



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO II - Nº 7 - NOVIEMBRE 2017

La Prevención del Acoso Escolar en la Etapa de Infantil

El cine y su dimensión educativa

Mindfulness aplicado a la Educación

Diferencias en el rendimiento académico en función del crecimiento económico

Estudio de Caso en Educación

Motivación y Educación Física

Prevención de Riesgos Laborales en Centros Educativos

Las raíces del aprendizaje

El conocimiento científico de las Ciencias Sociales



Marpadal
Interactive Media

CURSOS HOMOLOGADOS

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
20
DÍAS

CERTIFICADOS
EN **20**
DÍAS

4 CRÉDITOS
ECTS

11 CRÉDITOS
TRADICIONALES

20%
DE DESCUENTO
OPPOSITORES Y/O
DOCENTES

30%
DE DESCUENTO
AFILIADOS A



Infórmate en el 967 607 349 o en
www.campuseducacion.com



SI ERES AFILIADO/A PUBLICA Y CERTIFICA TU ARTÍCULO GRATIS EN



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

Infórmate en el 967 607 349 o en
www.campuseducacion.com

*Publicaciones y
Certificaciones
Gratis para Afiliados*



Sumario

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)
María Soledad López García
Elena Ida Coricelli
José Miguel García Fernández
Sara Paredes Orejudo
Eduardo Guerrero Sánchez
Verónica Domínguez García
Marina Alonso López
Francisco Alejandro Lázaro Santana
Susana Conesa Sánchez
Cristina Ortego Álvarez

Edita
Marpadal Interactive Media S.L.
C/ Ejército 23, bajo
C.P. 02002 ALBACÉTE
Telf: 967 66 99 55
publicaciones@campuseducacion.com

Diseño y Maquetación
Fco. Moreno Sánchez-Aguillilla
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 ALBACÉTE
Telf: 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.

Prevención del acoso escolar en Educación Infantil:

Una propuesta basada en el desarrollo de la inteligencia emocional

5

El cine y su dimensión educativa:

El lenguaje audiovisual como herramienta didáctica

9

Mindfulness aplicado a la educación:

Enseñar un estilo de vida basado en la conciencia y la calma

15

Diferencias en el rendimiento académico en función del crecimiento económico:

Análisis regional

21

Estudio de Caso en Educación:

Una aproximación teórica

27

Motivación y Educación Física:

Niveles motivacionales del alumnado de Educación Primaria

33

Prevención de Riesgos Laborales en Centros Educativos:

Promoviendo la seguridad y la salud en las escuelas

37

Las raíces del aprendizaje:

Un recorrido sobre los orígenes del proceso de enseñanza-aprendizaje

40

El conocimiento científico de las Ciencias Sociales:

Su influencia en los planes de estudio de Secundaria

43



Editorial

La metodología, tal y como la entendemos hoy día en el terreno educativo, es un elemento curricular que hace referencia a todas las decisiones que afectan a la práctica docente, siendo un ejercicio consciente y reflexivo sobre aspectos determinantes tales como las estrategias, los procedimientos y las acciones organizadas y planificadas por el profesorado con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados.

Pero este elemento curricular puede manifestarse de múltiples formas, tal vez ninguna de ellas del todo incorrecta, ya que no existe una única metodología que sea totalmente eficaz, pues el hecho de volcarse sobre tantos otros elementos educativamente muy relevantes la convierte en objeto de constante controversia.

De todos modos, parece ser que la principal cuestión que se pone de manifiesto a la hora de evaluar la idoneidad de una metodología u otra es, a la vez, la respuesta: el alumnado.

Si aceptamos como axioma el hecho de que cada alumno aprende de forma distinta y presenta características y capacidades diferentes, hemos de apoyar la evidencia, entonces, de que no todos reaccionarán del mismo modo ante una única forma de desarrollar el proceso de enseñanza.

Es cierto que muchos educadores vienen desde hace tiempo advirtiéndonos de la necesidad de revisar profundamente los métodos y las formas que actualmente se están usando en la enseñanza actual y, aunque la exigencia de llevar a cabo un cambio metodológico no sea algo novedoso, sí lo es la forma en que los profesionales educativos lo traducen en la práctica, y este nuevo número de Campus Educación Revista Digital Docente quiere invitar a la reflexión sobre este y similares aspectos.

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

La Prevención del Acoso Escolar en la Etapa de Infantil

Una propuesta basada en el desarrollo de la inteligencia emocional

La educación emocional es un aspecto sobre el que cada vez se está poniendo más énfasis para ser tratado en nuestras aulas. A través de la educación emocional el alumno podrá desarrollar su inteligencia emocional, necesaria para establecer relaciones interpersonales adecuadas con los demás. Los componentes más importantes de esta capacidad, y que han de trabajarse en la escuela, serán la expresión de las emociones (lo que contribuirá a la autorregulación emocional) y la comprensión de éstas (para el fomento de la empatía). Todas estas habilidades trabajarán en conjunto para prevenir uno de los mayores problemas presentes en el ámbito escolar: el bullying.

Palabras clave: Educación Emocional; Inteligencia Emocional; Acoso Escolar; Autorregulación Emocional; Empatía.

Keywords: Emotional Education; Emotional Intelligence; Bullying; Emotional Self-Regulation; Empathy.

Abstract: *Emotional education is a subject that is becoming more emphasized on our classrooms. Through emotional education pupils will be able to develop their emotional intelligence,*

needed to establish interpersonal relationships with their peers. The more important components of this skills, to be developed on school, will be expressing their emotions (in order to achieve its self-regulation) and the their understanding, in order to encourage empathy. All these skills will work together to prevent bullying, one of the most important problems in school environment.

Cualquier docente conoce alumnos que comprenden con mucha facilidad lo que les ocurre a sus compañeros, especialmente si éstos se encuentran en situaciones de acoso y peligro; sin embargo, otros ni tan siquiera son capaces de entender que sus acciones agresivas y violentas pueden herir y molestar a otros compañeros, viendo todo como una simple broma o como algo que no entraña graves problemas.

Los primeros están dotados de empatía; el segundo grupo de alumnos carece, sin embargo, de lo que se define como la capacidad de sentir, en un contexto común, lo que un individuo diferente a uno mismo puede percibir.

En la etapa de la Educación Infantil, en la que el niño se está formando en sus principales ámbitos de desarrollo, y especialmente formando su personalidad, es el momento idóneo para abordar la prevención del acoso escolar mediante el tratamiento de la educación emocional.



La Educación Emocional

El desarrollo de la inteligencia emocional, que se consigue mediante el proceso instructivo de la educación emocional, nos ayuda a conocernos mejor como personas y a comprender mejor a los demás.

Para Goleman (1996) es la habilidad para tomar conciencia de las propias emociones, así como de las



ROSARIO CALVO CUENDE

- Graduada en Educación Infantil
- Mención en Lengua Inglesa
- Maestra (Palencia, Palencia)

emociones de las demás personas, y tener la capacidad necesaria para regularlas.

Salovey y Mayer (1990) la definen como la habilidad para percibir, valorar y expresar la emoción adecuadamente y adaptativamente. Es como una habilidad que sirve para comprender la emoción, para generar los sentimientos que faciliten las actividades cognitivas y la acción adaptativa.



tiva y para regular las emociones en uno mismo y en otros.

Teniendo en cuenta estas definiciones, podemos decir que la inteligencia emocional engloba la identificación, la expresión y la comprensión de las emociones, lo cual funcionará como ejes principales sobre los que se trabajará la propuesta que aquí expondremos.

Expresión y comprensión de las emociones

Expresión

Las emociones son algo que interviene e influye directamente en las relaciones con los demás, por lo que es necesario que los niños, desde sus primeras etapas educativas, puedan adquirir cierta competencia en su manejo para gestionar correctamente sus relaciones interpersonales, siendo la expresión emocional un proceso gradual que comienza en la primera infancia, gracias a las interacciones sociales y a la observación del mundo que rodea al niño. Dicha competencia no es sólo cuestión de pensamientos adecuados y conocimiento adquirido, sino que también supone procesos emocionales, como la autorregulación emocional.

La autorregulación emocional se refiere a las estrategias para controlar las emociones, de manera que podamos participar productivamente en nuestro alrededor (Navarro y Martín, 2010). En este sentido, es muy importante que los niños aprendan a expresar lo que sienten ante determinadas circunstancias, especialmente en las situaciones de resolución de conflictos para fomentar la tolerancia a la frustración.

Comprensión: Empatía

Una persona empática también es alguien que cuenta con una gran habilidad para interpretar mensajes no verbales, tan abundantes en nuestras relaciones, y con gran capacidad de escucha. Por el contrario, las personas débiles en esta habilidad



tienen dificultades para interpretar correctamente las emociones de los demás, razón por la que pueden evidenciar una torpeza social o parecer sujetos fríos e insensibles.

El problema del acoso escolar radica, en muchas ocasiones, en que hay niños dotados de empatía y otros que no, ante los que no se actúa de forma pedagógicamente correcta.

Intervención educativa

El desarrollo de la inteligencia emocional ha de ser considerado como una estrategia preventiva del acoso escolar. Desde esta perspectiva, se requerirán estrategias proactivas que poner en funcionamiento antes de que surja el problema que se pretende evitar, lo que dará lugar a lo que se conoce como prevención primaria.

A continuación se expondrá una propuesta de educación emocional como mecanismo preventivo del acoso escolar. La presente propuesta se presenta de forma orientativa, pudiendo ser puesta en práctica de forma variada y con diversidad de enfoques. Los **objetivos** que se pretenden alcanzar son:

- Ser capaz de reconocer y expresar las emociones propias y de los demás.
- Desarrollar la empatía, compren-

diendo las emociones de los demás.

- Adquirir una actitud asertiva e iniciarse en el proceso de la autorregulación emocional.
- Las actividades que se planteen para conseguir estos objetivos han de tener en cuenta tanto las necesidades colectivas del grupo como las individuales de cada niño. A continuación exponemos algunas de ellas.

Actividades

• **‘¿Cómo me siento hoy? El emocionario’ (identificación y expresión de emociones)**

Diariamente los niños al llegar a la asamblea colocarán su identificador personal en el mural de las emociones. Dicho identificador (trabajado previamente y que ya resulta familiar) corresponderá con un gesto facial que indique o se aproxime a un estado de ánimo y una emoción que en ese momento puedan experimentar.

En asamblea, podrán compartir con los demás cómo se sienten, ayudándoles a reconocer sus propios sentimientos, dándoles la oportunidad de explicar a los demás el porqué de sus emociones. También conocerán el estado de los compañeros y les podrán preguntar el motivo de haber escogido uno u otro identificador.

- **'El sombrero mágico que ayuda a expresarme' (para la resolución de conflictos: autorregulación emocional)**

Los niños contarán con un sombrero mágico que, al ponérselo, les otorgará la facilidad de expresar sus sentimientos a los demás.

A lo largo del día el niño será capaz de expresar cómo se siente ante una situación determinada con la ayuda del sombrero, pues habrá aprendido que al ponérselo podrá expresarse libremente, sin temor a ser juzgado. Así, por ejemplo, ante un conflicto que acontezca en clase, cada niño puede ponerse el sombrero para explicar qué está pensando emocionalmente.

Frecuentemente, los niños expresan sus emociones de forma no verbal. En tal caso, el adulto debe acompañar esta expresión con una palabra que identifique la emoción que siente, ayudándose de la técnica que proporciona esta actividad.

- **Actividades literarias (identificación de emociones)**

Pueden escogerse determinadas lecturas para trabajar las emociones, elaborar guías de lectura, juegos y actividades en torno a la temática de un libro o cuento, etc.

Son muchos los ejercicios prácticos que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional, lo importante es que se lleven a cabo de forma intencional y sistemática, pues en todo el proceso es muy importante la implicación y el entusiasmo del profesor. Como señala López (2011), en la medida en que el profesor lo hace por propia convicción, los resultados son más efectivos.

El papel del profesor es fundamental en la educación emocional ya que ésta se lleva a cabo continuamente a lo largo de la jornada educativa y no solamente en situaciones concretas o momentos aislados.

Es imprescindible la educación emocional en la etapa de infantil para prevenir los casos de acoso escolar que se producen en las etapas posteriores, para lo cual toda la comunidad educativa debería fijarse el objetivo de erradicar este problema, siempre con la estrecha colaboración de las familias para transmitir unos valores coherentes y continuados en los diferentes momentos y contextos.

Referencias Bibliográficas

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez, N., Cuadrado, M., López, E., Filella, G. y Obiols, M. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Navarro, J. Martín, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211

Cómo citar:

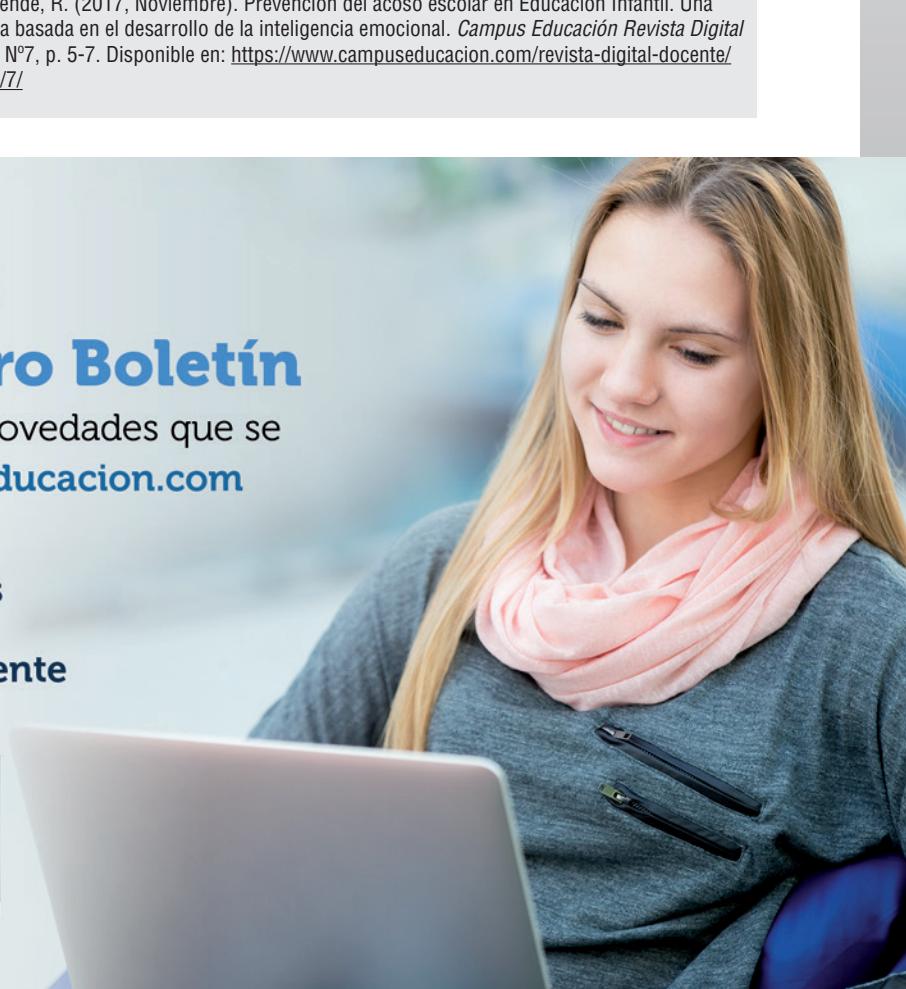
Calvo Cuende, R. (2017, Noviembre). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Una propuesta basada en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 5-7. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>



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**



COMPLETA TU BAREMO PARA OPOSICIONES Y
CONCURSO DE TRASLADOS CON LOS

Másteres Oficiales UNIVERSITARIOS

de



Campuseducacion.com
formación on-line



CONSIGUE
1 PUNTO
adicional para Oposiciones
de Educación, y
3 PUNTOS
para Concurso General
de Traslados

El cine y su dimensión educativa

El lenguaje audiovisual como herramienta didáctica

La finalidad de la etapa de Primaria es facilitar a los alumnos aprendizajes que contribuyan al pleno desarrollo de su personalidad y prepararlos para su vida adulta, y desde la escuela se utilizan diferentes lenguajes para alcanzar tal fin. El lenguaje audiovisual en general, y el cine particular, permiten captar la atención de los alumnos y funcionan como importantes herramientas didácticas que contribuyen al desarrollo competencial del alumnado, por lo que pueden ayudar a culminar las finalidades propias de la etapa.

Palabras clave: Cine; Competencias; Estrategias didácticas.

Keywords: Cinema as a didactic tool; Primary Education; Competence Development.

Abstract: *The main goal of Primary Education is to provide children the knowledge needed for development of their personality and prepare them for adult life. From school we use different languages to help them achieve that goal. Audiovisual language in general, and cinema specifically, attract children's attention and work as important didactic tools that promote competence development among students, helping them to reach the specific goals of Primary Education.*

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa la finalidad de la etapa de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la comprensión y la expresión oral, la lectura, la escritura, el cálculo y las nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estu-

dio y trabajo, el sentido artístico, y la creatividad y afectividad con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad, preparándolos para la Educación Secundaria.

Para alcanzar tal fin nuestro sistema educativo, impulsado por las premisas estipuladas desde la Unión Europea, propone un aprendizaje holístico basado en siete competencias clave: Competencia lingüística; Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Tratamiento de la Información y Competencia digital; Aprender a aprender; Competencias sociales y cívicas; Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresión culturales.

Zabalza (1997) señala que podemos definir la **competencia** como *el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten dar respuesta a problemas nuevos en todos los ámbitos de la vida*. Como todos sabemos, estas competencias se encuentran estrechamente relacionadas con unos objetivos generales expuestos en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico



AUGUSTO JOSÉ ESPARCIA GONZÁLEZ

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

de la Educación Primaria y que los docentes han de tener en cuenta a la hora de realizar las programaciones didácticas, ya que deben ir unidos a una serie de contenidos a trabajar en todas las áreas y evaluados mediante una serie de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, interrelacionando todo el proceso de aprendizaje y de enseñanza de forma, como decimos, holística.

Ahora bien ¿Cómo podemos relacionar el cine con el mundo educativo? En este artículo valoraremos la relación existente entre ambos elementos, centrándonos en la posibilidad del primero de ellos de ayudar a los docentes a enfocar la enseñanza hacia notas de corte más competencial.

Además, hemos considerado necesario realizar un pequeño recorrido histórico que nos aporte información de los orígenes de este arte, junto a una pequeña reflexión en relación a su dimensión didáctica, que acompañaremos de una propuesta práctica de trabajo en el aula.

Breve historia del cine

En los últimos años, el cine se ha convertido un medio de entretenimiento de masas que además permite reflexionar sobre multitud de problemas, presentes, pasados y futuros.



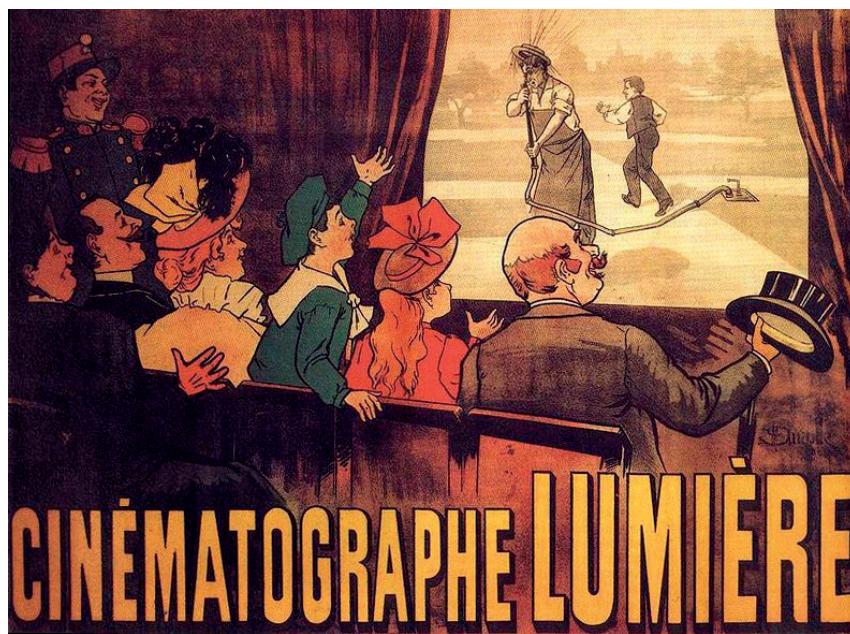


Figura 1

El primer cartel de cine de la historia, el de la película El regador regado de los hermanos Lumière (1895)

Su primer antecedente fue “La linterna mágica” inventada por el jesuita Athanasius Kircher en 1.602. Este aparato consistía en presentar transparencias realizadas en placas de vidrio a través de un juego de lentes iluminadas con una lámpara de aceite. Las imágenes se ofrecían en habitaciones oscuras y en ocasiones iban acompañadas con música en directo que era tocada por la misma persona que las proyectaba.

En el año 1.894 los hermanos Lumière inventaron el cinematógrafo, el cual era al mismo tiempo copiadora, cámara y proyector. El 28 de diciembre de 1.895, en París, se lleva a cabo la presentación del aparato y cientos de espectadores privilegiados vieron nacer lo que hoy en día conocemos como el séptimo arte.

En la primera mitad del siglo XX el cine empieza a ganar protagonismo como actividad lúdica. En esa época del cine mudo en blanco y negro, supuso un gran avance la llegada del cine sonoro.

Tras la II Guerra Mundial, paradójicamente, el cine al igual que otros avances humanos, se ve favorecido por el desarrollo de las tecnologías bélicas (debemos tener en cuenta

el uso propagandístico de éste) incorporando mejoras como el uso del color, sonido de mayor calidad, efectos especiales y el empleo de materiales más resistentes y seguros en la elaboración de las películas. Muchos críticos consideran a “Fantasía” de Walt Disney la primera película en la que se muestran todos esos avances, en la década de los 50.

A finales del siglo XX y principios del XXI, tal y como recoge la investigación de Ambrós y Breu (2007), el cine no se ha configurado simplemente como industria del entretenimiento sino que ejerce una fuerte influencia sociológica sobre actitudes y hábitos de ciudadanía, por lo que es completamente justificable incluir y considerar su uso didáctico en la escuela.

Cine y Currículo

Por una parte, debemos tener en cuenta que las películas se crean en un momento histórico determinado influido por la mentalidad imperante, por lo que existe una tremenda relación entre sociedad, cultura y cine; por otra, saber que el objetivo de la escuela es dar respuesta a las demandas sociales proporcionan-

do a los alumnos las competencias necesarias que les permitan ejercer una ciudadanía activa y participativa.

Por tanto, las competencias clave que mencionábamos anteriormente pueden relacionarse con el aprovechamiento didáctico del cine del siguiente modo:

- **Competencia Lingüística:** se persigue el desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno en diferentes contextos, es decir, debe ser capaz de escuchar, hablar, leer, escribir y comprender diferentes textos orales y escritos. El cine se apoya en el lenguaje audiovisual y bien usado puede servir para que el alumno imite fórmulas comunicativas. Como muestra podemos señalar su uso en el aprendizaje de otros idiomas, ya que en los últimos años han ganado protagonismo las películas en versión original. Además, la realización de debates orales o comentarios de textos escritos contribuyen al desarrollo de esta competencia.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:** en el siglo XXI es fundamental que los alumnos dominen el lenguaje matemático como base de la ciencia y la tecnología. A través del género de la ciencia ficción los alumnos pueden estimular su curiosidad sobre el conocimiento científico, y con películas de tipo biográfico o histórico pueden acercarse a figuras relevantes de la ciencia del pasado o el presente.
- **Competencia digital:** implica el uso autónomo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación de manera creativa y segura para el aprendizaje y la expresión. En los últimos años numerosos programas informáticos de edición de vídeo posibilitan a los alumnos convertirse en pequeños directores de manera muy sencilla, así como elaborar sus propias producciones audiovisuales.
- **Competencias sociales y cívicas:**

cas: consiste en la capacidad de comprender y valorar la sociedad desde varios puntos de vista, al mismo tiempo que conocer los mecanismos de participación social del individuo en ella. El cine es una parte ya de la sociedad, por lo que favorece tanto el conocimiento de otras realidades y culturas como la valoración de la propia evolución social.

- **Aprender a aprender:** requiere el dominio y gestión de los procesos de aprendizaje individuales que van a permitir al alumnado aprender de forma constante a lo largo de la vida. Los mecanismos cognitivos que el niño emplea para entender la película desarrollan y estimulan su comprensión al mismo tiempo que aumentan sus esquemas mentales.
- **Conciencia y expresión culturales:** valorar con espíritu crítico las manifestaciones artísticas que rodean al ser humano es el objetivo principal de esta competencia. A este respecto, el cine contribuye a ello de manera significativa al tratarse de un arte en sí mismo y formar parte del patrimonio de la humanidad.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor:** el conocimiento y aprovechamiento de las oportunidades profesionales y comerciales

que presenta nuestra sociedad pueden verse influidas mediante el visionado de películas que permitan a los niños valorar la necesidad de asumir riesgos, desarrollar la capacidad de liderazgo y delegación, el sentido de la responsabilidad y la necesidad de trabajar en equipo para alcanzar un fin. También es posible la realización en equipo de algún pequeño corto en el que los alumnos deban trabajar de forma cooperativa.

Consideramos necesario señalar que para alcanzar estas competencias clave el docente debe tener en cuenta los objetivos generales recogidos en el currículo, los cuales van a orientar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, determinando qué contenidos priorizaremos. Partiendo del trabajo de Escamilla (2006), podemos definir los **objetivos generales** como los *elementos curriculares mediante a los que se va a engranar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que van a permitir el desarrollo global del alumnado*. Son elementos obligatorios del currículo que no se pueden modificar (pero sí concretar mediante **objetivos didácticos**) aunque evidentemente se adaptarán al contexto en virtud de la autonomía de nuestro sistema educativo.

El RD 126/2014 presenta 14 ob-

jetivos generales y si bien todos en mayor o menor medida se pueden desarrollar con el cine, nos gustaría destacar dos en particular:

- Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.*
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.*

Ahora deberíamos responder a las siguientes cuestiones ¿Qué valor didáctico tiene el cine en la etapa de Primaria? ¿Cómo llevarlo a la práctica en el aula?

El valor didáctico del cine en Educación Primaria

El cine permite experimentar en nuestra imaginación las conductas morales de sus personajes y vivirlas de manera vicaria (Noval y Urpi, 2002), es decir, permite ampliar al espectador su conocimiento moral y social sobre una serie de situaciones que si bien en muchos casos no ha experimentado directamente, le pueden servir para emitir juicios de valor sobre las mismas. Además en el caso de los niños, la identificación con los personajes les permite reflexionar sobre su comportamiento en momentos puntuales aportando un aprendizaje vicario.

Diferentes manuales de psicología evolutiva coinciden en señalar que el aprendizaje se alcanza a través de una serie de habilidades cognitivas que dirigen el desarrollo del pensamiento humano. Si bien no hay un esquema predeterminado sobre los procesos cognitivos, consideramos interesante relacionar algunos de ellos con el valor didáctico del cine:

- **Atención/percepción:** consiste en examinar intencionalmente, mediante los sentidos, una situación u objeto que nos rodea. El primer



paso para aprender es fijar la atención en aquello relevante al contenido planteado en el aula, por lo que es conveniente que nuestros alumnos desarrollen la atención selectiva. El cine permite fijar la atención a los niños sin esfuerzo puesto que es un formato que les atrae, aunque es conveniente que orientemos su atención a los objetivos que queremos desarrollar en ellos. Por ejemplo, si estamos trabajando en el área de lengua la diferencia entre lenguaje coloquial y culto podemos pedirles que se fijen en qué personajes emplean uno y otro.

- **Memorización:** se considera como la piedra angular del aprendizaje ya que permite el almacenaje y la conservación de los conocimientos trabajados. El cine permite a los alumnos ejercitarse la memoria del alumnado para, por ejemplo, la posterior dramatización de diálogos.

- **Análisis/síntesis:** se trata del examen que se hace de una cosa, situación, obra o discurso mediante su descomposición en partes y el establecimiento de relaciones entre las mismas. La comprensión del sentido global de una película precisa entender cada una de las situaciones que la componen por lo que el cine permite desarrollar estas habilidades cognitivas.

- **Lenguaje:** es la capacidad de comunicar el pensamiento mediante signos gráficos, secuencias sonoras y gestos. A lo largo de una película los alumnos deben enfrentarse a la comprensión de distintos tipos de lenguaje.

- **Inferencia:** definida como la capacidad de predecir y sacar conclusiones en función de una información previa, durante una proyección el alumno de manera natural intenta averiguar qué pasará después e intenta predecir el desenlace.

Tomando como referencia las habilidades anteriormente citadas, y

basándonos en el trabajo de Ferres (1988) podemos plantear en el aula una serie de actividades que empleen el cine como soporte, tales como:

- *Lluvia de ideas sobre el argumento de la película.*
- *Elección de las escenas de la película que más han llamado la atención.*
- *Resumen oral o escrito de la película.*
- *Descripción de los personajes.*
- *Reescritura del final de la película.*
- *Pequeñas dramatizaciones partiendo de escenas de la película.*
- *Realización de un cómic basado en la película.*
- *Identificación de las palabras relacionadas con la unidad que estemos estudiando.*
- *Búsqueda en el diccionario de palabras desconocidas.*

Por último, antes de ofrecer un ejemplo práctico de trabajo en el aula, debemos tener en cuenta una serie de puntualizaciones para aprovechar al máximo el valor didáctico del cine:

- Debemos presentar historias ajustadas al nivel madurativo de nuestros alumnos.
- Los niños tendrán que identificarse fácilmente con los protagonistas, por lo que éstos deben tener unos roles y características muy definidos (por ejemplo, el villano siempre es malvado y el héroe o heroína muy noble).
- El mensaje que se quiere transmitir se presentará de una forma clara que facilite la comprensión del alumno y no dé lugar a ambigüedades.
- Es fundamental secuenciar el trabajo en tres fases bien diferenciadas: fase previa, fase activa y pos-proyección. Tal y como veremos

en la propuesta práctica cada una de ellas debe cumplir una función específica que conduzca al objetivo final.

- La elección de la película debe realizarse en función de unos objetivos curriculares didácticos recogidos en nuestra programación y ser evaluables a través de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, de lo contrario podríamos cometer el error de convertir el visionado de la película en una actividad sin finalidad educativa.

Propuesta práctica: película Shrek

Esta película puede ir dirigida a alumnos de quinto y sexto curso de Educación Primaria. Con ella podemos trabajar aspectos relativos a la diversidad, el respeto a uno mismo y a los demás. Esta producción refleja la importancia que tiene aceptar las diferencias de las personas, sabiendo ver en su interior y observar su verdadera naturaleza. Su visionado se puede realizar en diferentes momentos en función de las necesidades del grupo (por ejemplo, con la llegada de un alumno nuevo al centro, o el comienzo de curso para crear un clima de respeto). Al igual que todos los contenidos que trabajemos deberemos realizar una exhaustiva programación de la actividad en función de los objetivos que nos fijemos. En este caso además del trabajo respecto a la diversidad vamos a intentar desarrollar la competencia comunicativa y trabajar algunos contenidos del área de Lengua como son la descripción y la redacción. Tal y como hemos anunciado anteriormente, el trabajo se va a articular en tres fases:

- **Fase previa:** presentamos a los alumnos la película para dirigir su interés hacia los aspectos que queremos destacar y detectar sus conocimientos previos, realizando preguntas del tipo: ¿Qué tienen en común los protagonistas? ¿Qué diferencias tienen? ¿Cómo des-





TÍTULO ORIGINAL	Shrek
AÑO	2001
DURACIÓN	92 min.
PAÍS	Estados Unidos
DIRECTOR	Andrew Adamson y Vicky Jenson
GUIÓN	Ted Elliott, Terry Rossio, Joe Stillman, Roger S.H. Schulman (Novela: William Steig)
MÚSICA	Harry Gregson-Williams, John Powell
REPARTO	Animación.
PRODUCTORA	DreamWorks Animation / DreamWorks SKG / DW Pictures / Pacific Data Images (PDI)
GÉNERO	Animación. Comedia. Fantástico. Aventuras Parodia. Fantasía medieval. Dragones
SINOPSIS	Hace mucho tiempo, en una lejanísima ciénaga, vivía un feroz ogro llamado Shrek. De repente, un día, su soledad se ve interrumpida por una invasión de sorprendentes personajes. Hay ratoncitos ciegos en su comida, un enorme y malísimo lobo en su cama, tres cerditos sin hogar y otros seres que han sido deportados de su tierra por el malvado Lord Farquaad. Para salvar su territorio, Shrek hace un pacto con Farquaad y emprende viaje para conseguir que la bella princesa Fiona acceda a ser la novia del Lord. En tan importante misión le acompaña un divertido burro, dispuesto a hacer cualquier cosa por Shrek: todo, menos guardar silencio.

Tabla 1
Ficha "Shreck" (2001) Extraído de <http://www.filmaffinity.com>

cribirías a los personajes por su aspecto físico? iremos tomando nota de sus respuestas para contribuir a la organización de sus esquemas mentales. En esta fase es fundamental transmitir entusiasmo y procurar que disfruten de la película.

• **Fase activa:** es la fase de proyección de la película; no debemos apagar las luces para mantener la atención y, si lo consideramos necesario, pararemos la película para dar alguna explicación o recordar algún aspecto clave que hemos apuntado o tratado con anterioridad.

• **Fase de posproyección:** en esta fase haremos preguntas sobre los personajes, su escena favorita, les pediremos que elaboren la línea narrativa, cómo eran los personajes al principio de la película y al final, etc. Es aconsejable realizar un pequeño mapa conceptual para que puedan ver toda esta información. Después, tras mostrarles un ejemplo, les pediremos que tragan de casa una pequeña redacción con lo que les ha parecido la película y la descripción tanto física como psicológica de algún personaje, la cual deberá ser leída en voz alta en clase.

Ahora bien, en lo que respecta a los contenidos puramente académicos, hemos reflejado la contribución del cine al desarrollo de las competencias clave y por ende a la formación holística de los niños, finalidad principal de la etapa de Primaria. Al igual que cualquier actividad docente, el visionado de películas en el aula debe ir orientada a la activación de una serie de mecanismos cognitivos que permitan al alumnado la aprehensión de nuevos contenidos que le permitan desarrollarse como ciudadanos activos y participativos que sean capaces de gestionar su propio aprendizaje y regular su comportamiento a lo largo de la vida.

En conclusión, nos gustaría terminar con la frase del director francés Jacques Audiard: "para mí, el cine solo tiene sentido cuando se relaciona con lo que ocurre en la calle", por lo tanto, pensemos concienzudamente la próxima película que veremos con nuestros alumnos antes de gritar: luces, cámaras y... ¡acción!

Referencias Bibliográficas

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ferres, J. (1988). *Cine y educación*. Barcelona: Laia.
- Frutos, F.J. (2010). *Los ecos de una lámpara maravillosa: la linterna mágica en su contexto mediático*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Morudchowicz, R. (2003). El sentido de la educación en los medios, *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 35-47.
- Puente, A. (1998). *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Barcelona: Pirámide.
- Zabalza, A. (1997). *Qué, cómo y cuándo enseñar las competencias en Primaria*. Barcelona: Graó.
- <https://www.filmaffinity.com/es/film494558.html>

Cómo citar:

Esparcia González, A.J. (2017, Noviembre). El cine y su dimensión educativa. El lenguaje audiovisual como herramienta didáctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 9-13. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>





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.



IMAGEN CORPORATIVA

ed
Campuseducacion.com
formación on-line

ed Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

ed 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



Mindfulness aplicado a la Educación

Enseñar un estilo de vida basado en la conciencia y la calma

Para poder proporcionar una educación de calidad es indispensable que desde los centros educativos se vaya más allá de los meros contenidos curriculares, tratando de incluir propuestas innovadoras con las que conseguir una educación integral. El mindfulness puede ser una de ellas que, además, aporta multitud de ventajas.

Palabras clave: Mindfulness; Innovación educativa; Bienestar Emocional; Salud.

Keywords: Mindfulness; Didactic innovation; Emotional health.

Abstract: *In order to be able to provide quality education, schools must go farther than the standard curricula, covering innovations in order to achieve an integral education. Mindfulness can be one of those innovations which may bring many advantages.*



MARÍA PRADO PRIETO

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

siete concretas: *Comunicación lingüística, Competencia matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la Información y Competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Aprender a aprender e Iniciativa y autonomía personal.*

Educación competencial

La educación de hoy en día demanda algo más que el mero aprendizaje instruccional de contenidos curriculares, la memorización o la mecanización de habilidades, ya que cada vez se tiene más en cuenta el desarrollo de otras destrezas y capacidades tales como el equilibrio sentimental, las habilidades interpersonales, el autoconocimiento, la regulación de las propias emociones, u otras habilidades cognitivas, entre las que destacan la atención y la concentración.

Para tal fin se debe partir de metodologías a las cuales poder integrar notas innovadoras que se basen en

nuevos paradigmas, siendo una de ellas el empleo de la práctica del mindfulness.

Nuestra ley educativa actual (Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) señala lo que se conoce como "Competencias Clave" como un elemento esencial dentro del currículo. Éstas se definen como "aquellas competencias que debe haber desarrollado el alumnado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida", materializándolas en

Para desarrollarlas se deben proponer actividades concretas a través de las cuales el alumno aprenda a ser competente, es decir, que su conocimiento y habilidad puedan ser aplicados no sólo en un entorno educativo, sino en otros contextos de su vida diaria. Una forma de conseguirlo es haciendo uso de una aportación por parte de la psicología, la cual nos ayudará, concretamente, al desarrollo de las competencias relacionadas con la propia individualidad, la autonomía y las relaciones con los demás. Esta parte de la psicología es la Psicología Positiva, la cual se encarga de los aspectos que se relacionan con el bienestar y la felicidad, fomentando los aspectos positivos del ser humano y contribuyendo a un desarrollo integral del ser humano. Esta Psicología Positiva, aplicada a la educación, permitirá equilibrar la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes para ayudar al estudiante a desarrollarse personal y socialmente, potenciando su bienestar presente y futuro.



A su vez, inmerso en esta corriente de la Psicología Positiva, existe un área de investigación e intervención que va a constituir las bases de la misma, en la cual nos centraremos para poder beneficiarnos de ella en el plano educativo: la práctica de la “atención plena” en las aulas, esto es, “**mindfulness**”.

Minfulness

Lo que este término significa se relaciona con una actitud global ante la vida donde se incluyen un conjunto de técnicas encaminadas a potenciar un estilo de vida basado en la conciencia y la calma, permitiendo vivir íntegramente en el momento presente. La práctica del mindfulness ayuda a vivir más conscientemente, a disfrutar más de la vida y a aprender mejor.

Es una técnica que sirve para entrenar la atención y, para conseguirlo, hay que ser capaces de sincronizar lo que sucede a nuestro alrededor con lo que pasa dentro de uno mismo.

En la actualidad, disponemos de numerosas investigaciones que avalan los beneficios de la práctica regular de la atención plena (Kabat-Zinn, 1990 y 2005; Brown y Ryan, 2003; Vallejo, 2006; Simón, 2007; Cebolla y Miró, 2008; Lavilla, Molina y López, 2008; Lyubomirsky, 2008), entre los que llaman la atención, especialmente, diversos estudios que sugieren cambios positivos incluso a nivel neurobiológico.

Según las revisiones efectuadas por Simón (2007), parece que la práctica de la atención plena activa y fortalece diversas regiones cerebrales, especialmente la corteza prefrontal, responsable de la integración de la conducta humana, provocando cambios positivos en los hábitos mentales de las personas.

Una de las investigaciones con las que contamos para avalar los hallazgos y revelaciones que la práctica del mindfulness tiene en la educación es la experiencia “Mindfulness

Education Program for Children” (Programa de Educación en Atención Plena para Niños) desarrollado por Lawlor, Fischer y Schonert-Reichl desde el año 2005 en Vancouver (Canadá). Lo más destacable de esta experiencia es que, al mismo tiempo que pretende introducir la atención plena en el trabajo con el alumnado, ha iniciado una vía de investigación para validar la efectividad de sus técnicas. Los primeros resultados de esta experiencia nos muestran que los alumnos receptores han mejorado notablemente en aspectos tales como el optimismo, la conducta social y el autoconcepto.

Desde esta perspectiva, mindfulness, entendida como una actitud global ante la vida, se fundamenta básicamente en la meditación, definida ésta como un estado de conciencia y calma en el que se intenta aquietar cuerpo y mente para observar con serenidad y aprender a mejorar como personas. Para fines educativos, esta meditación tiene como meta que el alumnado sea capaz de lograr un estado de conciencia y calma que les ayude a conocerse mejor, autorregular su conducta y ser más conscientes del momento presente, como modo de alcanzar mayor bienestar y felicidad.

Beneficios

La práctica del mindfulness en la educación puede ayudar, entre otros aspectos, a:

- *la autoestima, el rendimiento académico y el sueño.*
- *Lograr una mayor tranquilidad y relajación.*
- *Desarrollar habilidades naturales de resolución pacífica de conflictos.*
- *Aumentar la capacidad de reflexión y crítica.*
- *Mejorar las habilidades interpersonales, el clima de convivencia escolar y los niveles generales de bienestar en el aula y el centro educativo.*

Asimismo, con el objetivo de agrupar los efectos positivos de esta práctica, Shapiro, Brown y Astin (2008) han delimitado tres grandes áreas donde se observan beneficios. Éstas son:

- **El rendimiento cognitivo y académico:** donde se observa una mejora de las habilidades atencionales, un incremento de la habilidad cognitiva de procesar la información de forma rápida, con precisión y exactitud y una mejora del rendimiento académico.
- **La salud mental y el bienestar psicológico:** donde se observa una reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión y una mejora de la regulación emocional.
- **El desarrollo integral u holístico de la persona:** donde se observa el desarrollo de la creatividad, la mejora en el desarrollo de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales y el incremento de la empatía.

La práctica del Mindfulness

El mindfulness suele partir, en sus inicios, de sencillos ejercicios de relajación que progresivamente ayudan a que la práctica se asiente como un hábito más o menos permanente en nuestra vida. Esta práctica se consigue haciendo habitual el ejercicio de la respiración, actividad

16

ISSN 2445-365X | Depósito Legal AB 199-2016



que constituye lo más elemental del mindfulness. Para iniciarse en esta tarea, la respiración ha de ser consciente, para que conduzca a una profunda relajación física y mental que prepare el terreno y favorezca la calma interior y el autocontrol.

El primer paso es detenerse en lo que se conoce como “minutos amables”, en los cuales el individuo que está practicando mindfulness se centra en su propia respiración, inspirando y expirando, y dejando que los pensamientos que le asolan la mente pasen sin detenerse. Para conseguirlo, hay que sentarse en posición de meditación, o sobre una silla, manteniendo la espalda recta pero no rígida, la cabeza erguida, los ojos cerrados y las manos sobre los muslos.

Aplicación educativa del Mindfulness

En el ámbito educativo, esta práctica de mindfulness se puede aplicar en diversas situaciones, como son:

- Al comenzar la jornada escolar o al inicio de una sesión de clase en concreto.
- En los momentos de entrada al aula tras una actividad rápida, brusca o excitante para los alumnos, a la vuelta del recreo, tras la clase de Educación Física o Música, etc.
- En la transición de una actividad

a otra que requiera más concentración.

- Cuando se detecte mucho alboroto en el aula y se haya roto el clima de trabajo concentrado.
- Como paso previo para abordar un conflicto surgido en el aula o entre algunos alumnos.
- En épocas de exámenes o momentos de trabajo intelectual intenso que requieran favorecer la relajación al tiempo que se fortalece la concentración.
- En el desarrollo de áreas del currículo como son Psicomotricidad en Educación Infantil o en Educación Física en Educación Primaria.

Propuestas para el aula

A continuación, se recogen algunas propuestas para incluir este tratamiento de la conciencia y la calma en el ámbito educativo para distintas etapas, en forma de actividades de corte lúdico adaptadas según la etapa y nivel educativo.

Acaricia mis manos

- **Nivel:** Aula de 5 años de Educación Infantil.
- **Desarrollo:** Sentados en círculo, los niños se detienen a observar sus manos, realizando diversos movimientos con ellas: juntar las palmas, acercarlas y alejarlas de la cara, apretar con fuerza, acariciar una junto a otra... Después, hay que cerrar

y abrir los puños suavemente, notando cómo se estira la mano y cómo al cerrarla las uñas aprietan levemente la piel. Luego puede recorrerse las rayas de la palma de la mano notando el cosquilleo... y así sucesivamente. Será el docente quien invite a cambiar los movimientos y dirija a los niños. Una variante de esta actividad podrá ser realizada por parejas, haciendo que un niño acaricie las manos de otro. Para concluir la actividad se realizan varias respiraciones.

- **Tiempo:** 10 minutos.

Saboreo una galleta

- **Nivel:** Aula de 5 años de Educación Infantil y 1º de Educación Primaria.
- **Desarrollo:** Invitamos a los niños a saborear conjuntamente una galleta, repartiéndoles una a cada uno. Buscamos un momento y un espacio adecuados, como la asamblea, creando un ambiente tranquilo, de sosiego, de disfrute y sin prisas. Repartimos una galleta a cada uno, insistiendo en que vamos a esperar a que todos tengan una. Trabajamos los sentidos:

- La vista: observamos su forma, tamaño, color, dibujos...
- El tacto: rugosa, lisa, suave, áspera...
- El olfato: qué nos evoca, qué nos sugiere...
- El gusto: comemos poco a poco, saboreando lentamente cada bocado; percibimos si es dulce, salado, crujiente, blando...
- Una vez comida la galleta, expresamos lo que hemos sentido y lo que hemos descubierto, con el mismo clima de sosiego y respeto. Los niños descubren las sensaciones que les produce el alimento y de las que hasta ahora no habían sido conscientes.
- Puede variarse la actividad

cambiando cada día de alimento y trabajando otros muchos aspectos de forma paralela.

- **Tiempo:** 10 - 15 minutos.

Respiraciones al comienzo de la clase

- **Nivel:** Educación Secundaria.
- **Desarrollo:** Previamente a la realización de este ejercicio, es necesario haber explicado a los alumnos cómo practicar la meditación basada en la respiración. Una vez que ya están iniciados en la técnica, se pueden realizar diferentes ejercicios de respiración, observando la respiración diafragmática, concentrándose en las sensaciones de frío y calor en la nariz, contando un número en cada inspiración y combinando frases o palabras clave, etc.
- **Tiempo:** Entre 2 y 5 minutos pueden ser suficientes, cuando el alumnado ya conoce estas técnicas.

Respirando con versos o palabras clave

- **Nivel:** 5º y 6º curso de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- **Desarrollo:** Se trata de una técnica clásica en la meditación zen que consiste en asociar, tanto a la inhalación como a la exhalación, una imagen en forma de frase o de alguna palabra clave. Podemos escoger un poema y el procedimiento será el siguiente:
 - Mientras inspiramos, pensamos en el primer verso, concentrándonos en la imagen o sensación que describe esa frase.
 - A continuación espiramos, pensando en el segundo verso, concentrados en la imagen o sensación descritas.
 - Podemos practicar respirando y repitiendo mentalmente ambos versos durante cinco, diez, quince o más

inhalaciones y exhalaciones.

- A continuación, pasamos a los dos siguientes versos y repetimos el mismo proceso. Continuaremos así hasta finalizar el poema.
- Cuando ya tengamos algo de práctica con este ejercicio, podemos sustituir las frases por una palabra clave que las resume: "tranquilo", "sonrío", "presente", "maravilloso" ... Es muy importante realizar estos ejercicios con plena conciencia, viviendo con la mayor intensidad posible las imágenes que cada frase o palabra nos evoca, evitando caer en una repetición mecánica de palabras y en un mero inspirar y espirar sin más. Se trata de vivir plenamente en el presente y de disfrutar con la paz y tranquilidad que nos proporciona la combinación de la respiración, las imágenes y las sensaciones.
- **Tiempo:** Un mínimo de 5 minutos.
- **Observaciones:** Los ejemplos propuestos para esta actividad están inspirados en el libro "*El florecer del loto*" (Nhat Hanh, 1993).

Estudios sobre Mindfulness

Como decíamos anteriormente, existen diversos programas que en

la actualidad se centran en implantar prácticas de mindfulness en el aula. Éstos son los recogidos por Mañana y colaboradores (2014):

- 1) **Programa TREVA:** Técnicas de Relajación Vivencial Aplicada al Aula (López, 2009). Se compone de doce unidades de contenidos, uno de los cuales es el Mindfulness. Los resultados muestran cómo la aplicación del programa correlaciona positivamente con la capacidad de relajación del alumnado, el clima del aula, la competencia emocional y el rendimiento académico.
- 2) **Programa Aulas Felices:** se centra en contenidos de psicología positiva para el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (Arguis, Bol-sas, Hernández y Salvador, 2010). Se trabaja la atención consciente y plena para potenciar la capacidad consciente, la calma, la disminución de automatismos y la potenciación del desarrollo emocional.
- 3) **Educar con Co-Razón:** es un conjunto de procedimientos que, a pesar de no emplear directamente técnicas de Mindfulness, se basa en una filosofía que deriva de este fenómeno: respiración o conciencia corporal (Toro, 2005).

- 4) **PINEP:** Programa de Entrenamiento de la Inteligencia Emocional



Plena (Ramos, Recondos y Enríquez, 2008). Se trata de un programa que ha probado la eficacia del Mindfulness como herramienta para mejorar la satisfacción vital y la realidad emocional, la empatía, la atención y la disminución de pensamientos intrusivos en preadolescentes.

Evaluación

Finalmente es preciso reseñar que esta práctica de mindfulness debe ser evaluada. Una de las formas más habituales de evaluación es la realización de cuestionarios. En concreto, podemos citar dos:

- **Escala CAMM:** "Child and Adolescent Mindfulness Measure", destinado a niños de edades comprendidas entre 9 y 18 años. Es una escala que evalúa la capacidad disposicional de un niño de estar atento y comprender la experiencia que acontece en la vida cotidiana.

- **MAAS-C:** El cuestionario "Mindful Attention Awareness Scale Adapted for Children" es una escala de medición orientada a medir el nivel de conciencia plena que poseen los niños de hasta 9 años.

La práctica del mindfulness en el ámbito educativo aporta grandes beneficios tanto a medio como a largo plazo, y es más que evidente que mejorará la calidad de la enseñanza y el estado general del alumnado pero, para que aporte frutos significativos es preciso que se sea constante en su práctica, incluyendo su tratamiento en la rutina habitual del aula. Debe ser una práctica comprendida como una inversión de tiempo recuperable, pues el hecho de destinar algunas horas semanales a ello contribuirá a ahorrar en situaciones problemáticas, mejorando las condiciones generales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cómo citar:

Prado Prieto, M. (2017, Noviembre). Mindfulness aplicado a la educación. Enseñar un estilo de vida basado en la conciencia y la calma. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°7, p. 15-19. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>

Referencias Bibliográficas

- Argués, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa Aulas Felices. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://catedu.es/psicologiapositiva/>.
- Cayon, B. (2014). *Terapia Cognitivo Conductual con mindfulness integrado. Principios y práctica*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Comas, S. (2016). *Burbujas de paz. Un pequeño libro de Mindfulness para niños (y no tan niños)*. Barcelona: Nube de tinta
- Gunatillake, R. (2016). *Mindfulness para llevar. Práctica aquí y ahora*. Barcelona: Maeva Ediciones
- López, L. (2015). *Meditación para niños. En paz me levanto, en paz me acuesto*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Naht, T. (2015). *Plantando semillas. La práctica del mindfulness con niños*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Sainz, P. (2015). *Mindfulness para niños. Cómo crear un hogar lleno de paz y felicidad*. Barcelona: Zenith

¡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



¿Quieres leer los números anteriores?



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

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

Visita:

www.campuseducacion.com/revista-digital-docente

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

iConviértete en Autor!

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

Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Diferencias en el rendimiento académico en función del crecimiento económico

Análisis regional

En este estudio se realiza un análisis sobre la relación entre el rendimiento académico de los alumnos de Secundaria y el nivel socio-económico regional, tomando como unidad de análisis las distintas Comunidades Autónomas. Los años académicos seleccionados han sido 2003, 2007 y 2012, ya que permiten comparar los resultados obtenidos en dos ciclos económicos distintos. Partiendo de indicadores regionales del rendimiento académico y de variables socio-económicas, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo gráfico y estadístico mediante el cálculo de coeficientes de correlación entre las variables que permiten encontrar relaciones entre ellas. Los resultados muestran que las regiones con mayor crecimiento económico tienen mejores rendimientos académicos en Secundaria, aunque se observa que esta relación se produce con mayor fuerza en períodos de crisis económica.



**CLARA MARÍA COBOS
MARTÍN**

- Licenciada en Derecho y Ciencias Políticas
- Máster en Formación del Profesorado
- Madrid (Madrid)

Palabras clave: Rendimiento académico; Nivel socio-económico; Educación Secundaria.

Keywords: Academic Performance; Socioeconomic Class; Secondary Education.

Abstract: *On this essay we will study the relationship between academic performance of students from Secondary Education and their socioeconomic class in relation to their Autonomous Community. The selected years have been 2003, 2007 and 2012 in order to take into account different economical cycles. Considering regional academic performance indicators and socioeconomic variables, we have made a descriptive graphical and statistical analysis calculating correlation coefficients between related variables. The results show that regions with better economic development achieve better academic performance on Secondary Education, although it has been observed that the relationship is stronger on economic crisis periods.*

El abandono escolar prematuro es un problema que está cobrando cada vez mayor importancia en España debido a las tasas que presenta, cada vez más elevadas. En la Estrategia de Lisboa, la Unión Europea ha marcado el objetivo para sus Estados miembros de no superar el 10% de abandono escolar, es decir, alcanzar tasas de graduación del 90%.

Por otra parte, la creciente preocupación que se tiene por el rendimiento académico es debido a que cada vez más se relaciona el nivel educativo con una mayor calidad de vida, mejor salud y mayor prevalencia de valores democráticos (Choi y Calero, 2009).

Este estudio pretende ahondar en la relación entre las variables socio-económicas y el rendimiento escolar del alumnado en la etapa de la Educación Secundaria. Para realizarlo, se han tomado variables de rendimiento escolar y variables contextuales socio-económicas,

analizando su relación a partir del coeficiente de correlación.

Para medir el nivel socio-económico de las regiones se han utilizado las variables más habituales, como el PIB per cápita y las tasas de desempleo (general y juvenil). En cuanto al rendimiento académico, al concretarlo en la etapa de la Secundaria (la etapa que permitirá el acceso al mercado laboral por primera vez) se ha decidido utilizar la tasa bruta de graduación, así como un indicador propio relativo al porcentaje de graduados en cuarto curso en relación a los que se graduaron en Educación Primaria cuatro años antes.

Este trabajo analiza las relaciones entre las variables económicas sitas en dos momentos concretos: el año 2003, como año central de un ciclo económico expansivo, y el año 2012 como un año central dentro de un ciclo recesivo (también se utiliza el año 2007 en algunos análisis como año de cambio de ciclo).

Metodología. Variables y método de análisis

Se han considerado dos tipos de variables: las variables de rendimiento académico y las variables contextuales.

Variables de rendimiento académico:

- Tasa bruta de graduación en Secundaria (4º E.S.O.) proporcionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para España. Esta tasa se define como la relación entre el alumnado que termina con éxito esta etapa educativa, independientemente de su edad, y el total de la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso (15 años).
- Indicador propio de graduación de Secundaria, calculado como la proporción de estudiantes que promociona (graduados) en 4º de E.S.O. en relación al número de estudiantes

tes que promociona en el curso correspondiente 4 años antes. Este indicador difiere del anterior en cuanto a que trata de aproximar si la cohorte que finaliza con éxito la Educación Primaria alcanza con éxito también la Educación Secundaria.

VARIABLES CONTEXTUALES:

- PIB per cápita regional: indicador que relaciona el producto interior bruto y el número de habitantes de una región (en las diferentes Comunidades Autónomas de España) proporcionado por Eurostat. Esta variable se puede utilizar como aproximación a la renta media de las familias. Para el análisis, el PIB per cápita regional se transforma en un número índice respecto del valor medio regional, de forma que las regiones con un índice superior a 100 poseen un PIB per cápita superior a la media nacional, y a la inversa.
- Tasa de desempleo general: proporción entre el número total de desempleados y la población activa en cada región, proporcionado por el INE.
- Tasa de desempleo juvenil: proporción entre el número de desempleados menores de 25 años y la población activa para ese colectivo en cada región, proporcionado por el INE.

El análisis de los datos se realiza a partir de un análisis descriptivo gráfico y mediante el cálculo de coeficientes de correlación entre las variables de rendimiento académico y las relativas a la renta y el desempleo. El análisis se especifica por regiones y para los momentos del tiempo definidos en el apartado anterior.

Hipótesis

El objetivo principal de este trabajo es comprobar si las diferencias regionales dentro de un país en cuanto a lo que el rendimiento académico se refiere están relacionadas

con la riqueza económica de la región en cuestión.

La hipótesis a contrastar se desglosaría en:

- H0: "las regiones que generan mayor riqueza económica tienen resultados académicos superiores".

Esta hipótesis se va a dividir en subhipótesis en función de las variables utilizadas para medir la riqueza regional y los resultados académicos; así, se espera comprobar:

- H1: las regiones con un PIB per cápita superior a la media nacional (índice de PIB>100) tienen mejores resultados académicos (mayor tasa de graduación de Secundaria).
- H2: las regiones con menor tasa de desempleo (general y juvenil) tienen mejores resultados académicos (mayor tasa de graduación de Secundaria).

En la subhipótesis H1, se espera encontrar un coeficiente de correlación entre el índice del PIB per cápita y los resultados académicos con valor positivo y para la subhipótesis H2, el coeficiente de correlación entre las tasas de desempleo y los resultados académicos debería ser negativo. Si se cumplen ambos su-

puestos, se aceptaría la hipótesis.

Las subhipótesis H1 y H2 se contrastan en distintos momentos del tiempo (2003, 2007 y 2012).

Resultados

La tasa de graduación de Secundaria en España en los últimos años ha seguido una evolución constante de crecimiento que ha pasado del 71,2% del año 2003 al 74,6% en el año 2012. Los datos muestran que a lo largo de la última década ha habido pocas diferencias en las Comunidades Autónomas y se observa cómo Ceuta aparece con una de las tasas más bajas de graduación, próximas al 50%, manteniéndose esos niveles en el tiempo. El País Vasco, por su parte, es la comunidad con mayor tasa de graduación y su posición se mantiene con el paso de los años (en el año 2003 ocupaba la segunda posición).

Ninguna de las CC.AA. alcanza valores superiores al 90% de tasa de graduación en el periodo contemplado, por lo que los datos muestran que España tiene que hacer un esfuerzo considerable para alcanzar el objetivo del "Horizonte 2020" y le queda un gran camino por recorrer.

Tasa graduación Secundaria 2003		
Mínimo	48,6	Ceuta
Máximo	85,6	Asturias
Promedio	71,2	
Desviación típica	9,4	
Tasa graduación Secundaria 2007		
Mínimo	50	Ceuta
Máximo	82,9	País Vasco
Promedio	69,4	
Desviación típica	8,2	
Tasa graduación Secundaria 2012		
Mínimo	52,8	Ceuta
Máximo	85,6	País Vasco
Promedio	74,6	
Desviación típica	7,7	

Tabla 1
Tasas de graduación en Secundaria en España en 2003, 2007 y 2012



Análisis de los resultados

A continuación, vamos a ver en detalle las relaciones que se han encontrado entre la tasa de graduación y las variables socioeconómicas para cada comunidad y momento del tiempo analizado para detectar posibles factores que puedan influir en alcanzar los objetivos educativos marcados por la UE.

En 2003, la tasa bruta de Secundaria en España estaba próxima al 71% y las Comunidades Autónomas cuya tasa era inferior a la media nacional eran: Andalucía, Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia, Ceuta y Melilla. A excepción de Islas Baleares, todas estas regiones cuentan con una tasa de crecimiento del PIB per cápita inferior por debajo de la media nacional.

Este resultado parece indicar que las regiones con un crecimiento económico inferior al nacional son las que tienen unas menores tasas de graduación en Secundaria, por lo que podría existir una relación positiva entre el crecimiento económico de la región y el rendimiento académico, reflejado en una mayor tasa de graduación en la etapa de Secundaria.

Para completar esta información se ha calculado el coeficiente de correlación entre la tasa bruta de graduación en Secundaria y el índice de crecimiento del PIB de cada región respecto de la media nacional. Los resultados, aunque no representan una fuerte relación entre ambas variables, sí ofrece un signo positivo, que indicaría que, en aquellas regiones de mayor crecimiento, se observan mayores tasas de graduación, y a la inversa. Tanto por la información estadística del coeficiente de correlación como por la representación gráfica, se podría aceptar la hipótesis de que existe una relación positiva entre el nivel socio-económico de cada región y el rendimiento escolar de los alumnos de dicha región.

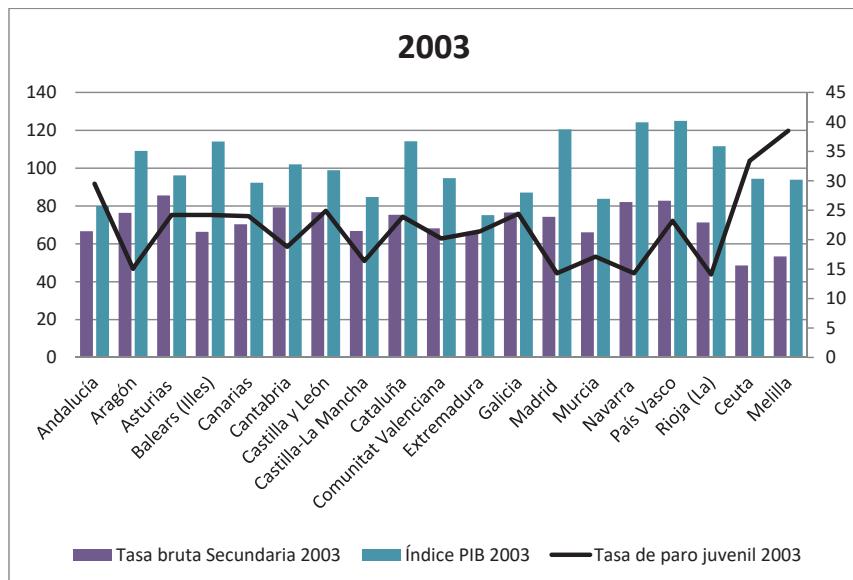


Gráfico 1
Tasa bruta en Educación Secundaria, Índice PIB per cápita y Tasa de paro juvenil en España en 2003

Utilizando otro indicador de la evolución económica de las regiones, como puede ser la tasa de desempleo (general y juvenil), la hipótesis teórica planteada supone que las regiones de mayor crecimiento económico deberían relacionarse con menores tasas de desempleo, lo que llevaría a encontrar mayores tasas de graduación.

En el Gráfico 1 podemos observar que las regiones con una menor tasa de desempleo juvenil son: La Rioja, Navarra y Madrid, cuyo índice de crecimiento del PIB respecto de la media se sitúa en los 3 casos por encima del 100% y, a la vez, presentan tasas de graduación en Educación Secundaria por encima del 70% (superior a la media nacional).

En este caso, los estadísticos calculados a través del coeficiente de correlación entre la tasa de graduación en Secundaria y las tasas de desempleo (general y juvenil) muestran un signo negativo, que corrobora que aquellas regiones de menor desempleo (y mayor crecimiento económico) alcanzan tasas de graduación más altas (-0.4 para la tasa de paro general y -0.56 para la tasa de paro juvenil), por lo que se puede aceptar la hipótesis de que existe una correlación positiva entre

el índice de PIB per cápita y las tasas de rendimiento de las regiones.

Tanto los resultados encontrados respecto al crecimiento económico medido a través del PIB per cápita, como a través de las tasas de desempleo, las cifras se mantienen a lo largo del tiempo, pero con algunas diferencias importantes en cuanto a la fuerza de la relación entre la tasa de graduación y los distintos indicadores. Aunque el signo del coeficiente de correlación no varía en el tiempo, sí lo hace el valor absoluto, siendo más alto en el año 2007, especialmente respecto de la tasa de desempleo general.

En el año 2007, España contaba con diez Comunidades Autónomas cuya tasa de rendimiento era inferior al 70%, que era la media nacional: Andalucía, Islas Baleares, Comunidad Valenciana, Extremadura, Murcia, Ceuta, Melilla, La Rioja, Islas Canarias y Castilla La-Mancha. Por tanto, podía observarse cómo la tasa de graduación empeoró a nivel nacional, aumentando el número de CC.AA. con tasas inferiores a la media nacional.

En este año, coincide que todas las comunidades que presentan peores resultados académicos que la media también cuentan con un

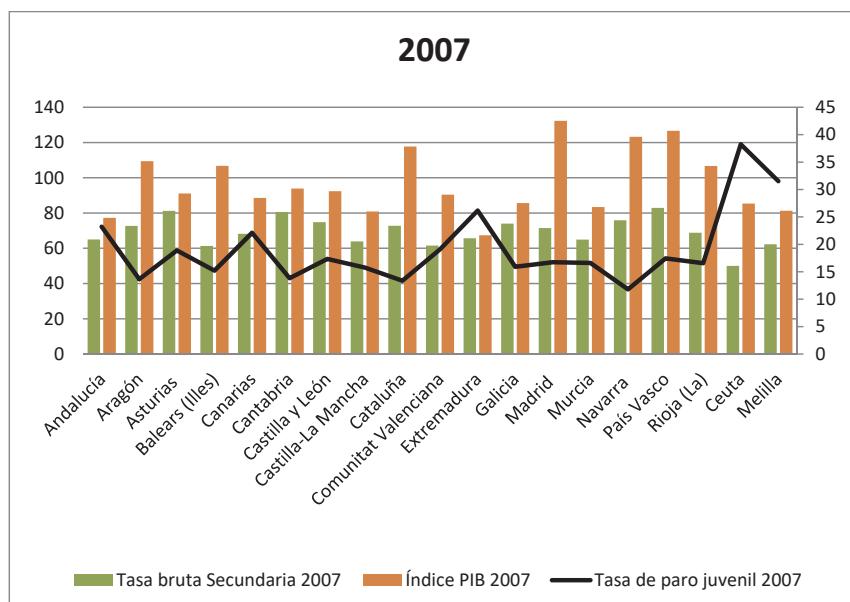


Gráfico 2

Tasa bruta en Educación Secundaria, Índice PIB per cápita y Tasa de paro juvenil en 2007

índice de crecimiento del PIB per cápita respecto de la media nacional inferior al 100%, lo que indica que las regiones con menor crecimiento económico también representan las menores tasas de graduación. El coeficiente de correlación entre ambas variables en este año sigue manteniendo el mismo valor, 0,46.

La relación inversa entre la tasa de desempleo (general y juvenil) y la tasa de crecimiento del PIB en relación a la media se sigue observando en el año 2007. Así, las regiones de Madrid, Navarra y La Rioja, donde el PIB per cápita respecto de la media se sitúa por encima del 100%, son las que presentan menores tasas de paro juvenil. Los coeficientes de correlación entre la tasa bruta de graduación en Secundaria y las tasas de paro se refuerzan, alcanzando en este año los valores de -0,69 (tasa de paro general) y -0,65 (tasa de paro juvenil).

Tanto el año 2003 como el 2007 pueden considerarse años de crecimiento económico para España, aunque a partir del 2007 ya se comienza a vislumbrar un cambio en el ciclo económico, reflejado en menores tasas de crecimiento del PIB y en aumentos en las tasas de

desempleo, desembocando en que 2012 sea un año de recesión económica. Se observa por los datos que, en este año 2012, el coeficiente de correlación entre la tasa de graduación y el índice del PIB per cápita en relación a la media, disminuye, siendo más débil la relación entre ambas variables.

Sin embargo, se observa que existe una mejora de las tasas de graduación regional, y en 2012 hay

cuatro comunidades con tasas de graduación inferiores al 70%: Islas Baleares, Comunidad Valenciana, Ceuta y Melilla, por lo que la tasa de rendimiento mejora respecto a los años 2007 y 2003.

La tasa media de graduación en Secundaria en ese año aumentó a nivel nacional hasta el 75% por lo que, si se tiene en cuenta este valor como referencia, aumentaría el número de comunidades hasta 9 como las regiones con tasas de graduación inferiores a la media. Al igual que ocurría en el año 2003, excepto Baleares, las regiones con menores tasas de graduación son aquellas que cuentan con un índice de PIB per cápita relativo a la media inferior al 100%.

En relación a las tasas de desempleo, las regiones con menor tasa son Cantabria, País Vasco y Navarra, contando todas ellas con una tasa de graduación superior al 70%. País Vasco y Navarra cuentan con un índice de PIB per cápita superior al 100%, y Cantabria superior al 93%. El coeficiente de correlación respecto a la tasa de desempleo general es de -0,79 y respecto a la tasa de desempleo juvenil -0,69, valores especialmente altos y que muestran

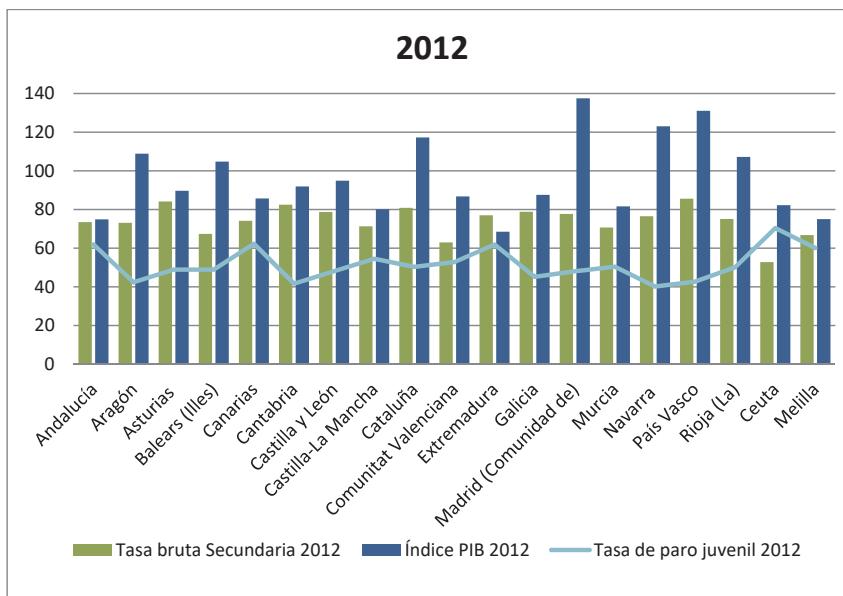


Gráfico 3

Tasa bruta en Educación Secundaria, Índice PIB per cápita y Tasa de paro juvenil en España en 2012

una fuerte relación entre las variables de desempleo y graduación.

En 2012, a pesar de que la tasa de rendimiento mejora respecto a los años anteriores, la tasa de paro juvenil empeora, llegando en el caso de alguna comunidad a triplicar la de 2007.

En los tres años analizados, todas las CC.AA. muestran tasas de rendimiento por debajo del 90%, por lo que ninguna cumple el requisito europeo del 10%. Los coeficientes de correlación entre la tasa bruta de graduación en Secundaria y el PIB no son significativos, por lo que, para este caso, no se podría aceptar la hipótesis sobre que las regiones que generan mayor riqueza económica tienen resultados académicos superiores.

Conclusiones y líneas futuras de investigación

Los indicadores de rendimiento académico en los sistemas educativos tienen gran interés tanto a nivel político como económico y social por las consecuencias que de ellos se derivan en las personas, especialmente en los jóvenes, que una vez finalizados sus estudios se incorporan al mercado laboral. En concreto, el fracaso y el abandono escolar han cobrado especial relevancia en la Unión Europea, fijándose un objetivo en el Horizonte2020 (H2020) que recomienda a los países que no superen el 10%. Este objetivo se puede trasladar a la tasa de graduación, y la referencia, en este caso, sería que alcanzase el 90%.

En España, el rendimiento académico en la etapa de la Educación

Secundaria, medido a partir de la tasa bruta de graduación, ha experimentado una evolución positiva en la última década. A nivel regional, España presenta mayores diferencias y cada una de las comunidades parecen mantener su posición en el tiempo.

En este trabajo se han estudiado las diferencias regionales en la tasa de graduación en Secundaria (refiriéndonos indistintamente con los términos "comunidad" y "región"), y se han utilizado como factores "potencialmente influyentes" variables económicas como el estudio el PIB per cápita de la región y las tasas de desempleo general y juvenil.

Los datos analizados muestran que, en general, las diferencias regionales en las variables económicas están relacionadas con la tasa de graduación. En concreto, los coeficientes de correlación de esta tasa junto con el índice del PIB per cápita toma valores positivos, y junto con las tasas de desempleo, toma valores negativos. Este primer resultado, confirma la hipótesis de trabajo, que señalaba que las regiones de mayor crecimiento económico respecto de la media (en cuanto al índice del PIB per cápita) y de menor tasa de desempleo, presentan mejores tasas de resultados académico, en cuanto a que se alcanzan mayores tasas de graduación. El coeficiente de correlación respecto del índice del PIB per cápita muestra una relación débil (inferior a 0,5) en todos los años analizados, y, sin embargo, existe una correlación alta con las tasas de desempleo, especialmente, en la de jóvenes.

Hay que tener en cuenta que el número de datos para el cálculo de los coeficientes de correlación es limitado, por lo que puede estar afectando al valor numérico del coeficiente. Es por ello, que resultaría interesante para una investigación futura, en la que se profundice más detalladamente tomando como unidad de análisis las provincias concretas de cada comunidad.

Coeficiente de correlación entre el porcentaje de graduados Secundaria/Primaria y PIB	
2007	0,46
2012	0,15
Coeficiente de correlación entre tasa bruta de graduación en Secundaria y PIB	
2003	0,46
2007	0,46
2012	0,40

Tabla 2

Coeficientes de correlación entre la Tasa de graduación de Secundaria y el Índice de PIB relativo a la media nacional.

Coeficiente de correlación entre el porcentaje de graduados Secundaria/Primaria y tasa de desempleo general	
2007	-0,63*
2012	-0,32
Coeficiente de correlación entre tasa bruta de graduación en Secundaria y tasa de desempleo general	
2003	-0,40
2007	-0,69*
2012	-0,79*
Coeficiente de correlación entre % graduados secundaria/primaria y tasa paro juvenil	
2007	-0,63*
2012	-0,28
Coeficiente de correlación entre tasa bruta población que finaliza secundaria y tasa paro juvenil	
2003	-0,56*
2007	-0,65*
2012	-0,63*

Tabla 3

Coeficientes de correlación entre la Tasa de graduación de Secundaria y las Tasas de desempleo general y juvenil (*valores del coeficiente de correlación superior a 0,5, lo que supone una relación fuerte entre ambas variables)

Referencias Bibliográficas

- Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30, 2. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com>
- Choi de Mendizábal, A. y Calero, J. (2009). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Cuadernos económicos de ICE* (78), 281-310.
- Gil, J. (2014). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 393-410.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2007). Informe PISA (2007). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). Informe PISA (2012). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es>

Cómo citar:

Cobos Martín, C. M. (2017, Noviembre). Diferencias en el rendimiento académico en función del crecimiento económico. Análisis regional. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 21-26. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>



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**.

Estudio de Caso en Educación

Una aproximación teórica

En este trabajo se pretende explicar de forma resumida qué es y en qué consiste el Estudio de Caso y sus posibles aplicaciones en el mundo educativo, y concretamente en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Palabras clave: Enseñanza de idiomas; Inglés; Investigación Educativa; Metodologías de Investigación Educativa.

Keywords: Foreign Language Teaching; English; Educational Research; Educational Research methods.

Abstract: *This paper aims at explaining briefly what case study as a teaching approach is, as well as its uses on education, specifically on teaching a foreign language.*



**SALVADOR MONTANER
VILLALBA**

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

Para conocer la relevancia del estudio de caso en el contexto educativo es preciso, en primer lugar, analizar la conceptualización del término para, posteriormente, continuar con las características del método y contemplar las diferentes fases en las que se desarrolla.

Aproximación conceptual

El estudio del caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica que ha sido utilizado en la sociología por autores como Spencer (1851) y Weber (1922), entre otros. También ha sido empleado en ciertas áreas de las ciencias sociales como método de evaluación cualitativa.

Este método surgió en el año 1920 en la escuela de Derecho de la Universidad de Harvard con el objetivo de simular situaciones complejas teniendo en cuenta sucesos auténticos a través de los cuales el alumno desarrolla una serie de destrezas y actitudes de forma intrínseca.

Merriam (1988) define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Este método de investigación resulta muy útil para analizar problemas prácticos o situaciones determinadas, encontrando al final del estudio de caso el registro del mismo, donde se expone de forma descrip-

tiva información al respecto de todo lo evidenciado y descubierto, con cuadros, imágenes, recursos narrativos, etc.

Existen diversas categorías del estudio del caso. Autores como Stake (1995) distinguen tres tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Otros clasifican el estudio del caso en dos categorías que corresponden al estudio de caso único y al estudio de caso múltiple (Yin, 1993). Según este punto de vista, el estudio del caso no tiene especificidad, pudiendo ser empleado en cualquier área con el objetivo de dar respuestas a todas las preguntas de la investigación para la que se emplee.

Tipos de estudios de caso

Como decimos, y siguiendo a Stake (1995), los estudios de caso se presentan en varias categorías:

- **Estudios de caso intrínsecos:** casos con especificidades propias, con un valor en sí mismos. No se elige al caso porque sea representativo de otros casos, sino porque resulta de interés y sirve para comprender mejor el caso.
- **Estudios instrumentales:** son aquellos con el fin de profundizar un tema o corroborar una teoría, siendo casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas.



- **Estudios colectivos:** en los que el interés se encuentra en la investigación en torno a un fenómeno determinado, del tipo que sea y, por tanto, se pueden estudiar varios casos a la vez.

Por su parte Yin (1993) establece las siguientes categorías:

- **Estudio de caso único:** focalizado en un solo caso, justificando las causas del estudio, de carácter crítico y único, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio implicando, pues, que el estudio sea irrepetible, así como su carácter revelador, aportando a la comunidad científica un estudio que no hubiera sido posible conocer de otro modo.
- **Estudio de caso múltiple:** donde se emplean varios casos simultáneos para estudiar y describir una realidad.

Características del Estudio de Caso

Según Expósito y otros (2004), el estudio de caso destaca, junto con los métodos de investigación-acción y los estudios etnográficos, entre los diseños de tipo cualitativo. En algunas disciplinas de administración, el estudio del caso es el método cualitativo de investigación más usado (Yacuzzi, 2005). A causa del incremento que la realización de

estudios del caso en investigación ha experimentado, parece adecuado plantear su delimitación, dado que no siempre se distingue bien lo que es, y no siempre se realizan de la misma forma.

El estudio de caso es un concepto que incluye numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho, es un término que sirve de "paraguas" para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005) plantea esta cuestión cuando afirma que existen multitud de formas de realizar estudios de casos.

El elemento más significativo del estudio de caso está en la comprensión de la realidad que actúa como objeto de estudio. Pérez Serrano (1994) asevera, desde un enfoque interpretativo, que su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia. El conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, teniendo en consideración su contexto, aparentemente está presente en la intencionalidad de la investigación fundamentada en estudios de caso. La contextualización del objeto de investigación, al comprender que un estudio de caso es una investigación empírica causa la imposibilidad de separar las variables de estudio de su contexto.

Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo, pues manejan múltiples fuentes de datos. Según Hamel (1993) la potencia y justificación investigadora de un estudio de caso se fundamenta en el supuesto de que lo global se refleja en lo local o, en otras palabras, en la naturaleza holográfica de la realidad, describiendo cualquier proceso de una unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural.

Estudio de caso en Educación

Según Cebreiro y Fernández (2004), la aportación del estudio del caso en la Educación está básicamente fundamentada en estas tres características:

1. Énfasis en las observaciones a largo plazo, fundamentadas únicamente en informes descriptivos.
2. Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Preocupación por la perspectiva de los participantes en torno a los sucesos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Otros autores (Álvarez y San Fabián, 2012) distinguen otras características básicas de los estudios de caso, no directamente relacionadas con el ámbito educativo pero, en su totalidad, que les diferencia de otros métodos de investigación:

1. Describen el objeto de estudio de forma contextualizada, teniendo la función de revelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos, en los que el investigador debe intentar observar la realidad con una visión profunda y ofrecer una visión completa del fenómeno observado.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad a tra-



vés de una descripción densa y leal al fenómeno investigado.

4. Son estudios heurísticos, que intentan aportar algo de luz al lector en torno al fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético, sino que se observa, se extraen conclusiones y se informa de ellas.
6. Se presta especial atención a las relaciones e interacciones, requiriendo así la participación del investigador en el desarrollo del caso.
7. Requieren que el investigador permanezca en el ámbito de estudio de forma prolongada, involucrándose durante todo el proceso.
8. Se ofrecen procesos de negociación entre investigador y participantes permanentemente.
9. Los estudios de caso incluyen múltiples fuentes de datos y el análisis de éstos ha de realizarse de forma global e interrelacionada.
10. El razonamiento es inductivo, es decir, las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen principalmente del trabajo de campo, requiriendo una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

Objetivos del Estudio del Caso

Podemos afirmar que el estudio de caso persigue alcanzar diversos objetivos, tales como:

- Producir un razonamiento de tipo inductivo.
- Recolectar datos a partir de la observación mediante los cuales poder elaborar hipótesis.
- Producir nuevos conocimientos respecto a un tema.
- Confirmar teorías previamente conocidas.
- Describir situaciones o sucesos



concretos.

- Ofrecer ayuda, conocimiento o instrucción al caso estudiado.
- Comprobar o contrastar fenómenos, situaciones o hechos.
- De forma sintetizada, puede decirse que el estudio de caso pretende explorar, describir, explicar, evaluar y/o convertir.

Desarrollo del proceso del estudio del caso

En lo concerniente al desarrollo del proceso de este modelo de investigación, Álvarez y San Fabián (2012), siguiendo a Pérez Serrano (1994) y Martínez (1990), distinguen tres fases:

1. Fase Preactiva

Esta primera fase es en la que se deben tener en consideración los principios que enmarcan el problema o caso a estudiar, los objetivos que se persiguen, la información de la que se dispone, los criterios usados para seleccionar los casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas necesarias durante todo el proceso y, además, una temporalización aproximada sobre el tiempo invertido.

De esta forma, en la primera fase

del proceso del estudio de caso ya se establece una relación entre constructos teóricos y unidades empíricas, y entre categorías generales y categorías específicas (Ragin y Becker, 1992), estableciendo lo que Yin (1989) considera una cadena de evidencias.

Una de las actividades más complejas a realizar en esta fase inicial es delimitar un caso concreto a estudiar, así como seleccionar una muestra de registros que nos permitan la representatividad del conjunto estudiado. Desde la investigación cualitativa, se plantean algunas cuestiones prácticas, a los cuales los investigadores tienen que enfrentarse en estos primeros momentos del proceso, como considerar, a priori, aspectos tales como la cronología, las técnicas de recogida de datos, etc.

2. Fase Interactiva

La segunda fase se adecúa no sólo al trabajo de campo sino también a los procedimientos y desarrollo del propio estudio, utilizando diversas técnicas cualitativas, tales como la toma de contacto y la negociación, cuyo objetivo es delimitar las perspectivas iniciales del investigador.

En esta fase, es muy relevante el procedimiento de triangulación de datos para que la información pue-

da ser contrastada desde diferentes fuentes.

Las principales tareas que se desarrollan en este punto son recoger informaciones y relacionarlas mediante el uso de diversas técnicas tales como la observación participante, la entrevista, los debates o el análisis documental.

En la fase interactiva las principales tareas normalmente son recoger, reducir y relacionar la información recogida mediante el uso de diferentes técnicas, tales como la observación participante, la entrevista, los foros de debate y el análisis documental.

No obstante, hay que tener cuidado en esta fase ya que el investigador puede enfrentarse a varios problemas, como por ejemplo tener dificultad personal a la hora de investigar algo debido a su excesivo grado de implicación en el caso, sufrir de estrés por problema de tiempo o recoger tal cantidad de datos que sea difícil desarrollar con normalidad la investigación.

Un método como el estudio del caso, que sitúa al investigador en contacto directo con la realidad estudiada, necesita herramientas heurísticas con el fin de detectar los cambios y movimientos que sufre esa realidad en el propio transcurso de la investigación.

3. Fase Postactiva

En la última fase el investigador elabora el informe final, detallando en él las reflexiones críticas sobre el problema estudiado.

Los problemas prácticos que suelen acontecer en esta fase son, normalmente, del tipo:

- Dificultades con respecto a la confidencialidad de los datos, debiendo salvaguardar la identidad de aquellos sujetos que están siendo investigados, a excepción de que en el estudio se pacte la relevancia que adquiere revelar datos identificativos.



- La escasez de tiempo, al tener que realizar una redacción y entrega de informes con urgencia.
- Complicaciones para difundir los resultados tanto en la comunidad de profesionales como en la comunidad científica.

El Estudio de Caso y la Enseñanza de Idiomas

El conocido psicólogo Robert E. Stake (1995) es pionero en la aplicación del estudio del caso en la evaluación educativa y sus obras se centran, sobre todo, en la metodología del estudio de caso en la investigación cualitativa.

Los principios teóricos de la investigación cualitativa del estudio de caso constituyen un conjunto de métodos de investigación de carácter naturalista, holístico, fenomenológico y etnográfico, y en este sentido Stake ha publicado numeroso material en relación con los efectos que tiene la evaluación en el campo educativo, en particular en lo que se refiere a estudios de casos sobre formación de profesorado.

En el campo de la enseñanza de idiomas, cabe destacar el trabajo de M.J. Labrador (1996) quien define el estudio del caso como un conjunto de descripciones de una situación

real, apoyada con datos de distinta índole, que plantea un problema y necesita una toma de decisión. Por esta razón, el propósito del estudio del caso va dirigido a mejorar la realidad educativa a través de ejemplos o situaciones que se producen en la vida real y a partir de un contexto educativo concreto, respondiendo a preguntas de tipo "cómo" y "por qué" (Yin, 2004).

En relación a la enseñanza de la lengua inglesa, Basturkmen y Long han investigado y realizado varios experimentos en los que han utilizado el estudio del caso como un modelo de investigación. Basturkmen (2010) describe dos experimentos correspondientes a un curso de inglés para policías y un curso de inglés en el ámbito de la medicina, mientras que Long (2005), por su parte, investiga en torno al aprendizaje del inglés en el ámbito de la hostelería y el periodismo.

En el momento de utilizar el estudio del caso en un experimento educativo en el aula, normalmente se elige este modelo de investigación porque se identifica un problema real y se le atribuye una carencia educativa.

Todo lo planteado hasta el momento nos hace pensar, acertadamente, que el estudio de caso es

una buena metodología de investigación para aplicar satisfactoriamente en el terreno educativo, ya que proporciona herramientas suficientes para indagar sobre diversos problemas, reflexionar sobre los mismos y poder actuar en consecuencia.

Además, variados estudios avalan que puede practicarse, también y concretamente, en el campo de la didáctica de las lenguas, haciendo uso de herramientas tales como cuestionarios, observación directa en el aula o entrevistas personales por parte del docente al alumnado, todo ello con el fin de mejorar el proceso educativo a partir de los resultados obtenidos directa y específicamente de las herramientas previamente utilizadas durante el experimento investigativo.

Cómo citar:

Montaner Villalba, S. (2017, Noviembre). Estudio de Caso en Educación. Una aproximación teórica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°7, p. 27-31. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología* 28(1),14. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvez-JoseLuis_SanFabian.html
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. UK: Palgrave Macmillan.
- Carbaugh, D. (2007). Cultural discourse analysis: Communication practices and intercultural encounters. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36 (3), 167-182.
- Expósito, J., Olmedio, M. y Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10, (2), 185-209.
- Hamel, J., Dufour, S. y Fortin, D. (1993). *Case Study Methods*. UK: Longman.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE

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



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



Campuseducacion.com
formación on-line

HAZTE CENTRO COLABORADOR DE



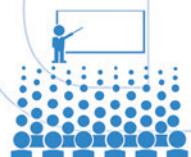
Campuseducacion.com
formación on-line



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

Motivación y Educación Física

Niveles motivacionales del alumnado de Educación Primaria

El objetivo del presente estudio es medir las variables motivacionales en las clases de Educación Física en la etapa de Educación Primaria en el altiplano murciano, mediante la teoría de la autodeterminación y basándonos en la premisa de que a mayor nivel de actividad física, mayor motivación hacia el área de Educación Física en la escuela.

Palabras clave: Autodeterminación; Motivación; Educación Física; Educación Primaria.

Keywords: Self-determination; Motivation; Physical Education; Primary Education.

Abstract: *The aim of this study was measuring the motivational variables in Physical Education classes at the Primary stage in the highlands of the Region of Murcia through the self-determination theory. Thus, this research proves that the higher the level of physical activity is, the greater the motivation towards the Physical Education subject is.*

Teoría de la autodeterminación

Actualmente, la teoría de la autodeterminación es uno de los marcos teóricos más utilizados para explicar la motivación en diferentes contextos; se encuadra dentro del paradigma socio-cognitivo, actuando como macroteoría de la motivación que intenta explicar el comportamiento humano según los motivos que nos llevan a realizar cualquier actividad (Deci y Ryan, 2000), esto es, el nivel en el que las personas realizan sus actividades de forma voluntaria, por elección propia.

La teoría de la autodeterminación tiene un principal objetivo que es explicar el papel de la motivación en el comportamiento humano, centrándose en las influencias contextuales, las percepciones interpersonales y las orientaciones motivacionales de cada persona. Trata, por tanto, de explicar cómo el contexto social puede apoyar o frustrar las tendencias naturales para el compromiso activo y el crecimiento psicológico de un individuo, ya que los seres humanos no realizamos las tareas automáticamente sino que necesitamos continuos apoyos sociales para funcionar eficazmente.

Esta teoría contempla también el proceso de interiorización de los comportamientos en un continuo, donde se fluctúa entre conductas no autodeterminadas y las conductas autodeterminadas.

Los estudios al respecto que se tienen aplicados al ámbito educativo corresponden mayormente a la etapa de la Educación Secundaria, por lo que los resultados del presente trabajo, al ser de Primaria, puede ofrecer una información muy enriquecedora sobre la importancia que estas variables pueden tener en

el desarrollo moral de los jóvenes, así como observar las diferencias entre preadolescentes y adolescentes.

Hipótesis

Este estudio pretende valorar los niveles de motivación que presenta el alumnado en las clases de Educación Física, objetivo del que emana una hipótesis clara: el alumnado de Educación Primaria presenta altos niveles de motivación autodeterminada, así como una percepción elevada en cada uno de los valo-



JOSÉ MIGUEL GARCÍA FERNÁNDEZ

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



res medidos, pues ya en estudios anteriores, Cecchini, Fernández, González-Mesa y Cecchini (2013), observaron índices mayores de motivación en Educación Primaria que en Educación Secundaria, y dicha premisa es lo que queremos corroborar.

Procedimiento

Se registró el género, la edad, el curso y el nivel de práctica deportiva extraescolar a través de la pregunta “¿Haces actividad física fuera del colegio?”, pudiendo ser respondida afirmativa o negativamente, y se empleó el Cuestionario de Motivación en la Educación Física (CMEF: Sánchez-Oliva et al., 2012), posteriormente validado para Educación Primaria (Leo, García-Fernández, Sánchez-Oliva, Pulido y García-Calvo, 2016).

Esta escala está compuesta por la frase inicial “Yo participo en las clases de Educación Física...”, seguida de 20 ítems que analizan los cinco factores incluidos:

- La motivación intrínseca: 4 ítems, como por ejemplo “Porque la Educación Física es divertida”.
- Regulación identificada: 4 ítems, como por ejemplo “Porque esta asignatura me aporta conocimientos y habilidades que considero importantes”.
- Regulación introyectada: 4 ítems, como por ejemplo “Porque lo veo necesario para sentirme bien conmigo mismo”.
- Regulación externa: 4 ítems, como por ejemplo “Para demostrar al profesor y compañeros mi interés por la asignatura”.
- Desmotivación: 4 ítems, como por ejemplo “Realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo con esta asignatura”.

En el cuestionario los participantes deben expresar su grado de acuerdo cumplimentando la escala

tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5) con la formulación de cada una de las frases.

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 aparecen los estadísticos descriptivos de cada una de las variables del estudio (media, desviación típica, mínimo y máximo), y el Alfa de Cronbach de cada factor. Las puntuaciones medias en los tipos de motivación se observa que están en aumento desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca.

Además, en el análisis de fiabilidad, todos los factores alcanzaron puntuaciones en torno a .70 en el coeficiente de Alpha de Cronbach, por lo que la consistencia interna del estudio resulta apropiada y la fiabilidad de los instrumentos se considera adecuada.

Por último, en la tabla 3 nos encontramos con otro análisis de varianza en función de la práctica física extraescolar del alumnado, la cual nos proporciona resultados significativos en los niveles de motivación intrínseca en aquellos niños que sí practican actividad física fuera de la escuela.

Discusiones

Basándonos en la teoría de la autodeterminación hemos podido corroborar la importancia que tiene la motivación autodeterminada, así como su relación con la percepción de determinados comportamientos adaptativos durante las clases de Educación Física en el alumnado de Educación Primaria. En este estudio se formuló la hipótesis que postulaba que el alumnado de Educación Primaria tendría altos de niveles de motivación autodeterminada. En este sentido, se percibieron menores puntuaciones en la des-

	M	DT	MIN	MAX	α
Intrínseca	4.61	.54	1.25	5.00	.65
Identificada	4.49	.62	1.00	5.00	.69
Introyectada	3.64	.99	1.00	5.00	.64
Externa	3.60	1.18	1.00	5.00	.78
Desmotivación	1.50	.81	1.00	5.00	.64

Tabla 1
Estadísticos descriptivos.

Análisis de varianza

Por otra parte se decidió realizar un análisis de varianza en función del género del alumnado con el objetivo de comprobar las diferencias que existen entre ellos con respecto a los diferentes factores analizados.

En la tabla 2, se puede observar cómo las principales diferencias aparecen en las variables de motivación intrínseca, externa y en la desmotivación, en las cuales los chicos presentan medias más altas.

motivación que en los motivos más autodeterminados, y valores moderadamente altos en cada uno de los valores incluidos en el estudio, por lo que las ideas iniciales hipotéticas pueden confirmarse.

También se analizaron las diferencias existentes en la motivación en las clases de Educación Física en función del género y de la práctica, o no, de actividades deportivas extraescolares. El análisis de varianza realizado en función del género señaló que existen diferencias significativas en el caso de la



	Alumnas		Alumnos		MC	F	p
	M	DT	M	DT			
Intrínseca	4.54	.62	4.67	.48	1.56	5.25	.02
Identificada	4.44	.70	4.52	.55	.55	1.42	.23
Introyectada	3.54	.97	3.71	1.00	2.64	2.70	.10
Externa	3.29	1.22	3.86	1.08	27.55	21.06	.00
Desmotivación	1.36	.65	1.61	.91	5.04	7.80	.00

Tabla 2
Análisis de varianza por género.

	SI		NO		MC	F	p
	M	DT	M	DT			
Intrínseca	4.64	.53	4.34	.68	2.19	7.42	.00
Identificada	4.50	.60	4.30	.80	1.05	2.70	.10
Introyectada	3.66	.99	3.39	1.01	1.80	1.85	.17
Externa	3.64	1.17	3.23	1.22	4.08	2.96	.08
Desmotivación	1.49	.80	1.66	.96	.74	1.12	.29

Tabla 3
Análisis de varianza por práctica o no de actividad física extraescolar.

motivación intrínseca, externa y en la desmotivación, favorable a los chicos; resultados casi idénticos han sido encontrados recientemente por Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló, y Ruiz (2009) con una muestra de 283 deportistas federados, 141 hombres y 142 mujeres, donde hallaron mayor motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación a favor del género masculino, pudiendo deberse a que los chicos tienen mayor calidad y cantidad de motivación y, por ende, los alumnos suelen puntuar más alto en todos los tipos de motivación.

En esta línea, el segundo análisis de varianza puso en evidencia la importancia de la práctica deportiva extraescolar por parte de nuestro alumnado, comprobándose que los alumnos y alumnas que practican actividad física fuera del horario escolar desarrollan una mayor motivación intrínseca y una mayor percepción de esfuerzo, resultados similares a los encontrados por Moreno et al. (2009).

Todo esto no hace más que destacar la importante figura de los docentes de Educación Física para conseguir un tipo de motivación lo

más cerca posible de la autodeterminación en nuestro alumnado.

Un ejemplo de lo que el profesorado podría hacer es el estudio de González-Cutre, Sicilia, y Moreno (2011), donde se fomenta un clima de aula y unas expectativas entre el alumnado que les posibilitan sentir, pensar y hacer de forma autónoma y motivada la práctica deportiva, lo que llevará a todos los niños a realizar mayor actividad física, potenciando sus conductas prosociales.

Una de las estrategias clave es valerse de estilos de enseñanza que fomenten la creatividad, basados en la indagación o en la resolución de problemas, los cuales cederán cierta libertad en la toma de decisiones a los propios alumnos, fomentando la participación activa y dándoles responsabilidad a la hora de realizar las tareas propuestas, siempre y cuando sea posible. Como principal conclusión del estudio podemos destacar que hemos percibido, en general, una enorme motivación



por parte de los niños hacia el área de Educación Física describiendo, así, una línea ascendente desde la motivación externa hasta la motivación intrínseca.

A raíz de esto, cabe acentuar la importancia que tiene la figura del docente en este sentido, debiendo plantear tareas atractivas y motivantes que aumenten la satisfacción en el alumnado, con el objetivo de aumentar su valoración hacia el área de aprendizaje de la Educación Física y, con ello, aumentar el desarrollo de valores personales y sociales.

Cómo citar:

García Fernández, J.M. (2017, Noviembre). Motivación y Educación Física. Niveles motivacionales del alumnado de Educación Primaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 33-36. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>

Referencias Bibliográficas

- Cecchini, J. A., Fernández, J. L., González, C., y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45 (1) 97-109.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior, and well-being: The role of psychological needs. *Psychological Inquiry*, 22, 17-22.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de educación*, 356, 677-700.
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J., & García-Calvo, T. M. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15 (1).
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: Una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 23-35.
- Sánchez-Oliva, D., Amado, D., Leo, F. M., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7 (2), 227-250.

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...**



Prevención de Riesgos Laborales en Centros Educativos

Promoviendo la seguridad y la salud en las escuelas

El ámbito de estudio encargado de promover la seguridad y salud en el trabajo es la Prevención de Riesgos Laborales. Esta disciplina trata de identificar, evaluar y controlar riesgos y peligros asociados a la actividad laboral, siendo su finalidad la de proporcionar condiciones de trabajo sanas, seguras, higiénicas y estimulantes para todas y cada una de las personas que componen una organización con el fin de evitar accidentes o enfermedades y contribuir, así, a mejorar el rendimiento del centro de trabajo, independientemente de la actividad a la que se dedique.



ELENA CLEMENTE MAESTRE

- Graduada en Educación Infantil
- Mención en Necesidades Educativas Especiales
- Maestra de Pedagogía Terapéutica en I.E.S. Aldebarán (Fuensalida, Toledo)

Palabras Clave: Prevención de Riesgos Laborales; Seguridad y Salud en el Trabajo; Educación.

Keywords: Security and Health at Work; hazard education, workplace security.

Abstract: *Occupational safety and health at the workplace has its own subject on curricula. This discipline tries to identify, evaluate and control safety, health, and welfare of people at work; studying both work accidents and occupational diseases. Its is to supply safe, hygienic, and stimulating work conditions for all employees with the objective of avoiding said accidents and diseases, improving work performance regardless of the job performed.*

Todos sabemos de la importancia de prevenir riesgos en el centro de trabajo, sin embargo siempre que pensamos en la prevención de riesgos laborales los solemos asociar a trabajos manuales, basados en la fuerza o con el uso de maquinarias pesadas pero ¿qué hay del ámbito educativo?, ¿Es igual de importante la prevención de riesgos en este campo que en otro sector de empleo?, ¿Estamos concienciados sobre la importancia de prevenir riesgos en las escuelas para garantizar una óptima educación para la salud? Intentaremos, a continuación, proporcionar la respuesta a todas estas cuestiones.

Prevención de Riesgos Laborales

La mayor parte de los docentes sabe de la existencia de una ley en nuestro país que regula todo lo concerniente en materia de prevención de riesgos en el trabajo, pero desconocen su contenido y la relación de la propia legislación con la práctica docente y el mundo educativo, a pesar de que en los últimos años se han producido cambios importantes en la concienciación

sobre este aspecto en la sociedad. Este cambio de mentalidad, unido al desarrollo indiscriminado de las nuevas tecnologías, además de la transformación económica y social de nuestra era, han sido la causa principal de los sustanciales cambios que se han dado en las condiciones laborales.

La normativa sobre prevención de riesgos laborales está constituida en nuestro país mediante la **Ley**

31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales, la cual contempla prescripciones relativas a la adopción de medidas preventivas en el ámbito laboral o susceptibles de producirlas en dicho ámbito. Su objetivo es el de promover la seguridad y la salud de los trabajadores mediante la aplicación de medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de riesgos derivados



del trabajo, para cuyo cumplimiento regulará las actuaciones a desarrollar por las Administraciones públicas, así como por los empresarios, los trabajadores y sus respectivas organizaciones representativas.

Riesgos laborales en el ámbito educativo

La profesión docente, lejos de lo que pueda considerarse a simple vista, está sometida a continuos riesgos que, si bien no son como aquellos bajo los que se encuentran profesiones de sectores más peligrosos como la agricultura o construcción, no dejan de ser igualmente importantes.

A modo de ejemplo, podemos citar como factores de riesgo de la profesión docente:

- Caídas al mismo nivel.
- Caídas a distinto nivel.
- Choques y golpes.
- Sobreesfuerzos físicos y trastornos músculo-esqueléticos: muchas horas de pie, muchas horas sentado, agacharse demasiadas veces, etc.
- Problemas vocales: ronquera, afonía, nódulos en las cuerdas vocales, etc.
- Problemas de visión, derivados de la mala iluminación, el uso de ordenador...
- Ansiedad y estrés, debido al excesivo número de alumnos por aula, a la mala coordinación entre profesores, por la presión de los familiares, etc. Que se traduce en síndromes tales como el Burn-out.
- Problemas psicológicos causados por el trato hostil recibido por parte de los alumnos, como el mobbing.

Plan de Prevención de Riesgos Laborales

Por estos y otros muchos factores, destacamos la importancia, y a la vez obligación, de contar en el centro con un Plan de Prevención



de Riesgos Laborales, el cual ha de ser integrado en el sistema de gestión del centro educativo, tal y como marca la citada Ley de PRL 31/1995 en su artículo 16, afirmando que la prevención de riesgos laborales deberá integrarse en el sistema general de gestión de la empresa, tanto en el conjunto de sus actividades como en todos los niveles jerárquicos.

Con el fin de realizar un Plan de Prevención satisfactorio para aplicar en la escuela se debe realizar, previamente, una evaluación de los riesgos que presenta el centro escolar, amén de una planificación de la actividad preventiva, mecanizada por medio de una serie de medidas que nos ayuden a eliminar los peligros que amenacen en el entorno educativo.

En la misma línea, el Real Decreto 393/2007, de 23 de marzo, por el que se aprueba la Norma Básica de Autoprotección, establece la necesidad de documentar las posibles situaciones de emergencia con el fin de aportar recursos humanos y materiales para evitar, en la medida de lo posible, que se produzcan daños humanos y materiales.

Con este Manual de Autoprotección en las escuelas conseguiremos controlar en el mínimo tiempo posible la emergencia evitando situaciones de pánico entre el alumnado.

nado y asegurar la correcta y rápida evacuación de los niños y adultos de las zonas afectadas.

A la hora de actuar ante un caso de emergencia, este manual contempla las acciones a tener en cuenta, atribuyéndoles un responsable directo:

- Jefe de emergencia: dirigir, coordinar y evaluar las necesidades.
- Equipo de primera intervención (bomberos): combatir fuego.
- Equipo de primeros auxilios: socorrer a los heridos.
- Centro de control de emergencia: comunicar con el exterior e interior con los equipos y dar alarma de lo ocurrido.
- Resto del personal: salir ordenadamente, dando prioridad al alumnado y colaborar con el resto de compañeros siguiendo las instrucciones del jefe.

Este plan de actuación ha de darse a conocer a toda la comunidad educativa con el fin de ponerlo en práctica a través de simulacros que permitan interiorizar qué hacer en caso de emergencia.

Participación de la Comunidad Educativa

Para conseguir todo lo anterior e implantar un sistema de gestión de la prevención beneficioso en el

centro educativo, el artículo 34 de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales establece el derecho de los trabajadores a participar de las cuestiones relacionadas con la prevención de riesgos de su empresa de la empresa. En la misma línea, el artículo 35 de la citada ley indica que son los Delegados de Prevención los encargados de representar a los trabajadores en este ámbito, los cuales en los colegios e institutos serán elegidos entre los representantes de los sindicatos presentes en la Junta de Personal Docente. En consecuencia, cada Delegación Provincial de Educación nombrará a sus propios delegados en función del número de docentes.

Educación en Valores

El arma más directa para implantar la cultura de la prevención de riesgos laborales en las escuelas es hacerlo valiéndonos de la Educación en valores, un ámbito de la educación al que se le da gran importancia en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

Concretamente, dentro de esta educación en valores es preciso hacer referencia a la educación para la salud: una concienciación entre el equipo docente sobre la importancia de trabajar la prevención de riesgos laborales para preservar la salud repercutirá en cómo los alumnos valoren la misma.



La salud, tal y como la define la Organización Mundial de la Salud, es el estado completo de bienestar físico, psíquico y social, y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades. Para alcanzar este estado óptimo de salud será necesario mantener un entorno libre de peligros que puedan causar riesgos, no solo a nivel físico sino también a nivel psíquico.

Para fomentar en el alumnado la cultura de la prevención debemos seguir una metodología creativa, amena y participativa que nos ayude a alcanzar aprendizajes significativos. Algunos de los modos de poner en práctica este ámbito de la educación para la salud y la educación en valores son las unidades de programación integradoras, los talleres, los proyectos, el juego por rincones y las pequeñas investigaciones, entre otras.

Con estas metodologías creativas estaremos combatiendo los riesgos desde su origen, además de fomentar una cultura preventiva.

Con esta cultura de la prevención se comprende la necesidad de:

- Sustituir lo peligroso o que entraña algún riesgo por otros elementos que puedan causar poco o ningún daño.
- Crear hábitos de vida saludables.
- Anteponer la protección colectiva a la individual.

- Evitar los riesgos siempre que sea posible.

Como colofón, hacemos hincapié en la importancia que la Prevención de Riesgos Laborales y la Educación para la Salud tienen en todos los ámbitos de la vida, insistiendo en la necesidad de que estos contenidos formen parte de la práctica diaria educativa, no sólo con el fin de cumplir con la legalidad vigente, sino también para conseguir vivir en una sociedad mentalizada de la importancia de prevenir posibles riesgos en todas las profesiones, con el fin de disfrutar de una mayor calidad de vida. Y es que, debemos educar a los niños por y para la vida, y el principal objetivo de la misma, es vivirla.

Referencias Bibliográficas

- Real Decreto 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales.
- Real Decreto 1299/2006, de 10 de noviembre, por el que se aprueba el cuadro de enfermedades profesionales en el sistema de la Seguridad Social y se establecen criterios para su notificación y registro.
- Real Decreto 393/2007, de 23 de marzo, por el que se aprueba la Norma Básica de Autoprotección de los centros, establecimientos y dependencias dedicados a actividades que puedan dar origen a situaciones de emergencia.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- <http://www.who.int/es/>

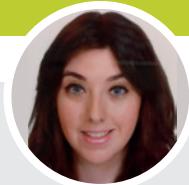
Cómo citar:

Clemente Maestre, E. (2017, Noviembre). Prevención de Riesgos Laborales en Centros Educativos. Promoviendo la seguridad y la salud en las escuelas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°7, p. 37-39. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>

Las raíces del aprendizaje

Un recorrido sobre los orígenes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los orígenes y las formas más primitivas presentes en el aprendizaje y la enseñanza siguen muy presentes en el sistema educativo actual. A pesar de los diversos cambios que ha experimentado el mundo, los objetivos educativos siguen siendo los mismos trescientos años después. La corriente constructivista parece que no termina de destronar a la conductista que sigue guiando la docencia en la actualidad. Estamos ante una enseñanza industrializada que se centra en la producción en cadena de forma generalizada. Una enseñanza que no se preocupa por crear conocimiento sino tan solo por imponerlo a través de técnicas rudimentarias que merman la motivación y la creatividad de los alumnos. La educación, como cualquier otro servicio, debe adaptarse a las necesidades sociales actuales y dar el salto hacia una metodología que priorice la creación de conocimiento de una forma mucho más dinámica.



MARTA MORENO DEL MORAL

- Graduada en Traducción e Interpretación (Inglés)
- Máster en Formación del Profesorado
- Máster en Traducción Audiovisual
- Murcia (Murcia)

Palabras Clave: Proceso de enseñanza-aprendizaje; Constructivismo; Conductismo; Motivación; Creatividad; Tecnología.

Keywords: Learning-Teaching Method; onstructivism; Behaviourism; Student Creativity

Abstract: Both more primitive origins and aspects from learning and teaching are still present on today's education system. Despite the deep changes that the world has suffered, education objectives remain mostly the same as 300 years ago. The constructivist viewpoint does not surpass behaviourism, that still guides teaching today. We are against an industrialized teaching that bases itself on a "production line" approximation of teaching. This teaching method does not bother itself on promoting knowledge, but on imposing it through less sophisticated methods to the detriment of innovation and creative vision of its pupils. Education, as any other public service, must adapt to social needs and lurch forward to a methodology that brings knowledge in a more dynamic way.

La revolución industrial

La revolución industrial nacida en Gran Bretaña a finales del siglo XVIII trajo consigo una serie de transformaciones de gran relevancia en el ámbito económico y social. Las fábricas y la producción en cadena cobraron protagonismo y se dio lugar a una migración masiva de la población del campo hacia la ciudad. Así, la escuela surgió ante la necesidad de preparar a la sociedad para las nuevas características económicas, por lo que su principal objetivo fue el de crear a trabajadores preparados tanto física como psicológicamente para el óptimo desarrollo de las tareas que se les encomendarían en el futuro en esa sociedad que estaba forjándose. Se partía de la premisa de que todos los alumnos eran iguales, aprendían al mismo ritmo y tenían las mismas metas y talentos.

Escuela Industrial en un mundo tecnológico.

Aunque de aquel momento histórico han pasado ya cientos de años, Robinson (2006) afirma que en el siglo XXI aún mantenemos una estructura educativa industrial similar. Y es que resulta curioso pensar que aquel modelo educativo estrictamente de carácter productivo siga siendo el modelo imperante

de instrucción en nuestras escuelas hoy día, a pesar de los enormes cambios que se han vivido desde aquel entonces. Uno de los mayores cambios en nuestra forma de vida lo han protagonizado las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El impacto que estas nuevas



tecnologías tiene en los alumnos afecta a la manera en que los mismos aprenden, por lo que resulta imprescindible comprender el papel que ejercen estos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a continuación analizaremos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el término que ha resultado de la combinación de ambos procesos (el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza), producido por la acción de dos agentes educativos, el docente y el discente, y que ha sido objeto de estudio por innumerables expertos que han ofrecido diversas interpretaciones y teorías sobre el mismo a lo largo de los siglos.

A la hora de explicar este proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, nos encontramos ante tres paradigmas distintos bajo los que, normalmente, se suele producir: el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo.

Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo

En primer lugar, el conductismo entiende el aprendizaje como la sucesión de cambios que se producen en la conducta humana debido a la asociación entre un estímulo y una respuesta. Por otro lado, el cognitivismo centra su atención en la forma en la que el individuo recibe la información y la interioriza, es decir, en el desarrollo cognitivo. Por último, para el constructivismo el aprendizaje está íntimamente ligado a la construcción de conocimientos nuevos a partir de los conocimientos previos que posee el individuo, que es quien interpreta y construye el conocimiento en el transcurso de ese proceso de aprendizaje.

Aunque hubo un tiempo en que convivieron en armonía los tres paradigmas, con el tiempo los acadé-



micos se fueron dividiendo desde la idea conductista que priorizaba los comportamientos observables, sobre los procesos cognitivos que finalmente han resultado ser los encargados de generar el aprendizaje significativo. El énfasis de la tendencia conductista se localizaba en el aprendizaje observable mientras que el énfasis de la tendencia cognitiva yacía en el procesamiento mental pero ambas teorías coincidían en percibir el aprendizaje desde un punto objetivo y real. Precisamente de esa necesidad de encontrar un nuevo punto de vista es de donde nace el constructivismo, que se considera una rama del cognitivismo ya que ambas conciben el aprendizaje como una actividad mental.

Jonassen (1991) nos explica que la diferencia entre ambos supuestos consiste básicamente en que la mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real, mientras que los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad.

En el contexto de la pedagogía se denomina constructivismo a una corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas es "un proceso mental del individuo, resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en

la interacción entre las personas y el mundo" (Herrera, 2009, pp. 1). Dicho en otras palabras, el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza es la herramienta necesaria para desarrollar esa construcción.

El aprendizaje del Siglo XXI

Entendemos el contexto educativo como el conjunto de factores que facilitan o impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje pero parece que sus funciones reales no corresponden con el objetivo que emana de su definición. El deber del sistema educativo ha de ser tratar de sacar el máximo partido a ese contexto con el fin de promover aprendizajes significativos y provechosos, pero el problema que nos encontramos actualmente es que la enseñanza no ha sabido adaptarse a los requisitos que exige el aprendizaje del siglo XXI. La enseñanza no está luchando por ser esa herramienta útil que los estudiantes necesitan que sea. Al contrario, se está volviendo un enclave renegado que no adapta las tendencias actuales a las materias tradicionales, que se ha atascado en un estilo pedagógico que no motiva al alumnado y que aumenta exponencialmente las cifras de fracaso y abandono escolar.

Grajeda (2001) afirma que para una persona no es posible aprender



sin estar íntimamente conectada con el contexto en que el que vive, lo cual demuestra la apropiación del conocimiento en una construcción individual y social a partir de la interacción con el medio.

Actualmente podemos afirmar con certeza que el sistema educativo sigue exigiendo y premiando la memorización sin sentido de conceptos y datos que el alumno no llega a asimilar con naturalidad y que difícilmente le llegan a ser significativos. Los alumnos continúan siendo tratados como meras piezas dentro de un gran engranaje lineal cuyo fin último es alcanzar un objetivo a nivel general y no particular. Esta forma de enseñar, como es evidente, choca con la tendencia constructivista de dar paso hacia un aprendizaje más profundo y significativo.

Perspectivas de futuro

Si bien es cierto que podemos ver que existe una intención de evolucionar con la reforma legislativa que apuesta por un currículo más novedoso, actualizado y acorde a las propuestas que en la mayoría de países europeos están aconteciendo, el sistema sigue siendo defectuoso puesto que, como vemos, son muchos los factores que deben contribuir al cambio, y no a todos ellos se atiende realmente.

Otro de los principales obstáculos para la evolución es que el docente continúa enseñando de la misma forma en la que él aprendió. Aunque a priori pueda resultar un error fácil de subsanar a través de la formación permanente del profesorado, para adaptar paulatinamente su metodología a las necesidades actuales, hacerse hueco entre las técnicas conductistas que gobiernan las aulas es una ardua y lenta tarea.

No obstante, la urgente necesidad de frenar el pensamiento conductista debería motivar al profesorado para demostrar que introducir el constructivismo al aula es viable y beneficioso no solo para el aprendizaje de los alumnos, sino también para la autoestima del cuerpo docente que en ocasiones se frustra al tener que combatir a diario contra un ejército de malas caras. A la hora de llevar a cabo la acción docente, se debe partir siempre de la premisa de que los aprendizajes más significativos provienen de las experiencias donde los estudiantes pueden explotar su creatividad y su curiosidad, dándoles la oportunidad de descubrir por sí mismos nuevos saberes y de nuevas formas, librándoles de una metodología obsoleta que no se preocupa de enriquecer sus habilidades.

En definitiva, la mejora educativa debería ser una de las mayores

prioridades en nuestro país y para votar a favor de la mejora de la calidad de la misma debemos ser capaces de derrumbar los cimientos de un sistema educativo anticuado para empezar a construir uno actualizado. Quizás no estemos tan lejos de poder ver la otra cara de la educación, la que no supone una obligación y un tormento para los alumnos más desmotivados, la que es divertida y verdaderamente útil, la que muestra el progreso y el lado más creativo de los estudiantes y, además, contribuye al desarrollo de habilidades sociales. Quizás entonces las piezas encajen sin forzarlas, sino porque de verdad han encontrado su lugar en el engranaje y así el mecanismo gire correctamente.

Referencias Bibliográficas

- Grajeda de Paz, M. (2001). *Transformar la práctica educativa*. Guatemala: Saqil Tzij.
- Herrera, A. M. (2009). El constructivismo en el aula. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-10.
- Jonassen, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31, 28-33.
- Robinson, K. (2006). *Do schools kill creativity?* [Vídeo]. Recuperado de: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Cómo citar:

Moreno Del Moral, M. (2017, Noviembre). Las raíces del aprendizaje. Un recorrido sobre los orígenes del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 40-42. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>

El conocimiento científico de las Ciencias Sociales

Su influencia en los planes de estudio de Secundaria

La necesidad de incluir el conocimiento científico de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de Secundaria es ya una meta que debe alcanzarse cuanto antes si queremos priorizar el papel del alumno como actor fundamental de su propio aprendizaje, ya que el desarrollo del método científico, y en especial en su aplicación en diferentes disciplinas, es una de las mejores formas que tenemos de impulsar un enfoque constructivista en la educación y hacer que el papel del docente sea de instructor, revisor, mediador y guía en dicho proceso.



DAVID GARCÍA MORENO

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

Palabras Clave: Ciencias Sociales; Método Científico; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Constructivismo.

Keywords: Social Science; Scientific Method; Constructivism; Learning-teaching Process.

Abstract: *There is a need to include scientific knowledge about Social Science disciplines on the Secondary Education curricula. Its goal to achieve as soon as possible if we want to empower the student in its role as its own learning actor, as developing the scientific method is one of the best ways to boost the constructivist viewpoint on education and make the role of the teacher as instructor, reviewer, mediator and guide in the process.*



Por qué se debe incluir el conocimiento científico de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de Secundaria? ¿Es esta una labor propia de los investigadores o, por el contrario, supone la herramienta que todo estudiante debe manejar a la hora de iniciarse con rigor científico a la investigación y conocimiento del análisis social?

El campo de investigación de las Ciencias Sociales

La tesis defendida por los más prestigiosos pedagogos en nuestro país sostiene que la didáctica de las Ciencias Sociales puede y debe tener un campo propio de investigación, que deberá utilizar y nutrirse de conocimientos producidos por otras disciplinas tales como la Historia, la Geografía, la Sociología y la Psicología, entre otras, pero que teniendo posibilidades teóricas de establecer sus propios límites epistemológicos y metodológicos

que la signifiquen como un campo específico de investigación dentro de las denominadas Ciencias de la Educación.

Por ello, sin una correcta epistemología que siente las bases de los fundamentos y métodos en el conocimiento de las Ciencias Sociales, la mera descripción de los contenidos educativos resultará una tarea insuficiente e inacabada desde el punto de vista de la didáctica de esta disciplina.

La asignatura en Secundaria

Muchos alumnos de Secundaria afirman que las Ciencias Sociales no sirven para nada. A diferencia de otras disciplinas, de corte quizá más práctico o instrumental, su pragmatismo puede suscitar, cuantos menos, serias dudas. Memorizar fechas, nombres, períodos, fases... únicamente tiene una finalidad: aprobar los pertinentes exámenes. Esto, unido a la frecuente idolatría que la materia suele manifestar sobre el libro de texto, hace que sea

una asignatura que a muy pocos alumnos suele llamar la atención.

Y es que los manuales escolares no sólo poseen un papel de primer orden en la enseñanza actual, sino que, en muchos casos, se han convertido en una especie de dogma, el verdadero y único eje vertebrador de las clases. Tanto es así, que su presencia en las aulas se ha convertido en una cuestión casi obligatoria.

Investigación en Ciencias Sociales

Los nuevos avances en pedagogía estiman necesario destacar, desde los primeros niveles de enseñanza, que el conocimiento de las Ciencias Sociales es el resultado de la propia construcción activa del saber por parte del alumno, y por ello, no sólo no es un producto acabado, sino que es una realidad en permanente construcción, y así ha de ser enseñada a los alumnos. No hay Ciencias Sociales posibles sin investigaciones, de tal modo que sólo puede instruirse al alumno en el estudio de las Ciencias Sociales mediante la iniciación en la propia labor investigadora. Es decir, el profesor debe priorizar el desarrollo de técnicas que capaciten al alumnado para estudiar como investigadores, con métodos similares a los empleados por el historiador profesional. No se trata de convertir a los alumnos de Se-



cundaria en historiadores o científicos expertos, pero sí es importante que conozcan cómo se construye el conocimiento mediante la ciencia.

La investigación como modelo de enseñanza-aprendizaje

Utilizando la investigación como modelo de enseñanza-aprendizaje ayudaremos a los alumnos a comprender que, aunque las Ciencias Sociales nos acercan a un conocimiento riguroso y objetivo del desarrollo histórico, natural y social, estas visiones están formadas por diferentes interpretaciones; entenderán que el conocimiento histórico es un constructo humano y, por tanto, sujeto a cambios.

Aproximándose al estudio del pasado, a la resolución de hipótesis y

problemas, y al conocimiento sobre la existencia de diferentes puntos de vista, adquirirán una conciencia crítica válida para el presente, lo que los convertirá en personas competentes en la vida real, más allá de la vida escolar.

De lo contrario, las Ciencias Sociales en Secundaria seguirán condenadas a la más absoluta indefinición; un área moldeable a determinados intereses ajenos a lo educativo, cuya presencia en los currículos podrá incluso ser cuestionada bajo el argumento de la inutilidad.

Descubrimiento activo en la disciplina

El método de enseñanza-aprendizaje que deben incluir las Ciencias Sociales en los planes de estudio de Educación Secundaria será el denominado método indagativo o método de resolución de problemas, gracias al descubrimiento activo que realizará el alumno, que se comportará como actor fundamental de su propio proceso de aprendizaje, y al papel de guía que ejercerá el docente.

La novedad que incorpora este método es que se trata de un aprendizaje dialógico que desarrolla procesos cognitivos de gran complejidad de manera progresiva y sistemática con la finalidad de que el alumno se vaya responsa-



bilizando se su propio aprendizaje para convertirse en el auténtico protagonista del mismo.

Ello exige un trabajo complementario del profesorado que debe, en todo momento, sugerir las actividades más adecuadas a los objetivos perseguidos en el proceso educativo y a las características del grupo, facilitando el asesoramiento y los recursos precisos de forma continuada, superando los diferentes obstáculos que se presenten en el transcurso de la actividad docente y, al mismo tiempo, introduciendo los procesos de autoevaluación y coevaluación precisos que faciliten información al alumnado de su propio proceso de aprendizaje y de las modificaciones que debe ir introduciendo en cada momento.

En este sentido, la introducción de las Ciencias Sociales en los planes de estudio de Secundaria supone, pues, una nueva y gran oportunidad para generar un profesional competente y reconocido en su labor, formado en el arte de enseñar la disciplina de la que sea especialista. Asimismo, debe sentar las bases para romper definitivamente las barreras que han mantenido alejados a los Institutos de Secundaria y la Universidad. Esta última, por su parte, debe alentar, promover y valorar la investigación y la innovación educativa en los centros de enseñanza. Todo ello con un único objetivo: la implantación de una en-

señanza con rigor científico y metodológico que contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza.

Nuevas perspectivas

Frente a la vieja pretensión de que la historia sirva para crear sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales o representar un saber cuya única utilidad sea la mera erudición, la nueva enseñanza de la historia defiende acercar al alumno a la lógica de una ciencia social que permita formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad, función que representa el mejor camino para educar ciudadanos libres y con capacidad para discernir por ellos mismos sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

Y es que la enseñanza de las Ciencias Sociales ha de superar los viejos sistemas memorísticos de fechas, reyes, batallas y glosas de las gestas nacionales. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social han dejado obsoleta la tradicional función educativa que pretendía simplemente adoctrinar.

Lo relevante del aprendizaje de las Ciencias Sociales no es acumular conocimientos, lo relevante es entender el funcionamiento de la sociedad en el pasado, en el presente y el futuro, pues la propia historia tiene, por si misma, un alto

poder formativo para los futuros ciudadanos. Se trata de un inmejorable laboratorio escolar para el análisis social en el que los estudiantes aprenderán a realizar un análisis crítico de la realidad, base fundamental para ejercer plenamente su libertad.

El aprendizaje de las Ciencias Sociales ayuda, además, a entender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social, político o económico, y, en definitiva, ayuda a enriquecer sustancialmente el pensamiento.

Esta nueva concepción del saber escolar supone primar los métodos didácticos que incorporan la resolución de problemas, la introducción de técnicas como la indagación o el aprendizaje por descubrimiento y, finalmente, la necesaria introducción en la investigación histórica y social.

Referencias Bibliográficas

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

Cómo citar:

García Moreno, D. (2017, Noviembre). El conocimiento científico de las Ciencias Sociales. Su influencia en los planes de estudio de Secundaria. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº7, p. 43-45. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/7/>





¡AFÍLIATE!

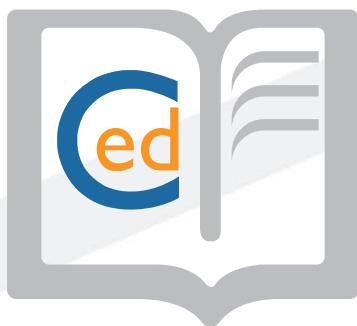


INDEPENDENCIA PROFESIONALIDAD
EFICACIA REIVINDICACIÓN RIGOR
PARTICIPATIVO DEMOCRÁTICO
MODERNO DEFENSOR DEL PROFESOR

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





Campus Educación

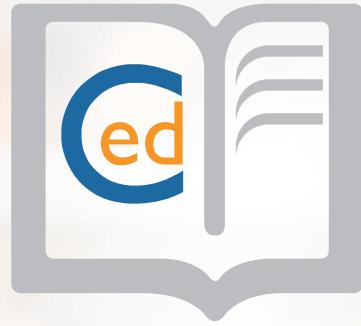
REVISTA DIGITAL DOCENTE

¿QUIERES PUBLICAR UN ARTÍCULO EN NUESTRA REVISTA?

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

¡Conviértete en Autor!

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



Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE



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

