplo: en la planificación, la evaluación, la dinámica grupal, en los aspectos propios de la enseñanza, la relación con las familias, la relación con la comunidad y con su desarrollo profesional (Feldman, 2010).

Para los encuestados, el 100% de los docentes en la entrevista ex-



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

ponen sobre mediar en el aula, asumiendo que: "el profesor tiene que ser un mediador el cual no solamente le entregue las respuestas al alumno, sino que lo guíe en desarrollar su propio aprendizaje, en que se interese por justamente aprender en qué desarrollar su curiosidad, en desarrollar su creatividad y con eso poder desarrollar otras habilidades de orden superior como el pensamiento crítico" (Nuñez, 2023)

En consecuencia, *mediar* es una competencia que los docentes deben desarrollar, sobre todo al considerar las habilidades del siglo XXI, que son finalmente a las que se apunta en educación y que en definitiva da cuenta del trabajo mancomunado, articulado; comprobando que las acciones intencionadas de mediación se cumplan para continuar con nuevos desafíos en cuanto al aprendizaje.



El buen mediador dará las herramientas necesarias para que las estudiantes puedan desarrollar su pensamiento crítico

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se imparte en la actualidad ha generado cuestionamientos sobre las modalidades de trabajo docente en cuanto a sus prácticas pedagógicas evidenciando: un bajo despliegue en las habilidades de los estudiantes, centrándose en el contenido y en la reproducción de la información. Por consiguiente, las habilidades se han visto desfavorecidas en su desarrollo en relación a las diferentes áreas del saber, sobre todo el pensamiento crítico y las actitudes que lo conforman. Existen muchas estudiantes que debido a factores extrínsecos e intrínsecos han presentado requerimientos a nivel académico, lo que se ha visto reflejado en su desarrollo escolar; por lo tanto, el rol del profesor en la actualidad se hace más necesario y fundamental para la propensión de los aprendizajes ya sea en el contexto aula como fuera de esta.

El mediador como profesional de la enseñanza, se caracteriza por poseer un conocimiento especializado, que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas pedagógicas, haciéndose responsable de las acciones y las consecuencias de ellas. Estas condiciones son posibles de desarrollar en un espacio de autonomía y cuya manifestación concreta se materializa en innovaciones que introduce en el currículum (Pérez, 1993).

Hoy en día, la sociedad del conocimiento está llevando a un aprendizaje centrado en el desarrollo de habilidades, emociones, competencias de los aprendices, y el profesor debe aportar desde su competencia pedagógica, las acciones que contribuyan al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así también la participación activa del docente en la clase, fomentando el diálogo y la reflexión en sus aprendices; establecer espacios de retroalimentación, de resolución de conflictos, reforzar positivamente a las estudiantes en su trabajo individual, brindar instancias de juego para el aprendizaje, etc. generan espacios de mediación cognitiva, emocional, y trasciende más allá del aula, a la vida misma de cada aprendiz.

Todo lo anterior genera una fuerza incommensurable en la mediación e integración del proceso de aprendizaje y de la potenciación de las habilidades cognitivas, pensar críticamente. Es por ello la importancia de contemplar con un nuevo matiz el trabajo de

La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

la multimodalidad, puesto que, todo aquello que provoque un desafío, curiosidad e interés de la estudiante, facilitará el cambio profundo, desde la raíz, la esencia del proceso de construcción del conocimiento, y sobre todo de las emociones como sustento de lo anterior, puede ser considerado un procedimiento de mediación y potenciación cognitiva en el aprendizaje.

En relación a lo anterior, el rol que juega el docente dentro del proceso educativo se transforma en un gran desafío en la era de la información. Comprender la importancia de mediar desde una perspectiva integradora, considerando los aspectos de la *edukomunikación* en las prácticas pedagógicas implica sin duda, un cambio en todo aspecto, un desafío por parte de los actores que conforman; una transformación profunda desde una nueva mirada y concepción del "aprender a enseñar", "enseñar a aprender", teniendo en cuenta la diversidad educativa y los retos que conlleva el proceso de mediar en el aula, siendo una oportunidad para crecer, avanzar y enriquecer el rol docente desde otra perspectiva.

Se hace necesario desde las políticas públicas, formar docentes con una mirada del enseñar desde la integración, considerando para ellos aspectos como: valorar el proceso de enseñar por sobre el resultado cuantitativo que posee la nota o calificación, establecer la comunicación con sus aprendices teniendo en cuenta la importancia que tiene este acto recíproco en el desarrollo cognitivo; creer y tener plena certeza de que tanto las capacidades como destrezas de sus estudiantes pueden ser modificadas en el proceso de mediación; evitar desde ese prisma la "etiqueta" que se les consigna a los educandos cuando estos no aprenden al mismo ritmo y forma.

Por lo tanto, es preciso y muy importante creer y practicar una educación donde el diálogo, la acción mental, el debate y las experiencias significativas sean prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva teórica, el docente asumirá el papel de guía que propondrá actividades nuevas que originen conflicto cognitivo en sus estudiantes, por otro lado, el educando será protagonista de su proceso, buscará soluciones a los conflictos, pensará, reflexionará (León, 2014).

De acuerdo con lo expuesto, se observa dentro del contexto educativo la importancia de promover habilidades en el proceso de aprendizaje dentro del aula, en el cual el docente despliega estrategias metodológicas acordes a las características de sus aprendices, construyendo espacios de diálogo, intercambio de experiencias y conocimientos mediante el proceso de construcción del aprendizaje.



La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico

Bibliografía

- Alquraini, T. y Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. y Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (abridged edition). Longman.
- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento y el aprendizaje significativo en matemática de escolares de quinto grado en Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 66-95. Recuperado de: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200003&lng=es&tlng=es
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Arcila, P., Mendoza, Y., Jaramillo, M. y Cañón, Ó. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2001). *Libro del profesor: desarrollo del pensamiento crítico*. Plaza y Valdés Editores.
- Ayola-Mendoza, M. Y. y Moscote-Riveira, E. M. (2018). Pensamiento crítico, estrategias para estimularlo e incidencia en la práctica pedagógica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira. *Revista Boletín Redipe*, 7(10), 147-165. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/595>
- Báez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Ruffinelli V., A. (2002). Modificabilidad cognitiva en el aula reformada. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3).

Cómo citar:

Núñez, C. (2026). La mediación pedagógica como vía para el pensamiento crítico. Su importancia para los estudiantes de Segundo Ciclo de Educación General Básica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 123-135. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>

¡TU ANUNCIO AQUÍ!

¿Quieres que tu publicidad
llegue a toda la comunidad educativa?

Docentes en activo, Opositores, Profesionales
de la Educación, Centros Públicos y Privados,
Investigadores y demás usuarios relacionados
con el mundo de la Educación.

¡INFÓRMATE!

 967 66 99 55


marketing@itecdesarrollos.com



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



100% ONLINE CURSOS HOMOLOGADOS

CONCURSO GENERAL DE TRASLADOS Y OPOSICIONES



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

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

COMPLETA TU BAREMO

-30%
A AFILIADOS
ANPE



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



C/Ejército, 23
02002 Albacete



Campuseducacion.com
formación on-line



ENTIDAD COLABORADORA

Universidad
Camilo José Cela



967 607 349
www.campuseducacion.com



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Retos metodológicos, transformación educativa y escenarios futuros en la formación sanitaria

PAULA GALVÁN MARTÍNEZ

- Grado en Enfermería
- Máster Universitario en Bioética
- Máster Universitario en Resolución de Conflictos en el Aula
- Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos
- Máster Universitario en Formación del Profesorado de E.S.O. y Bachillerato, F.P y Enseñanza de Idiomas
- Máster Universitario en Prevención de Riesgos Laborales
- Máster Propio en Enfermería Escolar.
- Profesora de FP de Sanidad en CIPFP La Laboral (Sagunto)
- Sagunto (Valencia)



La simulación clínica se ha consolidado como una metodología activa de alto impacto en la formación de profesionales sanitarios a nivel internacional. El presente artículo tiene como objetivo analizar sus fundamentos pedagógicos aplicados al contexto específico de la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería (TCAE) en España. Se examina la evidencia disponible sobre su influencia en la adquisición de competencias técnicas esenciales (higiene del paciente, movilización segura, valoración de constantes y realización de curas) y en el desarrollo de habilidades no técnicas críticas (comunicación terapéutica, trabajo en equipo y cultura de seguridad del paciente). Asimismo, se aborda su impacto en la percepción de autoeficacia y la reducción de la ansiedad ante la práctica clínica real.

Palabras clave: Simulación clínica; Técnico en cuidados auxiliares de enfermería; Aprendizaje experiencial; Debriefing; Competencias profesionales; Formación Profesional.

Abstract: Clinical simulation has established itself as an effective, active training methodology for healthcare professionals worldwide. This article analyses its pedagogical foundations in the context of training Nursing Assistant Technicians (TCAEs) in Spain. The article examines the available evidence regarding the influence of clinical simulation on the acquisition of essential technical competencies, such as patient hygiene, safe mobilisation, vital sign assessment and wound care, as well as the development of critical non-technical skills, including therapeutic communication, teamwork and patient safety culture. It also addresses its impact on self-efficacy perception and anxiety reduction regarding actual clinical practice.

Key words: Clinical simulation; Nursing assistant; Experiential learning; Debriefing; Professional competencies; Vocational training.

La formación de TCAE constituye un pilar fundamental en el sistema sanitario español, ya que estos profesionales, cuyo perfil profesional queda definido en el Real Decreto 546/1995, desempeñan funciones esenciales en la atención directa al paciente. Su labor abarca desde los cuidados básicos de higiene y confort, la movilización segura y la colaboración en la alimentación, hasta el apoyo psicosocial y la colaboración en la aplicación de técnicas y procedimientos bajo la supervisión de otros profesionales. Son, en definitiva, el personal sanitario que más tiempo pasa en contacto directo y continuo con el paciente, lo que convierte su correcta formación en un factor determinante para la calidad asistencial y la seguridad clínica.

La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

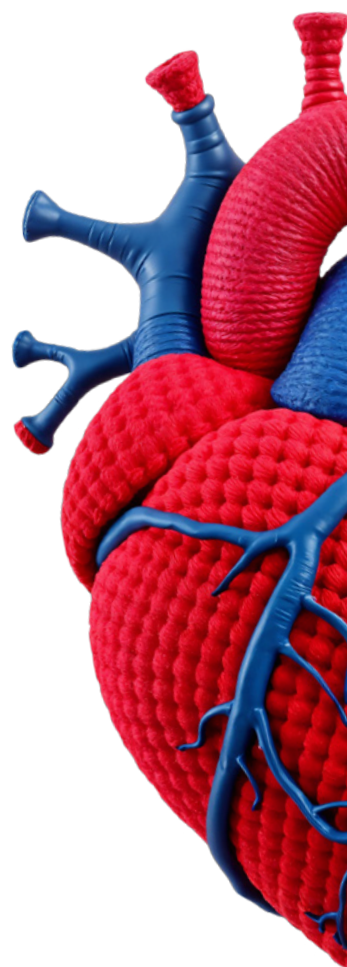
En las últimas dos décadas, la educación en ciencias de la salud ha experimentado una profunda transformación metodológica, donde destaca la simulación clínica emergiendo como una de las metodologías activas de mayor impacto y proyección. Lejos de ser una mera práctica con maniqués, la simulación clínica se define como una estrategia educativa que recrea de manera sistemática y estructurada situaciones clínicas reales o potenciales, utilizando para ello una variedad de recursos que incluyen maniqués de diferentes rangos de edades, pacientes estandarizados (actores entrenados), simuladores virtuales o entornos de realidad aumentada. El objetivo último de dicha metodología, es facilitar el aprendizaje experiencial, el desarrollo del pensamiento crítico, la toma de decisiones clínicas y el perfeccionamiento de habilidades de comunicación y trabajo en equipo, todo ello en un entorno controlado, seguro, reproducible y libre de riesgos para pacientes reales (Tavares, 2024; Silva, 2024).

La literatura internacional es concluyente al señalar que la simulación clínica, cuando se integra curricularmente con un diseño pedagógico riguroso y, especialmente, cuando se acompaña de sesiones estructuradas de *debriefing*, mejora de forma significativa la preparación práctica de los futuros profesionales sanitarios (Mariz *et al.*, 2025). Diversos estudios meta-analíticos han demostrado su eficacia no solo en la adquisición de destrezas técnicas, sino también en el desarrollo de competencias no técnicas y en el incremento de la percepción de autoeficacia, un factor psicológico clave para un desempeño profesional competente y seguro (Mariz *et al.*, 2025; Cant y Cooper, 2017). En el ámbito específico de la formación de técnicos y auxiliares de enfermería, investigaciones realizadas en contextos iberoamericanos han documentado mejoras sustanciales en la ejecución de técnicas básicas, en la comunicación asistencial y en la confianza profesional tras la participación en programas de simulación estructurados (Zuleta Uribe *et al.*, 2023; Corrêa *et al.*, 2021).

En el caso particular de España, la incorporación de la simulación clínica a los ciclos formativos de grado medio en cuidados auxiliares de enfermería es todavía un proceso heterogéneo y desigual. Su implantación depende en gran medida de factores como la disponibilidad de recursos tecnológicos en los centros educativos, la existencia de espacios físicos dedicados y, de manera crucial, la presencia de profesorado formado específicamente en metodologías de simulación y facilitación de *debriefing* (Pascual, s.f.). A pesar de estas dificultades, existen ya experiencias pioneras y proyectos de innovación educativa que demuestran la viabilidad y el impacto positivo de la simulación en este nivel formativo, allanando el camino para una implementación más generalizada (de Ramos Quintanilla & Rodríguez Casals, s.f.).

Un referente destacado en el panorama nacional, y que merece un análisis detallado, es el Centro 4D *Health Innovation Simulation Center* de Igualada. Ubicado en las ins-

“ En España, la incorporación de la simulación clínica a los ciclos formativos de grado medio en cuidados auxiliares de enfermería es todavía un proceso heterogéneo y desigual



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

talaciones del antiguo Hospital de Igualada, que dispone de más de 2.500 m² donde se reproduce fielmente un entorno hospitalario completo y plenamente funcional. Su singularidad radica en ofrecer formación especializada en metodología de simulación y *debriefing*, así como en desarrollar actividades de investigación e innovación orientadas a incrementar la seguridad del paciente. Constituye, por tanto, un modelo de simulación avanzada en entorno hospitalario real con un enorme potencial de transferencia al ámbito educativo (4D Health, 2024).

El presente artículo de revisión tiene, por tanto, un doble objetivo. En primer lugar, se propone analizar la fundamentación pedagógica de la simulación clínica aplicada a la formación de TCAE, examinar su impacto en la adquisición de competencias técnicas y no técnicas, y revisar la evidencia sobre su influencia en la percepción de autoeficacia y la reducción de la ansiedad ante la práctica clínica real. En segundo lugar, se pretende presentar el modelo del Centro 4D Health como referente de simulación avanzada, identificar las principales barreras de implementación en el contexto de la Formación Profesional (FP) española y, finalmente, proponer estrategias viables y fundamentadas para su superación.

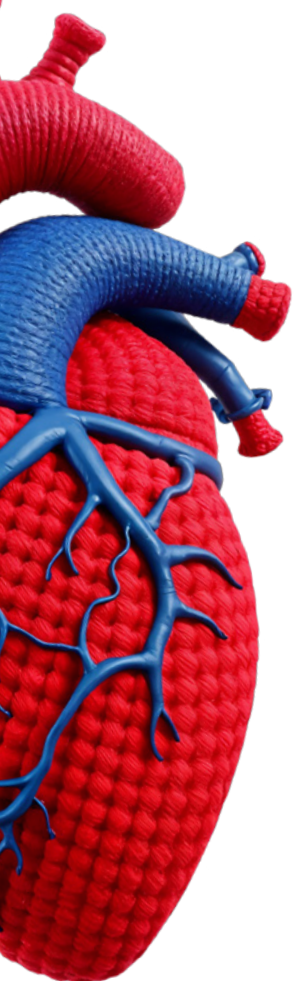
Fundamentación pedagógica de la simulación clínica

La eficacia de la simulación clínica como herramienta educativa no es producto del azar, sino que descansa sobre una sólida base de teorías del aprendizaje que le otorgan su potencia transformadora. Comprender estos fundamentos es esencial para diseñar e implementar programas de simulación que no se limiten a la mera repetición de técnicas, sino que generen un aprendizaje profundo, significativo y duradero en los estudiantes TCAE.

Aprendizaje experiencial y constructivismo

El principal pilar teórico de la simulación clínica es el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb (Campos *et al.*, 2022), que define el aprendizaje como un proceso continuo y cíclico en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. Dicho ciclo de aprendizaje experiencial está formado por cuatro fases interdependientes que se suceden de manera continua (Puenayan, 2024).

En primer lugar, se encuentra la experiencia concreta, momento en el que el estudiante participa de forma activa y directa en una situación nueva; en el ámbito de la simulación clínica, esta fase corresponde a la inmersión en el escenario diseñado. Posteriormente tiene lugar la observación reflexiva, en la que el estudiante analiza lo ocurrido desde diferentes perspectivas, proceso que se desarrolla especialmente durante el *debriefing*. A continuación, se produce la conceptualización abstracta, mediante la cual las reflexiones y observaciones realizadas se integran en conceptos, teorías y conclusiones generales que permiten dar sentido a la experiencia vivida. Finalmente, se alcanza la fase de experimentación activa, donde el estudiante aplica los nuevos conocimientos y comprensiones adquiridas para resolver problemas y tomar decisiones en futuras situaciones, reiniciando así el ciclo con experiencias cada vez más complejas (Puenayan, 2024).



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

En el contexto de la formación de TCAE, la simulación permite a los estudiantes vivenciar situaciones clínicas realistas, como el aseo de un paciente postrado, la movilización segura tras una caída o la comunicación con un familiar angustiado, en un entorno controlado (Tripodoro y Simone, 2015). Posteriormente, durante la observación reflexiva guiada por instructores expertos, pueden analizar su desempeño, identificar aciertos y áreas de mejora, y conectar sus acciones con los principios teóricos estudiados previamente (Zuleta Uribe *et al.*, 2023). Este proceso de "aprender haciendo" y "aprender reflexionando sobre lo hecho" es mucho más poderoso que la mera transmisión pasiva de información.

Desde una perspectiva complementaria, el constructivismo aporta un marco teórico esencial, ya que esta línea de pensamiento sostiene que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que es activamente construido por el sujeto consciente a partir de su interacción con el entorno y con otros. En la simulación clínica, los estudiantes no son meros receptores vacíos que memorizan protocolos, son agentes activos que construyen significados a través de la interacción con el entorno simulado de alta fidelidad, con sus compañeros de equipo y con el profesorado que actúa como guía (Ixmatul, s.f.). Este enfoque es especialmente relevante para los TCAE, cuyas competencias se adquieren de manera más efectiva mediante la práctica deliberada, la retroalimentación inmediata y la reflexión guiada en un contexto social de aprendizaje.

El *debriefing* como núcleo del aprendizaje transformador

Si la simulación es el laboratorio donde se desarrolla la experiencia, el es el corazón del proceso de aprendizaje, ya que en él se realiza una sesión de reflexión estructurada posterior a la experiencia simulada y constituye el elemento crítico que transforma la simple acción en aprendizaje significativo y perdurable. Sin un *debriefing* de calidad, la simulación corre el riesgo de quedarse en un mero ejercicio práctico sin un impacto formativo profundo. Por ello, el docente guía al alumnado en un proceso de análisis crítico de su desempeño que incluye distintos niveles: un análisis descriptivo, centrado en reconstruir los hechos objetivos que ocurrieron durante el escenario, un análisis evaluativo (orientado a identificar fortalezas y áreas de mejora tanto en el desempeño individual como en el trabajo en equipo), un análisis reflexivo (permite explorar las emociones, los pensamientos y los marcos mentales que influyeron en las decisiones y acciones adoptadas) y, finalmente, un análisis aplicativo enfocado en construir de forma colaborativa estrategias de mejora y planes de acción concretos para aplicar en futuras situaciones clínicas reales (Tavares, 2024). Además, es importante enfatizar que este proceso permite a los estudiantes poder recibir un *feedback* más detallado y ayudarles a reflexionar sobre su desempeño, lo que a su vez favorece el desarrollo de competencias metacognitivas, es decir, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y regular el propio aprendizaje. En este sentido, existen diversos modelos estructurados para guiar el *debriefing*, como el modelo defensa-indagación (Ducasse, 2024) o el modelo PEARLS (*Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation*) (Eppich y Cheng, 2015). Estos marcos proporcionan a los docentes herramientas para explorar los razonamientos del alumnado, identificar brechas entre el desempeño esperado y el observado, y construir entre todos conocimiento de manera no directiva y respetuosa.



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Otros estudios sobre el uso de simulaciones en el ámbito sanitario (Mariz . 2025) remarcan que la simulación proporciona un clima seguro para que el alumnado pueda cometer errores y poder aprender de ellos, dándole un ambiente de seguridad psicológica, libre de consecuencias negativas para pacientes reales, lo que permite al alumnado a experimentar, cometer errores y, lo más importante, aprender de ellos sin el temor al juicio o a causar un daño real. Esta posibilidad es especialmente valiosa en la formación de TCAE, donde la práctica de técnicas que implican la movilización de pacientes frágiles o la manipulación de dispositivos invasivos requiere un entrenamiento previo exhaustivo en un entorno que permita el ensayo y el error.

Integración curricular y modelos tecnopedagógicos

Para que la simulación clínica alcance todo su potencial, no puede ser una actividad aislada o anecdótica, y debe su efectividad sobre todo a una integración curricular coherente y planificada, así como de la adopción de modelos tecnopedagógicos que articulen de manera armónica los contenidos disciplinares, las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas.

En este sentido el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) se ha aplicado de forma eficiente a nivel formativo en los TCAE (Ixmatu, .). Este modelo, ampliamente reconocido en el ámbito de la tecnología educativa, subraya la necesidad de que el profesorado desarrolle competencias en tres dimensiones interrelacionadas que no pueden abordarse de manera aislada (Ballardes-Burgos y Valverde-Berrocoso, 2022). En primer lugar, el conocimiento del contenido disciplinar (CK), que implica un dominio profundo de las técnicas y procedimientos propios del perfil profesional del TCAE, como la higiene, la movilización o la realización de curas (Leon *et al.*, 2016). En segundo lugar, el conocimiento pedagógico (PK), referido al manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre ellas la metodología de simulación, el diseño de escenarios formativos y la facilitación del *debriefing* (Leon *et al.*, 2016), y finalmente, el conocimiento tecnológico (TK), que supone el dominio de herramientas tecnológicas específicas como simuladores de baja y alta fidelidad, plataformas digitales, sistemas de grabación y análisis de vídeo o aplicaciones de realidad virtual (Hernández *et al.*, 2024).

La integración curricular de la simulación clínica requiere, por tanto, una planificación cuidadosa que defina objetivos de aprendizaje específicos y medibles, seleccione escenarios clínicos relevantes y auténticos que reflejen la práctica real del TCAE, establezca criterios de evaluación del desempeño, preferiblemente mediante rúbricas validadas, y asegure la alineación de todas estas actividades con los resultados de aprendizaje y las competencias establecidas en el currículo oficial del ciclo formativo. Además, hay



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

que tener en cuenta la necesidad de espacios dedicados y de una organización curricular que permita la alternancia fluida y coherente entre sesiones teóricas, prácticas simuladas en el centro educativo y prácticas clínicas reales en centros sanitarios (Pascual, xf).

Impacto de la simulación en la adquisición de competencias técnicas

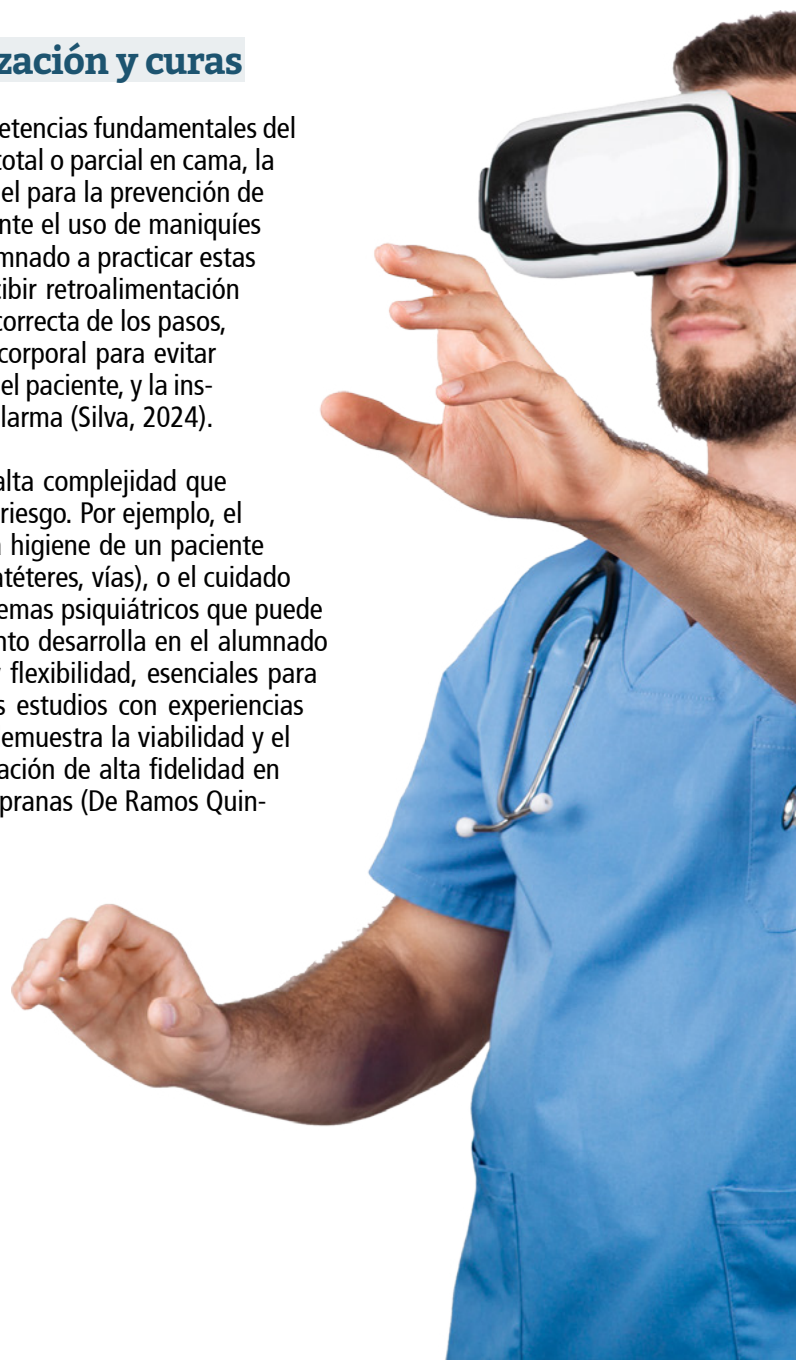
El perfil profesional del TCAE exige el dominio de un conjunto de competencias técnicas que son la base de su trabajo diario, en ese sentido la simulación clínica ofrece un escenario privilegiado para la adquisición y el perfeccionamiento de estas destrezas, permitiendo la repetición sistemática y la corrección de errores en un entorno seguro antes de su aplicación en pacientes reales.

Higiene, cuidados básicos, movilización y curas

La higiene del paciente constituye una de las competencias fundamentales del TCAE, donde se incluyen procedimientos como el aseo total o parcial en cama, la higiene bucal, el lavado de cabello y el cuidado de la piel para la prevención de úlceras por presión (UPP). La simulación clínica, mediante el uso de maniqués o personas reales y camas hospitalarias, permite al alumnado a practicar estas técnicas de manera repetida y meticulosa. Pueden recibir retroalimentación inmediata sobre aspectos cruciales como la secuencia correcta de los pasos, la aplicación adecuada de los principios de mecánica corporal para evitar lesiones, el respeto escrupuloso a la intimidad y pudor del paciente, y la inspección sistemática de la piel para detectar signos de alarma (Silva, 2024).

La simulación realista permite recrear situaciones de alta complejidad que difícilmente podrían practicarse en un entorno real sin riesgo. Por ejemplo, el aseo de un paciente con movilidad reducida severa, la higiene de un paciente portador de múltiples dispositivos invasivos (sondas, catéteres, vías), o el cuidado de un paciente con alteraciones cognitivas o con problemas psiquiátricos que puede mostrarse agitado o confuso. Este tipo de entrenamiento desarrolla en el alumnado habilidades de adaptación, resolución de problemas y flexibilidad, esenciales para la práctica clínica real, y como demuestran diferentes estudios con experiencias pioneras en España con pacientes estandarizados, se demuestra la viabilidad y el impacto positivo de incorporar metodologías de simulación de alta fidelidad en los ciclos formativos de grado medio desde etapas tempranas (De Ramos Quintanilla y Rodríguez Casals (s.f.)).

En el ámbito de la movilización segura del paciente, la simulación es una herramienta insustituible, ya que las prácticas de transferencias de la cama a la silla, los cambios posturales periódicos (decúbito supino, lateral, prono, etc.), la deambulaci3n asistida con andador o muletas, o el uso de grúas y otros dispositivos de ayuda,



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

La práctica requiere un entrenamiento previo exhaustivo en un entorno que permita el ensayo y el error

requieren no solo habilidad técnica sino también un profundo conocimiento de la mecánica corporal para prevenir lesiones tanto en el paciente como en el propio profesional sanitario. La práctica simulada, supervisada y corregida, permite al alumnado experimentar con diferentes técnicas, identificar posturas inadecuadas, y desarrollar hábitos de trabajo seguros y ergonómicos que les acompañarán durante toda su vida profesional, contribuyendo a la prevención de los trastornos musculoesqueléticos, que son la principal causa de baja laboral en el sector sanitario (Pascual, s.f.; Silva, 2024).

Finalmente, la realización de curas simples y la colaboración en la administración de terapia enteral son competencias que también se benefician enormemente de la simulación, como por ejemplo, preparar el material de forma aséptica, realizar curas de úlceras por presión o heridas quirúrgicas, administrar alimentación enteral mediante sonda nasogástrica o gastrostomía, y saber identificar y comunicar posibles complicaciones (obstrucción de la sonda, signos de infección local o sistémica, intolerancia digestiva, etc.). Todas estas son habilidades que pueden ser entrenadas de forma segura y efectiva en el aula de simulación, estimulando la cooperación y el trabajo en equipo de forma eficaz. Como refleja el estudio de Corrêa . (2021), los TCAE a través del uso de la simulación clínica puede ayudar a la mejora en todo el protocolo y proceso de coordinación del equipo sanitario y con el aumento de la seguridad de los cuidados que prestan, ya que la simulación no solo mejora las competencias individuales, sino que también fomenta una reflexión más profunda sobre los procesos de trabajo en equipo y su impacto en la seguridad del paciente.

Tecnologías emergentes: realidad virtual y simulación inmersiva

El panorama de la simulación clínica está en constante evolución gracias a la irrupción de las tecnologías emergentes, donde algunas de ellas como la realidad virtual (RV) y la simulación inmersiva están ampliando de forma exponencial las posibilidades de la formación práctica, ofreciendo experiencias de aprendizaje altamente interactivas, personalizables, escalables y, en muchos casos, más accesibles que la simulación con maniqués de alta fidelidad.

Algunos estudios proponen activamente la incorporación de la realidad virtual en la formación de TCAE, señalando que los beneficios esperados incluyen mejoras en las calificaciones del alumnado, la profesionalización del mismo y un aprendizaje inmersivo a través de la introducción de metodologías activas (Tesouro Dorribo . (2024)). Por ejemplo, la RV permite recrear entornos clínicos tridimensionales detallados en los que el alumnado pueden “sumergirse” para practicar técnicas, tomar decisiones clínicas y experimentar con situaciones complejas sin necesidad de disponer de un espacio físico de simulación ni de maniqués costosos. Esto resulta especialmente útil para el entrenamiento de habilidades de observación (identificar peligros en una habitación de hospital), comunicación (interactuar con un avatar de paciente) y toma de decisiones ante situaciones de emergencia o crisis.



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

En estudios como el de Kizil y Endir (2019), en su revisión de enfoques innovadores en educación de enfermería, destacan que el uso de simulaciones se ha vuelto “cada vez más prevalente e importante para lograr la adaptación a las prácticas clínicas y superar las dificultades que puedan encontrarse en los centros”. La RV puede servir como un “puente” cognitivo y emocional entre la teoría del aula y la práctica hospitalaria, familiarizando a los estudiantes con los entornos, los ritmos de trabajo y las exigencias de la práctica real antes de su primera inmersión clínica. No obstante, es importante ser conscientes de que la incorporación de estas tecnologías emergentes requiere una inversión inicial significativa en equipamiento (gafas de RV, ordenadores potentes), software especializado y, sobre todo, una formación específica y continua del profesorado. En el contexto de la Formación Profesional española, la estrategia más sensata pasa probablemente por un desarrollo progresivo que combine tecnologías de baja, media y alta fidelidad de manera inteligente, seleccionando la herramienta más adecuada en función de los objetivos de aprendizaje específicos y de los recursos disponibles en cada centro (Tesouro Dorribo *et al.*, 2024).

“La simulación clínica ha demostrado de manera consistente su capacidad para mejorar la percepción de autoeficacia de los estudiantes

Desarrollo de competencias no técnicas y cultura de seguridad del paciente

Si las competencias técnicas son el “saber hacer” del TCAE, las competencias no técnicas son el “saber estar” y el “saber ser” en el complejo entorno sociosanitario. Estas habilidades, también denominadas transversales o *soft skills*, son igualmente esenciales para un desempeño profesional efectivo, seguro y humanizado.

La comunicación terapéutica es una habilidad fundamental que va más allá del mero intercambio de información. Implica la capacidad de establecer una relación de ayuda y confianza con el paciente y su familia, basada en la escucha activa, la empatía genuina, el respeto y la transmisión de información clara, veraz y comprensible adaptada a las necesidades y capacidades de cada persona. La simulación clínica ofrece un entorno privilegiado para practicar estas habilidades en situaciones emocionalmente complejas, como dar una mala noticia, manejar la ansiedad de un paciente prequirúrgico, gestionar el enfado de un familiar o comunicarse de manera efectiva con un paciente con deterioro cognitivo (Mariz *et al.*, 2025).

El trabajo en equipo es otra competencia no técnica crítica que se desarrolla de manera especialmente efectiva mediante la simulación. Los escenarios simulados que involucran a varios estudiantes desempeñando roles complementarios (por ejemplo, un TCAE, un enfermero y un médico) permiten practicar la coordinación de tareas, la comunicación clara y concisa (especialmente en momentos de crisis), la distribución eficiente de roles y responsabilidades, y la resolución constructiva de conflictos interprofesionales. Durante el *debriefing*, los instructores pueden facilitar una reflexión profunda sobre la dinámica



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

del equipo, identificar patrones de comunicación que fueron efectivos o inefectivos, y promover el desarrollo de habilidades de colaboración interprofesional que son la base de una atención sanitaria segura y de calidad (Zuleta Uribe *et al.*, 2023).

Por otra parte, la cultura de seguridad del paciente es uno de los pilares de la atención sanitaria moderna. Se fundamenta en el reconocimiento de que el error humano es inherente a sistemas complejos como el sanitario, y que la prevención de eventos adversos no puede basarse únicamente en la perfección individual, sino que requiere el diseño de sistemas y procesos robustos, así como estrategias sistémicas para la identificación, análisis y mitigación de riesgos. La simulación clínica contribuye de manera decisiva al desarrollo de esta cultura en los futuros TCAE, precisamente porque proporciona un entorno seguro para experimentar el error, analizarlo sin consecuencias negativas para nadie y, lo más importante, aprender de él (Mariz *et al.*, 2025).

Tavares (2024) señala que el entrenamiento en entornos simulados permite a los profesionales desarrollar competencias clave para la seguridad del paciente, como la identificación proactiva de situaciones de riesgo (riesgo de caídas, posibles errores de identificación del paciente, incumplimiento de protocolos de higiene de manos), la aplicación rigurosa de los protocolos de seguridad establecidos, y la comunicación efectiva

de incidentes y cuasi-incidentes al equipo de enfermería y a través de los sistemas de notificación. Corrêa . (2021) subrayan que la reflexión estructurada sobre el cuidado prestado en un escenario de simulación fomenta una mentalidad de mejora continua y de responsabilidad compartida en la seguridad del paciente, aspectos éticos y profesionales esenciales en la identidad de cualquier TCAE.

Por otra parte, la percepción de autoeficacia, un concepto central en la teoría social cognitiva de Albert Bandura, se refiere a la creencia que una persona tiene en su propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. En el ámbito sanitario, una alta percepción de autoeficacia es un predictor importante de un desempeño profesional competente, de una mayor persistencia ante las dificultades y de una mejor adaptación a situaciones clínicas complejas y estresantes.



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

La simulación clínica ha demostrado de manera consistente su capacidad para mejorar la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Al proporcionarles oportunidades de práctica deliberada y repetida, y al recibir una retroalimentación constructiva y específica durante el *debriefing*, los estudiantes experimentan “pequeñas victorias” o éxitos parciales que van construyendo su confianza en sus propias capacidades. Zuleta Uribe . (2023) concluyen en su estudio que el uso de estas técnicas didácticas activas “fortalece la formación integral” de los técnicos en enfermería, y que los estudiantes valoran muy positivamente la relación de apoyo con los instructores y la oportunidad de profundizar en su aprendizaje mediante la práctica simulada.

Sin embargo, es importante ser rigurosos y señalar una limitación en la evidencia actual. Si bien numerosos estudios cualitativos y cuantitativos reportan percepciones positivas de los estudiantes y mejoras en su confianza autoinformada tras participar en simulaciones, la evidencia específica sobre el impacto de la simulación en la reducción de la ansiedad ante la práctica clínica real es aún limitada y metodológicamente heterogénea, especialmente en el contexto concreto de la formación de TCAE. No se han identificado en la literatura revisada suficientes estudios con mediciones estandarizadas y grupos de control que permitan establecer conclusiones firmes y generalizables sobre una reducción sostenida de la ansiedad clínica. Este déficit constituye, sin duda, una línea prioritaria para la investigación futura en este campo.

Barreras de implementación y estrategias de superación

A pesar del enorme potencial de la simulación clínica, su implementación generalizada y de calidad en los ciclos formativos de TCAE en España se enfrenta a barreras significativas que es necesario identificar y abordar de manera estratégica.

La primera y más evidente barrera es la económica. La adquisición y el mantenimiento de equipamiento de simulación de calidad —maniqués de alta fidelidad con respuestas fisiológicas realistas, sistemas de grabación y análisis de vídeo para el *debriefing*, plata-



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Para muchos centros de Formación Profesional, especialmente los más pequeños o con menos recursos, esta inversión puede resultar sencillamente prohibitiva

formas de simulación virtual, equipamiento médico realista (camas, monitores, carros de paradas)— requiere una inversión inicial muy considerable. A esto hay que sumar los costes recurrentes de mantenimiento, actualización tecnológica y reposición de fungibles. Para muchos centros de Formación Profesional, especialmente los más pequeños o con menos recursos, esta inversión puede resultar sencillamente prohibitiva (Tesouro Dorribo *et al.*, 2024). La escalabilidad de estos programas, como señalan Kizil y *endir* (2019), depende de la capacidad de los centros para mantener y actualizar el equipamiento.

Para superar esta barrera es necesario adoptar estrategias imaginativas y multifacéticas que no se limiten únicamente a solicitar un aumento presupuestario, sino que también busquen optimizar los recursos disponibles y explorar nuevas vías de financiación (Tunduma, 2025). En este sentido, una de las propuestas más relevantes consiste en impulsar modelos de financiación plurianual y colaborativa, mediante la consolidación de líneas de ayuda específicas procedentes tanto de las administraciones educativas como sanitarias, así como el acceso a fondos europeos orientados a la modernización de la formación profesional, como los vinculados al mecanismo de recuperación y resiliencia (Claus, 2018). Del mismo modo, la creación de consorcios o agrupaciones entre centros permitiría compartir recursos y facilitar el acceso a equipamientos de elevado coste.

Otra medida fundamental es el uso inteligente y combinado de diferentes tecnologías de simulación. No todas las actividades formativas requieren dispositivos de alta fidelidad; por ello, una estrategia pedagógica eficiente debe integrar recursos de distintos niveles de complejidad (Ixmatul, s.f). Así, los maniqués de baja fidelidad pueden emplearse para el aprendizaje de técnicas básicas, como la toma de tensión arterial o la canalización de vías en brazos simuladores, mientras que la simulación de media fidelidad resulta adecuada para escenarios clínicos más complejos (Zuleta Uribe *et al.*, 2023). Por su parte, los sistemas de alta fidelidad o la realidad virtual quedarían reservados para situaciones específicas que exijan un mayor grado de realismo. Esta combinación permite optimizar la inversión y ampliar el número de estudiantes beneficiados.

Finalmente, la colaboración público-privada representa otra vía estratégica de gran interés (Ixmatul, s.f). El establecimiento de convenios con empresas y entidades del ámbito sanitario, como proveedores de material médico, clínicas privadas o residencias de mayores, puede favorecer su participación en la formación de futuros profesionales. Estas colaboraciones pueden materializarse mediante la aportación de recursos, materiales especializados o experiencia práctica, contribuyendo así a reforzar la calidad y sostenibilidad de los programas formativos (Zuleta Uribe *et al.*, 2023).

Por otra parte, la segunda gran barrera, quizás incluso más crítica que la económica, es la falta de formación específica del profesorado, pues la simulación clínica no puede entenderse simplemente como una actividad práctica en la que el alumnado interactúa con maniqués, sino que constituye una metodología compleja que requiere por parte del docente un conjunto de competencias especializadas y muy sofisticadas que van mucho

La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

más allá del mero dominio de los contenidos disciplinares propios de cada ciclo formativo (Ixmatul, s.f.) Así, un instructor o instructora de simulación debe ser capaz de diseñar escenarios clínicos realistas y relevantes que presenten situaciones verosímiles a las que el alumnado podría enfrentarse en su práctica profesional, estableciendo además objetivos de aprendizaje claramente definidos que orienten tanto el desarrollo de la actividad como la posterior reflexión sobre lo acontecido, y debe también dominar la gestión de la tecnología asociada a la simulación, que puede incluir desde maniquíes de alta fidelidad hasta sistemas de grabación y reproducción de las sesiones que permitan un análisis detallado del desempeño.

Pero quizás lo más complejo y lo que requiere una formación más específica es la capacidad para facilitar sesiones de *debriefing* estructurado, un proceso de reflexión guiada que constituye el corazón del aprendizaje mediante simulación y que exige crear un clima de seguridad psicológica donde el alumnado se sienta seguro para expresar sus dudas, reconocer sus errores y analizar sus propias actuaciones sin temor a ser juzgado o evaluado negativamente, guiando la reflexión mediante preguntas abiertas que ayuden a los estudiantes a construir su propio aprendizaje a partir de la experiencia vivida en lugar de imponer las conclusiones del docente. A ello se suma la necesidad de evaluar el desempeño del alumnado utilizando rúbricas y herramientas validadas que permitan una valoración objetiva y rigurosa de las competencias adquiridas, proporcionando además un feedback constructivo orientado a la mejora continua que señale tanto los aspectos positivos como aquellos que requieren un desarrollo posterior, y todo ello en el marco de dinámicas grupales que pueden ser extraordinariamente complejas durante las sesiones de simulación y *debriefing*, requiriendo del docente habilidades de gestión de grupos, resolución de conflictos y manejo de las emociones que pueden aflorar durante estas actividades (Ixmatul, s.f.; Zuleta Uribe *et al.*, 2023).

Atendiendo a la necesidad formativa detectada, se hace imprescindible articular una respuesta coordinada y eficaz desde diferentes frentes que permita al profesorado de Formación Profesional adquirir las competencias necesarias para integrar la simulación clínica en su práctica docente. En primer lugar, resulta fundamental el diseño y la implementación prioritaria de programas de formación especializada que, impartidos por entidades de reconocido prestigio en el ámbito de la simulación como el Centro 4D Health, la Sociedad Española de Simulación Clínica y Seguridad del Paciente (SESSEP) o diversas universidades con amplia experiencia en este campo, proporcionen al profesorado no solo los conocimientos teóricos sobre la metodología sino también las herramientas prácticas necesarias para diseñar escenarios, gestionar el *debriefing* y evaluar el aprendizaje del alumnado de manera rigurosa y efectiva. Paralelamente, se hace necesario fomentar la creación de comunidades de práctica entre los propios docentes de Formación Profesional que utilizan o desean utilizar la simulación clínica, pues estas redes informales de colaboración constituyen un espacio privilegiado para el intercambio de experiencias y recursos, la resolución colaborativa de los problemas que surgen en la práctica cotidiana, el diseño compartido de escenarios de simulación y la difusión de

“ La simulación clínica se ha consolidado en los últimos años como una de las metodologías más innovadoras y eficaces dentro de la formación sanitaria



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

aquellas buenas prácticas que han demostrado su eficacia en el aula, generando así un proceso de aprendizaje entre iguales enormemente enriquecedor y motivador que contribuye a consolidar el uso de esta metodología. Por último, y con una visión de futuro, resulta esencial incorporar contenidos y competencias específicamente relacionados con la simulación clínica en los programas de formación inicial del profesorado de Formación Profesional de la familia sanitaria, de manera que las nuevas generaciones de docentes accedan a la profesión con una base sólida en esta metodología y puedan aplicarla desde el primer momento con la seguridad y el conocimiento que proporciona una formación inicial de calidad, contribuyendo así a extender progresivamente su uso y a garantizar que el alumnado se beneficie de las enormes potencialidades que la simulación ofrece para su aprendizaje y para el desarrollo de las competencias profesionales que necesitarán en su futura práctica laboral.

Por último y no menos importante, la tercera barrera es de índole estructural y organizativa. La simulación clínica requiere espacios físicos específicos y una organización curricular flexible que permita su integración efectiva. No basta con tener un maniquí; se necesita un aula de simulación que pueda configurarse como una habitación de hospital, un espacio de control técnico adjunto (para que los instructores puedan manejar el escenario sin ser vistos), una sala de *debriefing* aislada y equipada con sistema de reproducción de vídeo, y espacios de almacenamiento adecuados para el material (Pascual, s.f.).

Además, la organización curricular tradicional de la FP, con horarios rígidos y grupos numerosos, choca con las necesidades pedagógicas de la simulación, que requiere sesiones más largas (para incluir briefing, escenario y *debriefing*) y grupos más reducidos para garantizar la participación activa de todos los estudiantes (Pascual, s.f.). La organización en grupos grandes donde unos pocos estudiantes actúan y el resto observan pasivamente es pedagógicamente mucho menos efectiva.

Las estrategias para superar estas barreras pasan por una adecuada planificación arquitectónica, incorporando espacios de simulación en los proyectos de nuevos centros o en reformas de los ya existentes (Zuleta Uribe *et al.*, 2023). Asimismo, resulta útil establecer convenios de uso compartido con hospitales, centros de salud, residencias o centros privados de simulación para acceder a instalaciones y equipamientos especializados (Claus, 2018). También es importante flexibilizar la organización curricular, concentrando las sesiones de simulación en bloques intensivos que faciliten la gestión de espacios y grupos reducidos. Finalmente, los modelos híbridos o *blended simulation*, que combinan simulación presencial y virtual, permiten ampliar las oportunidades de práctica y reducir la dependencia de espacios físicos exclusivos (Sternier, *et al.*, 2023).

Para superar estas barreras resulta imprescindible adoptar un enfoque multifactorial que combine soluciones estructurales, organizativas y tecnológicas, pues únicamente desde una perspectiva integral que aborde simultáneamente las limitaciones de espacios, recursos y formación será posible garantizar que la simulación clínica se consolide como una metodología accesible y de calidad en la Formación Profesional sanitaria, contribuyendo así a formar profesionales mejor preparados para afrontar los retos de un sistema de salud cada vez más complejo y exigente.



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

La simulación clínica se ha consolidado en los últimos años como una de las metodologías más innovadoras y eficaces dentro de la formación sanitaria, especialmente por su capacidad para acercar al alumnado a situaciones clínicas muy similares a las que encontrará posteriormente en la práctica asistencial real. Como hemos expuesto en este artículo, en el caso de los Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería, su aplicación permite no solo mejorar el aprendizaje de procedimientos técnicos, sino también desarrollar competencias fundamentales como la comunicación terapéutica, el trabajo en equipo, la toma de decisiones o la gestión emocional ante situaciones de presión.

A lo largo de este trabajo se ha evidenciado que la simulación transforma el proceso de aprendizaje, ya que el alumnado deja de ocupar un papel pasivo para convertirse en protagonista de experiencias clínicas donde debe actuar, reflexionar y aprender de sus propios errores en un entorno seguro. Precisamente, uno de sus mayores valores pedagógicos reside en convertir el error en una oportunidad de mejora, favoreciendo la reflexión crítica y aumentando progresivamente la confianza y la percepción de competencia profesional de los estudiantes antes de enfrentarse al entorno clínico real.

Experiencias como las desarrolladas en el *4D Health Innovation Simulation Center* demuestran que es posible construir modelos formativos más prácticos, realistas y centrados en el estudiante. Sin embargo, su implantación generalizada en la FP sanitaria continúa encontrando importantes limitaciones relacionadas con la financiación, la adecuación de espacios o la necesidad de formación específica del profesorado. Esto plantea cuestiones relevantes de cara al futuro, ¿será capaz la FP de integrar la simulación clínica de manera estructural dentro de sus currículos?, ¿podrán estas metodologías extenderse a la mayoría de centros educativos y no solo a experiencias aisladas? Parte de estas respuestas nacen de la implicación docente, el refuerzo al uso de dicha metodología por las administraciones públicas y los recursos educativos que tengas a su alcance los centros educativos.

En definitiva, la simulación clínica no debe considerarse una moda pasajera ni un recurso complementario, sino una herramienta con un enorme potencial para avanzar hacia una formación sanitaria más segura, más reflexiva y más humana. Apostar por ella significa apostar por profesionales mejor preparados y, en consecuencia, por una atención de mayor calidad para los pacientes.



La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Bibliografía

- 4D Health. (2024). Home | 4DHealth. <https://4dhealth.com/es/>
- Balladares, J. y Valverde, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 63-72.
- Cant, R. y Cooper, S. (2017). Use of simulation-based learning in undergraduate nurse education: An umbrella systematic review. *Nurse Education Today*, 49, 63-71.
- Campos, M., Moreno, B., López, F. y Dávila, L. (2022). Estilos de aprendizaje de Kolb: su importancia para los docentes y el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paidagogo*, 4(1), 74-84.
- Claus, A. (2018). *Planificación y presupuesto educativo: hacia la trazabilidad de los recursos educativos* [Ponencia]. V Reunión de Planificación, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Corrêa, A., Dalla Nora, C., Viegas, G., Silva, M. y Rigatti, S. (2021). Perception of nursing technicians about care in enteral nutritional therapy: clinical simulation. *Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online*, 13, 1052-1057.
- Ramos, E. y Rodríguez, C. (s.f.). *La simulación y el "role-playing" aplicados en la formación de Técnico de Cuidados Auxiliares de Enfermería*.
- Ducasse, A. (2024). *La simulación clínica: una oportunidad para la articulación entre teoría y práctica en el proceso educativo en la Lic. en Obstetricia, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional del Litoral* [Trabajo académico].
- Eppich, W. y Cheng, A. (2015). Promoting excellence and reflective learning in simulation (PEARLS): development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare*, 10(2), 106-115.
- Hernández, J., Olivo, E. y Moreno, R. (2024). Gamificación del modelo TPACK en la enseñanza de programación mediante realidad virtual. *Apertura*, 16(2), 54-65.
- Ixmattul, L. (s.f.). *Modelo TPACK y simulaciones en la educación auxiliar de enfermería*.
- Kizil, H. y Çendir, M. (2019). Innovative approaches in nursing education. *Journal of New Results in Science*, 8(3), 41-51.
- León, R., Gámez, A. y Osuna, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119.
- Mariz, A., Scavarda, A. y Machado, F. (2025). Simulação realística e a transformação da segurança do paciente na era da saúde digital: Healthcare 4.0. En *1st Congress Seven Multidisciplinary Studies* (pp. 2089-2103).
- Pascual, N. (s.f.). *Análisis y propuestas de mejora en la programación del CFGM de Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería y desarrollo de una situación de aprendizaje*.
- Puenayán, B. (2024). Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb en la enseñanza de física. *Revista Ecos de la Academia*, 10(20), e1127.
- Silva, R. (2024). Simulação realística na enfermagem: um mundo de possibilidades. En *Desenvolvendo competências para o futuro da saúde*.
- Tavares, F. (2024). *Desenvolvendo competências para o futuro da saúde: a relevância da simulação clínica*. En *Desenvolvendo competências para o futuro da saúde*.
- Tesouro, M., Alonso, I., Martínez, M., Santos, A. y Pérez, D. (2024). Enhancement of clinical skills through virtual reality: a proposal for training certified nursing assistant. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 945.
- Jintia, P. (2025). *Optimización de la gestión presupuestaria y eficiencia operativa en el Distrito Educativo de Logroño*.
- Tripodoro, V. y De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria: Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina (Buenos Aires)*, 75(2), 109-112.
- Zuleta, M., Valles, H., Díaz, L. y Varón, D. (2023). Simulación clínica al servicio formativo. Percepción de los aprendices de técnico en enfermería. *Ciencia, Tecnología e Innovación en Salud*, 1(1), 45-58.

Cómo citar:

Galván, P. (2026). La simulación clínica en la formación de Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería. Retos metodológicos, transformación educativa y escenarios futuros en la formación sanitaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 39, 137-151. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/39/>

MÁSTERES

OFICIALES UNIVERSITARIOS

de  **Campuseducacion.com**
Formación con Valor

PARA OPOSICIONES Y CONCURSO G. DE TRASLADOS

 **100%**
METODOLOGÍA
ONLINE

50%
DE DESCUENTO
PARA AFILIADOS A ANPE 

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





Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

Las Mejores Herramientas para Potenciar la Adquisición de Competencias del Alumnado

La Competencia Digital Docente, Clave en la Formación del Profesorado

La revista de educación 3.0 ha mencionado a CampusEducación.com en un interesante artículo que subraya la importancia de la competencia digital docente como factor clave en la formación de un profesor. La implicación de una revisión en profundidad de la noción de espacio educativo solo es posible desde una perspectiva integradora del proyecto de aula. Con el fin de dar respuesta a este cambio metodológico, CampusEducación.com ofrece materiales didácticos adaptados a la realidad educativa.

En este sentido, presenta el curso de Competencia Digital Docente: La Escuela 2.0 como Herramienta didáctica en el desarrollo de las Competencias Digitales. Entre sus principales objetivos se encuentran facilitar al docente el conocimiento de las distintas posibilidades de la escuela 2.0 y la web 2.0 como herramientas para potenciar la adquisición de competencias del alumnado, y ofrecer estrategias para aplicar las TIC en su metodología de aula.



María Soledad López García
Licenciada en Psicología
Maestra de Intervención en Educación Secundaria en el primer ciclo
Digitadora en Tarragona
Docente SDPE y R224 en Comunicación y Marketing Internacional



Cómo citar: LÓPEZ GARCÍA, M. S. (2016, Abril) Las mejores herramientas para potenciar la adquisición de competencias del alumnado. Campus Educación Revista Digital Docente, N.º 1, pp. 4-5

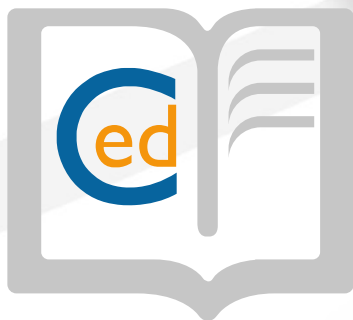
Curso Gratuito "Exposición y Defensa de la Unidad Didáctica y Oposiciones Docentes"

Publicación de convocatorias de oposiciones de Educación en la mayoría de Comunidades Autónomas, los aspirantes se preparan para afrontar una de las fases más difíciles de su larga carrera como docentes. Los profesores, que empezarán a preparar en junio en la mayoría de los casos, coinciden con la exposición y defensa de una Unidad Didáctica.



La exposición se realiza ante los miembros del tribunal y este momento crítico, al final del proceso, lleva a los aspirantes a enfrentarse a los jueces. Los aspirantes han de armarse de coraje y tener bien su exposición para afrontar la mejor manera posible la prueba final, de la que dependerán en gran medida sus posibilidades de éxito.

1 Actitud corporal y lenguaje no verbal. En el que se aprende a controlar la actitud corporal adecuada a una actitud de oposiciones y en el que el lenguaje no verbal ayuda a conseguir una postura positiva por parte de los miembros del tribunal de oposiciones. La proyección de una actitud corporal adecuada a una actitud de oposiciones no verbal, serán los factores que hagan una valoración positiva del tribunal.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿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

¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

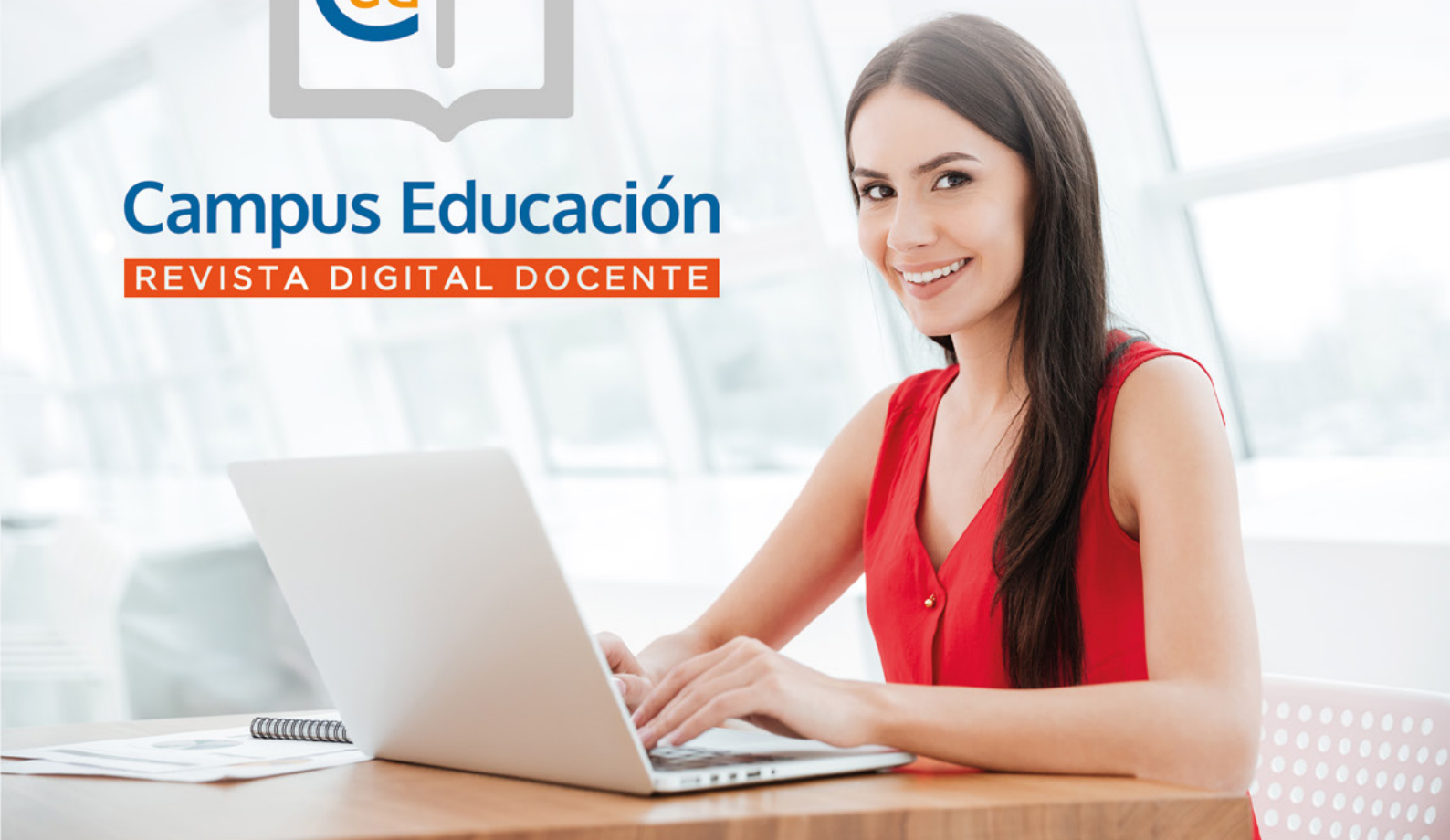
Campus Educación Revista Digital Docente nace con una clara vocación como canal de difusión destinado a aquellos autores que pretendan compartir experiencias y conocimiento.

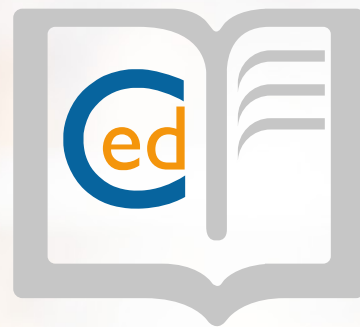
¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE





Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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