

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO I - Nº 4 - ABRIL 2017

**La asignatura de Religión
tras la LOMCE**

**La evaluación
en Educación Física**

**La Interpretación
musical y su
enseñanza**

El papel del tutor a distancia

**El espíritu emprendedor en
Educación Primaria**

**Diseño Universal de
Aprendizaje**

**Mediación
Intercultural**



marpadal
Interactive Media

CURSOS HOMOLOGADOS ONLINE PARA OPOSICIONES

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

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

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

CURSOS DE
110
HORAS

PERIODOS
DE **20**
DÍAS

CERTIFICADOS
EN **20**
DÍAS

4 CRÉDITOS
ECTS

11 CRÉDITOS
TRADICIONALES

30% DE
DESCUENTO
AFILIADOS A

ANPE

20% DE
DESCUENTO
OPOSITORES Y/O
DOCENTES

Sumario

**La Interpretación
musical y su enseñanza.
Investigación en Estudios
Superiores**

5

**El papel del tutor a distancia.
La función tutorial en la
educación online**

11

**El espíritu emprendedor
en Educación Primaria.
Acercamiento a los contenidos
económicos y financieros**

14

**Diseño Universal de Aprendizaje.
Un instrumento por y para la
inclusión educativa**

19

**Mediación Intercultural.
Tratamiento de los conflictos en
entornos escolares**

23

**La asignatura de Religión tras la
LOMCE. Cambios legislativos en
Primaria, Secundaria y Bachiller**

30

**La evaluación en Educación
Física. Criterios de evaluación y
estándares de aprendizaje**

34

Dirección

Justo García Ródenas

Equipo de Redacción

María José Román Muela

Raquel Osuna Griñán

Sandra Pérez Benítez

Laura Hoyos Martínez

José Carcelén Moreno

M^a Soledad López García

Artículos de (por orden de aparición)

M^a Ángeles Gallardo Lorenzo

Susana Conesa Sánchez

Fco. José Payá García

Ana Martínez Guerrero

Juana María Torres Utrera

Elisa Cascán Rosano

José Miguel García Fernández

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

Fco. Moreno Sánchez-Aguililla

*Diseñador Gráfico Colegiado N° 606 por el
Colegio Oficial de Diseño Gráfico de Cataluña*

Antonio Castillo Jiménez

Diseñador Gráfico y Multimedia

Equipo Técnico

María José González Lozano

Ángel Martínez Jara

José María Nieves Simarro

Pablo Romero Yébana

Miguel Sánchez Mendoza

Ángel Villodre López

Imprime

Cano Artes Gráficas S.L.

Ctra. Valencia, 10, 02006 Albacete

967 24 62 66

D.L. AB 199-2016

ISSNe. 2445-365X

Campus Educación

C/ Ejército 23, Bajo

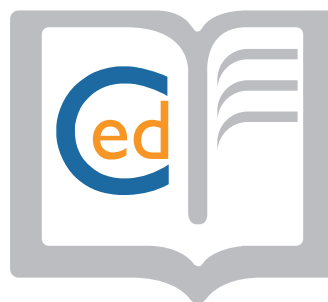
C.P. 02002 ALBACETE

Tel: 967 60 73 49

Fax: 967 26 69 95

www.campuseducacion.com

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



Editorial

La posibilidad de acercar la educación hacia todos los colectivos sociales, procurar una enseñanza personalizada en función de las características individuales de los alumnos, desarrollar competencias sobre emprendimiento e iniciativa en las aulas o escoger nuevos modelos pedagógicos que se ajusten a las posibilidades de la era digital en la escuela son algunas de las notas distintivas que van, poco a poco, modelando y cambiando el concepto tradicional de enseñanza.

Uno de los mayores retos de la educación de nuestro tiempo (que, a su vez, constituye una característica) es adecuar los métodos y los contextos de aprendizaje a las particularidades de la sociedad contemporánea. En nuestro siglo, las tecnologías y el mundo digital impregnan cada aspecto de nuestra vida y, por ende, deben estar también inmiscuidas dentro de los procesos educativos.

Igualmente, principios como la inclusión educativa, la atención a la diversidad o el aprendizaje por competencias contribuyen a que se configuren nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como nuevas metodologías didácticas con la pretensión de dar respuesta a todas estas nuevas premisas, de una forma mucho más coherente con los nuevos tiempos.

La educación avanza vertiginosamente hacia nuevos horizontes, más comprensivos con los nuevos tiempos, y los profesionales educativos no pueden quedarse rezagados, sino que han de actuar como agentes del cambio y estandartes de la mejora en todos los aspectos de la función docente.

Aspectos tan relevantes en nuestros días como la necesidad de revisión de la formación permanente y la educación superior, los nuevos roles del docente en la sociedad del conocimiento, el papel de las nuevas tecnologías en la modificación de los escenarios de aprendizaje o la importancia de la evaluación en la educación básica van a ser algunos de los ejes centrales y vertebradores de estas nuevas reflexiones en Campus Educación Revista Digital Docente.

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

La Interpretación musical y su enseñanza

Investigación artística en Estudios Superiores

La renovación metodológica de las políticas educativas europeas nos ha brindado una excelente oportunidad para el fomento de la investigación en el campo de los Estudios Superiores de Música, cuyos logros van a resultar imprescindibles tanto para la interpretación musical práctica en sí misma como para su enseñanza, al incorporar una interacción activa dinámica y fructífera entre la enseñanza de la interpretación y la investigación en interpretación. Reflexionaremos, entonces, acerca de los problemas, inquietudes y aplicabilidades que suscita la investigación en el campo de la praxis musical.



Necesidad de cambio

En el terreno de las Enseñanzas Superiores Artísticas, una de las propuestas de innovación más relevantes, necesarias y urgentes nos conmina a la implementación de una estructura de estudios y titulaciones que las posicione en analogía con la Universidad, lo que no sólo atañe a los aspectos formales o de desarrollo curricular cuantitativamente importantes, sino a un conjunto de hechos y políticas institucionales que hagan factible y real una red de investigadores y, consiguientemente, una producción científica que se desprenda de ello, pasando por la proliferación de Tesis Doctorales propias del área (Gallardo, 2012).

Actualmente, la normativa se hace eco de estas exigencias, tal y como se recoge en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 27-10-2009), concretadas en el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 05-06-2010).

La reflexión, que actualmente está siendo abordada a nivel europeo, acerca de las posibilidades investigativas en el campo de la práctica



Mª ÁNGELES GALLARDO LORENZO

- Profesora Superior de Música en la especialidad de Piano y Música de Cámara
- Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja
- Doctora en Psicología Aplicada por la Universidad de Córdoba
- Profesora de Música en el Conservatorio Superior de Música "Rafael Orozco" (Córdoba, Córdoba)

artística en la Enseñanza Superior impartida en los Conservatorios de Música (Sobrinó, 2008) engloba, fundamentalmente, tres cuestiones, las cuales suponen el centro principal de interés de docentes e investigadores: las características del investigador que emprende esta acción reflexiva e investigadora; la finalidad esencial que se persigue desde la docencia; y las distintas perspectivas epistemológicas y paradigmas metodológicos actualmente vigentes en el campo de la investigación artística musical, en relación a su formalización, a los productos de investigación y a la estandarización de sus métodos y evaluación (López, 2012). Las siguientes líneas nos acercan a cada uno de estos aspectos.

La investigación como eje de la renovación didáctica en la enseñanza superior de música

El contexto educativo de las enseñanzas musicales en su exigencia para adecuarse a la filosofía europea, ha llevado a cabo una profunda reforma de su estructura académica con el propósito de garantizar el cumplimiento de unos niveles de excelencia acordes a lo que correspondería con unos ver-



daderos estudios superiores. A la vez, se ha empeñado en ofrecer un programa educativo con la suficiente flexibilidad como para que el alumnado pueda trazar sus propios itinerarios formativos en función de las propias expectativas profesionales y artísticas, y las demandas sociales actuales.

Sin embargo, la adaptación a estas nuevas directrices no está resultando una tarea fácil, puesto que requiere, entre otras cosas, de una revisión crítica del estado actual de la Enseñanza Musical Superior y, en especial, de un cambio de actitud por parte de docentes y alumnos, que afectaría a los roles que cada uno de ellos han cumplido hasta el momento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual supone un cambio importante y complejo en el ámbito de la enseñanza de la Interpretación musical.

Si cambiamos los roles, el nuevo perfil del estudiante se va a caracterizar por adoptar un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, situándose, por tanto, en el centro del mismo. No se trata de rechazar el trabajo que ha caracterizado a la Pedagogía Musical e Instrumental a lo largo de la historia, definida por la relación jerárquica impuesta en-

tre maestro y alumno, pero quizás sí de superar un antiguo y arraigado mito que otorga a la música cualidades absolutas como objeto estético ideal y, en consecuencia, considerada como propiedad exclusiva de unos privilegiados que deben transmitir sus potencialidades (Hemsey de Gaiza, 2004). Esta forma de entender el aprendizaje instrumento-musical se traduce en un modelo de enseñanza de carácter dogmático, rígido y autoritario, fundamentado principalmente en la transmisión de conocimientos y dirigido prioritariamente a un número limitado de alumnos, los musicalmente dotados. Por el contrario, las nuevas directrices educativas se dirigen hacia a una nueva figura del profesor que, sin detrimento en la valoración del talento musical, permita al alumnado desarrollar sus destrezas interpretativas de forma eficaz, hasta el máximo de sus propios límites. Para cumplir con este propósito, por tanto, será necesario la revisión de las variables que determinan el aprendizaje de los estudiantes y la actualización de los procedimientos didácticos, en pro de la optimización en la adquisición de competencias propias. Pero esta renovación metodológica, tal y como especifica uno de los objetivos principales del Proceso de Bolonia, se ha de fundamentar en la mejora de la investigación en-

tendida como principio generador del avance del conocimiento (Díaz, 2006). A este respecto, se abogaría por cambios tales como que el docente pueda compatibilizar su docencia con la creación artística que le es propia, atendiendo a la esencia de la actividad musical, y vincular la Interpretación Musical e Instrumental, finalidad última de su labor docente y artística, con la Investigación Pedagógica y Creativa.

Viabilidad para objetivar la praxis musical

Ahora bien, el creciente interés por la investigación artística aplicada a la interpretación musical no está exento de polémica por parte de aquellos que señalan que dedicar tiempo a estas labores es una tarea que puede ser entendida como ajena a los intereses propios de los investigadores, y como limitación temporal a la imprescindible dedicación que la actividad musical requiere. Además se sugiere que el excesivo control analítico de los aspectos que conforman la interpretación musical afectaría a la naturalidad e intuición que la caracteriza. Por tanto, esto se refleja en escaso material de estudios de carácter científico aplicados al campo de la interpretación musical.

En efecto, hoy en día, al menos en la cultura occidental se considera que el método científico es el único medio válido de adquisición de todo conocimiento, y es innegable el hecho de que la música y sus métodos se basan en un conjunto de actitudes y supuestos que no son, necesariamente, de validez universal (Small, 1989). Aun así, es cierto que la subjetividad asociada a la música ha determinado que intuición, inspiración, sentimiento y fantasía hayan sido los términos más habituales para la explicación de las variables asociadas a la interpretación musical, difícilmente cuantificables, como motivación o imaginación (Awad, 2003).

En respuesta a esta premisa, contamos con la experiencia que supuso la inserción de los estudios enmarcados bajo la denominación de Bellas Artes en la red universitaria. Esta incorporación al ámbito universitario dio lugar a un prolífico debate en torno a la investigación en el campo de las Artes que facilitó el acceso a una trayectoria de investigación validada y que actualmente se ha trasladado al ámbito de los Conservatorios Superiores de Música. Sin embargo, no podemos dejar de puntualizar que ante las diferencias existentes entre los distintos estudios artísticos resulta complejo hacer extensible todos y cada uno de sus avances.

En la defensa de la Investigación aplicada a la interpretación musical (Zaldívar, 2005) podemos afirmar que interpretar siempre ha significado una constante experimentación, un estudio de los límites físicos y psíquicos hasta superarlos, cuestionarlos y equilibrarlos; de esta forma, la esencia de la música no se contradice con la propia naturaleza de la investigación en otros ámbitos. La investigación en música e interpretación es perfectamente posible, siempre y cuando logremos aplicar una metodología fundamentada en la obtención de unos datos reales extraídos de un contexto específico de carácter subjetivo, eso sí, dotándolos de una

cuantificación computable y de la formalización de resultados (López y San Cristóbal, 2014).

Así pues, para investigar en interpretación musical hemos de tener en cuenta dos factores determinantes: primero, que actualmente solemos tender a la búsqueda de la racionalidad y objetividad en la explicación del arte; segundo, que contamos con la ayuda de técnicas e instrumentos de análisis propios de aquellas disciplinas que han hecho suyo el método científico, como las Ciencias Experimentales. Este segundo factor transformará la forma de trabajo y análisis de los resultados obtenidos en el área de la música, lo cual pasamos a analizar a continuación.

Líneas de investigación: algunas cuestiones metodológicas.

Superadas, al menos parcialmente, las distintas posturas acerca de la visión científica de la ejecución musical, la investigación en música ha experimentado un espectacular crecimiento.

En la última década se puede observar un mayor interés por aquella indagación que tiene por objeto generar conocimiento o herramientas para el desarrollo de la actividad musical, nociones teórico-prácticas para la creación, la interpretación

o la didáctica desde los procesos creativos y artísticos que ofrece la propia práctica instrumental o vocal (Jørgensen, 2009). Un ejemplo de ello son los trabajos realizados por McPherson, Nuky, Lehmann, Ericsson y Palmer, entre otros, que encuentran su modelo metodológico en el desarrollo de las ciencias de la psico-acústica, la biomecánica y los avances en el campo de los programas de análisis por ordenador (Gabrielsson, 2003).

No obstante, las líneas de investigación que encontramos en la materia que nos compete son muy variadas. Por un lado, contamos con trabajos de indagación relacionados con la acústica y con la fisiología de la interpretación que permitirá al músico, docente o estudiante adquirir un mayor conocimiento acerca del uso y las posibilidades técnicas, sonoras y expresivas de su instrumento, así como conocer sus propias limitaciones. Por otro, contamos con investigaciones que no renuncian a la subjetividad del arte al abordar temas relacionados con la expresividad en la interpretación musical (área que tradicionalmente se ha considerado no susceptible de apreciaciones cuantitativas). Desde una perspectiva educativa, el tipo de investigación que ha adquirido mayor interés ha sido la relacionada con la adquisición de habilidades o destrezas que entran en juego en la interpretación y en el aprendizaje musical, como las estrategias de práctica o ensayo, la destreza memorística, la capacidad de lectura gráfico-musical o la habilidad para la improvisación, entre otras (Hallam, 1997).

Podemos ver que, para obtener evidencias empíricas sobre el desarrollo de destrezas interpretativas musicales muchos investigadores, con el fin de acotar la complejidad de las variables implicadas, han descartado una metodología de estudio basada en la observación real de la realización de la tarea, optando por su recreación artificial en un





laboratorio (Ericsson y Williams, 2007). Esto ha sido posible gracias al desarrollo de las técnicas de grabación audio-visuales que crean una ventana de observación que nos acercan cada día más a la comprensión de los procesos cognitivos involucrados en los procesos de ejecución musical. Pero para lograr esto se debe restringir la observación a pequeños fragmentos de sesiones de práctica temporalmente fijados y susceptibles de cuantificación, y los resultados obtenidos se ven, entonces, limitados por lo inviable de reproducir la compleja realidad que vive el intérprete a la hora de estudiar o tocar una partitura (Chaffin y Logan, 2006) en la cotidianidad de sus ensayos. Entonces, para compensar la pérdida de información que acontece en dichos experimentos, las actuales indagaciones sobre habilidades interpretativas son complementadas con la observación directa de la conducta del propio músico mediante los “informes verbales”, generalmente retrospectivos. Gracias a esta técnica se ha logrado una mayor conexión entre investigación y práctica real que nos lleva a comprender muchos más aspectos asociados al desarrollo de competencias artísticas musicales (Nielsen, 2001). Otros estudios, por su parte, apuestan por el uso del método de encuesta como estrategia

para evaluar cuestiones relativas a las percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado y que resultan esclarecedoras para abordar temáticas como el análisis del comportamiento a lo largo de la preparación a la ejecución, las estrategias de estudio o los procesos cognitivos que median en la ejecución musical. No obstante, el uso de estas técnicas de indagación suele ser muy cuestionado debido al escaso rigor que suscita desde una estricta perspectiva científica, aunque es cierto que aportan inmediatez en la obtención de resultados.

Este breve repaso por las distintas técnicas y metodologías de investigación nos recuerda que aún nos queda un largo camino en la búsqueda de herramientas y procedimientos de exploración que aspiren a la profundización y estructuración de la información, así como a un acercamiento racional y descriptivo de la realidad artística de la Interpretación musical. Es necesario que profesionales, docentes, y estudiantes de música lleguen a entender y compartir que si los procesos constituyentes en esta rama del arte y el conocimiento no se entienden, no pueden ser controlados. En otras palabras, cuanto mayor sea la comprensión de los elementos por los que se lle-

ga a la Interpretación de la música y la forma en que puede mejorarse su aprendizaje, mayor será el logro en los resultados (Hallam, 1997), siendo la investigación y la sistematización de sus métodos base para alcanzar dicho conocimiento (Gabrielsson, 2003).

Entendida la música desde su naturaleza en que convergen ciencia y arte, llegamos a la necesaria redefinición de una determinada tipología de investigación con un enfoque metodológico que, aunque en principio sea adaptado de otros áreas del conocimiento, busca sus propios temas, sus campos específicos de actuación, así como las estrategias de investigación que mejor se adapten a su especificidad.

De este modo se abre la posibilidad de ofrecer un entorno apropiado para que sin abandonar la propia práctica creativa e interpretativa, podamos desarrollar una trayectoria en el campo de la investigación que sea reconocible como válida y evaluable, sin tener que renunciar al fenómeno artístico. Solo así lograremos alcanzar el binomio enseñanza superior e investigación, de acuerdo con las directrices marcadas por el nuevo espacio de educación superior (EEES) en el contexto de los Conservatorios Superiores de Música, los cuales han permanecido largo tiempo ajenos a la sinergia entre enseñanza e investigación.

Cómo citar: Gallardo Lorenzo, M^a Ángeles (2017, Abril). La Interpretación musical y su enseñanza. Investigación artística en Estudios Superiores. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 5-9. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>

Referencias Bibliográficas

- López, R. y San Cristóbal, U. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: ESMUC
- Chaffin, R. y Logan, T. (2006). Practicing perfection: How concert soloists prepare for performance. *Advances in Cognitive Psychology*, 2(2-3), 113-130.
- Colás, M. P y Buendía, L. (1998). *La investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Díaz, M.T. (2006). La educación musical en la Europa del futuro. Música y educación. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 19, 68, 33-48.
- Hallam, S. (1997). Approaches to the instrumental music practice of experts and novices: Implications for education. En H. Jorgensen, & A. C. Lehman (Edits.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.
- Hemsy De Gainza, V. (2004). La Educación Musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 34-67.
- Ericsson, K. A. y Williams, A. (2007). Capturing Naturally Occurring Superior Performance in the Laboratory: Translational Research on Expert Performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 13, 3, 115-123.
- Gabrielsson, A. (2003). *Music performance research at the millennium. Psychology of Music Society for Education, Music and Psychology Research*, 31(3), 221-272.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into higher music education*. Oslo: Novus Press.
- Small, C. (1989). *Música. Sociedad y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

CENTRO DE ESTUDIOS

PREPARA TUS OPOSICIONES AL CUERPO DE MAESTROS



**DESCUENTOS
PARA AFILIADOS**

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



**Campus
Educación**
CENTRO DE ESTUDIOS

C/ Ejército, 23
02002 ALBACETE

967 60 73 49





marpadal

Interactive Media

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

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

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



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS



marpadal

Interactive Media

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

Telf: 967 66 99 55 | Fax: 967 26 69 95
comercial@marpadal.com

Más Información en:
www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales



El papel del tutor a distancia

La función tutorial en la educación online

En un momento de explosión tecnológica como en el que a día de hoy nos encontramos entran en juego diversas y nuevas formas de enseñar y aprender, como la educación online o e-learning, en la cual los procesos formativos a distancia se presentan guiados y orientados mediante la figura de un tutor a distancia. La figura tradicional del docente adquiere, en este siglo, nuevas dimensiones, convirtiéndose en una figura tutorial que aun actuando vía telemática, sigue teniendo la fuerza y la importancia que le otorga la dinamización de su alumnado y el seguimiento del aprendizaje.

Se entiende como función tutorial *“la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios o autoevaluaciones y, en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda”* (Valverde y Garrido, 2005).

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la función de tutoría es una parte

primordial de la función docente. En el contexto de los centros escolares, cada grupo de alumnos tiene un maestro tutor que es designado por el Director a propuesta del Jefe de Estudios. El jefe de estudios coordina el trabajo de los tutores y mantiene las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial. Entre las funciones que les son propias a los profesores tutores se encuentra participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del Jefe de Estudios; coordinar el proceso de evaluación

de los alumnos de su grupo y facilitar la integración de los mismos en el aula y en el centro, entre otras. Estas características, directamente referidas a los tutores presenciales como tradicionalmente los conocemos, son también aplicables a los tutores online, pues ejercer la función tutorial a distancia no exime de cumplir las responsabilidades que le son legítimas.

Los tutores juegan un papel crítico en aprendizaje de los alumnos, por tanto, deben estar equipados con un conjunto adecuado de habilidades y atributos, además de experiencia docente, que les acredite



SUSANA CONESA SÁNCHEZ

- Graduada en Educación Primaria
- Mención en Audición y Lenguaje y Educación Especial
- Licenciada en Psicopedagogía
- Máster en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural



y capacite para enfrentarse a sus quehaceres. Como coloquialmente se dice, un profesor debe *aprender a enseñar* para luego *enseñar a aprender*.

Diversos autores, como Baley, Cox, Jones, etc. han elaborado innumerables listas con las cualidades que todo buen del tutor-orientador ha de poseer, de las que podemos destacar:

- **Cordialidad:** Actitudes agradables y plácidas como punto de partida para la creación de una relación positiva profesor-alumno.
- **Capacidad de adaptación:** Ser capaz de mantener la comunicación con el resto de agentes del proceso educativo a través del respeto y la atención, dejando atrás críticas y juicios.
- **Empatía:** Comprender y respetar los sentimientos, puntos de vista y pensamientos de la otra persona implicada en el proceso de aprendizaje.
- **Capacidad de escucha:** Calidad directamente relacionada con la empatía que supone estar preparado para dar una oportunidad a los demás de expresarse.
- **Autenticidad:** Poder presumir de una forma particular y propia de hacer las cosas, siempre con calidad y rigor.
- **Honradez:** Mantener una visión y

una actitud fiel a la realidad con respecto a sus propias posibilidades acerca de lo que se puede o no se puede hacer, siendo realista.

Todos estos atributos se refieren a cualidades de corte más personal y humano que a características profesionales, lo cual nos da a entender que los tutores online necesitan, tanto o más que los presenciales, poseer cualidades afectivas que les acerquen, metafóricamente, a sus alumnos, salvando las distancias.

En entornos digitalizados, Llorentes (2005) habla, específicamente, de una serie de cualidades y competencias que deben caracterizar al tutor online, las cuales se han sintetizado en cuatro grandes funciones: la pedagógica, la social, la de gestión y la técnica.

- **Función pedagógica:** se refiere a la capacidad de manejar la situación desde un punto de vista educativo y tratar de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a pesar de la distancia.
- **Función social:** Supone la creación de un entorno amigable en donde el aprendizaje que se genere sea esencial para la propia función tutorial.
- **Función de gestión:** Se relaciona con la capacidad de gestionar tanto el aprendizaje como los re-

curso y particularidades de los entornos virtuales de enseñanza, y todo lo que ello supone.

- **Función técnica:** Comprende el manejo del soporte informático y telemático para el correcto aprovechamiento de los medios.

Según Domínguez (2013), las labores de tutoría y orientación del docente, dentro de este aprendizaje a distancia y online, se deben dirigir a ayudar y apoyar al estudiante para que éste pueda progresar en su aprendizaje sin que se vea mermado el aprovechamiento didáctico del mismo y no pueda encontrarse, en el sistema de educación a distancia en sí, ningún tipo de inconveniente. El aprendizaje que se desarrolla en entornos virtuales es un proceso mediado por computadora, un aprendizaje que se realiza en base al apoyo tecnológico, sin presencia física del docente, por lo que tiene que ser reforzado con los recursos adecuados que alienten la enseñanza, facilitados por el tutor, para procurar, en la medida de lo posible, el máximo rendimiento. En este sentido, es cierto que los sistemas de educación online tienen el poder de aumentar las capacidades, habilidades y actividades intelectuales de los alumnos, lo cual facilita la construcción del conocimiento, pero para lograr eso es preciso que los tutores desarrollen un trabajo de guía y orientación que marque el correcto camino a sus estudiantes.

A colación de esto, Cabero (2005) habla de la importancia de meditar más sobre las funciones técnicas y sociales del tutor a distancia que de aquellas otras más comunes o típicas, tales como la de consultor académico o corrector de ejercicios.

Es difícil encontrar un modelo único y generalizable a todos los procesos de tutorización virtual pues cada caso tiene sus propias características que lo convierten en un proceso de aprendizaje único pero, no obstante, sí se pue-



den marcar unas orientaciones en cuanto al tipo de cualidades que los tutores online tienen que reunir ya que la formación en entornos digitales es particular en sí misma y, por tanto, particulares deben ser las habilidades de tutoría.

Adell (1999), teniendo en cuenta las nuevas necesidades formativas que se abren paso en la sociedad del cocimiento y comprendiendo cómo el panorama educativo está sometido al constante cambio y evolución, destaca las siguientes funciones de los tutores online, las cuales podemos hacer propias para resaltar, en líneas generales, lo que suele considerarse más imprescindible en la educación dentro de entornos virtuales:

- **Diseño del currículum:** El tutor online debe diseñar la totalidad del curso, marcando objetivos, secuenciando contenidos y planificando actividades de distinta índole, teniendo en cuenta siempre las características de su alumnado y los recursos de los que va a poder disponer.
- **Elaboración y gestión de contenidos:** El docente online ha de elaborar materiales de enseñanza hábiles en entornos digitales, en diferentes formatos, los cuales sean dinámicos, interactivos, multimedia y funcionales, significativos, siempre, para el alumnado y con una característica primordial: con los que se pueda



interactuar.

- **Seguimiento individualizado:** Esto supone personalización del aprendizaje y registro pormenorizado de cada uno de los alumnos, ejerciendo las labores tradicionales de tutorización, solo que por vía telemática.
- **Capacidad de evaluación:** Tanto de los aprendizajes de los alumnos, como del proceso formativo y de su propia actuación, sopesando la forma en que ha planteado los contenidos, la metodología y los recursos que ha facilitado a sus estudiantes.
- **Habilidades técnicas:** El profesor debe tener ciertos conocimientos en cuanto al soporte técnico se refiere para poder actuar ante las posibles dificultades que los estudiantes o él mismo se encuen-

tren en el desarrollo del curso.

Está claro, tal y como afirma Martínez (2004), que ya no podemos seguir enseñando las mismas cosas ni de la misma manera. Los retos de la enseñanza actual avanzan desde la enseñanza hacia el aprendizaje, lo que enfatiza el trabajo autónomo del alumnado. La información está ahí, el conocimiento es accesible a todos y el alumno es visto como un ser perfectamente capaz de generar aprendizaje con lo cual, el docente ha de ser un dinamizador en dicho proceso y funcionar como guía y mediador en la formación, a la par que potencia y maximiza el rendimiento del estudiante. Eso, sumado al auge de las tecnologías y sus respectivas posibilidades, moldean el panorama educativo de nuevas formas nunca antes vistas, obligando a los profesionales de este ámbito a ejercer procesos de reflexión constantes orientados a la mejora. Así pues, las características que un docente online debe mostrar en la actualidad no es raro cambien pasados pocos años.

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. y Sales, A. (1999). *Enseñanza online: Elementos para la definición del rol del profesor*. Madrid: Edutec.
- Alonso, C. y Gallego, D. (1996). Formación del profesor en tecnología educativa. *Integración curricular de los recursos tecnológicos*, 31-64.
- Cabero, J. (2005). *La función tutorial en la teleformación. Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martínez, J. (2004). El papel del tutor en el aprendizaje virtual. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20383/>
- Valverde, J. y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista latinoamericana de Tecnología educativa*, 4, 1.

Cómo citar: Conesa Sánchez, Susana (2017, Abril). El papel del tutor a distancia. La función tutorial en la educación online. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 11-13. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>

El espíritu emprendedor en Educación Primaria

Acercamiento a los contenidos económicos y financieros

Teniendo presente la necesidad de introducir conceptos de carácter económico y financiero en la etapa de Educación Primaria dada la nueva competencia que se incorpora en el currículo relacionada con la iniciativa emprendedora, es necesario meditar sobre las diferentes metodologías, instrumentos y materiales de los que dispone el docente en la actualidad para alcanzar la meta de guiar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma motivadora y significativa para los alumnos, valorando el nivel abstracto de los contenidos económicos.

Los conceptos económicos

A mediados de los años 80 ya se comenzó con la introducción de conceptos económicos en los últimos cursos de la Educación General Básica. En concreto, en la comunidad autónoma de Andalucía (Travé, 1997) se trató de desarrollar una unidad didáctica sobre dichos contenidos destinada a ser implementada en Educación Secundaria, pero sus propios autores manifestaron problemas con la falta de materiales curriculares, así como bibliografía relacionada con la enseñanza de la economía.

La economía es una disciplina que intenta estudiar de qué manera podemos solucionar el problema existente entre las necesidades ilimitadas del ser humano y la can-

tidad restringida de recursos naturales, y según la nueva legislación es algo que los alumnos deben conocer prontamente pues una de las nuevas competencias que se ha incorporado en el currículo de Educación Primaria a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y a su vez en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, ha sido el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor. Podemos definir la economía, por tanto, como el estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlas entre los diferentes individuos (Samuelson y Nordhaus, 2005).



**FRANCISCO JOSÉ
PAYÁ GARCÍA**

- Licenciado en Administración y Dirección de Empresas
- Graduado en Educación Primaria
- Profesor de Matemáticas y Economía en CEP Mirasierra (Murcia, Murcia)

Diversos autores consideran que difícilmente se puede proponer un currículum de Ciencias Sociales en la actualidad que prescindiera de la enseñanza de las nociones económicas, aunque así venga sucediendo a lo largo de toda la evolución de nuestro sistema educativo y estas enseñanzas hayan estado siempre relegadas a un segundo plano. González y otros (1995) defienden la incorporación de los contenidos económicos al currículo con el siguiente argumento: *“La adquisición de las nociones económicas por los alumnos es imprescindible para conformar el entramado de conceptos, habilidades y actitudes necesarios para el desenvolvimiento de los mismos en la sociedad actual. Cualquier sistema educativo pretende reproducir y ampliar, en la medida de sus posibilidades, el sistema económico que lo sustenta, con el objetivo de responder adecuadamente a las necesidades del mercado de trabajo y de la propia producción; pero, además, la enseñanza de estas nociones, constituye una necesidad apremiante para la formación básica e integral de las personas que, a lo largo de su vida, se ven abocadas a tomar una serie de decisiones económicas sin tener suficiente preparación que les capacite para decidir, de forma*



coherente y crítica, ante un sistema económico de libremercado, complejo y deshumanizado”.

Pero para incorporar realmente contenidos económicos al resto de contenidos curriculares, los docentes deben ingeniar metodologías que faciliten dicho acercamiento a los alumnos, ya que se trata de un conocimiento que, en algunas ocasiones, puede parecerle algo ajeno a los educandos. En este sentido, es necesario considerar los diferentes sistemas de representación que poseen los alumnos a medida que evolucionan en el plano cognitivo para así poder ofrecer un acercamiento económico apto en cada etapa (Brunner, 1988). No consiste en hablar de economía, sino en hacer economía, pues el conocimiento verdadero es aquel que se redescubre haciendo, y esta es la única manera de trabajar realmente una competencia, desde el “hacer práctico”.

A la vez que se consideran las características de los alumnos y los métodos que se van a emplear, hay que detenerse, también, en la formación económica del profesorado y en si está realmente preparado para impartir una materia de esta naturaleza, teniendo en cuenta que los contactos con dicha disciplina, tanto en su formación como en su práctica docente, han sido prácticamente inexistentes.

Siguiendo, de nuevo, a Brunner (1960), cualquier materia puede ser enseñada en alguna forma honradamente intelectual a cualquier niño en cualquier fase de su desarrollo, pero es evidente que determinados conceptos entrañan más dificultad que otros, tal y como evidencian determinados estudios realizados en Estados Unidos sobre los problemas de introducir el pensamiento económico en los docentes (Travé, 1997). Autores como Schug y Birkey (1985) enfatizan que el pensamiento económico se desarrolla con la edad, por lo que, por ejemplo, el concepto de



escasez puede ser entendido por el niño a los seis años, mientras que el concepto de ganancia empieza a ser entendido por el niño a la edad de once años.

Es cierto que hoy día existen grandes carencias a nivel mundial entre los adolescentes e incluso entre los mismos adultos para entender la economía del día a día, así como para actuar de forma racional y correcta en y ante ella (Denegri, Del Valle, Etchebarne, González y Sepúlveda, 2011). El déficit en educación económica en la infancia se mantiene hasta la adolescencia y la adultez, no observándose que el sistema educativo logre compensarlos (Domper, 2004).

La sociedad del consumo

“Yo soy lo que tengo y lo que consumo” es una célebre frase (Fromm, 2000) que posiblemente podríamos utilizar para resumir, a grandes rasgos, el pensamiento de la sociedad actual y, por consiguiente, justificar el comportamiento que siguen muchas personas en el mundo globalizado de hoy día. Sobre esto reflexiona Villasmil (2014) cuando afirma que, aunque los profesores y la familia sean los primeros referentes y modelos de conducta para los alumnos, ambas figuras tienen que competir con la televisión, Internet y el resto de medios en la formación de valores.

De acuerdo con Oliver (2009), puesto que el consumo está aumentando considerablemente en los últimos tiempos, sobre todo debido al apogeo de las compras online y la facilidad que entraña la adquisición de bienes con tal sólo pulsar un botón, es necesario contemplar la escuela como un lugar en donde educar a unos buenos y responsables consumidores para el futuro. Para conseguirlo, es preciso que en los centros educativos se atienda a la educación en términos económico-financieros, haciendo especial énfasis en tres aspectos: el incremento de la autonomía del alumno basada en la capacidad de acceso y gestión de la información; el desarrollo de una actitud crítica y analítica con respecto al conocimiento al que puede acceder; y adquisición de responsabilidad como consumidor respecto al medio ambiente. En estas tareas, familia y escuela deben ir de la mano y colaborar estrechamente (Pereira, 1998).

Metodología

Para la consecución de los objetivos que se requieren en la formación del espíritu emprendedor hace falta diseñar e implantar distintas metodologías que sean capaces de implicar novedad y motivaciones en el educando, proyectando el interés de los niños hacia los contenidos de índole económico. Podemos considerar los siguientes

principios y modelos para procurar alcanzar dicha meta:

- **Partir de una perspectiva constructivista:** El constructivismo toma al alumno como el principal protagonista del proceso educativo. Él es autónomo y regula su propio aprendizaje, lo cual permite que los distintos agentes del proceso (maestro y alumno) adquieran diferentes matices.
- **Docente como facilitador de contenidos:** El profesor funciona como dinamizador, guía y apoyo del proceso formativo, buscando el aprendizaje significativo de su alumnado como elemento clave de la educación.
- **El alumnado figurará como un actor activo y participativo del proceso de enseñanza-aprendizaje:** Tendrá que estar motivado hacia el aprendizaje, desarrollar la capacidad de tomar decisiones y ser capaz de desarrollar trabajos colaborativos y en equipo.
- **La presencia de la familia debe ser fundamental:** Es preciso que los familiares participen en el proceso educativo, estando implicados y colaborando en beneficio de sus hijos. Esta disposición motivará a los alumnos y mejorará su rendimiento.
- **El trabajo y los materiales deben estar cuidadosamente seleccionados:** Los materiales tienen que servir a la finalidad de la forma-

ción, ser atractivos y procurar la motivación de los estudiantes. Las actividades y propuestas de aprendizaje, por su parte, tienen que ser creativas, dinámicas y contextualizadas, buscando un aprendizaje de tipo competencial.

- **Fomentar el aprendizaje compartido:** El docente no es la única figura capaz de facilitar conocimientos, ya que cada alumno construye y forma su propio aprendizaje y, a la vez, los alumnos entre sí se enseñan y son capaces de generar nuevos contenidos. A través de la creación de diferentes grupos de trabajo, y siempre en función de las actividades a realizar y las capacidades cognitivas y sociales que se quieren potenciar, se pretende que los alumnos interactúen y puedan enseñarse los unos a los otros.
- **Apoyarse en los avances tecnológicos:** El educando ya debe ser considerado como un nativo en tecnología, lo cual debe ser tenido en cuenta por parte del docente y apoyarse de los avances tecnológicos para impulsar el aprendizaje significativo y motivador.

Tal y como afirma el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y Bachillerato lo mejor que distingue a la economía como disciplina de otras ciencias sociales no es su

objeto, sino su enfoque. Por tanto, para acercar el estudio y la formación económica a los alumnos, los docentes pueden optar por implementar diversos modelos pedagógicos, sabiendo que el tratamiento de la economía constituye un aspecto esencial en un entorno tan globalizado como el nuestro. El estudio de la economía proporciona una serie de competencias en trabajo en equipo, habilidades comunicativas, capacidad de liderazgo, desarrollo de la autonomía, destrezas individuales, reforzamiento del pensamiento crítico... todo lo cual contribuye y estimula el espíritu emprendedor.

Teniendo en cuenta esta realidad, podemos destacar algunos modelos pedagógicos que aplicar en las aulas para contemplar un tratamiento más efectivo de las nociones económicas:

- Puede optarse por el uso de las **clases invertidas**, empleando o bien un blog con aplicaciones como Padlet o Blogger, o bien a través de un entorno más sofisticado y con más posibilidades como la plataforma Moodle o Edmodo. El modelo pedagógico de las clases invertidas consiste en extrapolar el tratamiento de determinadas lecciones de clase a casa, utilizando para dicho servicio las tecnologías digitales y el uso del vídeo.
- El uso del **aprendizaje basado en problemas** resulta un método docente que busca la autoconstrucción del propio conocimiento para el alumno, con lo que puede ser empleado para el tratamiento de conceptos económicos, consiguiendo que se produzca un aprendizaje más efectivo y significativo. Consistirá en buscar el pensamiento activo y creativo



del alumno a través del planteamiento de tareas para la resolución de algún problema, disponiendo para ello de algún material online que facilite la labor, como las cazas del tesoro o las WebQuest. Se trata, pues, de un proceso guiado que implicará el uso de habilidades cognitivas superiores así como la autonomía de los estudiantes y el trabajo cooperativo.

- También podemos emplear el **recurso didáctico tradicional del cuento**, como bien usa Krause (2003) en su obra "La economía explicada a mis hijos". Este autor emplea la historia de Robinson Crusoe para explicar conceptos muy importantes de la economía y, a su vez, explicar teorías tan importantes como la división del trabajo en el incremento de la productividad y el aumento de la riqueza de las naciones, recordando el tema principal de la obra de Adam Smith, definido por muchos como el padre de la Economía.

- El **uso de elementos lúdicos** siempre será favorecedor para interiorizar conceptos financieros a través del juego, con experiencias tales como el conocido Monopoly o el Palet, donde los jugadores aprenden, se divierten y, a través de la experiencia, interiorizan mecanismos económicos.
- Desarrollar actividades donde se simulen dinámicas como los **Role-Play** a través de la creación de un mercado en el aula, por ejemplo, ayudará a que los alumnos practiquen operaciones con dinero y manejen conceptos como oferta, demanda, inflación etc.
- Iniciativas como el **rincón de la economía**, para llevar a cabo con los alumnos más pequeños (de Infantil) favorecerán, también, la integración de los aspectos económicos y le ayudarán, poco a poco, al desarrollo del espíritu emprendedor.

En los últimos años, la Unión Europea, consciente de que padece un déficit empresarial en comparación con otros países más desarrollados, ha venido considerando que el fomento del espíritu emprendedor es clave en la creación de empleo, así como en la mejora de la competitividad y el crecimiento económico. Por ello ha instado a los Estados miembros a fomentar las actitudes empresariales desde la escuela, pidiéndoles iniciativas para promover la cultura empresarial desde los sistemas educativos (Dirección General de Política de la Pequeña y Mediana Empresa, 2003). A la vista de la amplitud del concepto de espíritu emprendedor, el alcance que tiene la economía en nuestro día a día, y la importancia de desarrollar competencias de autonomía e iniciativa personal en el alumnado desde las edades más tempranas, no corresponderá de modo exclusivo a una única área o una sola asignatura, al igual que no puede quedar relegado a su estudio mediante un único enfoque, método o estrategia, sino que, como hemos visto, este espíritu debe impregnar cada elemento curricular, y englobarse en todas las acciones formativas y educativas de la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J.S. (1960). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Denegri, M, Del Valle, C., Etchebarne, S., González, J. y Sepúlveda, J. (2011). Yo y la economía. Evaluación de la actuación docente en un programa de educación económica para escolares de sexto año de educación primaria. *Revista de educación en psicología*. 14 (1), 66-74.
- Fromm, E. (2000). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.
- Krause, M. (2003). *La economía explicada a mis hijos*. Buenos Aires: Aguilar.
- Núñez, F. (2015). Economía real: Crece el número de familias sin un solo ingreso. *El mundo digital*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/economia/2015/05/16/55565bf622601dcb7b8b45ab.html>
- Travé, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado de http://fondosdigitales.us.es/media/thesis/2236/K_D_Tesis-026.pdf
- Villasmil, T. (2014). La economía: un valor que se construye en la familia desde la infancia. *Revista electrónica sustentabilidad al día*. Recuperado de <http://publicaciones.uvm.edu.ve/index.php/sustentabilidadaldia/article/view>

Cómo citar: Payá García, Francisco José (2017, Abril). El espíritu emprendedor en Educación Primaria. Acercamiento a los contenidos económicos y financieros. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 14-17. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>

¡AFÍLIATE!



ANPE
ALBACETE
SINDICATO INDEPENDIENTE

INDEPENDENCIA PROFESIONALIDAD
EFICACIA REIVINDICACIÓN RIGOR
PARTICIPATIVO DEMOCRÁTICO
MODERNO DEFENSOR DEL PROFESOR

Sindicato mayoritario en el ámbito de la Enseñanza Pública

ANPE Albacete, Sindicato Independiente
C/San Antonio, Nº 34, 1º, C.P. 02001 ALBACETE
Telf: 967 52 06 00 - Fax: 967 52 11 67 - 967 24 85 96
anpeab@anpe-albacete.com
www.anpeab.es



CURSOS GRATUITOS

ONLINE NO HOMOLOGADOS

Cursos Gratuitos para Profesores
y Maestros con Certificación Digital
100% Online

¡RESERVA TU PLAZA!

 **967 60 73 49**

Más Información en: www.campuseduccion.com



Campuseduccion.com
formación on-line

Diseño Universal de Aprendizaje

Un instrumento por y para la inclusión educativa

¿Y si procediéramos al establecimiento de unos métodos generales para atender a todo el alumnado? ¿Y si dejáramos de lado las meras intervenciones educativas destinadas a solventar los problemas de los estudiantes con disfunciones y estableciéramos un currículo universal e ideal para todos, tanto para aquellos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo como para los que no? ¿Sería esto realmente viable?

Cada uno de nosotros somos distintos, únicos, especiales... la diversidad es una particularidad intrínseca de la humanidad. Pensamos, sentimos, actuamos y aprendemos de manera diferente y particular al resto. Si referimos esta multiplicidad al ámbito educativo, no podemos pretender que todos los alumnos aprendan de igual forma, con métodos, técnicas y recursos análogos. No hay un zapato ni un traje que sirva a todas las personas, que les guste a todas o que les siente igual de bien. De la misma manera, en algo tan relevante y complejo como es la educación, no se puede pretender que todos los alumnos aprendan lo mismo, a la vez, de la misma manera y con los mismos métodos y recursos. En la base de la educación para todos está el reconocimiento de las diferencias entre los estu-

diantes, en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con la información y el entorno, en sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc. (Pastor, 2012).

Debido a que somos esencialmente diversos contamos con lo que conocemos como las medidas de atención a la diversidad, las cuales aplicamos de una u otra forma para conseguir responder a las necesidades educativas concretas de cada alumno. Sin embargo, estas medidas, en ciertos casos, pueden ser consideradas como una discriminación de ese alumnado en particular con respecto al grupo-clase en su totalidad. Tal y como apuntan Rose y Meyer (2002) las barreras para el aprendizaje no son, a priori, inherentes a las capacidades de los

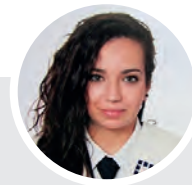
estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles.

Ahora bien, cabría la posibilidad de replantear otro tipo de atención a la diversidad que se centrara en la uniformidad de métodos y recursos, por paradójico que resulte, en lugar de la diversificación de los mismos. Tal opción se conoce como Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). No todos aprendemos de la misma forma ni, como decimos, a todos nos son útiles los mismos recursos y métodos, pero si se diseñaran técnicas desde una perspectiva comprensiva del aprendizaje, tal vez, pudieran encontrarse formas flexibles que proporcionar a todos los alumnos para que estos dominen no ya solamente el conocimiento, sino el propio aprendizaje.

La garantía de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades para el completo crecimiento del alumno, la equidad, la inclusión, la mejora... en cuanto a accesibilidad, es una cuestión que atañe a la sociedad en general y a los miembros de la comunidad educativa en particular.

Educación inclusiva y educación integral

Antes de centrarnos en el Diseño Universal de Aprendizaje sería necesario mostrar una aclaración respecto a lo que consideramos como Educación Inclusiva y Educación Integral.



ANA MARTÍNEZ GUERRERO

- Licenciada en Bellas Artes
- Máster en Producción e Investigación en Arte
- Máster en Formación del Profesorado





La **inclusión** se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión en el proceso educativo. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los alumnos por igual. La **integración** pretende generar las condiciones que posibiliten que todos los alumnos aprendan de acuerdo a sus potencialidades.

La integración pretende adaptar al alumnado con diferencias (por capacidad, cultura, lengua, contexto...) al sistema escolar, con los apoyos necesarios. La inclusión pretende que el sistema educativo (las escuelas, al fin) disponga su organización, recursos y diseño curricular para poder aceptar y educar a toda la población escolar, con todas sus diferencias. Es decir, la escuela debe adaptarse al alumno y no el alumno a la escuela (Casanova, 2015), es por ello por lo que partimos de un modelo inclusivo para el Diseño Universal de Aprendizaje.

¿Qué es el Diseño Universal de Aprendizaje?

El DUA constituye un replantea-

miento curricular con el que se apuesta por un "currículum accesible" a todos y cada uno de los educandos que conviven en un mismo entorno educativo. Tal movimiento, aunque suene extraño, tiene su origen en las disciplinas relacionadas con la ingeniería, la arquitectura y la tecnología (León, Estévez y Crisol, 2015). Con el DUA se pretendería presentar un currículo universalmente diseñado desde el propósito de satisfacer al mayor número de usuarios.

Ya la Convención Internacional sobre los Derechos de Las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006) entre sus ocho principios rectores, subraya precisamente la igualdad de oportunidades y la accesibilidad. En su artículo 2, se define el Diseño Universal como el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

La LOMCE también hace alusión a conceptos que podemos relacionar con el DUA, haciendo hincapié en su necesidad, afirmando:

- *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación,*

la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (Artículo 1. Principios).

- *Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.* (Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida)

Este modelo educativo se puede poner en práctica siguiendo tres orientaciones fundamentales:

- Proporcionar múltiples formas de presentación (El qué de la educación).
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (El cómo de la educación).
- Proporcionar múltiples formas de participación (El quién de la educación).

Para aplicarlas, el Center for Applied Special Technology (CAST, 2008) ha recomendando las siguientes pautas:

I. Usar Múltiples Formas de Presentación**1.- Proporcionar las opciones de la percepción.**

- Opciones que personalicen la visualización de la información
- Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora.
- Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual.

2.- Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos.

- Opciones que definan el vocabulario y los símbolos.
- Opciones que clarifiquen la sintaxis y la estructura.
- Opciones para descifrar el texto o la notación matemática.
- Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas.
- Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística.

3. Proporcionar las opciones de la comprensión.

- Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo.
- Opciones que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones.
- Opciones que guíen el procesamiento de la información.
- Opciones que apoyen la memoria y la transferencia.

II. Usar Múltiples Formas de Expresión**4.- Proporcionar las opciones de la actuación física.**

- Opciones en las modalidades de respuesta física.
- Opciones en los medios de navegación.
- Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden.

5.- Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez.

- Opciones en el medio de la comunicación.
- Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas.
- Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas.

6. Proporcionar las opciones de las funciones de la ejecución.

- Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos.
- Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación.
- Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos.
- Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento.

III. Usar Múltiples Formas de Motivación**7.- Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses.**

- Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía.
- Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad.
- Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones.

8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia.

- Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacadas.
- Opciones con diferentes niveles de desafíos y apoyos.
- Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación.
- Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría.

9. Proporcionar las opciones de la autorregulación.

- Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas.
- Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas.
- Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión.

Tabla 1

*Pautas para el Diseño Universal para el Aprendizaje.
(Extraído de <http://www.educadua.es/>)*

Asimismo, y de acuerdo con León, Estévez y Crisol (2015) siete serían los principios que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar cualquier “producto” susceptible de ser usado en terreno educativo y que son útiles para cualquier disciplina:

1. Accesible e imparcial en todas las partes: que proporcione los mismos significados de uso cuando sea posible o equivalentes cuando no lo sea.
2. Consistente y sencillo: eliminando complejidades innecesarias sea cual sea la experiencia, los conocimientos, las capaci-

dades o el nivel de concentración de los estudiantes.

3. Que proporcione flexibilidad en la presentación, la participación y el uso: que sea adaptable a un amplio rango de habilidades y en la elección de los métodos para participar en el uso.

4. Explícitamente presentado y fácilmente percibido: la información esencial debe ser presentada de forma efectiva. Se debe maximizar el uso de los medios de comunicación.
5. Que proporcione un entorno de aprendizaje de apoyo: la instrucción se anticipa a las diferencias individuales de aprendizaje. Con voluntad de ser acogedora e inclusiva.
6. Minimizador del esfuerzo físico y los requerimientos: asegura un espacio que se adapte a los estudiantes y a los métodos de enseñanza: espacio, postura, medidas, manipulaciones, etc.

Tal y como nos indican los principios de los DUA sería imprescindible, para lograr la inclusión, el uso de diferentes alternativas con los alumnos con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje pero, ¿cómo hacemos válidos y evidentes estos principios? Las pautas que el DUA nos proporciona pueden emplearse como cimientos para la creación de distintas opciones, teniendo como objetivo la flexibilización de los procedimientos de enseñanza, incrementando así las oportunidades del aprendizaje del alumno, utilizando el potencial de este como recurso.

El uso, impulso y difusión del

DUA ha de ser concebido como una medida diferente y renovadora a las comúnmente puestas en práctica en cuanto a Atención a la Diversidad se refiere, pues centra el esfuerzo en la lógica de la homogeneidad frente a la lógica de la diversidad (Pujólas, 2005). El reto está en que sea desde el currículum general desde donde los docentes proporcionen oportunidades de aprendizaje inclusivas y eficaces para todo el alumnado, de forma que se reduzcan las barreras que se generan debido a un currículum que no ha sido respetuoso con la diversidad inherente al aula.

Referencias Bibliográficas

- García, M. G., Corona, D. G., López, C. B., y Barberá, C. G. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares, *Revista Psicopedagogía*, 26 (79), 108-123.
- Pastor, C. A. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. En Navarro, J., Fernández López, M.T., Soto F.J., Pérez y Tortosa N. (Coords.). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pujolàs, P. (2002). *Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Rose, D. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. EEUU: Cast

Cómo citar: Martínez Guerrero, Ana, (2017, Abril). Diseño Universal de Aprendizaje. Un instrumento por y para la inclusión educativa. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 19-22. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>



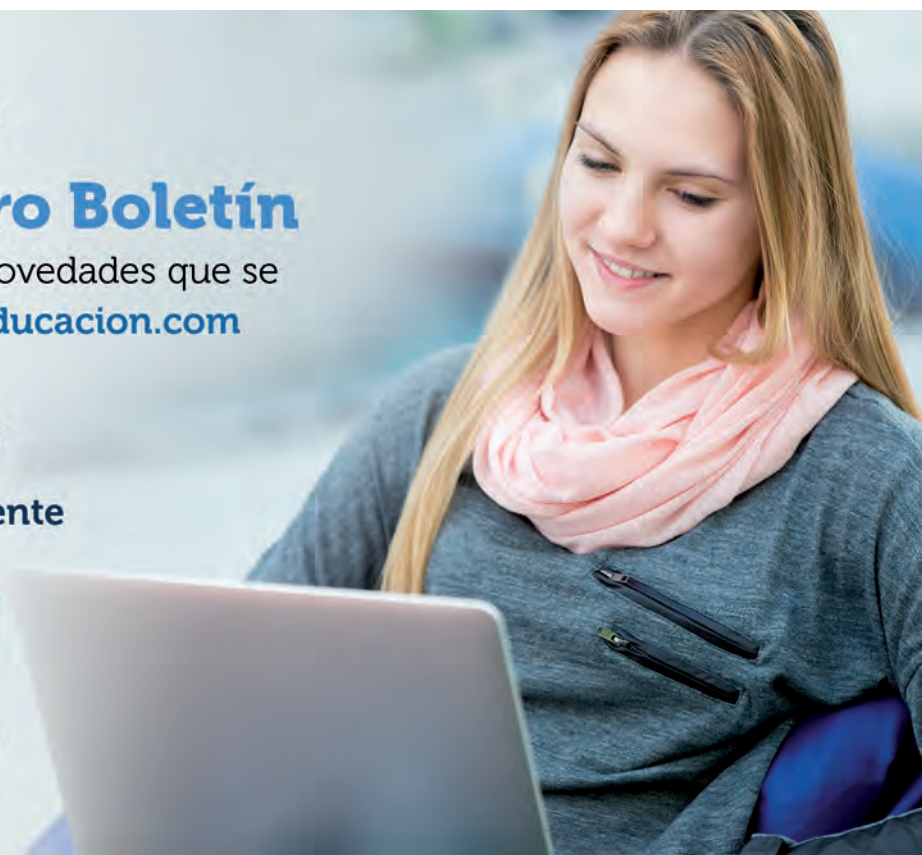
Suscríbete a nuestro Boletín

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



<https://www.campuseducacion.com/blog/suscripcion>



Mediación Intercultural

Tratamiento de los conflictos en entornos escolares

Ante la diversidad inherente a las aulas, la labor de los docentes es la de crear un entorno de intercambio de conocimientos positivo que posibilite el encuentro, el trabajo conjunto y la armonía. Para ello, el educador tiene a su disposición una red multidisciplinar de profesionales, así como diferentes herramientas que poner en práctica con su grupo de alumnos, conociendo los posibles conflictos que pueden surgir en el aula y en el centro, y procurando evitarlos.

La sociedad puede ser entendida como un término que designa al conjunto de la colectividad, la cual se manifiesta como un ser vivo que evoluciona, diverge, cambia, se relaciona y avanza en el tiempo (Spencer, 2004), por lo que requiere de personas que intercedan y medien dentro de sí, como la figura del mediador. Toda esta sociedad y su diversidad se refleja en las aulas, y son precisamente desde éstas desde donde se debe comenzar a cambiar los valores negativos que pueden suscitar el choque entre diferentes individuos, provocando un conflicto de convivencia (Cachón, 2003).

Conflictos culturales

Existen numerosos tipos de conflictos: sentimentales, sociales, de comunicación, de intereses, de valores... pero se puede decir que unos de los más comunes dentro del ámbito educativo son aquellos que se producen por las diferencias culturales entre alguno de los miembros de la comunidad escolar, generalmente alumnos, y es que los centros docentes se han convertido, sobre todo en los últimos tiempos, en los más variados escaparates culturales.

Se denomina cultura a todo lo que rodea a un individuo y que marca sus pensamientos y actuaciones ante la vida; es el conocimiento adquirido que las personas utilizan



para interpretar su experiencia y generar comportamientos (Spradley y McCurdy, 1975). Nosotros solemos entender la cultura como todo lo que una persona necesita saber para actuar adecuadamente dentro de un grupo social determinado (Collingwood, 2004). Todas y cada una de las culturas comparten ciertos rasgos que se denominan universales, pero también poseen al mismo tiempo rasgos únicos e irrepetibles. Cada cultura tiene unos sistemas simbólicos (códigos lingüísticos y no verbales), sistemas de relaciones (parentesco y de rol), sistemas de creencias y valores, religión, etc. Y es solamente cuando nos adentramos en otra cultura cuando nos percatamos de todas estas diferencias con la propia. La cultura, según Ruhly (1976), puede ser percibida como un iceberg,

en el aspecto de que sólo podemos percibir una pequeña parte mientras que la más importante queda oculta a la vista.

La cultura, entendida desde el terreno educativo, se define como un sistema conceptual y de valores que incluye las creencias y expectativas, los patrones, rutinas, conductas y costumbres creadas y mantenidas por un grupo, y que son utilizadas y modificadas por dicho grupo (Figuerola, 1993). Como afirma Aguado (2002), la cultura en la escuela tiene que ver con significados que se comparten, con visiones del mundo que se perciben, con interpretaciones de los acontecimientos sociales y naturales que acontecen a diario y que nos llevan a modular nuestra conducta y nuestras producciones. Desde



**JUANA MARÍA TORRES
UTRERA**

- Diplomada en Magisterio de Educación Infantil
- Intérprete de LSE
- Maestra especialista en Audición y Lenguaje en el centro La Pedrera (Yecla, Murcia)

este plano (el escolar), la figura del mediador es contemplada como la encargada de facilitar la comunicación, intermediando entre las partes y fomentando la cohesión social, a la par que promueve la autonomía y la inserción social de las minorías, actuando de catalizador, (Cohen, 1997).

Interculturalidad y Multiculturalidad

Para adentrarnos más en el tema que nos ocupa (conflictos culturales) debemos, previamente, definir algunos conceptos, como interculturalidad y multiculturalidad.

El concepto de interculturalidad puede considerarse como una concepción teórica y práctica de carácter universal que atiende la diversidad cultural de todas las sociedades desde los principios de igualdad, interacción y transformación social, implicando una opción ética e ideológica de carácter personal, una forma de entender y vivir las relaciones sociales y una manera de plantear y desarrollar la educación (Lluch y Salinas, 1996). La interculturalidad hace referencia a la dinámica que se establece entre diversas comunidades culturales. Por su parte, la multiculturalidad marca el estado y la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas (Alsiña, 1997).

Bajo estos preceptos, comprendemos que una sociedad intercultural es una sociedad abierta, flexible, que es capaz de convivir agregando para sí todo lo bueno y eliminando los comportamientos o ideologías negativas y, desde este enfoque de la interculturalidad se debe formar a los docentes. Dicha formación tendría que abarcar la mejora del conocimiento de uno mismo como de los demás, abriendo una vía a la gestión de los conflictos de valores inherentes a la pluralidad de las actuales sociedades occidentales (Cohen, 2013).



En la primera etapa, denominada del descentramiento, aparecen las zonas sensibles referidas principalmente a las relaciones afectivas de los implicados en el conflicto, a la representación de uno mismo en relación con su cuerpo y su integración dentro del espacio y el tiempo, así como los códigos básicos de convivencia, las creencias y prácticas religiosas, etc.

Conflictos en el ámbito educativo

A la hora de hablar de conflictos en centros educativos lo más habitual es relacionar este término con los conceptos violencia, agresividad o acoso escolar. En realidad, el conflicto en los entornos escolares es algo que surge de manera natural, al igual que en el resto de los escenarios de la vida cotidiana, por lo que los docentes (de cualquier etapa educativa) han de estar formados para saber reconocerlos y, sobre todo, saber prevenirlos, afrontarlos, intervenir en ellos y disminuir aquellos que supongan un riesgo, eliminándolos siempre que sea posible, y cuando sea necesario. El hecho de que existan conflictos en el ámbito educativo es una realidad objetiva pero, paradójicamente, frente a esta objetividad nos encontramos con la falta de consideración que este asunto ha tenido como objeto de estudio

pedagógico. No podemos negar que los conflictos son una realidad dentro de la organización escolar, y ante esto debemos adoptar posiciones que nos permitan afrontarlos y aprender de ellos, pues *“el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras”* (Escudero, 1992).

En este sentido, Girard y Koch (1997) manifiestan que los conflictos en la escuela, por sí mismos, no son ni negativos ni positivos, sino que constituyen una parte natural de la vida escolar, y hay que aprender a entender y analizarlos desde una perspectiva de apertura y diálogo.

Sabariego (2002) establece similitudes entre los conflictos sociales y los acaecidos en las aulas, pues nuestras escuelas son un reflejo de nuestra sociedad, encontrando conflictos que se generan sin dificultad en múltiples espacios y momentos de la jornada escolar:

- **Conflictos en el aula:** Aquellos que ocurren durante el transcurso de las clases ordinarias, sobre todo derivados de las conversaciones entre compañeros y por los problemas de trabajo en equipo, además de la participación

habitual en clase, donde surgen discrepancias y diferencias evidentes de opinión.

- **Conflictos en las zonas comunes:** En los intercambios de clase, en los aseos, en la comunicación producida en reuniones de alumnos, grupos de trabajo, etc.
- **Conflictos en el patio:** Disputas por el espacio, los materiales, relaciones interpersonales, diferencias de edad, preferencias y juegos...
- **Conflictos en el comedor:** Conflictos surgidos por falta de comunicación, por las costumbres a la hora de comer, el comportamiento a la mesa...

Conflictos entre el alumnado

En los contextos educativos de diversidad cultural, los problemas que pueden surgir entre el alumnado, amén de derivarse de los enfrentamientos entre carácter u opiniones, pueden ser ocasionados por las diferencias culturales propiamente dichas, lo cual indicaría una falta en formación de valores e inteligencia emocional, entre otros problemas.

Muchos estudiosos en el tema opinan que todos los errores en la interacción entre culturas distintas se podrían erradicar mediante el conocimiento de éstas, procurando un moldeamiento y una adaptación de ambas culturas, para llegar al entendimiento sin interrupciones y a una convivencia pacífica y respetuosa sin conflictos negativos.

Nuestras escuelas, como venimos diciendo, han experimentado en los últimos tiempos una serie de transformaciones que están en consonancia con los cambios que se producen en la sociedad. Entre ellos, se puede afirmar que uno de los más sobresalientes es la propia composición de la población escolar que se ha diversificado considerablemente en función de

criterios de procedencia, origen familia, contexto sociocultural, etc. Por este motivo, se plantea la necesidad de replantear desde otra perspectiva los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera que sean más efectivos para todos los alumnos (Del Olmo, 2005).

Partiendo de la base de que la pluralidad de culturas es una característica inherente en nuestra sociedad, los conflictos están asegurados. El problema vendría cuando éstos con de corte negativo y se transforman en problemas de convivencia. Algunos de los problemas, por tanto, que pueden acontecer en el terreno educativo podrían darse debido a los siguientes aspectos (Bartolomé, 1997; Jordán, 1999 y Essomba, 2003):

- **Problemas derivados por la divergencia entre opiniones y pensamientos:** Cada alumno, en función de su bagaje cultural, cuenta con una mentalidad particular, con diferente forma de ver la realidad y de entenderla, y con un sistema de valores integrado en su código de comportamiento que puede ocasionar que a veces no comprenda las acciones del resto de compañeros, impidiendo la relación en trabajos en grupo y las actividades en equipo, por ejemplo.
- **Problemas surgidos a partir de malentendidos:** Las diferentes culturas hacen que los alumnos
- **Problemas de comunicación:** Entre culturas diferentes, lo más habitual va a ser encontrarnos problemas con los idiomas. Aprender otro idioma entraña una dificultad importante, pero si además es una necesidad, puede llegar a causar niveles altos de estrés. Si nuestro alumnado no posee un sistema comunicativo común, y tanto los nativos como los extranjeros tienen problemas para entender a los contrarios, podemos correr el riesgo de caer en una situación bastante inquietante.
- **Problemas de costumbres:** Entre la pluralidad cultural se manifiesta, lógicamente, gran diversidad de costumbres y tradiciones arraigadas a unos y otros individuos, para las cuales es necesario encontrar una situación de equidad y respeto mutuo.
- **Problemas por estereotipos y/o prejuicios:** Un prejuicio puede ser entendido como una actitud hostil hacia una persona que pertenece a un determinado grupo, por el hecho de pertenecer a dicho grupo y se le atribuyen a él mismo todas las cualidades negativas asociadas a dicho grupo (Allport, 1979). Esteriotipar, en



cambio, consiste en simplificar y asociar un conjunto de ideas, generalmente adquiridas de otra persona, a una categoría. Como puede adivinarse, ningún comportamiento asociado a ideas generales, intuitivas o de suposición debería ser aplicado al trato o consideración que se tenga con una persona o grupo, por lo que hay que luchar por procurar cierto cambio en la mentalidad colectiva.

Sin duda alguna, para evitar los conflictos entre alumnado es necesario que los docentes responsables de su educación creen un clima favorecedor de actitudes cooperativas y solidarias necesarias para una verdadera educación intercultural (Calvo, 2003), pues solamente si conseguimos que los alumnos tengan un sentimiento de pertenencia al grupo se conseguirá formar una sana identidad cultural y, por tanto, la integración plena (Aguado, 2003).

El papel del mediador

Aunque en la teoría parece muy fácil hacer un listado de todo lo que hace falta para educar para prevenir el conflicto y todo lo necesario para considerar la educación emocional y el desarrollo de competencias sociales en los alumnos, a la hora de llevarlo a la práctica, en verdad, los docentes suelen tener serias dificultades, pues no han sido formados convenientemente para eso.

La mediación es un proceso de comunicación y entendimiento entre las partes de un conflicto con la ayuda de una o varias personas imparciales y cercanas, que facilitan que las partes en conflicto dialoguen y se escuchen de manera libre y segura, para se pueda llegar a un acuerdo que permita a los implicados establecer o restablecer una buena relación (Román, 2015). Según Lederach (1996), "la mediación es una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de

un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto".

El mediador no debe ser el protagonista del proceso de mediación, solo ha de garantizar que las partes puedan comunicarse en un espacio de libertad y seguridad, es decir que puedan hablar libremente sin faltar el respeto a nadie y sin coacciones o miedos.

El mediador ni tiene prejuicios, ni se posiciona y no sanciona las actitudes y comportamientos de las partes en conflicto; solo procura que los participantes puedan encontrar por sí mismos soluciones satisfactorias a sus intereses y expectativas a través de la comunicación.

Podemos encontrar varios autores para definir los principios generales que debe reunir la figura del mediador para poder cumplir tanto con la función preventiva como con la rehabilitadora de su trabajo:



Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de



Campuseducacion.com
formación on-line

100%
ONLINE

¿Qué Beneficios Obtendrás?

- Formación y capacitación universitaria.
- Completar tu Formación para Baremo como Maestro o Profesor.
- **1 punto** adicional en las Oposiciones a Maestros y Profesores de EE.MM.
- **3 puntos** en Concurso General de Traslados.

Y Mucho Más...

EN **2017**
NUEVAS CONVOCATORIAS

¡**INFÓRMATE!**



967 60 73 49



- Establecer unas reglas mínimas, negociadas y acordadas por todos los miembros, para el correcto desarrollo de la convivencia.
- Dotar a todos los implicados de las mismas posibilidades de expresar sus opiniones.
- Sintetizar, clarificar y explicar las posturas de cada uno de los implicados.
- Gestionar unas conclusiones y unas actuaciones consensuadas y positivas para todos.

Para comenzar, el mediador debe reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales dentro de ésta. En el caso que nos ocupa, el mediador escolar deberá de ejercer las funciones básicas de informar, definir, interpretar, difundir, educar, prevenir y acercar a las diferentes personas dentro del entorno escolar, intercediendo en la resolución pacífica de conflictos y proporcionando técnicas para la prevención de futuras situaciones

problemáticas, velando siempre por la cohesión grupal. Algunos de los objetivos que el mediador tiene que tener presentes (Aguado, 2003; Soriano, 2001) son:

- Aplicar los principios democráticos de justicia social favoreciendo la participación igualitaria.
- Analizar las desigualdades sociales entre los estudiantes.
- Estimular y facilitar el éxito académico de todos los estudiantes proporcionando una educación optima y en igualdad.
- Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ser críticos y productivos miembros de una sociedad democrática.
- Promover la acción social frente al racismo, la discriminación y la xenofobia.
- Valorar y aceptar la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Fomentar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad

de funcionar eficazmente en medios multiculturales, e intervenir para la actuación en situaciones formales e informales.

- Apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria.
- Propiciar la adquisición de estrategias interculturales en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la formación de profesores y orientadores interculturales.
- Extender la propuesta a todos los ámbitos sociales, no sólo al educativo; y en éste, no sólo como atención a minorías o inmigrantes, sino a todos y cada uno de los participantes en educación.
- Atender preferentemente a la calidad de las relaciones más que a los medios y apoyos puestos en juego.
- Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, en el clima escolar y en las relaciones con los padres y comunidad.

- Fomentar una actividad educativa inclusiva de conjunto, es decir, enfocada a todos los integrantes, no solamente al extranjero.

El mediador es una herramienta a disposición del centro que en ningún caso puede actuar en sustitución a otros mecanismos, y

cuya misión pudiera resumirse en procurar el logro de un auténtico centro intercultural, el cual tendría las siguientes características:

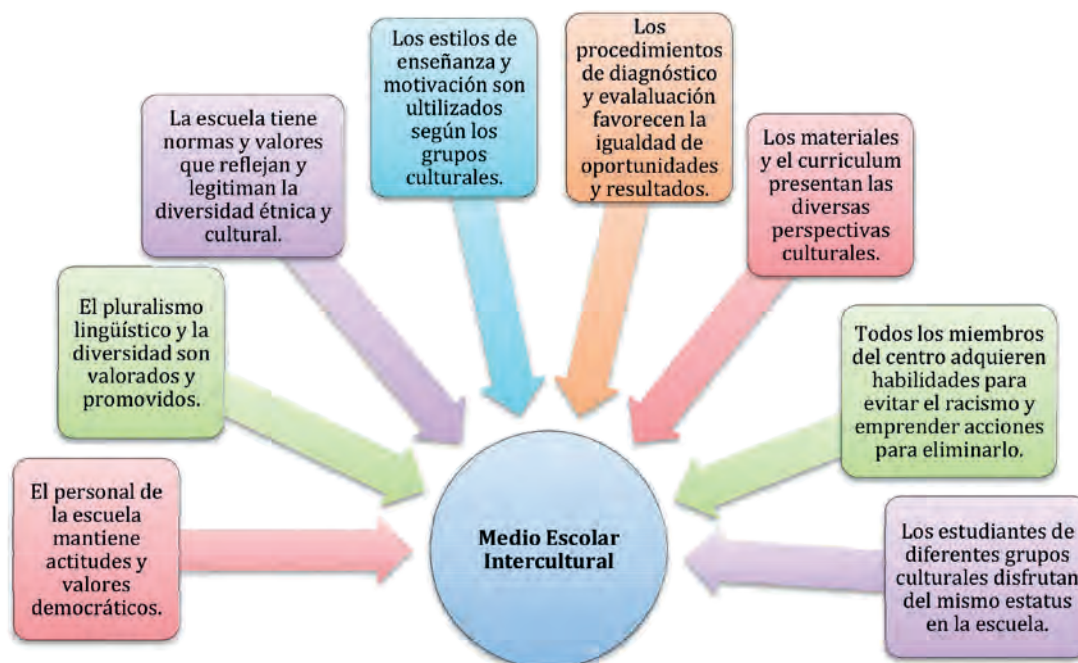


Figura 1

Medio escolar intercultural basado en el paradigma holístico multifactorial (Adaptado de Banks y Lynch, 1986).

No se pretende acabar con la posibilidad de aparición de conflictos en las aulas y en los centros, pues venimos sosteniendo que pueden ser aprovechados como algo positivo, sino que desde los centros educativos se debe procurar evitar aquellos conflictos considerados negativos, es decir, las situaciones en las que prima la violencia, la convivencia se ve perjudicada, existen agresiones, disputas que dañan las relaciones sociales, etc.

Se debe mantener un punto de vista positivo, desde la neutralidad, puesto que la unión de culturas nos enriquece y nos hace más fuertes como sociedad unida y desarrollada. Pero lo más relevante es que los profesionales de los centros docentes nunca pueden extralimitarse en sus funciones y entrar en parcelas cuya responsabilidad es de otro compañero. El mediador siempre busca el equilibrio y la interacción de todos con todos, lo que se traduce en el quehacer para la con-

solidación de una sociedad homogénea y sin prejuicios.

Ante todo, hay que evitar caer en lo que Girondella (2009) denomina relativismo cultural y es que siempre, de forma inconsciente, partimos desde nuestra propia cultura nativa arraigada en nuestro carácter para entender todo lo que nos rodea, tendiendo a ver la realidad desde nuestra visión personal y considerando las culturas diferentes como inferiores o equivocadas.

Referencias Bibliográficas

- Cohen, M. (2013). Por un enfoque intercultural de la intervención social. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa* 54, 11-38.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Fernández, J.M. (2005). Inmigración y educación. El contexto andaluz: un desafío educativo. *El guiniguada*, 14, 91-102.
- Girard, K. y Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Cómo citar: Torres Utrera, Juana María, (2017, Abril). Mediación intercultural. Tratamiento de los conflictos en entornos escolares. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 23-28. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>

PROFESIONALIDAD GARANTÍA
TRANSPARENCIA UNIVERSALIDAD
EDUCACIÓN CALIDAD EFICACIA

ENSEÑANZA PÚBLICA

“VALOR DE FUTURO”



MATRICULA
A TUS HIJOS EN
CENTROS PÚBLICOS

ANPE, EL DEFENSOR DEL PROFESOR

La asignatura de Religión tras la LOMCE

Cambios legislativos en Primaria, Secundaria y Bachiller

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE) modificó de manera considerable la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE) en muchos de sus aspectos fundamentales, como los cambios introducidos en la asignatura de Religión, lo cual ha sido visto como una gran polémica que ha generado diversos debates. A este respecto, lo más significativo es que dicha materia ha pasado a tener un carácter evaluable, siendo así computable para la nota media del respectivo curso escolar, junto a las modificaciones introducidas en su carga horaria.

Con la aprobación de la LOMCE la asignatura de Religión ha pasado de ser una asignatura meramente optativa a ser categorizada como una materia perteneciente al bloque de asignaturas específicas en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo que supone que adquiere ahora carácter evaluable y su horario queda sujeto a lo que establezca cada Comunidad Autónoma. Y ha sido precisamente esta decisión, la de otorgar libertad a las autonomías para que establezcan un horario en lugar de decidirlo directamente desde el Ministerio de Educación, lo que ha generado notable polémica y malestar.

Efectivamente, la Religión es ya una asignatura específica, aunque esto no deja de ser más que una nueva denominación de las tantas que se han utilizado a lo largo de las numerosas leyes orgánicas educativas que en España se han aprobado y cambiado a lo largo de las últimas décadas. Lo realmente interesante de esta elección es que la denominación de “específica” la asemeja a asignaturas tales como la Educación Física, la segunda Lengua Extranjera o la Educación Artística, equiparación que no a todos los miembros de la comunidad educativa parece contentar.



En Ceuta y Melilla, Andalucía, Galicia y Canarias, por ejemplo, se ha recortado la carga horaria de esta asignatura, lo cual no puede tacharse como algo inapropiado ya que la LOMCE especifica, en su artículo 6, que “dentro de la regulación y límites establecidos por el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con los apartados anteriores, las Administraciones educativas podrán fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica”. No obstante, en el ejercicio de esta autonomía puede verse cómo el descenso de tiempo en todos estos territorios es evidentemente asimétrico, partiendo

de la base de que mediante los diferentes Reales Decretos cada Comunidad presentan su particular adaptación de la LOMCE en los ámbitos que así se lo permita el Gobierno.

Carga horaria en la asignatura de Religión por Comunidad

Dentro de cada comunidad autónoma, y para cada curso y etapa educativa, el currículo en lo que se refiere a la distribución horaria de cada asignatura es distinto. En Educación Infantil se sigue contando con la distribución de hora y media por áreas de conocimiento (no asignaturas), en Educación Primaria se manejan intervalos horarios de 45 minutos, en sesiones,



ELISA CASCÁN ROSANO

- Graduada en Administración y dirección de Empresas
- Máster en Formación del profesorado.
- Profesora de Educación Secundaria en IES Pablo Gargallo (Zaragoza)

y lo mismo ocurre en Secundaria y Bachillerato. En Bachillerato, por ejemplo, etapa no obligatoria, la gran novedad que la LOMCE establece para la Religión es que puede o no ofertarse ya que, al ser una asignatura específica, ésta depende de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.

En el curso 2015/2016, la asignatura de Religión se distribuyó de formas muy dispares en las diferentes comunidades, veamos algunos ejemplos:

- En **Andalucía** se marcó otorgarle 45 minutos semanales en Primaria, una hora semanal en primero, segundo y cuarto de la ESO y dos horas en tercero, y una hora y dos horas semanales en primero y segundo de Bachillerato, respectivamente.
- **Aragón** marcó dos horas de Religión en Infantil y Primaria, una hora en Secundaria y otra en Bachillerato, con su alternativa de Educación para la Ciudadanía.
- Lo mismo que Aragón implantó **Asturias**, solo que eliminando la asignatura en el segundo curso de Bachillerato.
- En las **Islas Baleares** se mantuvo una hora semanal de Religión en Primaria y ESO, aumentando a tres las de Bachillerato, y en las **Canarias** los valores fueron muy parecido a los de la anterior LOE.
- En **Cantabria** se marcaron hora y media para Primaria, una hora en Secundaria, una hora en primero de Bachiller y ninguna en segundo.
- **Castilla - La Mancha** optó por mantener una hora y media de clase en Primaria, cinco horas en Secundaria (como con la LOE) y dos horas en primero de Bachillerato.

- **Castilla y León** redujo en Primaria de 9 horas a 7,5, y dejó igual la distribución en ESO y Bachiller (5 y 2, respectivamente).

- En **Ceuta y Melilla** solo se dejaron 45 minutos para esta asignatura.

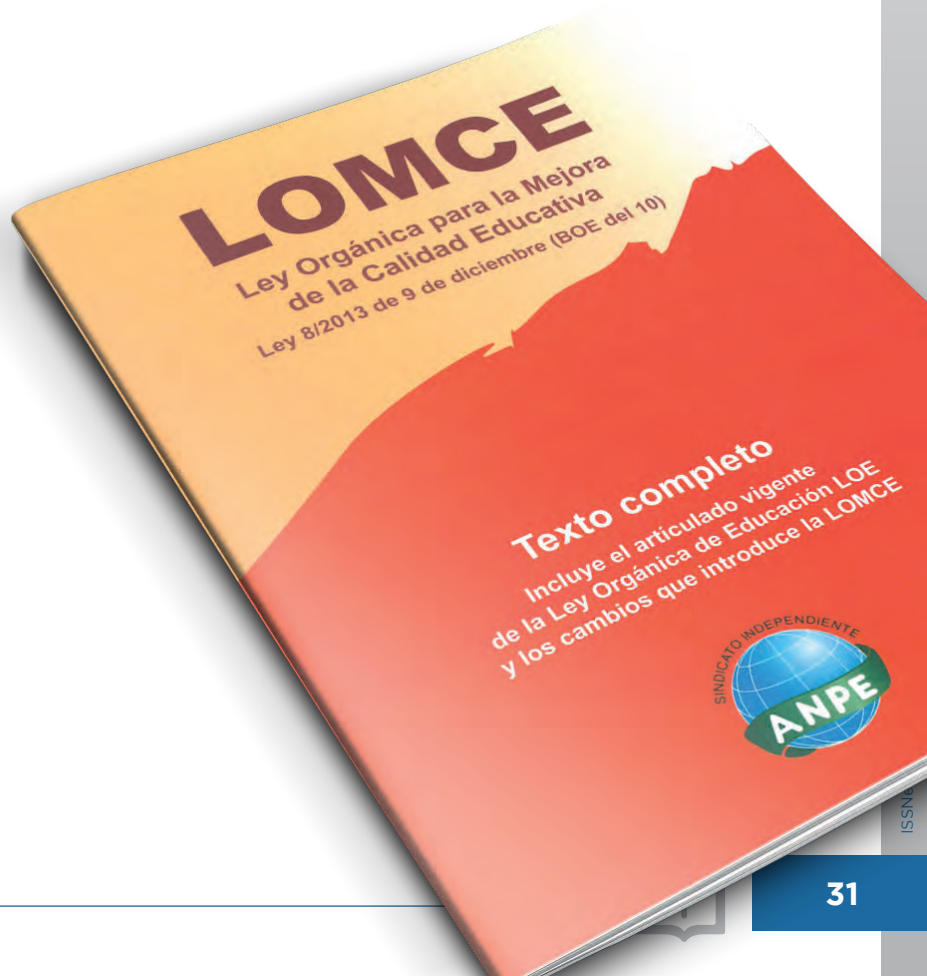
- En **Navarra** se deja una hora y media semanal en toda la etapa de Primaria, dos horas en primero y segundo de ESO, una hora en tercero y cuarto, y tres horas en primero de Bachillerato.

Con estos ejemplos, podemos ver que en la ESO hay una mayor homogeneidad en el descenso horario de la Religión y es generalizada la determinación de una hora de esta materia en cada uno de los cuatro cursos escolares de dicha etapa educativa. Por su parte, en el primer curso de Bachillerato la asignatura está presente en todas las comunidades autónomas, ya que los "Acuerdos entre el estado Español y la Santa Sede", de 1979, así lo estipula. Sin embargo, no sucede lo mismo en el segundo curso, donde algunas comunidades autónomas han prescindido de ella.

En este último caso, la interpretación de los reseñados acuerdos, firmados el 3 de enero de 1979 es ambigua, pero no por eso hay que dejar de tenerlos en cuenta. Estos acuerdos evidentemente se refieren a la enseñanza de la Religión Católica pero su aplicación arrastra al resto de confesiones que se ofertan en función de los alumnos que las escojan y a los acuerdos que el Estado español tiene con ellas.

Por su parte, los acuerdos con el Vaticano establecen con nitidez que:

- La Religión Católica deberá ofertarse de forma obligatoria pero con carácter de elección voluntaria.
- La enseñanza religiosa será impartida por las personas que sean designadas por la autoridad académica entre aquellas que el ordinario diocesano proponga para ejercer esta enseñanza.
- A la jerarquía eclesiástica corresponde señalar los contenidos de la enseñanza y forma-



ción religiosa católica, siendo la única asignatura cuyo currículo no lo establecen las administraciones públicas.

Sin embargo, estos acuerdos en su artículo II, contienen dos cuestiones que son verdadero motivo de controversia.

El primer motivo tiene que ver con lo que se refleja de la manera siguiente: *“Los planes educativos en los niveles de Educación Preescolar, de Educación General Básica (EGB) y de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y Grados de Formación Profesional correspondientes a los alumnos de las mismas edades, incluirán la enseñanza de la religión católica en todos los Centros de Educación”. Y con lo que se menciona en el “Protocolo final”: “Lo convenido en el presente Acuerdo, en lo que respecta a las denominaciones de centros, niveles educativos, profesorado y alumnos, medios didácticos, etc., subsistirá como válido para las realidades educativas equivalentes que pudieran originarse de reformas o cambios de nomenclatura o del sistema escolar oficial.”*

Actualmente ya no existe la Educación Preescolar, la EGB y el BUP, por lo que hay que dirigirnos a lo que dice el “Protocolo final” respecto a los niveles educativos que puedan ser equivalentes en un futuro. Y en este sentido, hoy estarían comprendidas todas las edades hasta el primer curso de Bachillerato, no así ya el segundo de Bachillerato actual, que en edad no se correspondería con el antiguo BUP, sino con el COU, donde ya no se obligaba a impartir Religión y, de hecho, ni tan siquiera figura en los acuerdos con la Santa Sede.

Como hemos indicado anteriormente, varias comunidades autónomas han quitado la asignatura de Religión del segundo curso de Bachillerato, ante lo cual no se han hecho esperar, en los últimos años, los recursos por parte de sindica-

tos de profesores de Religión Católica y de diversas Diócesis y Archidiócesis.

El segundo motivo de controversia que contiene el artículo II de los Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales se contiene en la siguiente afirmación, que dice que la Religión Católica se impartirá “en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales”. Esta expresión ha sido interpretada, por los agentes ya citados anteriormente, que defienden (por intereses obvios) la impartición de esta materia en la mayor medida posible, como un impedimento a la rebaja del horario de Religión. Desde un punto de vista lógico, no tiene sentido pensar que las “condiciones” se refieren al horario. De hecho, de ser interpretado así, y al supuesto de tener que equiparse a las “disciplinas fundamentales”, se deberían haber dado siempre y seguir dándose cuatro o cinco horas de Religión, las mismas que de, por ejemplo, Lengua o Matemáticas.

Con todo esto, podemos establecer varias conclusiones:

- Con la LOMCE, la asignatura de Religión pasa a equipararse con otras dentro de la categoría de “asignaturas específicas”, lo que supone el carácter evaluable y de cómputo para el expediente y la nota media.
- Otra de las consecuencias es que los horarios de la asignatura de Religión pasan a establecerlos las administraciones con competencias en educación no universitaria o, lo que es lo mismo, las Comunidades Autónomas. El Ministerio de Educación decide en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.
- Se han desencadenado una serie de movimientos por parte de numerosas administraciones que han apostado por la disminución horaria de esta asignatura, en

alguna o varias de las diferentes etapas educativas.

- En general las reducciones de los horarios de Religión han salido adelante, aunque los recursos judiciales de los Obispos territoriales correspondientes, asociaciones o sindicatos de profesores de Religión Católica, o bien asociaciones de padres o familias católicas, han paralizado algunas de las reducciones pretendidas.
- La eliminación de la oferta de la asignatura Religión en 2º de Bachillerato está también en entredicho y sin clarificar. En algunas comunidades se ha eliminado y en otras la justicia lo ha impedido, dando la razón a los recursos presentados.

Todo indica, finalmente, que a pesar de la autonomía de las administraciones contemplada en la LOMCE sobre la atribución de la carga horaria de esta asignatura, las disputas continuarán al no encontrar un consenso entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre**, para la Mejora de la Calidad Educativa
- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo**, de Educación
- **Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede** sobre enseñanza y asuntos culturales.

Cómo citar: Cascán Rosano, Elisa, (2017, Abril). La asignatura de Religión tras la LOMCE. Cambios legislativos en Primaria, Secundaria y Bachiller. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 30-32. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>

HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



Consigue Importantes Ventajas para ti y tus alumnos.

- Cursos Homologados Online para Docentes.
- Másteres Oficiales Universitarios y Estudios de Postgrado.
- Certificados de Autor para artículos publicados en Campus Educación Revista Digital Docente.
- Cursos de Inglés de British Council.

Incrementa tu Cifra de Negocio con una mayor oferta formativa que te ayudará a **captar NUEVOS ALUMNOS** y mejorar tu imagen de marca.



¡INFÓRMATE!



967 66 99 55

colaboradores@campuseducacion.com

C/ Ejército, 23 Bajo
02002 ALBACETE

¡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@marpadal.com



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



La evaluación en Educación Física

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

La evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos en el aprendizaje, así como de mejora de los procesos que permiten obtenerlos, por lo que resulta fundamental establecer procedimientos de evaluación para los distintos ámbitos del conocimiento y agentes de la actividad educativa diaria. En las siguientes líneas nos dedicaremos a reflexionar sobre los diferentes matices de la evaluación en el área de Educación Física en la etapa de Primaria, concretándolos en una comunidad específica, para ver, así, qué nuevos aspectos introduce la LOMCE en los sistemas de evaluación.

Según Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la evaluación en esta etapa se caracteriza por ser global, ya que se refiere al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos de la etapa. A su vez, será continua, porque lejos de representar la superación de pruebas de evaluación con carácter meramente calificador, tiene un carácter formativo y orientador para

el proceso educativo en su conjunto. Así, podemos definir la evaluación como el elemento y proceso fundamental en la práctica educativa que nos orienta y nos permite efectuar juicios de valor necesarios para orientar y tomar decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación debemos contemplarla como una de las principales novedades que introduce la LOM-

CE con respecto al marco anterior y que, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, constituye una de las medidas llamadas a mejorar, de manera más directa, la calidad del sistema educativo.

Uno de los cambios más significativos en la evaluación tras la LOMCE lo constituye el nuevo elemento curricular conocido como estándares de aprendizaje evaluables, un nuevo referente cu-



JOSÉ MIGUEL GARCÍA FERNÁNDEZ

- Diplomado en Magisterio de Educación Física
- Máster en Investigación en Actividad Física
- Maestro de Educación Física en el CEIP Santo Domingo y San Miguel (Bullas, Murcia)





ricular en las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato que supone una gran transparencia para centros educativos, Administraciones, familias y alumnos ya que se dedican a establecer qué es lo que debe aprender el alumno, cómo tiene que demostrar ese aprendizaje y mediante qué procedimientos y en qué contexto ha de demostrarlo (Román, 2015).

Las evaluaciones propuestas por la LOMCE son, por supuesto, un reto para el profesorado, que debe aprender a preparar a sus alumnos para asumir una evaluación competencial, por lo que debería cambiarse radicalmente la metodología llevada a cabo en las aulas antes de implementar el uso de estos estándares.

Desde las diferentes administraciones se ha hecho una gran labor por acercar los más desconocidos entramados de las evaluaciones de la LOMCE y ayudar, así, a los docentes a poder aplicarlas de la mejor forma posible. En esta línea destaca, por ejemplo, la Región de Murcia, que elaboró un manual de

evaluación a partir del cual se pretende explicar cómo realizar la evaluación de los alumnos que cursan Educación Primaria mediante estándares de aprendizaje y, de este modo, conocer de manera objetiva el rendimiento o logro alcanzado por el alumno en cada una de las áreas, así como el grado de adquisición de las competencias del currículo de la etapa.

Dentro de la comunidad que tomaremos de referencia, y desde el área de Educación Física, encontramos una clara referencia a la importancia del proceso evaluador en las orientaciones Metodológicas del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La evaluación del proceso de aprendizaje en Educación Física

Antes de proceder a evaluar los distintos conocimientos y destrezas de los alumnos en el área de la

Educación Física, conviene diferenciar entre tres tipos de estándares (conceptuales, motrices y actitudinales) que nos servirán para poder evaluar de forma mucho más concreta el proceso de aprendizaje del alumnado, los cuales siempre pueden estar sujetos a las modificaciones y ajustes que los profesores, de manera particular estimen oportunos.

Los estándares de carácter teórico-conceptual

Entendemos los estándares de carácter conceptual como aquellos que se relacionan con las cuestiones más directamente vinculadas con el ámbito cognitivo que se desprenden del currículo de Educación Primaria. Este tipo de estándares nos van a permitir evaluar los conocimientos del alumnado a través de pruebas tipo examen, fichas o presentaciones, tanto orales como escritas, etc. Veamos algunos ejemplos de estándares conceptuales y sus posibles formas de calificarlos:

Ejemplo de estándar conceptual



sería el estándar *“Comprende la explicación, usando términos y conocimientos que se desarrollan en el área de ciencias de la naturaleza sobre el aparato locomotor”* del tercer curso de Educación Primaria se correspondería con el criterio de evaluación *“Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades motrices de todo tipo”*, que a su vez se engloba en los bloques de contenidos *“Juegos y actividades deportivas”* y *“El cuerpo: imagen y percepción”*.

Para realizar la **calificación** de dicho estándar podría optarse por plantear una actividad en la que se evaluaran los conocimientos conceptuales (como una ficha en la que señalar huesos, músculos, órganos...) y utilizar como instrumento una **escala de calificación numérica**.

El mismo procedimiento de calificación y determinación de instrumentos de evaluación se seguiría con estándares de aprendizaje evaluables como *“Relaciona los principales hábitos de alimentación*

con la actividad física (horarios de comida, calidad/cantidad de los alimentos ingeridos, etc.)” o *“Identifica las lesiones y enfermedades más habituales en relación a la práctica de actividad física, así como las acciones preventivas y los primeros auxilios”*, por ejemplo.

En las orientaciones metodológicas del área (Decreto 198/2014) encontramos alusiones directas a la forma de enfocar este tipo de contenidos, para poder calificarlos adecuadamente y diseñar actividades de evaluación, mediante referencias tales como *“La promoción de estilos de vida saludables podrá desarrollarse a través de los hábitos de aseo diario, las propuestas de tareas para investigar y formar así un juicio crítico sobre distintos comportamientos cotidianos o la gestión de una alimentación equilibrada y saludable, entre otros contenidos”*.

Los estándares de carácter motriz

Los estándares de tipo motriz son estándares vinculados muy

especialmente al área de la educación física, pues hacen alusión a elementos corporales, de coordinación y de capacidades físicas.

A la hora de evaluar estos estándares debemos tener en cuenta que la forma de obtener la información puede y debe ser marcadamente distinta a los estándares citados en el apartado anterior (los conceptuales) para elaborar una clara diferenciación.

La observación del acto motor requiere que tengamos herramientas para hacer tangible dicho aprendizaje y poder calificarlo, evaluarlo y retroalimentarlo de manera rigurosa y precisa.

El estándar *“Mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies”*, del cuarto curso de Primaria, constituye un ejemplo evidente de este tipo de estándares motrices, el cual se podría calificar mediante el desarrollo de actividades en las que el alumno tuviera que demostrar cierto dominio corporal.

Por ejemplo, este estándar en particular puede ser evaluado con

un ejercicio que consista en realizar diferentes equilibrios, cambios de postura, posiciones y superficies, etc.

El docente, en función del diseño de la actividad, se establecería una rúbrica, de 0 a 4 puntos, a saber: no realiza la actividad; no mantiene el equilibrio; mantiene el equilibrio en diferentes superficies pero no en diferentes posiciones; mantiene el equilibrio en diferentes superficies y posiciones; realizar todos los movimientos requeridos.

De la misma manera pudieren diseñarse actividades similares y rúbricas parecidas para estándares, también de carácter motriz, como *“Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y juegos de colaboración-oposición, ajustando su realización a parámetros espacio temporales”* y *“Adapta el manejo de objetos con los segmentos superiores e inferiores a juegos de colaboración y oposición, aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes”*.

En la misma línea que en el anterior grupo de estándares, a la hora de diseñar actividades y/o tareas para calificar éstos debemos prestar atención a las orientaciones metodológicas del área del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, cuando se cita: *“el docente también podrá establecer la búsqueda de respuestas divergentes a los problemas planteados: formas diferentes de lanzar con efectividad un objeto, usos no convencionales de material, creación de materiales con materiales reciclados, combinación de patrones motores dados para realizar coreografías, solución a situaciones sencillas de táctica deportiva, etc.”*

Los estándares de carácter actitudinal

Los estándares de tipo actitudinal pretenden medir aprendizajes relacionados con *“saber ser”*. En la introducción a nuestro área ya se habla del análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. También de

fomentar actitudes tan importantes como el trabajo en equipo, el juego limpio, el respeto a las normas, etc.

Estos estándares (como por ejemplo *“Incorpora en sus rutinas el cuidado e higiene del cuerpo”*, *“Participa en la recogida y organización de material utilizado en las clases”*; o *“Demuestra autonomía y confianza en diferentes situaciones, resolviendo problemas motores con espontaneidad y creatividad”*) pueden calificarse mediante actividades constituyentes en **registros de actividad**, y evaluarlos a partir de **listas de control**, elaborando un seguimiento pormenorizado, visual y cuantitativo que facilite la percepción de la evolución de cada alumno.

Igualmente, en las orientaciones metodológicas encontramos aspectos tan importantes como el fomento de una actitud reflexiva y crítica con determinados comportamientos, tanto desde del punto de vista del espectador, como del participante, así como la eliminación de comportamientos no deseables, teniendo en cuenta que determina-



das actividades deportivas, juegos populares, danzas u otras manifestaciones motrices han estado teñidas tradicionalmente de ciertos prejuicios.

Una de las peculiaridades de los estándares de este tipo (actitudinales) es que muchos de nuestros criterios de evaluación para el área de Educación Física, y prácticamente todos sus bloques de contenidos, contienen elementos relacionados con el “saber ser”, como el respeto hacia las reglas, el esfuerzo personal, el respeto hacia los demás, la valoración del trabajo propio y ajeno...

Podemos ver cómo, para poder implementar una de las más significativas novedades de la LOMCE

en un área de conocimiento tan solo es necesario realizar una pequeña reflexión sobre la práctica docente, los métodos empleados y el modelo pedagógico acogido. En la Región de Murcia, siguiendo con el ejemplo que hemos tomado de referencia, se han ideado varias herramientas de evaluación para emitir una evaluación del alumno tanto del área como del desarrollo de las siete competencias clave, como **@nota**, una aplicación informática ideada por la Consejería de Educación y Universidades para programar, evaluar y calificar al alumnado, que permite diseñar las programaciones docentes, secuenciar estándares por evaluación y unidades formativas, así como por competencias.

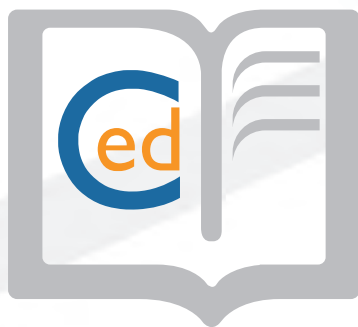
La evaluación es un punto que no puede faltar nunca en la programación de un docente pues supone una parte imprescindible del proceso educativo, aún más con nuestra actual ley educativa, ya que si no comprobamos qué es lo que realmente aprende el alumno y qué se debe mejorar, el proceso de enseñanza-aprendizaje se estancaría, al igual que nos sería imposible mejorar si no autoevaluamos nuestra propia práctica y la retroalimentación que se produce en el aula. Una vez evaluados los resultados tendríamos que ver qué modificaríamos del método y de nuestra puesta en práctica para que seamos más eficaces en sucesivas ocasiones.

Referencias Bibliográficas

- **Ley 8/2013, de 9 de diciembre**, para la mejora de la calidad educativa.
- **Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero**, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria
- **Decreto 198/2014 de 5 de septiembre**, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Cómo citar: García Fernández, José Miguel (2017, Abril). La evaluación en Educación Física. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº4, p. 34-38. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/4/>





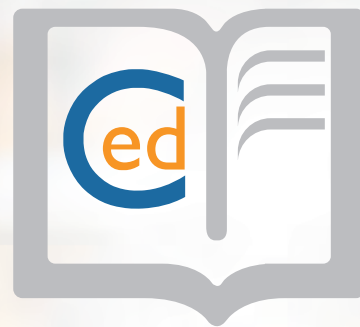
Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

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

¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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