

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO II - Nº 5 - JUNIO 2017

La figura del acosador en la violencia escolar: Principales rasgos y características

La evaluación en el proceso educativo:
Métodos para el seguimiento
de los aprendizajes

La organización del ambiente escolar en Educación Infantil: Los rincones de actividad

La Educación Emocional
en la Escuela: Propuesta de proyectos para
la etapa de Educación Primaria

Aprendizaje Basado en Proyectos: Una aproximación teórica

El aprendizaje cooperativo:
Implementación en las aulas

Cómo educar en la sociedad del
conocimiento: Una propuesta educativa
para implementar en las escuelas

Obsolescencia del Sistema Educativo:
Influjo de la globalización y las
nuevas tecnologías

El Rol-Playing: Uso aplicado al
estudio de la Historia

El uso del cuento en la escuela:
Análisis bajo el prisma de
la desigualdad de género





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



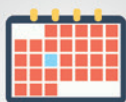
100%
Metodología
ONLINE

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿Cuándo?



Duración de 1 Año.
Fecha de Inicio: 23/10/2017

¿Cómo?



Desde tu Ordenador o
cualquier dispositivo Móvil
Metodología Online

¿Cuánto?



Precio final 2.400€
Ahorra 700€ con
Campuseduccion.com

Matricúlate en www.campuseduccion.com/master

¡PLAZAS LIMITADAS!

Y ventajas especiales para **afiliados a ANPE**



Campuseduccion.com
formación on-line



967 607 349

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



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Sumario

La figura del acosador en la violencia escolar: Principales rasgos y características

5

La evaluación en el proceso educativo: Métodos para el seguimiento de los aprendizajes

11

La organización del ambiente escolar en Educación Infantil: Los rincones de actividad

15

La Educación Emocional en la Escuela: Propuesta de proyectos para la etapa de Educación Primaria

19

Aprendizaje Basado en Proyectos: Una aproximación teórica

24

El aprendizaje cooperativo: Implementación en las aulas

28

Cómo educar en la sociedad del conocimiento: Una propuesta educativa para implementar en las escuelas

35

Obsolescencia del Sistema Educativo: Influjo de la globalización y las nuevas tecnologías

38

El Rol-Playing: Uso aplicado al estudio de la Historia

40

El uso del cuento en la escuela: Análisis bajo el prisma de la desigualdad de género

44

Dirección

Justo García Ródenas

Equipo de Redacción

María José Román Muela

Raquel Osuna Griñán

Sandra Pérez Benítez

Laura Hoyos Martínez

José Carcelén Moreno

Mª Soledad López García

Artículos de (por orden de aparición)

Begoña Nieto Campos

David García Moreno

Natalia Pineda Cantalejo

Alicia Eugenia García Avila

Salvador Montaner Villalba

María Prado Prieto

Emma Rubial Alonso

Gema María Luque Guerrero

Igor De Simone Barreiro

Augusto José Esparcia González

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-Aguillón

Diseñador Gráfico Colegiado Nº 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

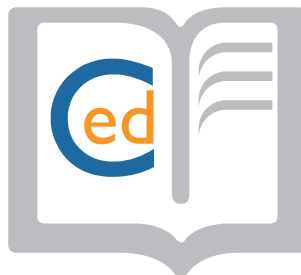
C.P. 02002 ALBACETE

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

Cuando se habla de innovación educativa se suele pensar, primeramente, en su enfoque desde el discente, es decir, desde el sujeto que aprende, considerando la medida en que dicha innovación modificaría sus procesos cognitivos, el acceso a la información y su tratamiento o la aplicación práctica del saber que se le está transmitiendo. Pero rara vez la innovación es considerada desde el docente, desde la óptica que implica la forma en la que tal innovación puede ser gestionada y los recursos, de todo tipo, que se hacen necesarios para hacerla efectiva.

Evidentemente, la figura del docente es fundamental para obtener una verdadera revolución marcada por la innovación educativa, pero no podemos caer en el error de situar el germen de tal revolución únicamente en la figura del profesor. La responsabilidad, en un proceso en el que intervienen multitud de factores como es el de enseñanza-aprendizaje, no puede caer exclusivamente en un solo agente, ni mucho menos culpar de los fracasos en terreno académico a un único colectivo.

Los docentes necesitan de una serie de apoyos para hacer tangibles y materializar sus avances y progresos en verdaderas innovaciones, pero tales deseos no pueden hacerse realidad de forma brusca y drástica, pretendiendo que con un simple cambio de rumbo en la dirección de determinados elementos curriculares se logre una absoluta transformación.

Lo que se hace necesario es una evolución por medio del camino de lo que se conoce como aprendizaje transgénico, un cambio de moldes, de ingredientes y de la propia naturaleza del proceso educativo, que transmute la materia genética de lo que es la esencia de la educación.

Campus Educación Revista Digital Docente apuesta por la innovación educativa y defiende a los docentes realmente involucrados y comprometidos por la causa de mejorar el panorama educativo desde el interior pero defendiendo, a la vez, la imperiosa necesidad de contar con recursos, medios, herramientas y apoyos que hagan posible alcanzar el tan ansiado cambio.

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

La figura del acosador en la violencia escolar

Principales rasgos y características

Los participantes que se identifican en toda situación de violencia escolar son básicamente tres: el acosador, la víctima y los espectadores. Para poder reconocer, prevenir e intervenir en una situación de violencia escolar, es sumamente importante conocer tanto el perfil del agresor como el de la víctima, sin olvidar el papel que juegan los espectadores y, teniendo en cuenta que cada persona presenta una personalidad única, cada uno de los sujetos involucrados en situaciones de violencia escolar requerirá diferentes puntos de análisis. Así, en este artículo procederemos a analizar una de las figuras que interviene en todo proceso de acoso escolar: la figura de acosador.

Violencia escolar

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o que tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones, y dicta tres criterios diagnósticos para categorizar la violencia escolar, conocida como "Bullying":

- La existencia de una o más de las conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales: el desprecio, el odio, la ridiculización, la burla, el menospre-

cio, los moteos, la crueldad, la manifestación gestual del desprecio o la imitación burlesca.

- La repetición de la conducta que ha de ser evaluada por quien la padece como no meramente accidental, sino como parte de algo que le espera sistemáticamente en el entorno escolar y en la relación con aquellos que lo acosan.
- La duración en el tiempo, con el establecimiento de un proceso que va a ir minando la resistencia del niño y afectando significativamente a todos los órdenes de la vida: académico, afectivo, emocional y familiar.

Los participantes de toda situación de acoso escolar son tres: los acosa-

dores, la víctima y los espectadores, los cuales conforman el denominado "Triángulo del Bullying": (Figura 1).

Perfiles del acosador

El conocimiento de los distintos perfiles de alumnos que pueden estar involucrados en actos relacionados con la violencia escolar es decisivo ya que, en la mayoría de los casos, la invisibilidad del Bullying por parte de las personas adultas se convierte en un problema adicional a la propia violencia escolar.

El acosador, entendido tradicionalmente como la figura que desencadena la situación violenta y que focaliza su acción sobre una víctima, teóricamente indefensa, también puede ser considerado como una víctima más del acoso escolar, en tal caso conocida como "víctima activa". Habitualmente, y siempre a grandes rasgos y en la mayoría de los casos, el agresor tiene un comportamiento provocador y de intimidación permanente, presenta un modelo agresivo en la resolución de conflictos, dificultad para ponerse en el lugar del otro, poca empatía y vive sumido en relaciones familiares poco afectivas.

Siguiendo a Rodríguez (2004) el agresor suele presentar cuatro necesidades básicas que se resumen en la siguiente tabla: (Tabla 1).



BEGOÑA NIETO CAMPOS

- Licenciada en Ciencias Empresariales.
- Máster en Investigación Psicosocioeducativa con Adolescentes en Contextos Escolares.
- Docente en Enseñanza Secundaria y Asesora de Formación (Ourense, Galicia).

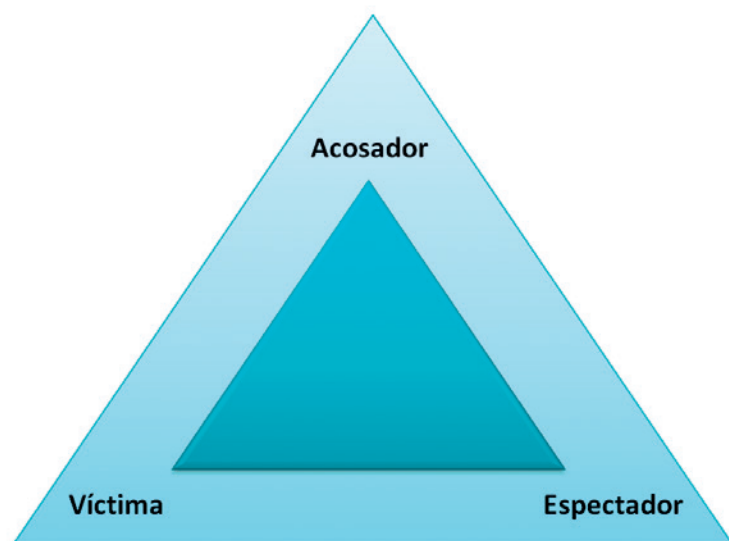


Figura 1 : Triángulo del Bullying

NECESIDAD	CARACTERÍSTICAS
PROTAGONISMO	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de ser visto • Necesidad de ser el centro de atención • Necesidad de ser aceptado
VACÍO EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de nuevas vivencias • Incapacidad de emocionarse con estímulos diarios • Incapacidad de reaccionar a estímulos cotidianos
SUPERIORIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Deseo de ser más poderoso que los demás • Deseo de ser más fuertes que los demás
DIFERENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una identidad propia en el grupo de iguales • Rechazo a toda imagen que no ha creado

Tabla 1

*Necesidades básicas del agresor
(adaptado de Rodríguez, 2004)*

Se dice que cuando una persona hostiga, persigue o molesta a otra está incurriendo en algún tipo de acoso. Acosador es aquel que arremete, domina y maneja contra otros miembros del grupo influenciando sobre ellos para que se pongan de su parte. En general, los agresores suelen ser fuertes físicamente, impulsivos, dominantes, con conductas antisociales y poco empáticos con sus víctimas.

Podemos decir que el perfil del acosador se suele caracterizar por:

- **A nivel educativo:** Tener una edad superior a la media de la clase; ser repetidores; mantener una actitud negativa hacia la escuela; presentar un bajo rendimiento escolar; ser más populares entre sus compañeros que sus víctimas; sentirse respaldados por un pequeño grupo de amigos.
- **A nivel social:** Poseer una autoestima media o alta; presentar altos niveles de impulsividad tolerando mal las frustraciones; tener dificultad para aceptar las normas sociales generando conflictos en la familia y entre el grupo de iguales; mostrar escasa empatía hacia sus víctimas; adoptar actitudes desafiantes con padres y profesores.

Por tanto, el acosador que presenta alguna o algunas de dichas características puede, por lo general, encuadrarse en alguno de estos perfiles:

- **Agresor seguro:** También conocido como “agresor puro”. Es el más preciso de los agresores, caracterizado por su certeza y su sensación de satisfacción al demostrar su poder sobre el grupo atacando a la víctima. Un rasgo característico es que suele poseer habilidades cognitivas y sociales admirables. Dentro de este perfil existen dos subtipos (Olweus, 1991):
 - **Agresor activo:** Es el que ejerce la agresión directa y abierta, mostrando sus intenciones y actuaciones hacia la víctima y haciéndolo de forma impulsiva, jactándose de su fuerza física y de la violencia que emplea. No percibe su conducta como antisocial y se enfrentan a la autoridad, manteniéndose fuerte emocionalmente (no es frecuente que muestre descontrol emocional). Aún así, carece de empatía afectiva y de sensibilidad, aunque suele tener una autoestima media y desarrolla conductas organizadas y encaminadas hacia el logro de sus objetivos (por eso algunos autores lo conceptúan como “agresor instrumental”, pues utiliza este comportamiento como instrumento para demostrar su superioridad, dominio y control ante el grupo). Por supuesto, no necesita de provocación previa para actuar de forma agresiva.
 - **Agresor social-indirecto:** Es quien manipula en secreto la situación para que nadie lo descubra, interviniendo en sus secuaces para que sean ellos los agresores “visibles”. Más que déficits en habilidades sociales, que las posee para maltratar, lo que muestra es capacidad de manipulación y maquiavelismo.
- **Agresor agredido:** Es impopular y disruptivo, pues acumula el rechazo de los compañeros, a quienes agrede, y de los compañeros por lo que es agredido, aunque su faceta más destacada es la de agresor. Este perfil mixto es denominado “agresor victimizado” y su prevalencia oscila desde el 13,8% (Avilés, 2002), hasta el 15,3% (Mora-Merchán y Ortega, 1995).
- **Agresor ansioso:** También conocido como “agresor reactivo”. Se comporta de forma nerviosa, en respuesta a situaciones de acumulación de tensión derivadas de sus errores de percepción-interpretación de la realidad. Se trata de sujetos inestables desde el punto de vista emocional, que se muestran ansiosos e inseguros, siendo estas características las que en ocasiones precipitan la elección de víctimas más fuertes que ellos, pudiendo provocar consecuencias muy negativas.
- **Agresor pasivo:** Al agresor pasivo se le conoce también como

“agresor secuaz”, “agresor reactivo”, “seguidor del agresor” o “ayudante del agresor”. Es el acompañante que puede actuar de apoyo o, incluso, sustituir al agresor principal, que es el que idea los actos de intimidación. Se caracteriza por el seguidismo y a veces se trata simplemente de un apoyo interesado para beneficiarse de la protección del líder del grupo, al que teme. En otras ocasiones solamente se trata de una conducta que realiza para consolidar su posición dentro del grupo que no quiere abandonar. Este agresor no tiene por qué ser agresivo, pero su fuerte percepción de pertenencia al grupo puede distorsionar su conciencia y hacerlo partícipe de agresiones colectivas que por sí solo no sería capaz de llevar a cabo.



ferentes, en función del sujeto que se estudie, aunque existen rasgos comunes en todos ellos que podemos sintetizar en:

- Impulsividad
- Agresividad
- Poco control de la ira
- Falta de empatía
- Sin sentimientos de culpabilidad
- Percepción errónea de la intencionalidad de los demás
- Autosuficiencia
- Incapacidad para aceptar normas

- Bajo nivel de resistencia ante la frustración
- Escasamente reflexivo
- Déficit en habilidades sociales
- Hiperactividad

En la literatura al respecto se pueden encontrar hasta un total de setenta indicadores que pueden categorizar a los diferentes tipos de agresores pero, entre todos ellos, varios autores han acordado la presencia, general, de determinadas características (Tabla 2):

CATALOGACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS COMUNES EN LOS AGRESORES

- Controlan a los otros por medio de amenazas verbales y acciones físicas
- Se enfadan y utilizan la fuerza más rápidamente que sus iguales
- Tienden a tener poca empatía con los problemas de los demás
- Sus comportamientos agresivos se repiten crónicamente
- Perciben (erróneamente) la intención y las acciones de los otros de forma hostil
- Frecuentemente se muestran airados y son vengativos
- Tienen más probabilidad de sufrir problemas familiares
- Es frecuente que hayan presenciado en la familia modelos de acoso
- Con frecuencia han sido educados con procedimientos de disciplina inconsistentes
- Es frecuente que hayan sufrido abuso físico y/o emocional durante su desarrollo
- Es probable que hayan tenido o tengan contacto con grupos agresivos
- Ven la agresión como un modo de conservar su autoimagen positiva
- Dan importancia a la imagen física para mantener el sentimiento de poder y control
- Con frecuencia se encuentran enfadados, o se enojan fácilmente
- Crean resentimiento y frustración en el grupo de iguales

Tabla 2

Características comunes en los agresores (extraído de Hazler, Carney, Green, Powell y Jolly, 1997)



Consecuencias para el acosador

Dentro de la situación que se genera a partir de los episodios de violencia escolar, la consecuencia más preocupante es la probabilidad de que el acosador continúe con esa misma conducta en su edad adulta. Al respecto, Olweus (1998) concluye en sus investigaciones que el 60% de los agresores en edad escolar, a la edad de 24 años ya contaban con una sentencia judicial de condena, y que los escolares acosadores tenían el cuádruple de posibilidades de cometer un delito llegada la edad adulta. Además, los niños que a la edad de ocho años habían sido identificados como agresores, al llegar a la edad adulta cometían más delitos, desarrollaban más desórdenes de la personalidad y necesitaban más los servicios de salud mental (Eron, 1994).

Los niños que acosan en edades escolares tienen un riesgo considerable de llevar a cabo violencia en el seno de la pareja, abusar de menores o cometer delitos de naturaleza sexual (Goldbloom, 2000), y existe el riesgo de que los hijos de estos individuos se comportaran, en edades escolares, de modo agresivo, lo que indica una continuidad generacional (Farrington, 1993). Así pues, aparte

de la tesis de la continuidad en las conductas de maltrato, se intenta explicar esta tendencia en base a la falta de bagaje en comportamientos alternativos no agresivos y a la dificultad de cambiar un patrón de comportamiento modelado durante toda su vida (Roberts y Morotti, 2000).

En este contexto, se obstaculiza el establecimiento de relaciones positivas, normalizadas y sanas con su entorno, pues el agresor se desarrolla percibiéndose a sí mismo como una especie de "héroe" o se justifica ante sí mismo y ante el resto del grupo como alguien que actúa movido por la supuesta provocación de la víctima, que a su juicio es merecedora de la violencia que él despliega.

En definitiva, el acosador presenta a corto plazo dificultades para mantener relaciones y amistades auténticas y duraderas, además de problemas de disciplina y de aceptación de la autoridad. A largo plazo puede desarrollar conductas violentas (con su pareja y descendientes), dificultad para trabajar en equipo y de aceptación de las normas.

Aunque el acosador adopte una postura arrogante y pese a otras características negativas que lo distinguen, debe recibir atención para superar las consecuencias del

fenómeno en que es destacado protagonista. Aunque parece no percatarse o no concederle importancia, la persona acosadora también sufre secuelas relacionadas y derivadas de sus actos. Éstas afectan el normal desarrollo de su personalidad, sus relaciones sociales, familiares y laborales con tendencia a que no pueda sostener de adulto, relaciones sociales adecuadas, sino basadas en el autoritarismo y la violencia.

Referencias Bibliográficas

- Eron, L. (1994). Theories of aggression. From drivers to cognitions. *Aggressive behaviour. Current perspectives*, 3-11.
- Goldbloom, R. (2000). *If the school says, "we don't have that problem here", don't believe it. Parent's Primer on School Bullying*. Vancouver: BC.
- Hazler, R., Carney, J., Green, S., Powell, R. y Jolly, L. (1997). Areas of Expert Agreement on Identification of School Bullies and Victims. *School Psychology International*, 18, 3-12.
- Olweus, D. (1998). *Conducta de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Roberts, W. y Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), 148-213.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.

Cómo citar: Nieto Campos, Begoña (2017, Junio). La figura del acosador en la violencia escolar: Principales rasgos y características. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 5-8. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

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



20% DE
DESCUENTO
OPOSITORES Y/O
DOCENTES



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



La evaluación en el proceso Educativo

Métodos para el seguimiento de los aprendizajes

Las actividades de evaluación de los aprendizajes constituyen uno de los tres grandes bloques de la acción didáctica junto con la programación de objetivos y el diseño y desarrollo de los contenidos. En función de los diferentes ámbitos o estadios de complejidad creciente en el saber, así como los diferentes instrumentos de autoevaluación tanto del profesorado como del alumnado, se utilizarán en la práctica educativa unos métodos u otros para evaluar los aprendizajes.

Desde siempre las actividades que se han llevado a cabo para realizar la evaluación de los alumnos han condicionado el aprendizaje de los mismos, pues tradicionalmente en las escuelas se ha centrado el máximo interés en la medición de los conocimientos sobre otras destrezas. Así, es normal ver cómo ante el anuncio, por parte del docente, de la aplicación próxima de un instrumento de evaluación, el alumnado se prepara para procesar la información requerida que le permita superar adecuadamente la medida y el juicio que se efectuará sobre su conocimiento. De tal forma que el modo en que el alumno será evaluado condicionará la forma en que se prepare, por lo que podemos afirmar que la planificación de la evaluación condiciona en alto grado la manera en que el alumnado orienta la preparación de las pruebas y su modo de proceder para garantizar la comprensión y retención significativa del contenido. Igualmente, podemos decir que una evaluación arbitraria o mal diseñada puede perjudicar notoriamente los aprendizajes.

Teniendo en cuenta estas evidencias, no está de más considerar que una buena planificación de la evaluación, si se hace de forma compartida con el alumnado, puede incidir en la calidad del proceso de aprendizaje de éste, así como en la práctica profesional docente. De hecho, una de las dudas más frecuentes del

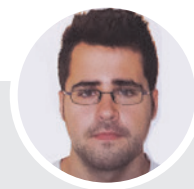


alumnado al principio de curso consiste en solicitar información sobre la forma en que será evaluado. Los estudiantes piden información para saber a qué nivel de procesamiento deberán llegar para poder superar los conocimientos exigidos en la disciplina que cursan, ajustando sus propios mecanismos de estudio a dichos requerimientos.

Está claro que es necesario asegurarse de la efectividad de los instrumentos de evaluación que se van a utilizar, para lo cual puede tomarse como referencia la taxonomía del dominio cognitivo de Bloom (Bloom, 1956) y atender a los diferentes grados de calidad del saber. No obstante, no se trata de seguir con rigidez dichas categorías sino de disponer de un camino de orientación para el diseño de las

actividades de evaluación. Una de las ventajas y a la vez razón por la que nos decantamos por esta taxonomía es lo cercano que andan el concepto de “aplicación” propuesto por Bloom y el término “competencia” que hoy día consideramos como un elemento curricular más.

La Taxonomía de Bloom, originalmente, centra sus esfuerzos en clasificar los diferentes objetivos de aprendizaje en diferentes niveles de complejidad, mostrando una visión global del proceso educativo. En sus orígenes pretendió estructurar las diferentes habilidades de pensamiento (Bloom, 1956) hasta considerar, a día de hoy, cómo serían las habilidades de recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, evaluación y creación para la era digital.



DAVID GARCÍA MORENO

- Licenciado en Humanidades
- Máster en Educación Secundaria Obligatoria
- Profesor (Albacete, Albacete)



Según la clasificación de la que partimos se suelen distinguir seis ámbitos o estadios de complejidad creciente en el aprendizaje: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, entendiendo esta última como juicio de valor. Detengámonos en cada uno de los estadios:

Primer Estadio: Conocimiento

Supone observar y recordar información, datos, ideas, hechos, nombres, símbolos, definiciones...

En este primer estadio o nivel de conocimiento, sin el cual resulta virtualmente imposible saber nada, es en donde se domina la información. Se trata del dominio y manejo de saberes singulares y aislados, de hechos y de datos. Un hecho se podría definir como un acontecimiento en el plano de la realidad singular, es decir, una realidad objetiva que se muestra en el espacio y en el tiempo.

Segundo Estadio: Comprensión

Implica el entendimiento de la información, la captación de significado y la traslación del conoci-

miento adquirido hacia otros contextos.

Es un estadio caracterizado por la relación y la asociación de datos o principios, así como por el establecimiento de causas y consecuencias de hechos. El conocimiento de este estadio se caracteriza y manifiesta por la capacidad de poner en relación dos o más informaciones.

Tercer Estadio: Aplicación

Se refiere al aprovechamiento y uso de la información, a solucionar problemas mediante el uso de habilidades y conocimientos variados.

Utilizar la información recibida en situaciones nuevas y concretas para la resolución de problemas significa poseer un aprendizaje mucho más complejo que se manifieste de diferentes formas en el proceso de aplicación. Implica gestionar el conocimiento de forma efectiva con el objetivo de resolver tareas específicas. Es el nivel que más se asemeja al actual modelo de competencias.

Cuarto Estadio: Análisis

Evidencia la organización de la información y se centra en la descomposición del todo en partes de

acuerdo con criterios lógicos, además de la solución de problemas mediante el uso de los conocimientos previamente adquiridos.

En este estadio se hace uso de habilidades tales como ordenar, explicar, dividir, comparar, inferir, conectar, categorizar, contrastar, comparar o clasificar.

Quinto Estadio: Síntesis

Consiste en crear nuevas ideas a partir de las antiguas, es decir, la aplicación del conocimiento y las habilidades anteriores para producir una realidad nueva y original.

Los aprendizajes, en este estadio, llegan a un punto importante de sofisticación cuando se manifiesta la capacidad de elaborar síntesis personales y coherentes a partir de informaciones dispersas, ya que ello indica que se posee una extensa red interpretativa.

Sexto Estadio: Evaluación

Se relaciona con la comparación y discriminación de ideas, además de con la emisión de juicios de valor propios a partir de objetivos dados.

Este estadio, junto al cuarto y el quinto, suponen habilidades consideradas de orden superior.

Verificar el valor de la evidencia y reconocer la subjetividad son dos rasgos característicos de las habilidades implicadas en este estadio. Se considera que se llega a un estadio superior de aprendizaje cuando, a partir de diversas informaciones se es capaz de elaborar una teoría y emitir, a partir de ella, una evaluación.

Relacionar los instrumentos de evaluación con esta taxonomía, así como con los diferentes métodos que pueden emplearse para cotejar los conocimientos de los alumnos, puede servir para establecer una sinergia entre el nivel de dominio y destreza en el que se encuentra el alumno, el conocimiento o ha-

bilidad específica que se pretende medir y el método empleado para dicho fin en concreto.

Así mismo, junto a los principales métodos de evaluación de los aprendizajes, la tarea evaluadora deberá incluir en sí misma el ejercicio de autoevaluación, tanto del profesorado como del alumnado, con el fin de llevar a cabo un seguimiento óptimo del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Con la finalidad de explorar y mejorar la propia tarea docente es necesario realizar una adecuada autoevaluación de la labor del profesorado con el objetivo de reconocer las fortalezas y debilidades

presentes en su práctica educativa, así como para prevenir e intervenir ante posibles adversidades. A su vez, para que los estudiantes obtengan éxito académico es necesario que conozcan las pautas intelectuales y motivacionales que intervienen en su propio proceso de aprendizaje.

Con la finalidad de identificar las dificultades más frecuentes en los hábitos de estudio de los alumnos y poner en marcha los objetivos de intervención más adecuados en cada caso, sería conveniente la aplicación de la taxonomía de Bloom y la preparación de diferentes tareas para cada uno de los distintos estadios.

Referencias Bibliográficas

- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- <http://eduteka.org>

Cómo citar: García Moreno, David (2017, Junio). La evaluación en el proceso educativo: Métodos para el seguimiento de los aprendizajes. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 11-13. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

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**
- **Jornadas Formativas**
- **Foro de Alumnos, FAQs...**
- **Y mucho más...**





¡APROVECHA EL VERANO!

CURSOS HOMOLOGADOS ONLINE

PARA OPOSICIONES DE MAESTROS Y PROFESORES



Entidad colaboradora de

 **Universidad
Camilo José Cela**



La organización del ambiente escolar en Educación Infantil

Los rincones de actividad

La organización de las clases de Educación Infantil por rincones es una propuesta metodológica que hace posible la participación activa de los niños en su ambiente, contribuyendo a la construcción significativa de conocimientos. La organización del espacio es un factor determinante para el aprendizaje del alumnado pues dependiendo de éste se facilitan o merman unas posibilidades u otras. Organizar la clase por rincones es una forma ideal de atender a la diversidad, a los ritmos personales de cada niño y a la consecución de diversos tipos de tareas y aprendizajes con lo cual es una tarea que requiere de la reflexión docente y pedagógica, lejos de dejar al azar y a la casualidad.

Los rincones son diversos espacios organizados del aula donde los niños, en grupos poco numerosos, realizan diversas investigaciones, desarrollan su creatividad, manipulan, experimentan y se relacionan con sus iguales. Son lugares de trabajo y descubrimiento, y están basados en principios pedagógicos tales como la libertad de elección. Según Ibáñez (1992), son espacios organizados del aula que tienen carácter polivalente, es decir, presentan varias alternativas y valores para conseguir diversos objetivos, hábitos, contenidos... y a su vez permiten organizar el aula en pequeños grupos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente, respondiendo a

una visión creativa e investigadora de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con los rincones se consiguen aprendizajes significativos, se potencia la adquisición de estrategias de planificación y toma de decisiones, se adquieren hábitos y normas de comportamiento en grupo y se contribuye al desarrollo global del niño.

Según el tipo de actividad que se desarrolle en ellos éstos pueden ser considerados de actividad o de juego. Existen diferentes tipos de rincones: algunos necesitan ser dirigidos por el docente, otros pueden albergar actividades de una duración determinada, y otros pueden funcionar con plena autonomía.



NATALIA PINEDA CANTALEJO

- Diplomada en Educación Infantil.
- Maestra en Educación Infantil (Almodóvar del Río, Córdoba)

En estos enclaves del aula y organizados en grupos reducidos, los niños aprenden a trabajar en equipo, a colaborar y a compartir tanto materiales como valores y conocimientos. Los rincones también potencian su iniciativa, el conocimiento de las propias posibilidades y el desarrollo del sentido de la responsabilidad.

El docente tiene la responsabilidad de planificar el trabajo de los rincones y su metodología de la mejor forma que considere dependiendo del momento, las características de los alumnos, los objetivos que pretende alcanzar y los contenidos que quiere trabajar. Los rincones pueden configurarse o bien planteando diferentes actividades fijadas para un tiempo determinado, pretendiendo que todos los niños pasen por ellos a lo largo de un tiempo establecido, o bien diseñar rincones en los cuales los niños puedan llevar a cabo las tareas que prefieran haciendo uso del material del que disponen en cada uno de los mismos. Sea cual sea la opción escogida siempre será positivo contar en el aula con al menos dos docentes, de modo que cada uno pueda atender a unos rincones concretos.

El currículo de Educación Infantil refleja la importancia que supone para los niños el progresivo control de su cuerpo y posibilidades, así

como la interacción con el medio físico, natural y social. A este respecto, Madrid y Mayorga (2012) señalan que la Educación Infantil debe entenderse de forma integradora, donde los espacios han de mostrarse flexibles pero estructurados a su vez, es decir, debe ser una etapa educativa en la que los espacios se muestren capaces de adaptarse a las posibilidades, intereses y necesidades de los alumnos pero, a la vez, configurarse en un entorno cálido, plácido, que mantenga rutinas y hábitos y genere seguridad y bienestar, prestando especial atención al desarrollo óptimo de los niños.

Es importante que la distribución del espacio del aula se planifique respondiendo a las intenciones educativas del profesor y en función de los objetivos que se quieren conseguir. Dicha distribución tiene que ir, también, en consonancia con la habituación de los niños a trabajar de forma autónoma, la libertad de elección para acudir a uno u otro rincón, decidir por sí mismos qué actividad quieren realizar, etc.

Un aspecto importante de la metodología del trabajo por rincones es comunicar a los niños la forma en que deben actuar en cada uno de

estos espacios. Al entrar al espacio propio de cada rincón los niños deben saber encontrar de forma clara las posibles actividades a realizar así como el número de niños como máximo que se permite en cada uno de ellos, por medio de carteles y símbolos visuales.

Los rincones tienen que estar bien delimitados, cada uno de ellos ha de tener un espacio fijo y entre ellos deben existir señalizaciones para indicar qué extensión posee uno y otro rincón.

Los materiales, evidentemente, tienen que estar al alcance de todos los niños y ser expuestos de forma sugerente y atractiva, invitando a que sean manipulados y explorados más allá de su finalidad original, dando lugar a interacciones más libres que puedan desencadenar nuevas experiencias. Los materiales serán variados pues cuanto más variados sean mayores serán las posibilidades de desarrollar diferentes destrezas y capacidades.

Estos materiales tienen que cuidarse y mantenerse, y permanecer guardados en cajas y recipientes resistentes que hagan fácilmente identificable su contenido.

Como decíamos, a través de los

rincones se pueden alcanzar múltiples objetivos más allá de aquellos concretos relacionados con la tipología de tareas que en ellos se desarrollan, a saber:

- Propiciar el desarrollo global del niño.
- Facilitar la actividad mental, la planificación y la toma de decisiones.
- Desarrollar la iniciativa y autonomía.
- Desencadenar aprendizajes significativos.
- Desarrollar la creatividad.
- Potenciar el lenguaje oral y escrito.
- Adquirir hábitos y normas de comportamiento en grupo.
- Desarrollar capacidades de control e identificación de emociones y sentimientos propios.

Existe una amplia variedad de rincones, la elección de uno u otro irá en función de la edad de los discentes, los objetivos educativos que se persigan y el espacio del que se disponga. No existe un número concreto de rincones que establecer en el aula pero sí conviene no saturar o sobreestimar al alumnado. Veamos algunos de los rincones que más suelen implementarse en el segundo ciclo de Educación Infantil.

Rincón del juego simbólico

El rincón de juego simbólico es el más significativo para el niño y diversos pedagogos aconsejan mantener dicho rincón durante toda la etapa de Infantil.

El juego simbólico desarrolla la capacidad de representar una cosa por medio de otra, posibilitando que los niños se comuniquen de diferentes formas valiéndose de lenguajes verbales y no verbales, experimentando la fantasía y la realidad, y representando roles semejantes a los del adulto.





Este rincón posibilita que los niños jueguen juntos en un mismo proyecto o llevar a cabo actividades paralelas de forma independiente que a veces pueden encontrarse y cruzarse. Básicamente es un rincón de actividad libre, aunque también se pueden realizar en él experiencias guiadas y acompañadas.

Rincón de construcciones

El niño, mientras juega en pequeño grupo en este rincón, tiene la oportunidad de introducirse, con elementos tridimensionales, en el conocimiento del espacio y desarrollar el lenguaje y el pensamiento matemático.

A este rincón hay que dotarlo de material variado, como bloques de madera, coches, muñecos articulados, animales... con el fin de crear construcciones y situar en ellas otros elementos.

Rincón de la lógica-matemática

En este rincón los niños van construyendo el pensamiento matemático a partir de la observación y la experimentación de los materiales que en él se encuentran. De esta forma empiezan a discriminar, abstraer, generalizar, relacionar... En este lugar se pueden usar puzzles, metros, dominós, juegos de mesa...

Rincón de la biblioteca

Debe ser un lugar agradable, acogedor, tranquilo, luminoso, que invite a la lectura tranquila y esté separado de las zonas de tránsito. Debe disponer de sillas cómodas, cojines, alfombra... donde se puedan adoptar varias posturas y puedan permanecer varios niños a la vez sin interrumpirse o molestar. Se puede hacer uso de biombos, cortinas, láminas, posters... para crear distintos ambientes. Los libros deben estar bien colocados, clasificados, visibles, o incluso expuestos en atriles o similares.

La metodología por rincones es una herramienta imprescindible para posibilitar la adecuada consecución de las finalidades de la Educación Infantil, otorgando una importancia crucial al uso y aprovechamiento del espacio el cual, dependiendo del uso que le demos, favorecerá o interrumpirá unos u otros desarrollos.

Cada rincón ofrece al niño la posibilidad de alcanzar unos aprendizajes al mismo tiempo que interactúa con sus compañeros, con los diferentes objetos y con su medio más próximo.

Los rincones de trabajo y juego tienen mucha implicación en el desarrollo integral de los niños, ya

que permiten conectar los contenidos trabajados con el juego tanto libre y espontáneo como dirigido y orientado. Mediante estos rincones los niños experimentan, manipulan, trabajan en equipo y crean sus propios aprendizajes, desarrollando un conocimiento mucho más significativo, consistente y duradero en el tiempo.

Además, los rincones permiten tener el aula organizada y estructurada, haciendo que los niños se sientan orientados en todo momento, creando un clima de tranquilidad y seguridad. A través de los rincones los alumnos se convierten en protagonistas directos de sus propios procesos de aprendizaje y son capaces de adquirir autonomía, valores fundamentales para la vida y, en definitiva, les ayuda a que se sientan felices y motivados de seguir aprendiendo.

Referencias Bibliográficas

- Ibañez, C. (2009). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Octaedro.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (De 0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2012). *La organización del espacio en el aula de infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Vázquez, Varela, A (2004). *Organización del aula en Educación Infantil. Técnicas y estrategias para los docentes*. Vigo: Ideas Propias.
- <http://www.waece.org>

Cómo citar: Pineda Cantalejo, Natalia (2017, Junio). La organización del ambiente escolar en Educación Infantil: Los rincones de actividad. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 15-17. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



La Educación Emocional en la Escuela

Propuesta de proyectos para la etapa de Educación Primaria

El objetivo de este trabajo es, por un lado, indagar en la aplicabilidad de la educación emocional por medio del análisis del currículo, así como analizar los elementos necesarios para desarrollar un proyecto de educación emocional con alumnos de Primaria, determinando la validez de su implementación y por otro lado, establecer propuestas de aplicación en el terreno real de la escuela, haciendo una revisión de la metodología que podría emplearse, así como los mecanismos de implicación y seguimiento que por parte de los docentes y del centro escolar podrían materializarse.

El tema de estudio surge del auge que la inteligencia emocional está teniendo dentro del ámbito educativo; en los currículos de Infantil y Primaria se está incluyendo un espacio para ello pero parece haber un vacío de fundamentos teóricos en cuanto a la implementación de actividades para desarrollar la inteligencia emocional de los niños, altamente recomendada y justificada por diversos autores.

Antecedentes de la Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional es acuñado por Mayer y Salovey en 1990, aunque realmente tomó popularidad tras el libro de Daniel Goleman con el mismo nombre, en 1995. Este concepto ha tenido mucha difusión en los últimos tiempos, hasta llegar a plantear interrogantes a la visión psicométrica y tradicional de la inteligencia, la cual ha sido considerada como un constructo medible a través de tests estandarizados con los que obtener un "Cociente Intelectual". Mayer y Salovey han mostrado una perspectiva más social y global de la inteligencia y han reconocido la importancia de los componentes no cognitivos en ella, como los factores afectivos, emocionales, personales y sociales. Un alto nivel de cociente intelectual, afirman, no es directamente proporcional al éxito en la vida en diferen-

tes ámbitos, como puede ser el laboral, por lo que es necesario aplicar otro tipo de inteligencia en una gran parte de aspectos del día a día, a lo que Mayer y Salovey denominaron "Inteligencia Emocional" (Extremera y Fernández, 2003)

La Inteligencia Emocional abarca el ámbito intrapersonal, que consiste en el conocimiento de uno mismo y de sus propios sentimientos con el fin de orientar la conducta y la autorrealización personal, comprender sus fuerzas y limitaciones, conocer el propio temperamento, autoestima y motivación, así como de los demás, necesarios para establecer relaciones inteligentes con el resto de las personas (Goleman, 2008).

Mayer (Fernández y Extremera, 2003) define la Inteligencia Emocional como *"la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia"*, definición que se redefiniría más adelante como la *"habilidad para entender y percibir los sentimientos, la capacidad para comprenderlos y la destreza para regular las emociones"* (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Es por este motivo, y porque su clasificación de habilidades emocionales está basada en investigaciones empíricas de los efectos de la inteligencia emocional sobre tres ámbitos (el ajuste psicológico, las conductas disruptivas y el rendimiento escolar), que el modelo de inteligencia emocional de Mayer y



ALICIA EUGENIA GARCÍA ÁVILA

- Graduada en Magisterio de Educación Primaria
- Murcia (Murcia)



Salovey es el que cuenta con más fundamento científico.

Dicho modelo define un número de habilidades emocionales que integran el concepto de Inteligencia Emocional y los clasifica en orden ascendente, iniciando con procesos psicológicos básicos como la percepción de las emociones, aumentando progresivamente a procesos más complejos como la regulación de las mismas. **Tabla 1**

Otros autores, como Fernández – Berrocal (2002) cuentan una visión más amplia del concepto y lo enfocan en rasgos de comportamiento y de personalidad relacionados con variables tales como la motivación o la felicidad, aunque no haya certeza exacta del vínculo de estos aspectos con la Inteligencia Emocional. Esta postura de entender el constructo que nos entraña se integra dentro de lo que se conoce como modelo mixto, donde la Inteligencia Emocional no puede entenderse como un rasgo de la personalidad ya que existen ejemplos de personalidades extravertidas, por ejemplo, que no pueden pronosticar el grado de inteligencia emocional que posee una persona.

Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional

Tras el éxito de Goleman con su libro “Inteligencia Emocional” empezó un auge acerca de la potencialidad de este tipo de inteligencia en el aula, pero todo ello careciendo del respaldo de investigaciones científicas. El modelo mixto que antes mencionábamos ha sido el modelo teórico más utilizado en el ámbito escolar pero quizás no sea la mejor opción debido a que carece de un fuerte fundamento teórico-científico. Autores como Extremera y Fernández defienden otros modelos, como el modelo de procesamiento emocional de la información, por su peso científico, para implementarse en el sistema educativo.

PERCEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS EMOCIONES
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para identificar las propias emociones Habilidad para identificar las emociones de otras personas Habilidad para expresar emociones y sentimientos Habilidad para discriminar la expresión de emociones
FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para redirigir el pensamiento Habilidad para generar y revivir emociones para facilitar juicios o recuerdos Habilidad para integrar diferentes perspectivas inducidas por los sentimientos Habilidad para utilizar los estados de ánimo en la creatividad y la resolución de problemas
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMOCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para comprender cómo se relacionan las emociones Habilidad para percibir causas y consecuencias de los sentimientos Habilidad para interpretar sentimientos complejos
REGULACIÓN DE EMOCIONES
<ul style="list-style-type: none"> Habilidad para abrirse a los sentimientos Habilidad para escuchar y reflexionar sobre las propias emociones Habilidad para prolongar o distanciarse de un estado de ánimo determinado Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás

Tabla 1

Modelo de habilidad de inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997, citado en Extremera y Fernández, 2003)

Las teorías de procesamiento de la información hacen referencia a una corriente que considera al sujeto como un ser activo en la construcción de su propia conducta. En términos de Inteligencia Emocional, o desde la Psicología de la Emoción, la teoría del procesamiento emocional de la información explicaría las conductas emocionales desde la forma propia del sujeto de sentir, procesar, abordar y analizar la información que viene de sus emociones y sentimientos.

A pesar de que no existe un amplio campo de investigación en el ámbito escolar sobre los programas de educación emocional, sí que se cuenta con datos empíricos tomados mediante métodos de medición tales como los clásicos cuestionarios, los auto-informes realizados por los propios alumnos o la observación directa realizada por el profesor, intentando comparar las respuestas del estudiante sobre preguntas de aspectos emocionales con criterios de puntuación objetivos. Dichos datos empíricos van confirmando la importancia de la inteligencia emocional sobre el bienestar psicológico del niño, su influencia y predicción

de las conductas disruptivas en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico.

Como decimos, aunque no se cuente con evidencias totalmente fiables sobre todas y cada una de las potencialidades del aprovechamiento de la inteligencia emocional en el aula, podemos decir que su presencia en el sistema educativo no puede hacer más que mejorarlo, por lo que es lógico considerar su inclusión en aquellas etapas en las que hay más potencial para incrementar las habilidades de los individuos. Dichas etapas son Infantil y Primaria, donde los alumnos se encuentran en un período sensible que les hace más susceptibles a los estímulos del entorno y, a su vez, se encuentran sumidos en un periodo muy importante para la formación de las competencias emocionales.

El proyecto de Educación Emocional

Para analizar las implicaciones del tratamiento de la Inteligencia Emocional de forma específica en las aulas lo más acertado sería que los centros escolares tomaran como idea la gestión de programas de Inteligencia Emocional que

implementar de manera paralela a otras tareas curriculares con sus alumnos.

Teniendo en cuenta los diversos documentos programáticos con los que cuenta el centro educativo, a principios de curso la escuela debería plantearse la realización de un proyecto en donde se pretenda tratar las emociones y su gestión en busca de una alfabetización emocional de los alumnos y el profesorado, tomando como punto de partida la educación en valores, las premisas de no violencia y la resolución pacífica de conflictos. La justificación de este tipo de proyectos se fundamenta en las dificultades que acarrear los cambios sociales y que se vienen reflejando en la ineficacia de algunos alumnos en el uso de recursos y habilidades emocionales como la empatía, la tolerancia o la asertividad.

Algunos de los objetivos que en un principio se relacionan con la Inteligencia Emocional y que pueden incluirse en este tipo de proyectos podemos encontrar: *conocerse y conocer a los otros; mejorar la autoestima y ganar seguridad en uno mismo; y crear un espacio para el*

entrenamiento de habilidades emocionales. Paralelamente, pueden describirse y trabajarse objetivos relacionados con otras áreas curriculares, como *mejorar la comprensión lectora y la escritura; desarrollar la percepción espacial y sonora; etc.*

El proyecto de Inteligencia Emocional ha de impartirse de forma transversal por medio de las distintas áreas curriculares, a través de actividades puntuales que puedan relacionarse entre sí. La metodología utilizada ha de basarse en la formación autónoma de los profesores, las labores de motivación para el profesorado, la creación de un banco de recursos para compartir entre los docentes...

Análisis de los apartados del proyecto de Educación Emocional

La primera parte del proyecto habrá de ser el desarrollo de pruebas objetivas que determinen las competencias emocionales que poseen los alumnos, como los cuestionarios o auto-informes que mencionamos con anterioridad. Antes de la implementación de cualquier plan

en el centro escolar debe haber una fase de diagnóstico de necesidades y a su vez, de necesidades por cada área; esto conlleva a una evaluación de toda la comunidad educativa, de los profesores y del entorno.

El proyecto de Educación Emocional, que se desarrollará en fases, comenzará a través del plan de acción tutorial en donde cada tutor observará los agentes internos y externos que influyen en los comportamientos disruptivos, así como en los posibles casos de fracaso escolar. Desde aquí se realizarán las labores de evaluación inicial, es decir, de las necesidades del centro y de cada aula y grupo de alumnos en particular para, a partir de entonces, diseñar el proyecto más adecuado a cada ámbito.

Si se pretende desarrollar el proyecto, como decimos, de forma transversal por las diferentes áreas del currículo, los compromisos de acción docente no pueden caer en la ambigüedad y deben concretarse de forma coherente para cada área o materia, como por ejemplo determinando, para el área de música, el trabajo con diferentes tipos de música pertenecientes a diversas culturas y épocas musicales, y el análisis de emociones y sentimientos suscitados a partir de los contactos con este patrimonio.

En lo que respecta al área de Lengua, por ejemplo, se podría trabajar con recursos como el cuento, la fábula o las dramatizaciones, recursos muy válidos para la comprensión y el análisis de las emociones.

Desde el área de Educación Física puede optarse por las metodologías dinámicas como el juego cooperativo, los juegos de rol, así como las actividades de relajación, respiración y meditación; dichas metodologías son recomendables para el desarrollo de las habilidades emocionales y para conseguir las competencias emocionales esperadas.



Análisis del tratamiento de las competencias emocionales en el currículo actual

Las nuevas perspectivas pedagógicas abogan por la necesidad de incluir en los planes de estudios el tratamiento de las competencias emocionales para lograr de los alumnos ciudadanos responsables, críticos, activos y sensibles. No obstante, y en discordancia con los avances de las teorías educativas actuales, la mayoría de los marcos jurídico-educativos, como es el caso del español, andan desfasados y todavía no llegan a contemplar de manera plena el tratamiento de contenidos puramente emocionales. La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) representa un ejemplo en donde se presenta un desfase pues parte de la base de desarrollar y potenciar por encima de cualquier cosa las competencias en comunicación lingüística, la matemática y las competencias en ciencia y tecnología, relegando a un segundo plano otros saberes tales como la música, el arte o los valores sociales y cívicos.

En esta actual legislación educativa se omiten los objetivos específicos de área para sustituirlos por los estándares de aprendizaje evaluables, los cuales especifican los resultados de aprendizaje que el alumno debe lograr, concretando qué deben conocer, comprender y saber hacer. Este modelo de evaluación parece volver hacia la enseñanza tradicional ya que dirige su atención hacia el alumno, siendo los resultados, lo que sabe y no sabe, lo importante, y limita al profesor a la hora de evaluar otro tipo de elementos esenciales para la formación integral del alumno a la vez que no promueve el desarrollo de las competencias emocionales. Lejos de determinar el acierto o fracaso de esta medida, hemos de matizar que con el planteamiento de estos estándares es muy difícil



hacer un seguimiento pormenorizado de las habilidades emocionales del alumnado.

El currículum en la práctica limita el desarrollo de las habilidades emocionales ya que no cuenta con ninguna área en concreto y se delega a las horas de acción tutorial o, de manera transversal, en otras áreas, por lo que su implementación se hace, en muchos casos, costosa para los docentes, quienes no saben muy bien cómo diseñar e implementar estos proyectos. Es por esto que los proyectos de Inteligencia Emocional deben seguir un modelo teórico confiable y con respaldo científico, aunque en la actualidad contamos con pocas investigaciones en dicho campo. Y es que para poder realizar estas investigaciones tiene que seguirse un modelo teórico que pueda ser medido y cuantificable, por lo que reafirmamos el uso del modelo teórico de Mayer y Salovey en el aula.

Algunas consideraciones a tener en cuenta

Otro de los elementos esenciales para el desarrollo de un proyecto de Inteligencia Emocional es la formación del profesorado en dicho

campo, pues el desconocimiento de los modelos teóricos, las competencias emocionales que se pretenden desarrollar y la metodología y recursos necesarios para cumplir los objetivos de los proyectos de Inteligencia Emocional pueden llevar a un mal diseño del proyecto y a una ineficaz implantación del mismo. Adicionalmente, el desarrollo de las competencias emocionales en los profesores también juega un papel muy importante en cuanto a los beneficios esperados del mismo, pues una parte importante de educar es a través del ejemplo, además de que esta competencia sensibiliza a los profesores y facilita las tareas y la cooperación por parte del alumnado.

Como ideas de mejora para los centros que deseen realizar proyectos que desarrollen la Inteligencia Emocional se recomienda que se siga el modelo teórico del procesamiento emocional de la información, y que se comience por fases, iniciando el tratamiento en habilidades emocionales desde la etapa de Infantil (desde la identificación de emociones hasta la regulación emocional propiamente dicha).

Es muy importante que antes de comenzar a poner en marcha el proyecto los profesores reciban formación profesional al respecto, que sea de fuentes fiables y, además, si es posible, formar al profesorado en las mismas competencias emocionales que se pretende transmitir a los alumnos, de esta manera se tendrá a profesores más concienciados.

Así mismo, es necesario que tanto al inicio como al final de cierto período se realice una evaluación tanto de la Inteligencia Emocional de los alumnos para ver si realmente han evolucionado y si el proyecto ha servido para su rendimiento escolar, así como para ver la efectividad que ha tenido el centro en la implantación de dicho proyecto. Es recomendable que se trabaje en equipo con el departamento de orientación, ya que pueden aportar tanto recursos como metodología que puede enriquecer la puesta en marcha del proyecto. También es recomendable que el proyecto se abra a las familias, hacer partícipes a los padres y organizar actividades para desarrollar a su vez la competencia emocional a través

de cursos, charlas o actividades de convivencia.

Como propuesta adicional sería oportuno que el Centro de Profesores y Recursos tenga un mejor control en el seguimiento y evaluación de los proyectos, sobre todo cuando se opta por la formación autónoma del centro, proporcionando adecuadas referencias y autores y definiendo las competencias emocionales que se persiguen.

Es muy importante conocer los resultados de estos proyectos de educación emocional que se están llevando a cabo para realizar más investigaciones al respecto, por lo cual son necesarias las evaluaciones iniciales y finales de los proyectos. Además, la experiencia compartida mejorará el tratamiento y los resultados futuros.

Aún hay mucho por recorrer para poder unificar criterios en cuanto a las características que debe cumplir el diseño de un programa de Educación Emocional, pero se puede comenzar por la elección de un modelo teórico que sirva de guía para ello.

Cómo citar: García Ávila, Alicia Eugenia (2017, Junio). La Educación Emocional en la Escuela: Propuesta de proyectos para la etapa de Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 19-23. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Zeta.



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>



Aprendizaje Basado en Proyectos

Una aproximación teórica

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que centra su acción en el alumno como protagonista directo de su propio aprendizaje y es considerado como un medio para desarrollar y adquirir multitud de habilidades y actitudes, con lo cual queda lejos de ser una mera estrategia instruccional.

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos está fundamentada en la necesidad de modificar el paradigma actualmente vigente del proceso de aprendizaje, el cual se desarrolla sin conocer ni el motivo ni su finalidad, así como su necesidad en la vida para la consecución de un aprendizaje significativo. Se trata de un nuevo paradigma que concede el protagonismo al alumnado y evita que ejerza un papel pasivo basado únicamente en la asimilación de contenidos, pretendiendo que participe activa y críticamente para que alcance los aspectos relevantes definidos en términos de objetivos educativos.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El método del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) consiste en la realización, por parte del alumnado, de un proyecto de corte colaborativo. El desarrollo del proyecto co-

mienza con lo que se conoce como una pregunta generadora, que no debe tener una respuesta simple basada en información sino que debe, principalmente, requerir del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución y generar, a su vez, otras cuestiones adicionales. El proyecto, desde su primera etapa, permite modelar el andamiaje cognitivo del alumno por medio de tareas como juzgar entre diversas alternativas, buscar la forma más eficiente para realizar una actividad, comprobar las ideas originales, elaborar un plan de trabajo para repartir las responsabilidades en el equipo del proyecto o sintetizar los puntos más importantes de un argumento.

Ventajas y beneficios del ABP

Se puede afirmar que las ventajas y los beneficios que ABP aporta en el alumnado son numerosos. Los principales beneficios que esta metodo-



SALVADOR MONTANER VILLALBA

- Licenciado en Filología Inglesa
- Máster en TIC en Enseñanza de Lenguas
- Profesor de Inglés en IES Albal (Xirivella, Valencia)

logía innovadora aporta al aprendizaje incluyen:

- Los alumnos desarrollan competencias y destrezas tales como colaboración, diseño de proyectos, comunicación, toma de decisiones y gestión del tiempo (Blank, 1997).
- Con la introducción del ABP se incrementa la motivación, se registra un aumento por parte del alumnado en la asistencia a la escuela, mayor interacción en clase y mejor disposición para realizar las actividades (Bottoms & Webb, 1998; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; Vergara, 2016).
- En lo que respecta a las oportunidades laborales para los alumnos, el ABP mejora la satisfacción con el aprendizaje y les permite prepararse mejor para afrontar situaciones reales que se encontrarán. (Sánchez, 2013).
- En lo concerniente a la integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad, los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y destrezas cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Los estudiantes emplean a través de los proyectos habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión (Blank, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Vergara, 2016).
- El ABP favorece el desarrollo de destrezas de colaboración con



el objetivo de construir conocimiento. Bryson (1994), Sánchez (2013) afirman que el aprendizaje colaborativo permite a los alumnos compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, siendo todas estas habilidades necesarias en los futuros puestos de trabajo.

- El ABP permite aumentar las habilidades para la solución de problemas (Moursund, Bielefeld, & Underwood, 1997) e incrementa la autoestima.
- Otro beneficio que esta metodología aporta es aumentar las fortalezas individuales de aprendizaje así como de los respectivos enfoques y estilos. (Thomas, 1998).
- Gracias al ABP los alumnos aprenden de manera práctica a usar la tecnología. (Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997).

Maldonado Pérez (2008) menciona otros beneficios como:

1. Preparar a los estudiantes con respecto al mundo laboral.
2. Incrementar la motivación.
3. Establecer la conexión entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
4. Ofrecer oportunidades de colaboración para elaborar conocimiento.
5. Aumentar las habilidades sociales y de comunicación.
6. Permitir a los estudiantes tanto hacer como ver las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
7. Incrementar la autoestima.

Orígenes del ABP

Se considera que el ABP surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Se conoce comúnmente esta metodología como la enseñanza que se fundamenta en el hacer, originaria, fundamentalmente, a través de los trabajos de Kilpatrick (1918),



que elaboró el concepto del aprendizaje por proyectos a través de su publicación *The Project Method*.

En lo que respecta a la evolución del ABP desde sus inicios, Knoll (1997a, 1997b) considera que el aprendizaje basado en proyectos podría dividirse en cinco etapas:

1. PRIMERA ETAPA (1850-1865):

Se comenzó a trabajar por proyectos en las escuelas de arquitectura de Europa, principalmente en Roma y París.

2. SEGUNDA ETAPA (1865-1880):

Se considera el proyecto como una herramienta del aprendizaje, aplicándose no sólo en la arquitectura sino también en la ingeniería, y siendo difundido al continente americano.

3. TERCERA ETAPA (1880-1915):

Se comenzó a utilizar el aprendizaje por proyectos en las escuelas públicas estadounidenses.

4. CUARTA ETAPA (1915-1965):

Se redefine el concepto de aprendizaje basado en proyectos y se traslada a Europa.

5. QUINTA ETAPA (1965 - hasta el momento actual):

Es el momento en el que se produce una ola de expansión del aprendizaje basado en proyectos después de una crisis pedagógica durante la década de los 30. En este nuevo modelo de aprendizaje, se pretende conseguir que el docente

sea un creador y un guía que estimule y oriente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje puesto que la realidad concreta se aproxima al estudiante mediante la realización de un proyecto completo de trabajo en el cual se deben aplicar habilidades y conocimientos.

Características del ABP

Siguiendo a Vergara (2016), Sánchez (2013), Knoll (1997) y López Melero (2004), las siguientes son las características más relevantes del ABP:

- El ABP se implica en una situación problemática real y de diversas materias, por medio de una pregunta inicial de carácter abierto.
- El ABP ofrece oportunidades para que los estudiantes realicen investigaciones que les permitan aprender nuevos conceptos, aplicar la información y representar su conocimiento de diversos modos. Permite una aplicación auténtica de los contenidos o destrezas.
- El ABP facilita la colaboración entre los alumnos, docentes y otras personas implicadas con el objetivo de que el conocimiento sea compartido y distribuido entre los miembros de la comunidad educativa.
- Esta metodología favorece la utilización de herramientas cognitivas y ambientales de aprendizaje (la-

boratorios computacionales, hipermedios, aplicaciones gráficas y telecomunicaciones).

- Durante la realización del proyecto, se elaboran competencias propias del siglo XXI.
- El ABP pone énfasis en la independencia de los estudiantes y su indagación.

Fases para la implementación del ABP

Ya Kilpatrick (1918) distinguía varias modalidades de proyectos que requerían distintas fases de realización. En la actualidad es muy diversa la manera en la que estos se realizan pero, en general, se podría afirmar que las fases comunes para implementar el ABP son las siguientes:

1. El proyecto nace como una necesidad real de saber, de conocer algo (acto de indagar). El grupo se enfrenta a una **situación problemática** a la que deben dar respuesta.
2. Los estudiantes se plantean **qué saben** del tema y **qué necesitan saber** al respecto.
3. Se inicia una **fase de investigación**, con los estudiantes distribuidos en **grupos heterogéneos**, a menudo dirigida por una **pregunta motriz**, considerando un escenario concreto. No se ofrece un estudio previo de materiales para poder elaborar el proyecto, ni el docente les prepara la información que van a necesitar para trabajar el tema, sino que ellos mismos acceden a la información que necesitan.
4. Al final de la investigación, los grupos muestran en asamblea cuáles son los resultados de sus indagaciones. Normalmente, este resultado es un **producto concreto**, a menudo algo tangible. Durante la elaboración de este producto, se producen los aprendizajes de los estudiantes. En la mayor parte de los proyectos se procede a realizar,



al finalizar esta fase, un mapa conceptual de lo investigado. En algunos casos se puede realizar una presentación pública del proyecto a la comunidad educativa o a agentes sociales implicados en la problemática.

5. Finalmente **se realizan las labores de evaluación**. Toda la clase se reúne para poner en común lo aprendido y para volver a plantearse qué saben ahora en torno al tema y qué necesitan saber de forma posterior. Un proceso iterativo que convierte al proyecto en una especie de espiral de aprendizaje que puede no tener fin ya que, durante la investigación, suelen surgir nuevas cuestiones y, por tanto, el inicio de un nuevo proyecto.

Ejemplos de ABP

Algunos ejemplos de Aprendizaje Basado en Problemas a destacar son:

- El **Proyecto Roma** (López Melero, 2003) utiliza la metodología del ABP como forma de elaborar todo el curriculum escolar. Este proyecto se aplica desde los primeros niveles educativos hasta la Universidad. Está fundamentado en un marco teórico que lo posiciona en la defensa de la educación pública y en el constructivismo social. Este modelo educativo se inicia tratando una serie de cuestiones previas sin las cuales no es posi-

ble enfrentarse al primer proyecto. En el Proyecto Roma los expertos han considerado emplear la expresión "Aprendizaje Basado en Situaciones Problemáticas", puesto que ven conveniente que la finalidad de cada proyecto consista en que los alumnos aprendan a aprender y además aprendan a convivir y, por tanto, poniéndole especial atención en que aprendan a resolver cualquier situación problemática que les pueda surgir.

- El **Project Based School** de la Escuela de Arquitectura, Ingeniería y Diseño, de la Universidad Europea de Madrid, creado en el curso 2012-13, tiene como objetivo crear los estudios de todas sus titulaciones de grado y de ciclos formativos de grado superior, según la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Para tal fin, se fundamenta en el diseño y posterior ejecución de un proyecto integrador en cada curso de cada titulación. El mencionado proyecto integrador combina contenidos y competencias asociadas a varias asignaturas de cada curso y, con la colaboración de un agente externo, los alumnos diseñan y desarrollan un proyecto con repercusión en la evaluación de cada una de las mencionadas asignaturas. Se establece también, al final del curso, un premio al mejor proyecto integrador de cada área de conocimiento de la Escuela de

Arquitectura, Ingeniería y Diseño. Los estudiantes del proyecto ganador reciben un premio y una mención en su expediente académico, en el Suplemento Europeo al Título (SET).

- En el campo de la enseñanza de idiomas, cabe destacar dos ejemplos de enseñanza del inglés dentro del sistema educativo español. En Educación Primaria, el blog **"Follow me! English Corner!"**

aporta una interesante herramienta web con temáticas concretas, por ejemplo, **"Our Nice World"**, donde los alumnos divididos en dos grupos realizan dos tareas ligadas con el tema de la paz. Otra motivadora propuesta, **"Our Favourite Animal"**, en la cual se potencia la competencia en expresión oral en el aula mediante el trabajo en pequeños equipos. En la Educación Secundaria Obligatoria, la propuesta **"English in my daily**

life" ofrece diez unidades didácticas con temas muy cercanos a los intereses del alumnado. La utilización de rúbricas de evaluación como guía de aprendizaje completa esta interesante propuesta.

Cómo citar: Montaner Villalba, Salvador (2017, Junio). Aprendizaje Basado en Proyectos: Una aproximación teórica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 24-27. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

Referencias Bibliográficas

- Kilpatrick, W.H. (1918) *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Columbia University
- López, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14, 28
- Morón, C. (2015). *La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del Proyecto Roma*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Sánchez, J.M. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. Actualidad pedagógica*. Disponible en http://actualidadpedagogica.com/estudios_abp/
- Vergara, J.J (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: SM.

HAZTE CENTRO COLABORADOR DE

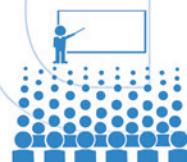
Ced **Campuseducacion.com**
formación on-Line



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

El aprendizaje cooperativo

Implementación en las aulas

Para alcanzar una educación de calidad es indispensable favorecer en el alumnado el aprendizaje cooperativo, entendido como una metodología de enseñanza y aprendizaje donde el alumnado trabaja de manera conjunta para alcanzar unos objetivos comunes. Esta forma de trabajar posee efectos claramente positivos en la esfera cognitiva, afectiva y social del alumnado. Sin embargo, optar por esta propuesta educativa implica, en una forma u otra cambios en la tradición educacional de nuestro país.



Durante estos últimos años se han producido una serie de cambios sociales de gran envergadura que, sin duda, repercuten en gran medida en la educación que se imparte en las escuelas. Esto nos exige mejoras metodológicas e innovaciones educativas, siendo una de ellas el empleo del aprendizaje cooperativo en las aulas, del cual se viene comprobando su éxito y eficacia en las últimas investigaciones llevadas a cabo desde el Centro de Investigación Social y Educativa (CREA, 2009).

Conceptualización terminológica

El aprendizaje cooperativo puede definirse como “el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente puedan ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que se asegure al máximo la participación

igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos propuestos, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo” (Pujolas 2009).

Por tanto, se puede señalar que el aprendizaje cooperativo se trata de un amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados en los que el alumnado y los docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, gracias a materiales, recursos y otras personas, para así construir el conocimiento de manera conjunta. En este sentido, se organizan tareas en las que la cooperación es la condición indispensable para realizarla de for-



MARÍA PRADO PRIETO

- Maestra de Educación Especial
- Graduada en Educación Primaria
- Licenciada en Psicopedagogía
- León (León)

ma conjunta ya que no se pueden llevar a cabo si no es colaborando entre los compañeros.

Dicho aprendizaje no es sólo un método o un recurso especialmente útil para aprender mejor los contenidos escolares, sino que es, en sí mismo, un contenido curricular más que el alumnado debe aprender y que, por lo tanto, se les debe enseñar. Con él se pretende además fomentar la creatividad, el compañerismo, la ayuda entre iguales y la autoestima.

Centrándonos en el ámbito curricular, esta filosofía de trabajo, además de mejorar el rendimiento académico, facilita el desarrollo de las competencias clave, ya que se trabaja el saber hacer de forma integral, con especial atención a la competencia social y ciudadana y al desarrollo de las capacidades que nos permiten comprender la realidad social, ejercitando una ciudadanía responsable, con todo lo que esto conlleva.

Aplicación metodológica

Pues bien, para poner en práctica este tipo de aprendizaje cooperativo no basta con introducir actividades colaborativas en entornos docentes tradicionales, sino que para lograr un auténtico entorno de aprendizaje cooperativo habrá que realizar adaptaciones más o menos profundas en los distintos elementos del centro, destacando: (*Tabla 1*)

ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS Y TIEMPOS	Tienen que ser espacios polivalentes en los que se puedan desarrollar de manera simultánea varias actividades distintas con el fin de que el alumnado pueda interactuar y realizar trabajos tanto autónomos, con la adecuada mediación, como colaborativos, con las circunstancias óptimas para el encuentro entre compañeros.
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES	Tienen que ser adecuadas a las circunstancias y objetivos que se persiguen.
ORGANIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS	Tienen que ser recursos de acceso a la información cercanos y de fácil utilización.
ORGANIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES	<p>Los <u>profesores</u> se convierten en mediadores ya que interceden en el aprendizaje del alumnado favoreciendo su desarrollo y organizando la situación que requiere la tarea/experiencia/actividad a realizar. Así mismo, si la situación de enseñanza-aprendizaje está bien estructurada y definida el profesor podrá quedarse en “un segundo plano” y se convertirá en observador, prestando atención a cuáles son los problemas que tiene el alumnado para interactuar e intervenir, proporcionando la ayuda precisa. Finalmente, el profesor debe ir cediendo paulatinamente el control de las actividades convirtiéndose en facilitador de la autonomía en el aprendizaje a través de tareas y propuestas abiertas en las que la toma de decisiones sea relevante.</p> <p>El <u>alumnado</u> se distribuye en pequeños equipos de aprendizaje cooperativos para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general.</p> <p>Estos grupos tienen una serie de singularidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conforman grupos heterogéneos en su composición, es decir, deben poseer niveles de competencia “ligeramente” diferentes ya que de esta forma se garantiza la diversidad de habilidades suponiendo un estímulo para el aprendizaje. • Se organizan en grupos de 2 a 4 alumnos. • Tienen una doble responsabilidad: aprender lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. • Aprenden en equipo, provocando la “cooperatividad” en el acto de aprender. • Distribuir tareas, papeles y responsabilidades para que la carga cognitiva se distribuya entre todos los compañeros. Esto también provoca que la carga de dificultad se haga menor y posibilite que todo el alumnado pueda superar sus obstáculos y consecuentemente, mejoren la motivación y autoestima. Estas responsabilidades que se reparten y se van rotando a lo largo del curso escolar, facilitan que unos se pongan en el lugar de otros (ya han pasado por esa responsabilidad) y facilita que unos saben que lo que uno hace está directamente relacionado con lo que hace el otro (uno explica, el otro escucha, uno lee y el otro escribe, uno escribe y el otro corrige...). En general, son situaciones que favorecen la toma de conciencia y la auto-regulación de los aprendizajes, recursos necesarios para que una persona pueda ser autónoma en su aprendizaje. • Se forman diferentes grupos a lo largo del curso escolar con la finalidad de que todo el alumnado coincida en algún momento del curso y con la importancia que tiene el no marcar papeles rígidos y estereotipados dentro de los grupos.

Tabla 1
Adaptaciones de los centros para el aprendizaje cooperativo

Principios del trabajo cooperativo

Existen cuatro principios básicos que se manifiestan en los equipos cooperativos y que dan lugar al modelo que estamos analizando. Dichos principios son:

1. Interdependencia positiva: Este es el elemento principal para la cooperación donde el alumnado, ha de percibir la vinculación que le une a los demás miembros de su grupo, de manera que vean claro que su éxito en el aprendizaje está unido al éxito de los demás. El alumnado ha de aprender que para obtener los resultados deseados es preciso aunar esfuerzos y conjuntar voluntades. La auténtica cooperación se da cuando el sentimiento de grupo está por encima del sentimiento individual, el “nosotros en lugar

del yo”. Los profesores deben proponer tareas comunes de manera concisa y con un objetivo grupal en el que los estudiantes comprendan que todos y cada uno de los miembros del grupo son necesarios para salvarse juntos o hundirse todos.

2. Responsabilidad Individual: Cada miembro ha de hacerse responsable de su parte de trabajo, así como el grupo en su conjunto se ha de responsabilizar del cumplimiento de los objetivos. Esto es así porque el esfuerzo individual refuerza el logro grupal, en contra de la idea muchas veces criticada de que el trabajo en grupo diluye la responsabilidad individual.

3. Participación igualitaria: En el aprendizaje cooperativo el alumnado no sólo ha de aprender contenidos académicos, sino

también las habilidades sociales y personales necesarias para colaborar junto a sus compañeros y profesores.

4. Interacción simultánea: Se trata de que el alumnado pueda realizar de manera conjunta una labor en la que cada uno colabora al éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes, animándose, ayudándose, alegrándose mutuamente por el esfuerzo de aprender y avanzar juntos.

Estrategias de aprendizaje cooperativo

A continuación citamos algunas estrategias basadas en el programa CA/AC (Cooperar para aprender, aprender a cooperar) desarrollado y coordinado por Pere Pujolas y Jose Ramón Lago, del Grupo de Recerca sobre Atenció a la Diversitat de



la Universidad de Vic en Barcelona, que pueden ser tomadas como referencia para aquellos docentes que quieran implementar este tipo de metodologías en sus aulas.

Estructuras cooperativas simples o básicas

• **Lectura compartida:** Se puede usar esta estructura para la lectura de textos de la siguiente forma:

- Un miembro del equipo lee el primer párrafo. El compañero de al lado (por ejemplo, siguiendo el sentido de las agujas del reloj) deberá explicar lo que este acaba de leer o hará un resumen con «sus propias palabras». Los otros dos compañeros deben confirmar, matizar o corregir el resumen oral del segundo compañero.
- El segundo estudiante leerá el segundo párrafo, y el siguiente compañero (el tercero) deberá hacer un resumen del mismo, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no.
- Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto.

• **Folio giratorio**

- El docente asigna una tarea a los equipos de base: elab-

orar una lista de palabras, redactar un cuento, anotar lo que saben de un determinado tema para conocer sus ideas previas...

- A continuación, un miembro del equipo empieza a escribir su parte o su aportación en un «folio giratorio». Mientras, los demás se fijan en cómo lo hace, le ayudan si hace falta, le corrigen, le animan...
- Después se lo pasa al compañero de al lado para que escriba su parte de la tarea en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo hayan participado en la resolución de la tarea.
- **Lápices al centro:** El docente da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o actividades sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente, cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta.
- Debe leerla en voz alta y debe ser el primero que opina sobre cómo responder a la pregunta o hacer la actividad. En este paso y en los tres siguientes (2, 3 y 4), los lápices o bolígrafos de todos se colocan en el centro de la mesa para in-

dicar que en esos momentos sólo se puede hablar y escuchar, y no escribir.

- A continuación, pregunta la opinión de todos sus compañeros de equipo, siguiendo un orden determinado, asegurándose de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión.
- A partir de las distintas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta adecuada.
- Después comprueba que todos entienden la respuesta tal y como la han decidido entre todos.
- Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder, cada uno coge su lápiz y lo escribe en su cuaderno. En este momento no se puede hablar, solo escribir.
- A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa y se procede del mismo modo con otra pregunta o actividad, esta vez dirigida por otro estudiante.
- **El juego de las palabras:** El docente escribe en la pizarra unas cuantas palabras clave sobre el tema que están trabajando o ya han terminado de trabajar.
- En cada uno de los equipos de base, los estudiantes deben escribir una oración con estas palabras o expresar la idea que hay detrás de ellas. Para que las oraciones sean fácilmente manipulables, las escribirán sobre un papel de un tamaño pequeño (la tercera o cuarta parte de un folio).
- Cuando cada uno ha escrito ya su oración, uno de ellos la muestra a los demás y estos la corrigen, matizan, completan... De alguna forma, la hacen suya para convertirla en una oración de todo el equipo.

- Si había más de cuatro palabras clave, se realizan las rondas que sean necesarias, siguiendo el mismo procedimiento.
- Después se ordenan sobre la mesa siguiendo un criterio lógico, componiendo una especie de esquema-resumen o mapa conceptual del tema.
- Cuando el docente ha dado el visto bueno al orden que han determinado, las numeran y, por parejas (en una ocasión una pareja, y en la ocasión siguiente, la otra), se encargan de pasarlas a limpio y de hacer una copia para cada miembro del equipo. Para ello se van turnando y, mientras uno escribe, el otro le dicta y se fija que la escriba correctamente.
- **Parada de tres minutos**
 - Cuando el docente realiza una explicación a todo el grupo-clase, de vez en cuando hace una pequeña parada de tres minutos. Durante ese tiempo, cada equipo de base pensará y reflexionará sobre lo que se les ha explicado hasta entonces, y todos deben preparar dos o tres preguntas o dudas, que deberán plantear después, sobre el tema en cuestión.
 - Una vez transcurridos estos tres minutos, el portavoz de cada equipo plantea una pregunta de las tres que han pensado, una por equipo en cada ronda. Si una pregunta ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan.
 - Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el docente prosigue la explicación hasta que se haga una nueva parada de tres minutos.
 - **La sustancia:** Se trata de una estructura similar al Juego de las palabras, apropiada para determinar las ideas principales, lo que es sustancial, de un texto o de una unidad.
 - El docente invita a cada estudiante de un equipo de base a escribir una oración sobre una idea principal de un texto o de la unidad.
 - Una vez que cada uno ha escrito su oración, uno de ellos, siguiendo un determinado orden, enseña a sus compañeros de equipo la que él ha escrito y entre todos discuten

si está bien o no, la corrigen o la matizan, etc. Si no es correcta o consideran que no se corresponde con ninguna de las ideas principales, la descartan.

- Lo mismo se hace con el resto de oraciones-resumen escritas por los demás miembros del equipo. Se hacen tantas rondas como sea necesario hasta expresar todas las ideas que ellos consideran más relevantes o sustanciales.
- Al final ordenan las oraciones que han confeccionado entre todos de una forma lógica y, a partir de ahí, hacen una copia para cada miembro del equipo, con lo cual disponen de un resumen básico de las principales ideas de un texto o de la unidad trabajada.
- **1-2-4:** El docente plantea una pregunta a todo el grupo y facilita a cada participante una plantilla con tres recuadros (uno para la Situación 1; otro para la Situación 2, y otro para la Situación 4), para que anoten en ella las sucesivas respuestas.
- Dentro de un equipo de base, primero cada uno (Situación 1) piensa cuál es la respuesta correcta a la pregunta que ha planteado el docente y la anota en el primer recuadro.
- En segundo lugar, se ponen de dos en dos (Situación 2), intercambian sus respuestas y las comentan. Estos dos estudiantes se tienen que poner de acuerdo para hacer de sus dos respuestas una sola y la anotan, cada uno, en el segundo recuadro.
- En tercer lugar, todos los miembros del equipo (Situación 4), después de poner en común las respuestas dadas por las dos parejas, han de componer entre todos la respuesta más adecuada a la pre-



gunta que se les ha planteado y la anotarán, cada uno, en el tercer recuadro.

Estructuras complejas (técnicas cooperativas)

- **Rompecabezas:** Esta técnica es muy útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. En síntesis, esta técnica consiste en los siguientes pasos:

- Dividimos la clase en equipos heterogéneos de 4 o 5 miembros cada uno.
- El material objeto de estudio se divide en tantas partes como integrantes tiene cada equipo.
- Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el docente o la que él ha podido buscar.
- Después, forma un grupo de expertos de su sección, junto con los integrantes de los otros equipos que han estudiado el mismo subtema, para intercambiar la información, ahondar en los conceptos clave, construir esquemas y mapas conceptuales y clarificar las dudas.
- A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar a los demás la parte que ha preparado.

- **Grupos de investigación:** Es muy parecida a lo que en nuestro entorno educativo se conoce también como “método de proyectos” o “trabajo por proyectos”. Esta técnica se estructura en torno a las siguientes fases claramente diferenciadas:

Fase preliminar

- Constitución de los equipos dentro de la clase: deben ser lo más heterogéneos posible;



el número ideal de componentes oscila entre tres y cinco personas.

- Elección y distribución de subtemas: dentro de un tema o problema general para toda la clase (normalmente planteado por el docente en función de la programación), los equipos eligen subtemas específicos según sus aptitudes e intereses.
- Planificación del estudio del subtema: los estudiantes de cada equipo y el docente planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, y distribuyen las tareas que se efectuarán en las fases posteriores.
- **Fase 1:** Búsqueda de información: los estudiantes llevan a cabo el plan descrito para buscar la información requerida. El docente sigue el progreso de cada equipo y le ofrece su ayuda.
- **Fase 2:** Análisis y síntesis: los estudiantes analizan y sintetizan la información obtenida.
- **Fase 3:** Presentación del trabajo: los estudiantes presen-

tan la información al resto de la clase y, una vez expuesta, los demás plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.

- **Evaluación:** el docente y los estudiantes realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipo y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.
- **TGT (Teams, Games, Tournaments)**
 - Se forman varios equipos de base heterogéneos en cuanto al nivel de rendimiento de sus miembros. El docente explica que su objetivo es asegurarse de que todos los miembros del equipo aprendan el material asignado.
 - Los miembros del equipo de base estudian juntos ese material. Una vez aprendido, empieza el torneo, con las reglas del juego bien especificadas (estas se explican en la página siguiente). Para este torneo, el docente utiliza un juego de fichas con una pregunta cada una y una hoja con las respuestas correctas.

- Se forman grupos de tres estudiantes, con compañeros de distintos equipos que tienen un rendimiento similar. Para ello, podemos regirnos por las calificaciones de las últimas pruebas o exámenes realizados en la clase.
- Para comenzar el juego, el docente debe mezclar las fichas y colocar el mazo boca abajo sobre la mesa. Los turnos para jugar siguen el sentido horario.
- Una vez que ha finalizado el juego, los puntos que ha obtenido cada integrante del trío se suman a los que han obtenido sus compañeros de equipo de base que formaban parte de otros tríos. El equipo que ha obtenido más puntos será el ganador.

Ventajas del ABP

Para el alumnado:

Efectos en el aprendizaje escolar:

- Mayor productividad y rendimiento escolar y académico.
- El aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente y creativo.
- La utilización de habilidades intelectuales superiores y de estrategias cognitivas de alta calidad.
- Un lenguaje más elaborado, de mayor precisión y rigor, en los intercambios y debates grupales.
- Desarrollo de destrezas meta-cognitivas como estrategias de reflexión, planificación de la tarea, toma de decisiones, argumentación, negociación, resolución de problemas.

Efectos en el desarrollo personal y social-emocional:

- Mejora de la valoración y autoestima personal
- Desarrollo del interés y de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, inducida por los procesos

interpersonales del grupo.

- Expectativas de éxito futuro basadas en la atribución causal a sus capacidades y esfuerzos.
- Saber comunicarse de forma eficaz y satisfactoria.
- Actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía.
- Saber actuar eficazmente en un grupo.
- Desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su propio aprendizaje.
- Integración de los alumnos con más dificultades.
- Favorecimiento de las habilidades sociales de interacción con los iguales en calidad y cantidad (planificar trabajo, escucha activa, respeto de los turnos, intercambio y aceptación de ideas, organización...)
- Fomenta el compromiso por el aprendizaje ya que desarrolla en el alumno actitudes más positivas hacia las tareas académicas
- Implica la búsqueda de la controversia ya que las discusiones y el conflicto cognitivo que se genera entre los miembros del grupo

provoca una mayor curiosidad y precisa de una resolución constructiva del conflicto.

Efectos en el grupo-clase:

- La interacción entre iguales de forma continuada en contextos de aprendizaje da lugar al establecimiento de lazos afectivos, de amistad y confianza
- Aumenta la cohesión grupal
- Disminuye la discriminación entre iguales
- Mejora el clima de convivencia del aula
- La valoración que los alumnos hacen de sus compañeros es, en general, mucho más positiva después de la utilización prolongada de la metodología cooperativa
- Aumenta la tolerancia hacia los demás y sus ideas
- Atiende a la diversidad y mejora el trato de los alumnos con necesidades específicas

Para el profesorado:

- Promueve una gran flexibilidad y creatividad en su función docente y educadora.
- Permite a los docentes llevar a cabo roles de facilitación, incentivación y observación.



- Permite plantear un programa equilibrado que responda simultáneamente a objetivos de desarrollo escolar, personal y social, es decir, que englobe objetivos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales.

Como conclusión final, es preciso reseñar que esta forma globalizadora de entender la enseñanza en la sociedad del siglo XXI no se trata de un simple instrumento o método de trabajo aplicable en el aula de forma fácil y rápida, sino que se trata de una forma de hacer y de enseñar que requiere cambiar las estructuras de pensamiento y la estructura fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de saber gestionar la heterogeneidad del grupo-clase, en lugar de ignorarla o reducirla con la finalidad primordial de mejorar la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, no podemos describir este aprendizaje cooperativo como el paradigma del trabajo per-

fecto, ni como una fórmula universal con la que solucionar todos nuestros problemas en la enseñanza. Debemos ser conscientes de que trabajar así es una tarea ardua, que implica un proyecto de equipo. Del mismo modo, es necesario entender que no

es un proceso inmediato, sino que se trata de un proceso a medio y largo plazo, aunque sí que se pueden empezar a obtener resultados desde el principio de su aplicación.

Referencias Bibliográficas

- Camilli, C. (2012). Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación. *Revista de Investigación en Educación*, 10, 2, 142-144
- Gómez, J.L. (2007). *Aprendizaje Cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva*. Madrid: ARLEP
- Marín, S. y Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Investigación Educativa
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekaremos. Revista Educativa Digital*, 8, 63-76
- Pujolas, P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó

Cómo citar: Prado Prieto, María (2017, Junio). El aprendizaje cooperativo: Implementación en las aulas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 28-34. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

¡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



Cómo educar en la sociedad del conocimiento

Una propuesta educativa para implementar en las escuelas

Nativos digitales (alumnado) frente a inmigrantes digitales (profesorado y familias)... ¿cómo afrontar el reto que hoy en día suponen las TIC en la educación? Las nuevas tecnologías nos proporcionan una serie de posibilidades y ventajas muy amplias pero también entrañan riesgos que es importante conocer para proporcionar, así, desde los centros educativos una formación teórico-práctica destinada a que las familias y el profesorado adquieran dominio y conocimientos sobre Internet y para que el alumnado sea capaz de hacer un uso adecuado de esta herramienta. Solo así se podrá reducir la brecha intergeneracional que en la actualidad se nos presenta en este aspecto tan primordial de la sociedad contemporánea.

Actualmente, convivimos en un mundo en el que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) forman parte de nuestra vida diaria, configurando un paradigma social que ha provocado que a la mayoría nos cueste concebir la realidad sin el uso de la tecnología.

Martínez (2004) señala que las nuevas tecnologías han ido generando diferentes formas a través de las cuales las personas acceden a su realidad construyendo sus experiencias e identidad propia y, además, han provocado que a nivel social se requiera de competencias persona-

les y profesionales que aunque antes ya fueran necesarias, con el origen de las TIC se han vuelto ahora imprescindibles.

Se podrían citar una gran variedad de recursos digitales que conforman las TIC, sin embargo, es necesario explicar que, en general, Internet es el “motor” de todos ellos, tal y como explica Boretti (2001): “Internet es la síntesis y al mismo tiempo el multiplicador de estas tecnologías”. La Unión Internacional de Telecomunicaciones de las Naciones Unidas (ITU), predijo que a finales de 2014 habría unos tres mil millones de

usuarios con acceso a Internet, casi el 40% de toda la población mundial. Y, teniendo en cuenta estas cifras, y considerando que Europa tiene la tasa de acceso a Internet más elevada (el 75%), no podemos obviar que Internet es en nuestros días una herramienta indispensable para vivir en sociedad.

Por tanto, el acceso a Internet ha supuesto una revolución a nivel mundial que ha afectado a todos los ámbitos de nuestras vidas generando una cantidad importante tanto de ventajas como de inconvenientes.



EMMA RUBIAL ALONSO

- Graduada en Pedagogía
- Máster en Formación del Profesorado.
- Orientadora Educativa (San Andrés del Rabanedo, León)

VENTAJAS DE INTERNET	RIESGOS DE INTERNET
Permite la actualización constante de información en cualquier momento y lugar.	Puede provocar adicción.
Facilita la búsqueda rápida de información.	Procura el acceso a contenidos inapropiados debido a las dimensiones de la red.
Posibilita el contacto con un ilimitado número de personas de diferentes lugares del mundo a través de diversos sistemas de comunicación.	Puede suponer la vulneración de derechos de propiedad intelectual.
Permite el acceso a redes sociales, blogs y otras herramientas online que fomentan el trabajo en equipo a través de la red.	Goza de escasa protección de la privacidad.
Constituye una fuente ilimitada de información sobre la que se puede profundizar.	Entraña diversos riesgos económicos.
Fomenta la accesibilidad universal, sobre todo a aquellas personas con cualquier tipo de discapacidad mediante el uso de distintos recursos digitales adaptados que permiten la navegación.	Se encuentra bajo amenazas técnicas relacionadas con virus, spam, programas maliciosos, fallos de conexión...
Posibilita actividades de ocio y tiempo libre mediante el acceso a juegos en solitario u online, ver películas, escuchar música...o cualquier otra actividad de tipo lúdico.	Riesgos relacionados con la interacción con los demás: ciberbullying, chateo con desconocidos, acudir a citas a ciegas, tratar con adultos que se hacen pasar por jóvenes, ser acosado sexualmente...

Tabla 1

Posibilidades/ventajas y riesgos de Internet (INTECO, 2009 y MISFUD, 2010)





Como se puede observar, pese a que la red constituye un espacio de interacción en el que se nos ofrecen diversidad de posibilidades y ventajas, de manera similar a cualquier actividad social, en Internet también pueden generarse situaciones conflictivas si no se disponen de las competencias necesarias para navegar de forma crítica y responsable.

Y es que los jóvenes actuales han ido creciendo en un mundo plenamente “tecnologizado” lo que ha supuesto que tanto desde el ámbito educativo como desde el socio-familiar se deba tener en cuenta la omnipresencia de las TIC y su repercusión en la vida de nuestros jóvenes, lo que hace que se generen nuevos contextos de interacción a los que los adultos no estaban acostumbrados. Así pues, los jóvenes actuales son nativos en este aspecto (Prensky, 2010), pues todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital”. Sin embargo, la gran mayoría de los adultos han tenido que ir formándose y adaptándose a esta nueva era digital, siendo por tanto “inmigrantes digitales” y

generándose entre ambos grupos una brecha importante. Los adultos utilizan Internet, pero los jóvenes viven con Internet.

Así pues, si los jóvenes han nacido sumidos en la era digital y los mayores han de adaptarse a la misma, con los desfases que eso supone pero, a la vez, se reclama la educación en un uso responsable de los medios tecnológicos... ¿Cómo se puede responder a una paradoja así? No se trata de alarmar en torno a todos los posibles peligros, sino de tenerlos en cuenta y educar a los menores para que sean conscientes de ellos, a la vez que puedan ser autónomos durante la navegación. Es decir, “enseñarles a hacer uso de su libertad y responsabilidad, imponiendo cuando todavía no son capaces de decidir y acompañando cuando ya pueden asumir ciertas responsabilidades” (García y Bringué, 2002).

En relación a todo lo anterior se plantea la siguiente cuestión: ¿Cómo colaborar con los padres desde los centros educativos para

fomentar una adecuada educación sobre las nuevas tecnologías? Dado que la realidad educativa pone de manifiesto que no solo los padres necesitan una mayor formación respecto a este ámbito, sino también el conjunto de todos los docentes, es desde el ámbito de los Equipos de Orientación educativa, como agentes asesores externos a los centros, desde donde se debería promover la puesta en marcha de acciones formativas planificadas a través de programas integrados destinados a “curar” la brecha digital entre alumnos y familia/escuela, a la vez que instruir a los adultos que lo necesitan en el uso de las TIC.

Con este tipo de programas, cuya metodología debiera ser fundamentalmente práctica y cuyas sesiones podrían enmarcarse en charlas semanales, por ejemplo, se trataría de incrementar en familias y profesorado el nivel de conocimiento sobre Internet para reducir la brecha generacional existente y fomentar una comunicación fluida con los menores respecto a las redes. Ello ayudaría a que tanto desde los centros

educativos como desde el entorno familiar se educase a los jóvenes adecuadamente.

Y es que, los profesionales de la orientación educativa han de tener en cuenta las necesidades existentes en el entorno sociocultural actual para dar respuestas a las mismas. Para ello, antes de poner en marcha este tipo de acciones educativas, es muy importante partir de un análisis previo de necesidades a través de instrumentos de recogida de información: análisis documental, entrevistas, cuestionarios... todo ellos para tener una visión general de la existencia, o no, de esa necesidad en el entorno educativo. Así mismo, deben tener en cuenta que tanto los docentes como las familias suponen dos de los contextos de intervención fundamentales en su labor como orientadores, ya que un asesoramiento eficaz a ambos repercutirá positivamente en el alumnado.

Puede parecer, sobre todo en la etapa de Educación Primaria, en la que en muchos casos, debido a las continuas demandas de evaluación, el trabajo del orientador acaba reduciéndose a los procesos de evaluación psicopedagógica, que este tipo de actuaciones de tipo "innovador" no serían factibles en la práctica. Sin embargo, pese a la carga de trabajo que se pudiese presentar, cuando una idea está estructurada adecuadamente, se trabaja en equipo y se cuenta con la colaboración de los profesionales del centro para ponerla en marcha, con empeño e iniciativa todo es posible.

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, A. (2003). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Boretti, L. y Boretti, P. (2001). *Familia e Internet. Cuando se navega por la red*. Madrid: San Pablo.
- Castillo S, y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa*. Agentes y ámbitos. Madrid: Pearson.
- García, F y Bringué, X. (2002). *Una familia en el ciberespacio. Cómo aprovechar Internet en la Educación Familiar*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Martínez, F. (2004). *Nuevas Tecnologías y educación*. España: Pearson.
- Mifsud, E. (2010). *Buenas prácticas TIC*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- <http://www.incibe.es>

Cómo citar: Rubial Alonso, Emma (2017, Junio). Cómo educar en la sociedad del conocimiento. Una propuesta educativa para implementar en las escuelas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 35-37. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>



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.campuseducacion.com

Ced Campuseducacion.com
formación on-line

Obsolescencia del Sistema Educativo

Influjo de la globalización y las nuevas tecnologías

El actual sistema educativo, dado los últimos cambios sociales, los avances tecnológicos y la globalización, si lo dejamos permanecer impasible se convertirá en un sistema anacrónico, antiguo, estático y jerarquizado que lejos quedará de dar respuestas a las demandas de la nueva sociedad. Por tanto, es preciso que se replantee una profunda revisión de dicho sistema y se reorganice desde su estructura más interna y desde tres focos de acción fundamentales: el económico, el cultural y el personal.

El sistema educativo tradicional ha sido algo repetitivo y ha estado sumido en la repetición de lecciones, transferidas de profesor a alumno, en un sistema jerarquizado donde el discente era un agente pasivo y donde se le daba prioridad absoluta a las materias de lengua, matemáticas y ciencias, menospreciando las de corte más humanístico y artístico.

En la actualidad, el sistema educativo se impregna de los cambios y avances que se están experimentando en nuestro siglo, y ha de beber de la tecnología, las nuevas metodologías de aprendizaje y los avances en neurodidáctica, lo cual nos indica que lo más correcto es avanzar hacia un paradigma educativo en donde el alumno tenga pleno protagonismo y sea educado para poder hacer uso de todos los medios que tiene a su alcance.

La jerarquización unidireccional docente - alumno debe perder su verticalidad y pasar a ser bidireccional, en un continuo flujo de conocimiento, creando un proceso en donde cada agente mantenga unas nuevas funciones: creador y constructor de significados el discente y guía, orientador y mediador del conocimiento y el proceso educativo el docente.

Es innegable el alto fracaso escolar existente en nuestras aulas, junto a la falta de motivación, como consecuencia de la no renovación



por parte del sistema educativo, el cual está obligado a cambiar para potenciar el desarrollo del alumnado de cara a una mejor calidad de vida, tanto presente como futura. Si el docente no cambia y continúa en una visión tradicionalista de la educación lo único que conseguirá será provocar el desencanto, la desmotivación y el aburrimiento de su alumnado. Si hoy día los alumnos pueden acceder a toda la información que deseen desde cualquier parte, lo que hay que conseguir es encender la llama de su curiosidad e instruirles en el uso de instrumentos y herramientas validas que les permitan acceder al conocimiento, compartirlo y crear nuevo.

El docente del siglo XIX debe ser un profesional reciclado constantemente, con habilidades para pro-

yectar en los alumnos la capacidad de autoconocimiento a través de las herramientas prestadas; moldear los hábitos erróneos; motivar de forma colectiva e individual a la clase, con la finalidad de inquietar sus mentes y descubrir sus capacidades de cara a un horizonte cercano y enseñarles a pensar correctamente (Hutching, 1967).

Aquí el miedo del profesor puede hacerse más que evidente: se encuentra ante alumnos que muchas veces saben la información antes que él, es más, muchas universidades prohíben el uso de Internet durante las clases para evitar continuos desafíos en el aula y que su trabajo no sea cómodo y fácil. Por su parte, los alumnos se enfrentan a un nuevo papel en el ámbito educativo, donde son una parte activa



GEMA MARÍA LUQUE GUERRERO

- Diplomada en Turismo
- Máster en Formación del Profesorado
- Guía turístico en Córdoba (Córdoba)

en este metasisistema donde hay que aprovechar las herramientas facilitadas para adquirir conocimientos propios, pensamientos razonados y conclusiones e hipótesis de forma individual y contrastada para poder así pasar a ser adultos de éxito. En la búsqueda de sus destrezas y en el descubrimiento de las mismas es donde el alumno va a sentirse motivado, va a saber en qué es bueno y en qué materias no lo es tanto, para empoderar sus destrezas y mejorar en sus impericias.

Por tanto, la educación debe ser un sistema bidireccional, donde el profesor no tenga miedo a enfrentarse a las nuevas tecnologías y donde sepa transmitir al alumnado de forma no tan obsoleta ni metódica, unas pautas para extraer la información válida, interpretarla, y transformarla en conocimiento para ser razonado

de forma crítica y autónoma en el conjunto de la sociedad, que en este caso sería la escuela, y en su ámbito privado, la familia o amigos.

La motivación en los profesionales de la docencia está presente, entre otras cosas, debido a la falta de apoyos que está recibiendo este colectivo en la actualidad y ello se debe remediar, ya que sin un profesor motivado, el alumno tampoco lo estará. El sistema educativo debería fomentar sistemas de asesoramiento, seguimiento y formación para aquel que no haya trabajado las herramientas de transmisión de habilidades y motivación al alumnado en su período profesional –ya bien por rechazo o desconocimiento– para así conseguir un modelo educativo exitoso. El mundo globalizado en el que vivimos hace que la formación sea clave, imprescindible en todos y

cada y uno de los actores de la vida y que el profesor entienda que él debe regenerarse sin miedos porque tiene las claves del éxito para poder transmitir al alumnado.

Sin motivación no hay resultado y sin éste la sociedad se verá llena de adultos frustrados que no son capaces de generar conocimiento, simplemente de buscar información y recitarla. El conocimiento real es escaso en la actualidad y es necesario fomentarlo en todo los ámbitos para que los jóvenes del hoy sean los grandes exitosos del mañana.

Referencias Bibliográficas

- Fernández, F. (2005). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.
- Parsons, T. (1990). El aula como sistema social. *Educación y Sociedad*, 6, 173-176

Cómo citar: Luque Guerrero, Gema María (2017, Junio). Obsolescencia del Sistema Educativo: Influjo de la globalización y las nuevas tecnologías. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 38-39. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>



CONSIGUE
1 PUNTO
adicional para Oposiciones
de Educación. y
3 PUNTOS
para Concurso General
de Tralados

60
Créditos
ECTS

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

Ced
Campuseducacion.com
formación on-line

UNIVERSIDAD NEBRIJA

100% Metodología ONLINE

Matricúlate en www.campuseducacion.com/master
¡PLAZAS LIMITADAS!

Infórmate en el Teléfono: **967 607 349**

El Rol-Playing

Uso aplicado al estudio de la Historia

El constante proceso de cambio en el que se encuentra el sector educativo ha ido transformando tanto el papel del profesorado como el del alumnado, así como las diferentes metodologías y estrategias empleadas a la hora de enseñar y aprender, tratando de potenciar la motivación, interés y participación activa de los estudiantes con nuevos métodos que se alejen de las formas más tradicionales de enseñanza. Con la puesta en práctica del rol-playing o juego de rol en el aula, se pretende fomentar un tipo de aprendizaje cooperativo en el que los alumnos aprendan los contenidos de Historia de forma más personal realizando un ejercicio de investigación autodidacta de carácter histórico.

El conocimiento de la Historia está íntimamente ligado a la interpretación de la misma, proceso que suele presentar problemas para el alumnado de Educación Secundaria. Por lo general, la tendencia mayoritaria en dicha etapa para el estudio de esta disciplina se basa en la transmisión directa del conocimiento por parte del docente a los estudiantes, y su posterior memorización, lo que convierte al alumnado, la mayor parte de las veces, en un mero espectador pasivo. Es por ello que el aprendizaje cooperativo a través del juego, y en concreto el *rol-playing* como método de enseñanza-aprendizaje, tiene por finalidad que el alumno “haga suya” la Historia, personalizando los sucesos que tuvieron lugar en una etapa o momento histórico concretos, sintiéndose parte de la misma de una forma más directa y personal. Tal como han demostrado diferentes investigaciones, el aprendizaje a través del juego mejora la capacidad de atención del alumnado en la asignatura, de la misma forma que les permite participar de una forma más activa en el aula, traduciéndose todo ello en una mejora tanto de los conocimientos teóricos adquiridos como en el desarrollo de la capacidad emocional.

El aprendizaje a través del juego. El rol-playing

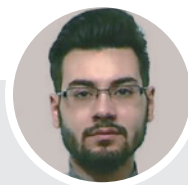
Entendemos por *rol-playing* una interpretación de papeles que va



mucho más allá del simple entretenimiento lúdico. Al igual que en una obra de teatro, todos los integrantes (en este caso los alumnos) tienen un rol que han de desempeñar, de forma que la colaboración conjunta de todos los individuos permita el correcto desarrollo de la dramatización (Solís, 2012). Sin embargo, en el ámbito de la educación, estas simulaciones o recreaciones tienen la intención de servir como pretexto para un debate posterior. Por ello, podemos definir, a grandes rasgos, el *rol-playing* como un ejercicio de empatía histórica. Una de las tareas fundamentales del historiador reside en su capacidad para comprender la Historia en cada periodo determinado, por lo que debe tener una habilidad cognitiva para desarrollar un “pensamiento histórico”, es decir,

“ponerse en el lugar de” (González et al. 2009). Así, si se aplica correctamente la empatía histórica como recurso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos lograrán tomar la Historia como propia, alcanzando una empatía con determinados personajes y sucesos históricos, de forma que puedan llegar a comprender los conflictos y dilemas a los que éstos tuvieron que enfrentarse en el pasado. En definitiva, se trata de que la Historia cobre vida y significado (Pizarro y Cruz 2014).

A este respecto cabe señalar que el desempeño de un rol determinado no es algo nuevo dentro del campo de la sociología ni de la psicología social. Desde principios del siglo XX, especialmente a partir de la década de los años 20 y 30, diversos



IGOR DE SIMONE BARREIRO

- Graduado en Historia
- Máster en Formación del Profesorado
- Gijón (Asturias)

autores como Jacob Levy Moreno o George Herbert Mead primero, y Talcott Parsons después, desarrollaron la llamada “Teoría de los roles”, según la cual toda aquella persona que participe en una determinada situación social se enfrenta a una serie de expectativas específicas por parte de la sociedad, de forma que se le exigen o esperan de ella unas respuestas concretas. De este modo, el rol social sería un concepto sociológico referido a las pautas de conducta impuestas por la sociedad y esperables en un individuo, que actuaría como actor social en cada situación (Parsons, 1999), estableciéndose dualidad entre lo que “somos” (identidad), y lo que “representamos” (rol).

En relación a esto, Goffman (1959) aporta lo que él denomina “enfoque dramático” de la vida cotidiana, analizando la vida e interacción social de las personas desde un punto de vista metafórico, como si de una obra de teatro se tratara. De este modo, Goffman demuestra que, cuando nos mostramos ante otras personas, intentamos transmitir, ya sea de forma consciente o inconsciente, una determinada imagen o impresión sobre nosotros mismos, interpretando para ello el papel que queremos emitir a los demás, como si de una *performance* de teatro se tratara. Todo ello sería aplicable al ámbito de la interpretación de personajes históricos mediante un *rol-playing* o juego de rol.

Una propuesta de juego de rol para la clase de Historia

Teniendo como referencia lo mencionado anteriormente, el objetivo principal del juego de rol en las aulas consistiría en que todo el alumnado fuese capaz de llevar a cabo con éxito un ejercicio de empatía histórica, poniéndose en el lugar de las figuras más relevantes del periodo histórico que se proceda a estudiar. Si bien esta metodología es válida para cualquier curso de Educación



Secundaria o Bachillerato, un ejemplo práctico podría ser el estudio de la Segunda Guerra Mundial, a través de una Unidad Didáctica de Ciencias Sociales en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, o en Historia Contemporánea en primero de Bachillerato. En este caso concreto, se pretenderá que los estudiantes asuman el rol de los políticos más célebres, militares y personajes destacados que participaron de forma directa o indirecta en la Segunda Guerra Mundial, de forma que conozcan, de una manera activa, participativa y cooperativa, las ideologías, intereses y dilemas éticos existentes en la época, además de las causas, fases de la guerra, batallas más importantes y consecuencias, especialmente humanas, de la contienda, con el fin de comprender e interpretar correctamente el contexto social, económico, cultural y político en el que se desarrolló la Segunda Guerra Mundial.

Para realizar este *rol-playing* es recomendable dedicar previamente unas sesiones a la presentación por parte del docente de los contenidos teóricos básicos sobre el tema, tratando de utilizar siempre que sea posible textos y fuentes primarias, complementadas con la visualización de fragmentos breves de películas, series y documentales que

aborden esta temática, dando así un enfoque más visual a los contenidos.

En la segunda fase de este proyecto, el protagonismo es asumido por nuestro alumnado, puesto que se centra en el trabajo e investigación autodidacta por su parte. Por ello, se puede acudir por lo menos una sesión a un aula de informática con acceso a Internet, si bien también es posible realizar esta tarea en casa de forma más autónoma. En ella, el alumnado deberá realizar una búsqueda sobre un personaje histórico, de libre elección, que haya participado o tenido una actuación relevante en la Segunda Guerra Mundial, centrándose en uno o varios aspectos concretos sobre el mismo, ya sea sus acciones en una batalla, decisiones políticas, aportaciones o influencias a la historia de la humanidad, motivaciones, ideología e intereses personales, etc. El abanico de personajes de este periodo histórico acerca de los cuales se puede trabajar es casi inagotable, por lo que se deberán tocar todos los bloques y figuras de los principales países participantes en la contienda, abarcando así el mayor número de personajes posibles.

A lo largo de su investigación, el alumnado deberá revisar y apoyarse en fuentes históricas primarias, ta-



les como discursos, mapas históricos, biografías, propaganda política u otros documentos originales a los que se puede acceder a través de Internet, además de utilizar fuentes secundarias, ya sea el libro de texto o los conocimientos adquiridos en las clases anteriores durante el visionado de las películas y documentales. A partir de todas estas fuentes y siguiendo las indicaciones y pautas ofrecidas por el docente, cada alumno, una vez bien informado sobre su personaje histórico seleccionado, deberá realizar un ejercicio de empatía histórica en el que se pongan en la piel del personaje, elaborando un pequeño diario o memoria en el que expliquen los resultados de sus acciones, su ideología, dilemas personales, decisiones políticas, logros militares o cualquier otro aspecto relevante de su vida, en primera persona, como si de dicho personaje se tratara. Así mismo, es imprescindible que aparezcan reflejados los sentimientos y emociones de los personajes en el escrito, con la mayor credibilidad y coherencia posible (por ejemplo, después de una gran derrota en una batalla, el estado de ánimo ha de ser acorde con los acontecimientos que se narran).

La extensión de estas memorias es libre, aunque lo recomendable sería entre cinco y diez páginas.

La tercera fase del *rol-playing* es quizás la más importante. Todos los alumnos deberán exponer en el aula, ante el resto de la clase, sus respectivos diarios o memorias, leyéndolos con buena entonación y claridad. Para facilitar una mayor empatía con los hechos narrados se podrá utilizar, de manera opcional, una banda sonora o pieza musical de fondo durante la exposición, en relación con el estilo y contenido de su trabajo. Para esta fase, es preferible dedicar dos sesiones, de manera que todos los estudiantes puedan llevar a cabo su *rol-playing* o exposición ante los demás.

Una vez se hayan presentado todos los trabajos, se realizará un debate colectivo en el aula, donde el docente actuará como moderador, en el que se analizarán y valorarán los distintos elementos expuestos: qué sentimientos y actitudes han entrado en juego, el grado de similitud histórica, opiniones personales sobre las acciones de su personaje, experiencia con el *rol-playing*, etc. (Martín 1992). De igual forma, al

término de la última sesión, cada uno de los estudiantes tendrá que contestar a una pequeña encuesta o test que el profesor deberá proporcionarles sobre su percepción acerca de la propuesta de innovación para poder valorar la efectividad de la metodología empleada y su grado de aceptación y éxito en el aula.

Con la puesta en práctica de una metodología sustentada en el juego como forma de aprendizaje, concretamente en el *rol-playing* o ejercicio de empatía histórica, se busca transformar la manera en la que se enseña la asignatura de Historia en las aulas, de forma que el papel de los estudiantes no se limite a una recepción pasiva de los conocimientos, sino que participen de una manera más activa, adquiriendo hábitos de investigación, toma de decisiones y autonomía sobre diferentes temas de carácter histórico. El fin último de esta actividad consiste en que el alumnado sea capaz de ponerse en el lugar de los grandes personajes del pasado, desde una perspectiva más personal y reflexiva, permitiéndoles comprender los hechos de la Historia desde una aproximación diferente a la habitual.

La principal ventaja que ofrece el juego de roles frente a otros métodos de enseñanza reside, fundamentalmente, en ser un aprendizaje más activo, fomentando las labores de investigación por medio de nuevas estrategias de aprendizaje tales como el juego, pues así el alumnado se muestra, por lo general, más motivado e interesado en el estudio. Sin embargo, debe tenerse en consi-

deración que en ocasiones el tiempo también juega un papel en contra de estas actividades, ya que requieren de un determinado número de horas para llevarlas a cabo de manera plena y satisfactoria, y el currículo educativo no siempre permite demasiada flexibilidad en este aspecto.

Como conclusión cabe apuntar que resulta evidente la necesidad de

que la comunidad docente dedique parte de sus esfuerzos a la búsqueda de innovaciones para aplicar en el aula, especialmente en el caso de aquellas basadas en los juegos como forma de aprendizaje, con el propósito de redefinir la forma de dar clase, en la que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje de una forma más participativa, activa y cooperativa.

Referencias Bibliográficas

- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Grande de Prado, M. y Abella García, V. (2010). Los juegos de rol en el aula. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 3, 56-84.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.

Cómo citar: De Simone Barreiro, Igor (2017, Junio). El Rol-Playing: Uso aplicado al estudio de la Historia. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 40-43. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

¡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



SERVICIO DE ALQUILER DE AULAS

967 66 99 55

Centro de Formación Campus Educación pone a su disposición un servicio de alquiler de aulas con el que dispondrá de todos los medios necesarios para realizar acciones formativas cerca del Campus Universitario de Albacete. El Centro está ubicado junto al Paseo de la Circunvalación N-430, una de las principales arterias de comunicación de Albacete, en la calle Ejército, 23 Bajo, frente al centro comercial de El Corte Inglés. **El servicio de alquiler de aulas está dirigido a cualquier empresa, entidad o particular que pueda realizar todo tipo de acciones formativas.**

- 5 Aulas, de entre 15 y 35 alumnos.
- Sala de Profesores.
- Acceso y aseos para minusválidos.
- Pizarra blanca.
- Pantalla y Proyector.
- Red inalámbrica Wifi.
- Aire acondicionado.
- Pupitres de 2-3 alumnos.
- Mesa de profesor.



marpadal
Interactive Media

ed Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS

Revista Digital Docente

CAMPUS EDUCACIÓN REVISTA DIGITAL DOCENTE, es una publicación periódica, digital y de libre distribución; capaz de visualizarse desde Internet, de fácil acceso desde dispositivos móviles. Además, con cada publicación es posible expedir a los autores un Certificado de publicación donde se recogen todos los datos referentes a sus publicaciones.



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¡Conviértete en Autor!

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



El uso del cuento en la escuela

Análisis bajo el prisma de la desigualdad de género

Desde su origen, los cuentos han sido la fuente de la que se ha servido la sabiduría popular, para transmitir valores y comportamientos que permiten la socialización de los individuos. En la actualidad son una importante herramienta didáctica con la que trabajar diferentes aspectos que abarcan desde la enseñanza de la lectoescritura hasta la socialización de los niños y niñas. Centrándonos en este último aspecto, este artículo quiere poner de manifiesto la importancia que tiene el lenguaje verbal y visual de los cuentos en la creación y presencia de estereotipos de corte sexista en nuestra sociedad.



AUGUSTO JOSÉ ESPARCIA GONZÁLEZ

- Graduado en Magisterio de Educación Primaria
- Mención en Pedagogía Terapéutica
- Maestro en Albacete (Albacete)

A pesar de que los cuentos en su origen no estaban destinados a un público exclusivamente infantil (hecho que se debe a que la infancia como etapa diferenciada no aparece hasta el siglo XIX), en los últimos años han tenido un gran peso en la educación y socialización del ser humano. Desde que los adultos reconocen la necesidad de formar y educar a todos los niños y niñas en la construcción de su identidad personal y social, cobran una gran importancia todos los materiales propios relacionados con la infancia en lo que respecta a su función meramente educativa. A este respecto, los cuentos, debido a su configuración como material didáctico y de transmisión de valores, destacan por encima del resto debido a sus características propias y ha aumentado de manera significativa su presencia en las aulas.

La desigualdad de género: ¿Una realidad invisible?

Antes de comenzar con el análisis del cuento, creemos interesante clarificar el concepto de desigualdad de género y hacer visible el problema. Partiendo del trabajo de Raygadas (2004) podemos señalar la discriminación sexual como un factor de desigualdad a partir del cual se configuran distinciones sociales y culturales entre hombres y mujeres convirtiendo las diferencias biológicas en jerarquías de poder, estatus



de ingresos. Este autor define la desigualdad de género como el reparto de tareas, empleos y profesiones en función del género femenino o masculino.

Desafortunadamente podríamos ir más allá a la hora de ilustrar los problemas subyacentes a la desigualdad de género y mencionar los casos de violencia, la brecha salarial o la homofobia.

El valor didáctico y socializador del cuento

Bruno Bettelheim (2007), partiendo del trabajo de Vladimir Propp en el siglo pasado, señala a lo largo de sus investigaciones cómo los

cuentos proyectan la psique de los niños y las niñas, especialmente sus miedos y temores, mostrándoles el camino a seguir para superarlos. Además es habitual observar el modo en que los cuentos plantean una situación iniciática en la que los protagonistas deben alejarse de sus progenitores, para superar una serie de pruebas y adversidades que les permitan convertirse en seres adultos. Este hecho nos invita a detenernos en la estructura arquetípica del cuento y en cómo ésta contribuye de manera explícita e implícita a que los niños y niñas configuren una personalidad basada en una realidad patriarcal y, por lo tanto desigual, en lo que a género se refiere.

Por otro lado, en numerosas ocasiones los personajes realizan acciones que sirven para reproducir estereotipos y roles, los cuales contribuyen a determinar el papel en la sociedad de hombres y mujeres, ya que a pesar de su carácter ficticio las historias narradas guardan ciertos paralelismos con situaciones reales con las que los lectores se pueden identificar fácilmente y convertirse en modelos de conducta.

Además de su función socializadora, desde el punto de vista didáctico los cuentos son un recurso de trabajo dentro del aula, ideal para el aprendizaje de la lectoescritura, el desarrollo de la creatividad, el aprendizaje conceptual o el entrenamiento de la inteligencia emocional, dado que son textos cortos que permiten por un lado su lectura completa dentro de clase y por otro lado, los niños y niñas pueden mantener su atención durante el desarrollo de la actividad.

Por tanto, y teniendo en cuenta su función socializadora y didáctica, a continuación vamos a analizar la influencia del lenguaje verbal y visual en el desarrollo del alumnado.

El lenguaje verbal/visual y la desigualdad de género

El género narrativo se apoya en el lenguaje como instrumento de intercambio de información entre un emisor y un receptor. En función del tipo de lenguaje empleado, el emisor centra su atención en una serie de elementos del mensaje que le permiten descodificarlo. Numerosos autores coinciden en la interdependencia que tiene el lenguaje para el comportamiento social, tal y como señala García (1988): *“En efecto, los hábitos sociales, la forma de conducta, el repertorio de valores convenidos en los que la sociedad vive inmersa, tienen un reflejo directo en el lenguaje. Y a su vez, como el lenguaje es el vehículo principal de la comunicación humana y, por ello, el medio por el que se transmiten los hábitos culturales de generación en*



generación, su influencia en la mentalidad y comportamiento de los hablantes resulta decisiva.”

Partiendo de esa premisa podemos afirmar que la primera función del lenguaje es la de ser una herramienta que posibilita expresar nuestros sentimientos y emociones a otras personas; este hecho dota al lenguaje de otra propiedad, la cual le convierte en el reflejo de un determinado momento cultural. Por lo tanto podemos afirmar que cada lenguaje es una forma de interpretar el mundo de acuerdo con la experiencia de los hablantes, que se ven influenciados por la cultura pasada y a su vez perpetúan la cultura futura. En lo relativo a los cuentos podemos observar cómo el lenguaje empleado está cargado de estereotipos de corte sexista atribuyendo roles diferenciados a los personajes: la princesa hermosa y vulnerable que debe ser rescatada por el príncipe valiente y fuerte, la madrastra malvada y cruel casada con el ingenuo rey viudo, etc.

Por otro lado, la sabiduría popular siempre ha afirmado lo que apunta Punset (2017) sobre que las últimas investigaciones aclaran que la imagen cuenta como instrumento de permanencia o duración en la memoria. Así, a la hora de analizar un cuento bajo la perspectiva de la igualdad de género deberemos prestar atención a sus ilustraciones ya

que: *“No sabiendo aún leer, el niño pequeño interroga interminablemente las ilustraciones de los libros y aprende muy pronto a descifrarlas. Observándolas con atención es posible catalogar el aparato simbólico del que se sirven los libros para instruir a los niños acerca de los papeles sexuales en la familia y sociedad y acerca de las características psicológicas (que se les presentan como innatas y naturales) de los hombres y de las mujeres de los niños y de las niñas”* (Turín, 1995).

Esta autora propone en sus estudios analizar el uso de diferentes objetos y símbolos que aparecen en los cuentos y las funciones asociadas a los mismos. A modo de ejemplo:

- **El delantal:** Es el símbolo femenino que relaciona de manera unívoca a la mujer con las tareas domésticas (limpieza de la casa, cuidado de los niños); en las escenas de calle es sustituido por otros objetos como el carro de la compra o el coche del niño.
- **Utensilios de limpieza** como cubos metálicos, escobas anti-cuadas o bayetas chorreantes, acompañados de la imagen de la mujer a cuatro patas o de rodillas en el suelo, contribuyen a dar un carácter inmutable y humillante a las tareas domésticas, dejando claro dos aspectos tales como son la distancia insalvable entre

tecnología y mujer, así como el hecho que señala que los hombres no deben trabajar en casa.

- **Las gafas:** Este símbolo representa la inteligencia pero cuando una mujer o una niña las llevan, sirve para afeirlas, poniendo de manifiesto la tradicional incompatibilidad entre la belleza femenina y la inteligencia. Suelen llevarlas la típica empollona de clase a la que todos y todas odian, la maestra “solterona” de carácter agrio y rara vez las madres (a éstas, se les reserva la tarea doméstica).
- **Los periódicos:** Simbolizan la participación social, la información y modernidad. Normalmente aparecen en manos del padre o del abuelo.
- **Los libros y cuentos de hadas,** normalmente aquellos en pequeño formato y de cubierta rosa son identificados con las novelas sentimentales, que se asocian con la evasión y la irresponsabilidad social; aparecen en manos de mujeres y niñas.
- **Cintas, lazos, ropas o sombreros excéntricos:** Frente al papel de la madre fatigada y dedicada en cuerpo y alma a las tareas domésticas, nos encontramos con otro estereotipo de mujer vanidosa y caprichosa que de-

rocha el dinero ganado por su marido. En el caso de las mujeres adultas se caracteriza por el uso de ropa excéntrica; las niñas aparecen cargadas de cursiladas representando una estúpida coquetería.

- **La familia:** Las representaciones contribuyen a mostrar imágenes y simbología de la familia patriarcal tradicional, perpetuando estereotipos sexistas. Es curioso observar cómo a pesar del uso de animales en lugar de personas, estos estereotipos se mantienen.

Mención aparte merece el color como forma de comunicación. En este sentido tras la consulta del trabajo de la doctora Heller (2013) en el campo de la psicología del color, hemos podido comprobar el uso predominante de ciertos colores en los cuentos tradicionales para representar personajes masculinos y femeninos. Mientras que los primeros se asocian a los colores azules (en todas sus gamas) simbolizando en muchas culturas la profesionalidad, confianza o autoridad, los femeninos lo hacen a los colores rosas o violetas que se corresponden con el capricho, la imaginación o el sentimentalismo, lo que pone de manifiesto el peso que ha tenido el cuento en general y sus ilustraciones en

particular en la construcción de la identidad social del ser humano.

Por tanto es conveniente que a la hora de seleccionar un cuento para trabajar en nuestras aulas nos paremos a reflexionar sobre el lenguaje verbal y visual que emplea y las connotaciones del mismo. El interrogante que se nos plantea es: ¿en qué aspectos debemos detenernos para valorar si un cuento transmite estereotipos sexistas? A continuación propondremos una serie de cuestiones de elaboración propia que nos han resultado útiles a la hora de llevar a cabo esta investigación.

Análisis de los cuentos bajo la perspectiva de la desigualdad de género

Podríamos pensar que el análisis de los cuentos es subjetivo y puede estar sesgado en función de nuestras experiencias vitales; a este respecto debemos considerar que *“en el terreno del cuento popular, folklórico, el estudio de las formas y establecimiento de las leyes que rigen la estructura es posible, con tanta precisión como la morfología de las formaciones orgánicas”* (Propp, 1985).

Vladimir Propp estudió más de cien cuentos rusos para llegar a la conclusión de que los cuentos de hadas tienen una serie de elementos primordiales, siendo éstos, las partículas mínimas no descomponibles, cuyas combinaciones dan lugar a la enorme variedad de cuentos. Con ello Propp perseguía descubrir el núcleo narrativo invariable en cada narración.

El ruso distinguió entre “magnitudes constantes”, aquellas que constituyen el esqueleto del relato y “magnitudes variables” que dotan al cuento de belleza y vivacidad. Los elementos invariables serán las funciones, es decir, acciones realizadas por los distintos personajes de manera constante en todos los cuentos (siendo variable la identidad de los personajes).



Otro aspecto destacado por Propp es el que apunta a la sucesión cronológica de los acontecimientos, es decir, el orden de las funciones será siempre constante, dotando al cuento de una estructura previsible, aspecto que es fundamental para la

interiorización de comportamientos por parte del lector.

Ahora bien, ¿cómo trasladar el modelo de Propp al tema que nos ocupa? Tras la consulta de numerosas guías sobre igualdad y la obra de numerosos autores que han ser-

vido de base para la elaboración de este artículo, presentamos una serie de cuestiones relacionadas con todo lo expuesto hasta ahora (**Tabla 1**) y el análisis a modo de ejemplo realizado al cuento tradicional “Caperucita Roja” (**Tabla 2**).

Título del cuento	¿Qué transmite? ¿Se refiere a un hombre o a una mujer? ¿Utiliza algún calificativo estereotipado para presentar la historia?
Personajes	Número de personajes masculinos y femeninos. ¿Quién asume el protagonismo?
Función social	Papeles asignados a cada personaje ¿En qué escenarios aparecen los personajes masculinos y femeninos? ¿Qué profesiones desempeñan los personajes femeninos? ¿Colaboran los personajes masculinos con las tareas de la casa? ¿Toman decisiones autónomas los personajes femeninos dentro del entorno social, familiar o político? ¿Qué recompensas esperan alcanzar los personajes masculinos? ¿y los femeninos? ¿Qué tipo de relación se produce entre los personajes masculinos y femeninos? (colaboración, subordinación, etc.).
Características físicas y psicológicas de los personajes	¿Qué modelos de belleza representan los personajes masculinos y femeninos? ¿Qué rasgos psicológicos le son asignados en función de su aspecto físico? ¿Cómo solucionan sus conflictos los personajes masculinos? ¿y los femeninos? ¿Quién asume el rol de víctima en las situaciones que se producen en el cuento?
Ilustraciones y descripciones del cuento	Colores, indumentaria y objetos asociados a los personajes masculinos y femeninos presentados en las ilustraciones.
Lenguaje	¿Se utiliza el masculino y el femenino? ¿Qué adjetivos se emplean para describir a los personajes masculinos? ¿Y a los femeninos? ¿Presenta expresiones de sobrevaloración de los personajes masculinos o de infravaloración de los femeninos?
Final o desenlace	¿Acaba con noviazgo o boda? (Prestando atención a si los personajes femeninos se casan dejando de lado intereses profesionales o de realización personal, dando a entender al público infantil que los personajes femeninos para ser felices deben casarse, mientras que los masculinos no).

Tabla 1
Cuestiones para analizar los cuentos

TÍTULO CAPERUCITA ROJA	El título hace referencia a una mujer. Sobre el color rojo de la caperuza existen diferentes opiniones acerca de su simbología, las cuales abarcan desde la representación de la menstruación hasta atribuirle un sentido mágico protector.
PERSONAJES	Tres personajes femeninos (Caperucita, su madre y su abuela) y cinco masculinos (el lobo y cuatro leñadores). El protagonismo recae en Caperucita.
FUNCIÓN SOCIAL	<p>La función social de la mujer es la de madre, ama de casa y cuidadora. La madre aparece al principio del cuento trabajando en la cocina y se lamenta de no poder llevar los bollos a la abuela por el exceso de trabajo, pero en ningún momento se nos dice que es panadera, aspecto que hubiera ofrecido otra perspectiva a la historia.</p> <p>Caperucita se ofrece a llevar la cesta y su madre accede aunque lo considera peligroso y le ordena que no hable con nadie, ni se aparte del camino (¿hubiera hecho lo mismo de tratarse de Caperucito?).</p> <p>Los personajes masculinos no colaboran con las tareas domésticas, ya que aparecen en escenarios al aire libre que denotan actividad física.</p> <p>El personaje masculino principal es el lobo, cuya función en el cuento es la de obtener el premio de engañar y aprovecharse de la inocencia de la niña. La toma de decisiones autónomas por parte de los personajes femeninos es nula ya que manda un mensaje claro: las niñas tienen que obedecer para no caer en manos de adultos desalmados.</p> <p>Existe una relación de subordinación de los personajes femeninos ante los masculinos, (el lobo reta a una carrera a Caperucita y ella se cansa antes, y se muestra la necesidad de ser rescatada por los leñadores).</p>
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y PSICOLÓGICAS	No aparecen demasiadas descripciones físicas, se apoya en ilustraciones. Psicológicamente se nos muestra a una madre preocupada por su hija, una niña inocente y curiosa que, por desobedecerla, acaba en manos de un lobo mentiroso y desalmado. El cuento presenta a los personajes femeninos como víctimas de sus desacertadas decisiones, que deben ser solucionadas por los personajes masculinos mediante la fuerza.
ILUSTRACIONES	Nos presentan personajes femeninos con aire inocente e incluso cursi, destacando entre otros aspectos el delantal que lleva la madre y el vestidito rosa o las flores en el pelo de Caperucita; esta imagen contrasta con la de los personajes masculinos, los cuales aparecen vestidos de manera más sobria, destacando al lobo que aparece con un pantalón negro, un jersey azul y una camiseta de cuadros debajo. En lo que respecta a los objetos asociados a cada personaje, queremos destacar el gorro de dormir rosa de la abuela que es utilizado por el lobo para engañar a la niña.
LENGUAJE	Los adjetivos empleados para los personajes masculinos denotan superioridad de éstos, podemos encontrar por ejemplo que se describe al lobo como astuto y que se hace referencia de manera continuada a la inocencia de la niña. Hay expresiones que infravaloran a la mujer respecto al hombre (al echar la carrera con el lobo Caperucita muy pronto se agota), ¿era necesario hacer hincapié que se cansó muy pronto la niña? Y, por otro lado, el final del cuento transmite la idea de que la niña aprendió la lección y siempre fue obediente (obediencia como valor femenino).
FINAL	No tiene boda como salvación pero transmite que los personajes femeninos deben obedecer para no cometer errores y que son incapaces de solucionarlos por ellos mismos.

Tabla 2
Análisis de “Caperucita Roja” (basado en el relato de
“Cuentos de Oro” de Grafalco, por varios autores)

En este artículo hemos reflexionado sobre cómo el lenguaje tiene una gran influencia en la configuración de la identidad individual y social del sujeto. Si nos detenemos a analizar el modo en el que hablamos y por consiguiente el modo en el que pensamos, podremos darnos cuenta de que en numerosas ocasiones caemos en estereotipos que discriminan a los demás. Este hecho que hemos ilustrado se debe a nuestra identidad cultural que viene determinada por nuestro proceso de socialización, el cual desgraciadamente ha contribuido a una diferenciación entre femenino y masculino con una diferente valoración, que implica una discriminación desde tiempos inmemorables. ¿Por qué se ha producido dicha diferenciación? Bajo nuestro punto de vista, desde la antigüedad se le ha otorgado al género femenino una serie de características y funciones que dejaban de lado otras, al mismo modo que ocurre con el género masculino.

Si bien sería ingenuo culpar al cuento u otros materiales didácticos de la perpetuación del problema, tal y como hemos puesto en este artículo de investigación, sí que podemos observar que es necesario re-



flexionar sobre su forma y contenido antes de usarlo con nuestros niños y niñas. Desgraciadamente numerosos cuentos contienen un lenguaje verbal y visual cargado de estereotipos sexistas, los cuales de manera inconsciente, se transmiten de generación en generación, contribuyendo al desarrollo de una diferente socialización entre niños y niñas; siendo ésta un factor cultural fundamental en la construcción de la identidad y la asimilación de los roles que interpretarán en su vida adulta.

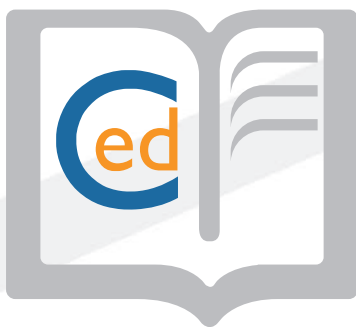
Para terminar nos gustaría señalar que desde el mundo educativo es básico no contribuir a mantener una imagen estereotipada de niños y niñas, negando a unas las características de los otros y viceversa.

Solo si avanzamos desde la infancia en una auténtica coeducación y en la búsqueda de soluciones a la problemática planteada en este artículo conseguiremos una sociedad más justa en la que todos y todas sean felices y coman perdices.

Referencias Bibliográficas

- Bettelheim, B. (2007). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial crítica.
- García, A. (1.988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Heller, E. (2013). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Argentina: Editorial Gustavo Gili.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Akal
- Reygadas, L (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. Argentina: Pirámide.
- Turín, A. (1.995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y horas.
- VV.AA. (1998). *Cuentos de oro*. Madrid: Editorial Grafalco
- <http://www.inmujer.gob.es/>
- <http://www.msssi.gob.es/>
- <http://www.eduardpunset.es/>
- <http://www.ine.es>

Cómo citar: Esparcia González, A. J. (2017, Junio). El uso del cuento en la escuela: Análisis bajo el prisma de la desigualdad de género. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº5, p. 45-50. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>



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**