

Campus Educación

REVISTA DIGITAL DOCENTE

AÑO III - Nº 9 - ABRIL 2018

El blogging en el proceso educativo

**Educando en valores:
La convivencia**

Trabajo por tareas

Evaluatrix. La alternativa a la evaluación de estándares de aprendizaje evaluables

Yoga en clase

Las matemáticas y la competencia digital

**Infografías
El poder de la imagen como recurso educativo**

Campuseducacion.com presenta su Traininig Pack

**La desmotivación escolar
Un tipo de fracaso**

Didáctica de la lingüística aplicada

Literatura electrónica y gamificación



Marpadal
Interactive Media

Revista de Difusión Científica del Sector Educativo

ISSN 2445-365X - D.P. AB 199-2016 | © 2018. Marpadal Interactive Media S.L.



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



100%
Metodología
ONLINE

MÁSTER OFICIAL UNIVERSITARIO

TIC para la Educación y Aprendizaje Digital

UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

¿Cuándo?



Duración de 1 Año.
Fecha de Inicio: 15/10/2018

¿Cómo?



Desde tu Ordenador o
cualquier dispositivo Móvil
Metodología Online

¿Cuánto?



Precio final **2.646€**
(Pago único) Ahorra 944€
con [Campuseducacion.com](#)

Matricúlate en <https://www.campuseducacion.com/master-oficial-universitario-tic/>
iPLAZAS LIMITADAS!

Y ventajas especiales para **afiliados a ANPE**



Campuseducacion.com
formación on-line

967 607 349

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



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Sumario

Dirección
 Justo García Ródenas
Dirección Pedagógica y Coordinación
 María José Román Muela
Equipo de Redacción
 Ángel Villodre López
 Sandra Pérez Benítez
 Laura Hoyos Martínez
 Mª Soledad López García
 Raquel Osuna Griñán
 José Carcelén Moreno
Artículos de (por orden de aparición)
 Salvador Montaner Villalba
 María José López-Serrano Mariblanca
 Lucía Fernández Paredes
 Gregorio José Jara Vizcaíno
 Eduardo Guerrero Sánchez
 Begoña Nieto Campos
 Augusto José Esparcia González
 Kevin López Jiménez
 Laura Balestena Pérez
 Oihane Gulin Gómez
 Mº Nieves González Navarro
 David Delgado Luis
Edita
 Marpadal Interactive Media S.L.
 C/ Ejército 23, bajo
 C.P. 02002 ALBACETE
 Telf: 967 66 99 55
 publicaciones@campuseducacion.com
Diseño y Maquetación
 Fco. Moreno Sánchez-Aguililla
Diseñador Gráfico Colegiado Nº 606 por el Colegio Oficial de Diseñador Gráfico de Cataluña
 Antonio Castillo Jiménez
Diseñador Gráfico y Multimedia
Equipo Técnico
 María José González Lozano
 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
 ISSN: 2445-365X
 Campus Educación
 C/ Ejército 23, Bajo
 C.P. 02002 ALBACETE
 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.

El blogging en el proceso educativo.
 Aplicación para la enseñanza de idiomas

5

Educando en valores: La convivencia.
 El reto de aprender a vivir en sociedad

13

Trabajo por tareas.
 Beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

17

Evaluatrix.
 La alternativa a la evaluación de estándares de aprendizaje evaluables

23

Campuseducacion.com presenta su Traininig Pack.
 Programa de entrenamiento online para la preparación de la exposición y defensa de la programación y la unidad didáctica.

29

Infografías.
 El poder de la imagen como recurso educativo

37

La desmotivación escolar.
 Un tipo de fracaso

42

Didáctica de la lingüística aplicada.
 La relevancia de su inclusión curricular en la enseñanza del español como lengua extranjera

46

Literatura electrónica y gamificación.
 Aplicación de nuevas tecnologías en el aula

51

Adquisición del lenguaje en casos de sordoceguera.
 Estudio sobre el síndrome de Charge

55

Yoga en clase.
 Aplicaciones educativas

60

Las matemáticas y la competencia digital.
 Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas

65



Editorial

La palabra “Escuela”, etimológicamente, significa descanso, ocio, tiempo libre, tranquilidad y paz. Y es que para los griegos el término ocio (*scholé*) se relaciona con el cultivo del espíritu, pues la escuela era un espacio en donde, libremente y sin preocupaciones, se consagraba tiempo a la formación y el estudio. Los clásicos consideraban el estudio como el camino hacia el aprendizaje, y ese camino era algo placentero, liberador, opuesto totalmente a la obligación y al deber sin sentido.

Cualquiera que, a día de hoy, reconsiderere el término escuela podrá ver que queda muy lejos de esta concepción que para nuestros días es poco menos que filosófica, y es precisamente este pensamiento casi automático el que se debe intentar cambiar, pues las escuelas deberían volver a ser entornos placenteros donde cultivar el espíritu como si fuera la mayor de las aficiones.

Evidentemente, gran parte de la culpa la tenemos los adultos que instruimos a los estudiantes, ya desde pequeños, en la cultura del deber, la obligación, el esfuerzo y el estudio, todo ello atesorado con tesón y claramente acertado, pero equivocado en cuanto al hecho de su alejamiento a la verdadera pasión, a la motivación y a la satisfacción por aprender.

Tal vez el primer paso estuviera en la formación de aquellos que pueden determinar la diferencia entre acudir a diario a la escuela con alegría e ir a ella como cumpliendo un castigo: los docentes. Son los profesionales de la educación quienes tendrían que transmitir a sus alumnos el sentimiento de gozo ante su propia formación, emulando el pensamiento clásico griego que giraba sobre el hecho del aprendizaje, la lectura, la cultura y el saber en los momentos de tiempo libre.

Ciertamente, las escuelas están repletas de grandes profesionales que aman profundamente su trabajo y cuyo tesón hay que alabar, pero quizá sea preciso que todo el colectivo docente reflexionara sobre el sentido último de su quehacer educativo para que pudiera autoevaluar su acción y dilucidar si, con sus gestos y acciones diarias para con sus alumnos, está transmitiendo si pasar tiempo en la escuela es visto como una pérdida de tiempo o, por el contrario, una inversión.

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



El blogging en el proceso educativo

Aplicación para la enseñanza de idiomas

El objetivo de este trabajo tiene por finalidad explicar las diversas aplicaciones del blogging en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, concretamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: Educación; Enseñanza de idiomas; Lengua extranjera; TIC; Blogging; Competencia Digital.

Abstract: This paper aims to explain the various applications of blogging in teaching-learning process applied to foreign languages, specifically on teaching English as a foreign language.

Keywords: Education; Language Teaching; Foreign Language; ICT; Blogging; Digital Literacy.

En la actualidad, el uso de las TIC en la educación y, particularmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha supuesto una gran transformación que ha afectado a las diversas metodologías didácticas que suelen emplearse en las aulas.

Pero lo realmente interesante es estudiar, desde el punto de vista docente, cuáles son las posibilidades didácticas de determinadas herramientas tecnológicas con el objetivo de ayudar al alumnado a mejorar no sólo su competencia lingüística en cuanto a la lengua materna y las diferentes lenguas extranjeras, sino también su competencia digital. Nos referimos, en concreto, a la lengua inglesa dado que ésta es, sin duda alguna, la segunda lengua prioritaria en el sistema educativo español, por lo que en este trabajo nos centramos en el uso del blogging como herramienta tecnológica y en su aplicación sobre el estudio de dicha lengua.

Características de los blogs en la enseñanza de idiomas

Raith (2009) considera que la Web 2.0¹, a diferencia de textos literarios tradicionales, se caracteriza



principalmente porque facilita a los usuarios no sólo la capacidad de redactar y, por tanto, de crear contenido, sino que permite al lector, además, interactuar fácilmente con otros usuarios de la web. Esta diferencia, aplicada al uso de los blogs, significa que el lector puede comunicarse con el autor de un blog e, incluso, le brinda la oportunidad de intercambiar informaciones, hacerle cambiar de parecer e, incluso, transformarse él mismo en autor. En este sentido

los lectores de blogs pueden redactar comentarios (Godwin-Jones, 2003; Thorne y Payne, 2005) o publicar entradas como respuesta a otras publicaciones anteriormente realizadas, haciendo que los blogs se transformen en herramientas de aprendizaje auténtico que facilitan a los estudiantes, en este caso de lenguas extranjeras, una comunicación muy poderosa en un contexto real.

Aunque el empleo principal del blog es incentivar la capacidad de aprender a escribir en lenguas ex-



SALVADOR MONTANER VILLALBA

- Licenciado en Filología Inglesa
- Máster en TIC en Enseñanza de Lenguas (UNED)
- Profesor en el Máster en Formación del profesorado de la VIU y de Inglés en IES Albal (Albal, Valencia)

¹ El concepto "ReadWrite Web" surgió de manos de Tim Berners-Lee en 2004, afirmando que la web 1.0 lo único que buscaba era unir computadoras mientras que la web 2.0 pretende unir personas.



tranjeras, y desarrollar así la comprensión lectora, la mayoría de los blogs permiten al usuario publicar también imágenes, audio y video. El uso extensivo de elementos multimedia (Carney, 2009) ha creado nuevos tipos de blogs, tales como audio blogs, video blogs, fotoblogs y plataformas de redes sociales. De estos, cabría destacar el empleo de los audioblogs (también denominados "blogs de voz") en el aula de idiomas (Sun, 2009), facilitando al alumnado desarrollar sus destrezas orales. Si bien estos nuevos tipos de blogs no son objeto de estudio del presente artículo, aportan una clave fundamental en cuanto a la utilidad de los blogs y el poder de los entornos web 2.0.

A la hora de definir el concepto de blog, algunos autores subrayan la relevancia de distinguir éstos de otros medios comunicativos fundamentados en Internet, tales como el e-mail, los foros de discusión y las páginas web. A pesar de algunas similitudes entre el blog y estos medios, tienen diferencias muy claras. Uno de los aspectos más significativos de los blogs y, en particular, aquellos blogs que se utilizan

para el aprendizaje de lenguas, es lo que Bloch (2007) denomina "open architecture".

Este concepto implica que los blogs pueden ser vistos por cualquier usuario en la red, como el resto de páginas web, pero con diferencias entre ambos.

Herring, Kouper, Paolillo, Scheidt, Tyworth y Welsch (2005) revelaron que los blogs se caracterizan por tres aspectos claramente definidos:

- Actualización constante de contenidos: no es necesario un conocimiento técnico específico para poder añadir contenidos y realizar diferentes labores dentro de un blog.
- Funciones asimétricas de intercambio de información: la opción de publicar comentarios permite que los usuarios compartan información de forma casi instantánea.
- Empleo limitado de elementos multimedia: los blogs pueden alojar gran cantidad de recursos multimedia, aunque de forma limitada debido a la capacidad de cada servidor y el peso de los archivos.

Interacción comunicativa

La inclusión de comentarios en las publicaciones de los blogs ha implicado un inicio como un elemento fundamental de la Web 2.0, dado que los comentarios cumplen con una función comunicativa clara. Otro elemento clave en el empleo de los blogs que permiten interacción entre los usuarios y, en concreto, fomenta la relación autor-lector, se denomina RSS.

Las RSS² permiten a los lectores, mediante suscripción, estar constantemente actualizados y recibir cualquier novedad sobre diversas páginas y blogs en los que puedan estar interesados, haciéndose servir de herramientas como Google Reader o Feedly.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, Carney (2009) propone una serie de cuestiones que pueden plantearse en torno al uso del blog para el aprendizaje de un idioma:

- ¿Cuáles son las características de los blogs empleados para el aprendizaje de una lengua extranjera?
- ¿Qué tipo de escritura producen los escritores de segundos idiomas en los blogs?



² RSS son las siglas en inglés de "Reale Symply Syndication", un formato XML para distribuir contenido en la web.

Aunque existirían aún muchas cuestiones que necesitan ser aclaradas en torno a los blogs, a continuación se aporta una perspectiva general de los blogs en la enseñanza de idiomas.

Catalogación de los blogs

La estructura dinámica y versátil de los blogs les permite tener varias aplicaciones en el aprendizaje de una lengua extranjera. Según autores como Campbell (2003) y Dudenley y Hockly (2007), se pueden establecer tres categorías de blogs fundamentadas en su estructura técnica, distinguiendo:

- El blog del profesor: su contenido está limitado a la programación de la asignatura, información del curso, tareas a realizar para los alumnos, etc.
- El blog de aula: se suele usar como un espacio de discusión colaborativa, motivando así a los alumnos en el proceso del Blogging en su conjunto.
- El blog del alumno: se trata de un blog individual para cada alumno, donde redactarán sobre sus propios intereses.

Richardson (2006) analiza el uso de los blogs en términos de pedagogía. Los weblogs son utilizados en el aula como un espacio colaborativo, como un e-portfolio, un portal para el aula, y como un sitio web del centro educativo. Posteriormente, Richardson (2010) analiza algunos aspectos básicos del blog que lo transforma en una herramienta atractiva para su uso en el aula por parte del docente. Según el autor, el uso de los blogs fomenta el aprendizaje constructivista, lo que se conoce como "learn by doing". Los alumnos aprenden a mejorar su expresión escrita experimentando, creando sus propios textos y aprendiendo de sus propios errores.

La categorización de Richardson resalta el hecho de que el Blogging está asociado con un nuevo género de escritura. El Blogging podría ser descrito como una de las primeras formas discursivas en Internet.

Trabajos sobre Blogging en la enseñanza de idiomas

Ducate y Lomicka (2005) consideran que los blogs deberían aplicarse en diversos aspectos de la vida real. En lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, los autores dividen el empleo de los blogs en dos categorías: la lectura y la escritura, subrayando la lectura de los blogs del idioma nativo del alumno como elemento fundamental que lo introduce en un uso auténtico.

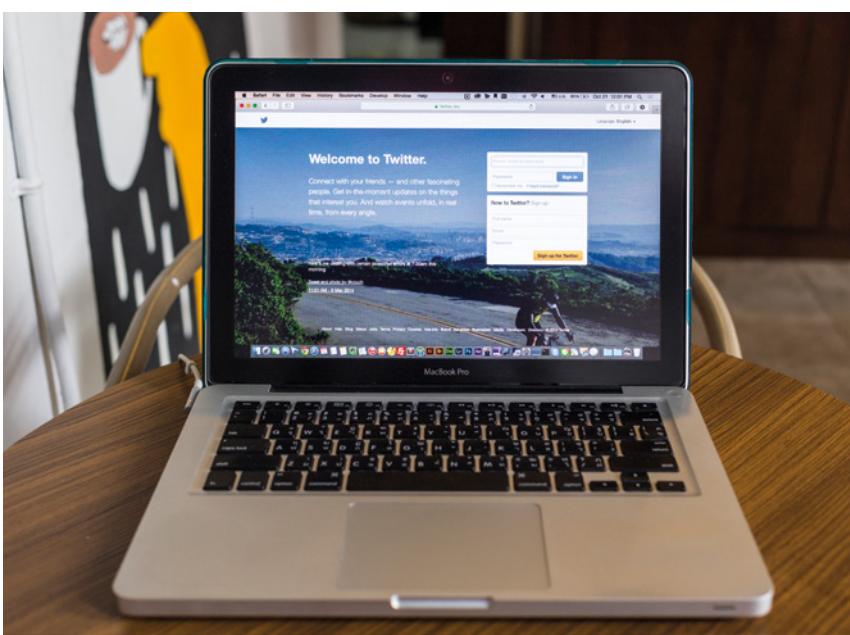
Estos autores describieron dos proyectos diferentes realizados en una universidad americana. El primer proyecto implicaba un intercambio de alumnos americanos y franceses, debiendo escribir los blogs tanto en francés como en inglés. En el segundo proyecto, estudiantes de lengua alemana debían leer, apuntar nuevo vocabulario y sintetizar en lengua inglesa blogs escritos originalmente en lengua alemana, debiendo escribir en in-

glés sobre un tema cultural alemán. En ambos casos, según cuestionarios realizados posteriormente, los resultados obtenidos fueron grandes beneficios sobre la mejora de la comprensión lectora así como en conocimientos culturales de los dos países participantes.

Un trabajo muy relevante y de carácter introductorio sobre la aplicación de los blogs en la enseñanza de idiomas es el de Godwin-Jones (2003), quien redactó en torno a los blogs cómo una tecnología emergente podía ser usada para el aprendizaje³.

También, el trabajo de Campbell (2003) resultó ser una de las primeras referencias de importancia en la aplicación de los blogs en la enseñanza de idiomas. De hecho, sus aportaciones se han transformado actualmente en una referencia relevante dentro de la literatura especializada en la aplicación del Blogging en la enseñanza de idiomas.

Ward (2004) es probablemente uno de los autores más citados en el campo. El autor ofrece una serie de ventajas pedagógicas del Blogging y analiza su proyecto educativo con estudiantes universitarios,



³ Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2).



incluyendo evaluación sobre el propio experimento educativo.

Publicaciones más recientes en torno a los blogs en el aprendizaje de idiomas incluyen trabajos centrados en estudios empíricos con unos objetivos claros. Algunas de las publicaciones más significativas que están centradas en lo empírico son las de Fellner y Apple (2006), Jons y Nuhfer-Halten (2006) y, finalmente, Carney (2007) y Hann (2007) quienes se centran en el aspecto motivacional para fomentar la escritura.

Los blogs pueden ser utilizados, tal como indican Fellner y Apple (2006) como una herramienta digital para mejorar la expresión escrita. Los autores describen un programa ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistidas por Ordenador, en inglés con las siglas CALL, Computer-Assisted Language Learning) realizado durante un curso de inglés intensivo de una duración de 7 días, en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Japón.

Este experimento consistía en la creación de blogs por alumnos universitarios con poca motivación. Se escogió los blogs como herramienta dado que éstos cumplían con los criterios establecidos con anterioridad para seleccionar la actividad conveniente. Según los autores, estos son los criterios de los que se partió, gracias a los cuales se podía afirmar que el uso de los

blogs motivaría a los alumnos para aprender una lengua extranjera:

- El blog debe ofrecer oportunidades reales en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa;
- La actividad será adaptada a las necesidades del alumno;
- La actividad estará centrada en el contenido;
- La tarea será auténtica;
- La tarea debe tener un impacto positivo en lo relativo a la adquisición de vocabulario nuevo.

Un elemento fundamental en la aplicación del Blogging en la enseñanza de idiomas es la motivación de los alumnos. El uso de los blogs mejora sustancialmente la motivación del estudiante de idiomas, permitiéndole centrarse en desarrollar temas de interés (Carney, 2009; Hann, 2007).

Por su parte, Hann (2007) emplea los blogs como una herramienta motivacional con el fin de desarrollar la producción escrita entre sus estudiantes de lengua inglesa en una universidad japonesa. Los alumnos participantes en su proyecto son alumnos desde un nivel intermedio-bajo hasta un nivel intermedio-alto. El autor pretende revelar, mediante la creación de blogs secretos en grupo, si la ansiedad de los alumnos respecto a que sus textos fueran vistos por otros, constatada en cuestionarios

previos al proyecto, se vería afectada por el Blogging anónimo. Los resultados de este proyecto implicaron un ligero incremento y, al mismo tiempo, revelador sobre en la motivación del estudiante para redactar. Algunos alumnos manifestaron sentirse más cómodos escribiendo para colegas anónimos que haciéndolo de forma pública.

Una ingente cantidad de trabajos publicados hasta la fecha están centrados en investigar el empleo de los blogs como una herramienta para mejorar la producción escrita de los alumnos en la lengua extranjera y, en concreto, en inglés, ocupando en segundo lugar la comprensión lectora así como el aprendizaje intercultural. Esto no sorprende puesto que los blogs se originaron como diarios en formato digital. La mayor parte de los estudios han desarrollado el uso del blog en el aula, dándole a este mayor énfasis, y apenas se ha desarrollado el empleo de los blogs como una herramienta para interactuar con un público más amplio en Internet.

Las posibilidades del Blogging en la enseñanza de idiomas

La primera ventaja didáctica que los blogs ofrecen en la enseñanza de lenguas es, como ya se ha adelantado, mejorar la motivación del alumnado en el proceso de aprendizaje. La motivación es, en definitiva, un aspecto fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero se trata también de un concepto complejo. Los estudios relacionados con el funcionamiento de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas han cambiado sustancialmente (Gardner, 1985; Oxford y Shearin, 1994; Van Lier, 2007).

A rasgos generales, existen diversos motivos teóricos para creer que el empleo del blog tiene un gran potencial para motivar a los alumnos de lenguas extranjeras:

1. Muchos autores han mencionado el factor de la motivación con respecto al uso de las tecnologías fundamentadas en Internet en la enseñanza de idiomas (Warschauer, 1996).
2. Los blogs ofrecen al alumnado propiedad y una voz individual. Se les ofrece con ellos la oportunidad de “poseer” su propio blog, su propiedad privada. La mayoría de los blogs permiten a los usuarios escoger un título, modificar la plantilla, agregar elementos multimedia y, por supuesto, publicar sus propios textos, permitiéndoles mayor autonomía (Nardi, Schiano y Gumbrecht's, 2004; Van Lier, 2007).
3. La interacción que aparece en la sección “comentarios” en los blogs es un aspecto mencionado positivamente por los alumnos en la investigación realizada por Jons y Nuhfer-Halten (2006).

La segunda ventaja didáctica es que los blogs también ofrecen a los alumnos autenticidad no sólo en la comprensión lectora sino también en el desarrollo de la producción escrita. Durante décadas se ha expuesto al alumnado a beneficiarse de experiencias lingüísticas auténticas en el aprendizaje de segundos idiomas. Con respecto a los blogs

y su aplicación en la enseñanza de lenguas, muchas publicaciones ya mencionadas subrayan la autenticidad como un beneficio pedagógico significativo. La utilización de los blogs aporta al alumnado de lenguas extranjeras autenticidad no sólo en actividades ligadas con la comprensión lectora sino también en la creación de sus propios textos de sus propios blogs y, por tanto, desarrollar la producción escrita.

Una tercera ventaja es que los blogs ofrecen a los alumnos su uso desde un enfoque interactivo y comunicativo. Con respecto a las interacciones reales que puedan surgir mediante las nuevas tecnologías en Internet entre alumnos y hablantes nativos, Thorne (2006) considera esta interacción como una modificación convincente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto es comprensible a causa de las numerosas posibilidades interactivas de la web 2.0.

A pesar de que la interacción es un elemento fundamental de la web 2.0, la naturaleza exacta de interacción y colaboración en los blogs requiere de mayor investigación. Los blogs son comunicativos e interactivos y, paralelamente, aún existen muchas limitaciones en estas áreas (Carney, 2007). La comunicación

en los blogs difiere bastante en cuanto a otros medios asíncronos tales como el e-mail y los foros, desde un enfoque interactivo.

La cuarta ventaja didáctica que puede mencionarse de los blogs es que fomentan la alfabetización y, en particular, la tecnológica, a la cual Warschauer (2002) se refiere como “alfabetización electrónica”.

Electronic literacies include computer literacy (i.e., comfort and fluency in keyboarding and using computers), information literacy (i.e., the ability to find and critically evaluate online information), multimedia literacy (i.e., the ability to produce and interpret complex documents comprising texts, images and sounds), and computer-mediated communication literacy (i.e., knowledge of the pragmatics of individual and group online interaction).⁴

En la actualidad, la mayoría de los blogs están escritos en lengua inglesa, además de ser ésta considerada ya como la lengua universal y predominante, en la que la mayoría de contenidos e información están escritos, por lo que, en consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del empleo de los blogs adquiere mayor importancia.



⁴ Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on Technology in Language Education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.

Referencias Bibliográficas

- Bloch, J. (2007). Abdullah's Blogging: a generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128-141.
- Carney, N. (2009). Blogging in foreign language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). Hershey, PA.: IGI Global.
- Ducate, L. & Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421.
- Dudeney, G. and Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. MalAsia: Pearson-Longman.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15–26.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2).
- Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. In K. Bradford-Watts (Ed.) Conference Proceedings, Tokyo: JALT.
- Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., (2005). Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. In: Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38). Hawaii
- Jons, Z. and Nuhfer-Halten, B. (2006) Uses of Blogs in L2 Instruction. In *Languages for Today's World*. Dimension 2006. Southern Conference on Language Teaching and the Florida Foreign Language Association. Selected Proceedings 2006. pp.25-35
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Raith, T. (2009). The use of weblogs in language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 274-291). Hershey, PA.: IGI Global.
- Richardson, W. (2006). The New Face of Learning. *Edutopia Magazine*.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Sun, Y. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Thorne, S. y Payne, S. (2005) Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal*, 22 (3).
- Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65.
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning: Push Button Publishing for the Pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on Technology in Language Education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*, 29–46.

Cómo citar:

Montaner Villalba, S. (2018, abril). El blogging en el proceso educativo. Aplicación para la enseñanza de idiomas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°9, p. 5-10. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



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



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



Campuseducacion.com
formación on-line

ENTIDAD COLABORADORA

**Universidad
Camilo José Cela**





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.



CampusEducacion.com
formación on-line



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE



Campus Educación
CENTRO DE ESTUDIOS



marpadal

Interactive Media

C/ Ejército 23, Bajo
C.P. 02002 ALBACETE
Telf: 967 66 99 55 | Fax: 967 26 69 95
comercial@marpadal.com

Más Información en:
www.marpadal.com

Síguenos en las Redes Sociales



Educando en valores: La convivencia

El reto de aprender a vivir en sociedad

Educar para la paz y la no violencia, enseñar a resolver conflictos de forma positiva y fomentar el desarrollo de una convivencia armónica son deseos que queremos hacer realidad en nuestras aulas pero, ¿cómo conseguir este difícil reto? ¿Qué mecanismos pueden llevar a cabo los docentes para enfocar su acción didáctica hacia la prevalencia de lo que consideramos "unos valores adecuados"?

Palabras clave: Educación para la paz; Resolución de conflictos; Convivencia; Educación en valores.

Abstract: *Peace and non-violence education, teaching how to solve conflicts in a positive way, and encouraging a harmonious coexistence are wishes that we would like to come true in our classrooms. How to achieve this difficult challenge? What are the mechanisms that teachers may employ to focus their didactic strategy on what we may consider adequate social values?*

Keywords: Peace education, Conflict solving, Coexistence, Values education.



Educar en valores y, concretamente, educar para la convivencia hoy día constituye un reto para toda la sociedad en general y para la escuela en particular.

La Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa nos advierte, ya desde su Preámbulo, de la necesidad de favorecer pautas de convivencia en nuestras aulas, evitando situaciones de violencia, educando para resolver conflictos de forma positiva y, en suma, aprender de y para la convivencia.

Pero ésta no es una tarea fácil, ya que las condiciones sociopolíticas bajo las que se ha configurado nuestro sistema educativo han desencadenado que nos encontramos sumidos en un marco escolar caracterizado por una fuerte crisis, donde los valores básicos de equidad e igualdad no son respetados y los principios básicos que deben regir la convivencia pacífica no hacen acto de presencia.

Quizá sea conveniente que desde la escuela se comience con un trabajo dirigido a los contextos fami-



MARÍA JOSÉ LÓPEZ-SERRANO MARIBLANCA

- Diplomada en Magisterio de Educación Infantil
- Máster en Psicología Infantil
- Monitora de Ludoteca en Centro Cultural (Villafranca de los Caballeros, Toledo)

liares del alumnado, considerando éstos como los primeros agentes de socialización y sobre los que es más prioritario actuar, pasando posteriormente a un desarrollo exhaustivo del currículum oculto en nuestras aulas, elevando los temas transversales relacionados con la mejora de las habilidades que nos competen a otros planos más directos de nuestra acción didáctica.

Valores como el poder del diálogo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos de forma reflexiva y crítica deben ser protagonistas en el quehacer diario de nuestras escuelas.

Debemos por tanto, poner en práctica en nuestros centros educativos un proyecto educativo común para lograr organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que sea enriquecedor para todos y a la par orientado hacia el ideal de calidad y equidad que sostiene la reforma educativa.

Educar para la convivencia desde el punto de vista del niño

Teniendo en cuenta que nuestros intereses y motivaciones son diferentes a los que pueda tener nuestro alumnado (Edwards y cols., 1995) debemos buscar un lenguaje común que nos haga más fácil la interac-

ción con ellos, facilitándoles que puedan aprender de forma consciente sobre los problemas reales de convivencia que se suceden en el aula, con sus iguales y con los adultos, y la manera de resolver estas situaciones de manera adecuada.

Es imprescindible que el docente sepa cómo actuar a la hora de resolver conflictos en el aula para poder favorecer un clima agradable de convivencia y el éxito de cómo se implanten esos valores en su alumnado dependerá en gran medida de su valía como mediador ante el conflicto y como modelo de conducta (Ratto, 2004).

Es por ello necesario que el docente tenga claro que para incidir en el punto de vista de sus alumnos y así hacerlos reconocedores de la necesidad de tener una convivencia positiva debe llevar a cabo una serie de pautas:

- Los alumnos van a ser el objeto principal de aprendizaje.
- Las familias incidirán positiva o negativamente en el desarrollo de sus hijos.
- La participación con el resto del centro educativo será imprescindible.

El docente, mediante distintas herramientas como la observación directa, cuestionarios y actividades especialmente diseñadas para ello, ha de conocer a cada uno de sus alumnos, comprobando cómo cada uno explora el concepto de conflicto de forma única y cómo valora la convivencia en el entorno en el que se desenvuelve.

Se tendrá, pues, que observar qué entiende el estudiante del conflicto en su contexto inmediato y cómo lo resuelve, si realmente es consciente de a lo que se enfrenta y cómo la situación conflictiva puede hacer mella en él, desencadenando acciones positivas o negativas en el futuro.



Según Bourdieu y Passeron (1979), el docente debe de considerar la forma en que sus alumnos responden y se sienten ante el conflicto, procurando identificar sentimientos claros: malestar, estrés, culpa, queja, arrepentimiento...

Educar para la convivencia desde el entorno familiar

Puesto que el trabajo desarrollado en el centro educativo debe apoyarse con la labor realizada desde el núcleo familiar, el plan de fomento de la convivencia positiva ha de pasar por conocer a cada una de las familias: cómo conviven en sus hogares, cómo consideran a su hijo en casa y fuera de ella, qué valor otorgan a sus retos y a sus dificultades, cómo actúan ante sus limitaciones, qué forma tienen de premiar o castigar, qué medidas adoptan para resolver problemas en casa, etc.

El hecho de analizar estas cuestiones pone el acento en la comparación de contextos, pues un proceso constructivo de resolver conflictos es similar a un proceso cooperativo de resolver problemas, mientras que un proceso destructivo de resolver conflictos tiene muchas semejanzas con los procesos competitivos de interacción social (Deutsch, 1990).

Los conflictos que ponen en peligro la convivencia

Los centros escolares tienen una raíz principalmente conflictiva por una razón muy sencilla: son escenarios en los que intervienen muchos agentes y elementos, cada uno de ellos con diferencias implícitas (alumnos, contextos, profesores, familias, recursos...) y dicha raíz conflictiva por naturaleza puede explicarse siguiendo las palabras de Beltrán (1991): el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macro-política escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que de su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas, origina un caldo de cultivo predominantemente orientado hacia la gesta de conflictos.

En consecuencia, y si se toma de referencia la idea de la naturaleza conflictiva de las escuelas, observamos cómo muchos autores en la literatura referente a la organización escolar han mencionado, desde hace años, numerosas características sobre dicha naturaleza conflictiva:

- La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.

- Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés, como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.
- Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad.
- Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados, y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada.
- Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa.

Podríamos exponer un gran listado de todos los conflictos que acontecen día a día en nuestras vidas y que ponen en serio riesgo la convivencia pacífica en sociedad, y no ya solo en el entorno escolar. Pero, lejos de pretender realizar un análisis exhaustivo sobre la tipología de los conflictos, acuñaremos la clasificación que de ellos hacen Lewicki, Litterer, Minton y Saunders (1992), exponiéndolos por niveles.

Esta clasificación puede servirnos para plantear las dinámicas en el aula.

- **Conflictos de tipo Intrapersonal o Intrapsíquico:** Estos conflictos son los que experimenta uno mismo, siendo su origen sus propias ideas, pensamientos, emociones, etc., las cuales entran en colisión.
 - **Conflictro Interpersonal:** Ocurre entre personas. La mayor parte de la teoría sobre negociación y mediación se refiere a la resolución de conflictos interpersonales.
 - **Conflictro Intragrupal:** Se da dentro de un pequeño grupo. En este nivel se analiza como el conflicto afecta la capacidad del grupo para resolver sus disputas y continuar persiguiendo sus objetivos.
 - **Conflictro Intergrupal o Internacional:** Se da entre grupos grandes, lo cual lo complejiza debido a la cantidad de gente implicada y a las interacciones entre ellos. Los conflictos pueden darse en forma simultánea dentro de un mismo grupo y entre grupos.
- Rubin (1994) apuesta por las siguientes estrategias para resolver conflictos, sean del tipo que sean:
- **La negociación colectiva,** como una búsqueda de acuerdo aceptado por ambas partes.

- **La intervención del mediador,** como el interventor o la interven-tora para identificar los problemas causados y dar una solución mediante un acuerdo.

El conflicto escolar se produce cuando las motivaciones, valores personales e intereses de algunos de los componentes de la comunidad escolar son contrapuestos. En los centros escolares se dan muchos conflictos y de diversos tipos, lo cual hay que ver como algo natural propio de la convivencia escolar e incidir en que, dentro de ese choque de intereses existe una solución pacífica que, a través del consenso y la negociación, supone enriquecimiento mutuo. Esta cuestión recuerda, por tanto, a la necesidad de abordar el tratamiento positivo de los conflictos, enmarcado en el desarrollo de la educación para la paz.

Ocio, tiempo libre y convivencia

Una estrategia para educar en convivencia saludable es hacerlo desde la filosofía del ocio y el tiempo libre, educando en valores partiendo de situaciones de descanso y disfrute con iguales, consiguiendo así que los alumnos aprendan a convivir mejor, fomentando los valores de respeto y democracia.

Para ello es necesario encontrar puntos de encuentro entre iguales en nuestras localidades, donde se fomente el respeto y el diálogo, como talleres de convivencia y de colaboración y/o implicación social y ciudadana, observando estos enclaves como una oportunidad para encontrarse y experimentar una educación más igualitaria con toda clase de personas diferentes.

Al igual que las personas se benefician y disfrutan, en muchas ocasiones, de la convivencia con los demás, también surgen diversos problemas derivados de esa convivencia ya que las relaciones personales pueden llegar a ser muy



complejas, o al menos así las interpretamos. Hacer estas relaciones más sencillas y satisfactorias depende única y exclusivamente de las personas que participan de las mismas, por lo que la prevención de conflictos y el tratamiento de los mismos requerirá de acciones

coordinadas entre dichas personas, lo que nos lleva a considerar los procesos de mediación y negociación, así como a una acción coordinada con otros sectores de la sociedad, evitando que sea el centro educativo la única institución que se preocupa de esta problemática.

Cómo citar:

López-Serrano Mariblanca, M.J. (2018, abril). Educando en valores: La convivencia. El reto de aprender a vivir en sociedad. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 13-16. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1979). La reproducción. *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Deutsch, M. (1990). Raíces psicológicas de la exclusión moral. *Revista de cuestiones sociales* (46) 1, 21-25.
- Edwards, V. y cols. (1995). *El liceo por dentro*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E., y Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention. A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 13 (3), 209-252.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Editorial Morata.
- Ratto, J. (2004). *La cultura profesional en la función docente*. Barcelona: Kairós.
- Rubin, D. (1994). Modelos de manejo de conflictos. *Revista de cuestiones sociales*, 50 (1), 33-45.

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

Trabajo por tareas

Beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

El enfoque por tareas facilita que el docente pueda centrarse en el propio alumno y en sus necesidades específicas. Promueve la participación de todos los alumnos y facilita que cada uno desarrolle propias destrezas, favoreciendo su autonomía. Fomenta, además, la cooperación, aumenta la motivación y conduce hacia el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Tareas; Aprendizaje Significativo; Lengua Extranjera; Aprendizaje de idiomas.

Abstract: *Task-based approach allows teachers to focus on the students and their specific needs. This approach encourages participation from all students and helps each one of them to develop their own skills encouraging their learner autonomy. Also, it promotes cooperation, raises motivation among the students and leads to meaningful learning.*

Keywords: Task-based approach; Meaningful Learning; Foreign Language Learning.

El enfoque por tareas es un modelo pedagógico¹, una forma concreta que rige la manera más adecuada de encauzar el propio proceso educativo, el cual puede aplicarse en la enseñanza y en el aprendizaje de distintas materias, como es en este caso en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estaire (2010) indica que el enfoque por tareas constituye un movimiento de evolución dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este movimiento de evolución es consecuencia natural de la reflexión continua sobre la lengua, la competencia comunicativa, el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, junto con los aspectos didácticos que facilitan dicho proceso.

En palabras de Breen (1987), Candlin (1987) y Nunan (1989) se considera al enfoque por tareas como un punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso académico o de un bloque temático



en concreto. Este enfoque de programación por tareas tiene como primer elemento la elaboración de una lista de tareas que deben llevarse a cabo, siendo las que van a determinar los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación².

Una programación por tareas parte de un enfoque global del idioma y de una dimensión instrumental de



**LUCÍA FERNÁNDEZ
PAREDES**

- Licenciada en Traducción e Interpretación
- Máster en Traducción para el mundo editorial
- Máster en Formación del Profesorado
- Profesora de Inglés en IES Mercedes Labrador (Fuengirola, Málaga)

la lengua: la realización de unas tareas. No deja de lado en el proceso, sin embargo, la dimensión formal del estudio, lo que ocurre es que no señala de antemano los puntos gramaticales o el vocabulario que va a enseñarse, y se centra más en la práctica a través de actividades comunicativas. A este respecto, García, Prieto y Santos (1994) comentan:

¹Podemos decir que el modelo es la construcción científica bajo la cual se sustenta la realidad pedagógica. Es decir, el modelo es la representación teórica de algo que posteriormente se lleva a la práctica en un contexto concreto. Algunos autores hablan de "enfoque" (approach) como término sinónimo.

²Entiéndase la programación de la enseñanza, la planificación de la actividad didáctica y educativa.



El enfoque por tareas como opción metodológica se perfila a lo largo de los años 80 dentro del enfoque comunicativo del que recoge principalmente la centración en el alumno y el concepto de competencia comunicativa. El alumno, protagonista y responsable de su propio aprendizaje, impone sus estrategias y modos preferidos de trabajo mediante la negociación que estará presente durante todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

La tarea en sí misma es la unidad de diseño utilizada en el enfoque del aprendizaje por tareas, y a partir de ella se estructura la planificación, articulación y evaluación de las diferentes actividades a realizar. Objetivos contenidos, metodología y evaluación están integrados de manera coherente dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo, a la par:

- El desarrollo de los objetivos educativos propios de un currículo
- La adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de un contexto específico.
- La posibilidad de usar un contexto óptimo para el desarrollo de las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa.
- La constitución de un instrumento práctico para la innovación y la investigación en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¿Qué es una tarea?

El término «tarea» ha sido definido de diversos modos dependiendo tanto de la época (ha sufrido una gran evolución) como del campo que ofrezca la definición (en el terreno educativo encontraremos definiciones diferentes a las de otros campos, como la psicología). Dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras también se pueden observar diferencias sustanciales en las definiciones.

Por ejemplo, Long (1985) nos ofrece una definición de tarea que no se clasifica ni de corte lingüístico ni técnico, utilizando ejemplos para los cuales no es necesario el lenguaje (como “pintar una valla”):

[A task is] a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination and helping someone across a road. In other words, by ‘task’ is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between.

Por otro lado, Richards, Platt y Weber (1985) nos ofrecen una definición desde la lingüística aplicada con una perspectiva pedagógica. Las tareas están definidas por los autores como una actividad dentro del aula, y no fuera de esta:

An activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.

Otra definición de tareas es la que propone Breen (1987):

...any structured language learning endeavour which has a particular objective, appropriate content, a specified procedure, and a range of outcomes for those who undertake the task. ‘Task’ is therefore assumed to refer to a range of workplans which have the overall purpose of facilitating language learning—from the simple and brief exercise type, to more complex and lengthy activities such as group problem-solving or simulations and decision making.

En estas definiciones se puede ver cómo se implica el uso del lenguaje como instrumento para la comunicación, y lo que influye su uso para que los participantes centren su atención más en el significado que en las estructuras lingüísticas.

También podemos ver las diferencias entre la vida cotidiana y el aula, lo que ha llevado a algunos autores a dividir las tareas de aula

en, por un lado, tareas de comunicación y, por otro, tareas de apoyo lingüístico.

Puede decirse que existen cinco características básicas en las tareas de comunicación (Estaire, 2007):

- Se centran en el significado y no en aspectos formales de la lengua.
- Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción.
- Tienen una finalidad comunicativa.
- Reproducen procesos de comunicación de la vida cotidiana.
- Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje y de la estructura y secuenciación del trabajo en el aula, tendentes a facilitar el aprendizaje y deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Las tareas de apoyo lingüístico se centran en los aspectos formales de la lengua, actuando como soporte para que los alumnos puedan realizar las tareas de comunicación propias de la unidad didáctica o de trabajo que se esté desarrollando. Este tipo de tareas tienen un objetivo y un producto de aprendizaje concreto, así como un procedimiento de trabajo claro.

Tanto las tareas de comunicación como las de apoyo lingüístico están estrechamente unidas y cohesionadas para formar una trama de tareas que conduzca a la culminación comunicativa de la tarea final.

Fotos (1997) señala una serie de características comunes a todas las tareas utilizadas en la enseñanza de segundas lenguas, con las cuales nos hace ver que los participantes juegan un papel primordial para poder alcanzar la solución de la tarea:

- a) *there is an activity*
- b) *there is a problem which must be solved (the goal)*

- c) *there is negotiation of interaction*
- d) *there is meaning-focused language use*
- e) *data are processed and acted upon*

De esta forma, la consideración de la tarea final como el elemento central de la unidad hace que las formas lingüísticas sean aspectos secundarios supeditados a la consecución de dicha tarea final. De este modo, el enfoque por tareas implica un diseño curricular flexible, que permita la inclusión de los juegos en el aula, y hacer participes al alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo crear una tarea?

Estaire (2007) indica seis pasos para la creación de una unidad didáctica mediante tareas:

1. Elección del tema, centro de interés y foco de atención; elección y programación de la tarea final.
2. Especificación de objetivos a partir del análisis de la tarea final (se deberá completar en el paso 5).
3. Especificación de los contenidos lingüísticos y de otro tipo para la consecución de la tarea final.

Dependiendo del nivel de los estudiantes, es necesaria la presentación formal de elementos lingüísticos para la realización de las tareas, siendo abordados éstos de manera cíclica para favorecer la revisión continua.

4. Programación de la secuencia de tareas de comunicación y de las tareas de apoyo lingüístico; temporalización de la secuencia.
5. Análisis de la secuencia programada para ajustar los objetivos y contenidos y otros elementos de la programación.
6. Programación de los instrumentos y procedimientos de evaluación que serán utilizados por profesores y alumnos.

Pero antes de crear una tarea y diseñar el proceso para ello, se deben conocer cuáles son los principios de las mismas, teniendo en cuenta las implicaciones didácticas y pedagógicas³. Freeman (2000) nos describe cuáles son los principios del enfoque por tareas:

- Las actividades llevadas a cabo en el aula tienen un propósito y un resultado claro.
- Las pre-tareas (tareas similares previas a otras que harán más delante de manera individual) se



³A la hora de plantearse las posibles formas de cómo enseñar algo, es preciso conocer los fundamentos y principios de aquello en lo que vamos a depositar nuestro quehacer docente.

consideran una manera útil para que los estudiantes vean la lógica de lo que les pide hacer.

- El profesor desglosa en pasos más pequeños el proceso del pensamiento lógico necesario para terminar la tarea. La exigencia a los alumnos de este pensamiento debe estar justo por encima del nivel que los estudiantes pueden llevar a cabo sin ayuda.
- El profesor necesita buscar formas de implicar a los alumnos en el proceso y así poder hacer ajustes según las percepciones de importancia y la disposición a aprender que tengan los alumnos. La negociación entre el profesor y la clase asegura que tanto los estudiantes como sea posible se enganchen a la actividad.
- El profesor no simplifica de manera consciente la lengua, sino que utiliza cualquier elemento o estrategia de la lengua necesaria para que los estudiantes entiendan el paso actual en la pre-tarea.
- El profesor proporciona la forma correcta en la lengua extranjera mediante la reformulación.
- Los estudiantes deben recibir el feedback sobre su nivel de éxito en la realización de la tarea, cuyo foco está puesto en el significado.
- Los estudiantes entran en el diseño y en la manera de realizar la tarea. Esto les proporciona mayor oportunidad para una interacción auténtica y significativa.

Beneficios del enfoque por tareas

Uno de los mayores beneficios del enfoque por tareas es que ofrece un amplio abanico para la atención a la diversidad, por su versatilidad, por la capacidad de adaptarse a cada individuo y por la flexibilidad en su método de aplicación. Pero la idoneidad de una forma u otra de enseñanza, al igual que la idoneidad en la aplicación de uno u otro mode-



lo pedagógico no se encuentra en el propio enfoque, ya que éste de por sí se encuentra totalmente descontextualizado. El éxito o el fracaso en su aplicación, al igual que el mayor o menor número de beneficios que se le asocian, depende en gran parte de las circunstancias que envuelven a su propia aplicación. Muchos autores coinciden en esto cuando afirman que cada método que se pone en marcha lo forma el docente, los alumnos, las condiciones de instrucción y el contexto inmediato. Un modelo, por tanto, como el del enfoque por tareas, no es en sí mismo una receta infalible para el éxito del aprendizaje de idiomas.

La flexibilidad que ofrece el enfoque por tareas para ser aplicado a las diferentes situaciones de enseñanza de una lengua extranjera hace que su puesta en práctica sea altamente recomendable. Este enfoque se nos revela como un marco idóneo de aprendizaje y, a su vez, como un instrumento de análisis para ofrecer propuestas didácticas en paralelo:

- Permite la puesta en práctica de los contenidos curriculares propios de la asignatura
- Facilita la evaluación formativa
- Fomenta la autonomía en el aprendizaje del alumno

- Ofrece un entorno propicio a la negociación con los estudiantes
- Brinda un ajuste casi automático a las características individuales del alumnado

El enfoque por tareas permite que cada alumno trabaje acorde a sus estrategias y capacidades, lo que da pie a que se convierta en un estudiante más autónomo, además de ejercer como estímulo motivador por facilitar la consecución de una meta (un objetivo) mayor a cada paso del proceso. La responsabilidad que supone el esfuerzo hacia la culminación de la tarea final es un gran impulso para el aprendizaje. Además, a través de este enfoque se consigue que el aprendizaje sea significativo, resaltando la funcionalidad de lo aprendido, favoreciendo una interacción mediante una auténtica comunicación sobre temas de la vida real y fomentando la cooperación entre los alumnos mediante su intervención y participación continua.

La tarea final, y el carácter abierto de esta, hacen de estímulo para que los alumnos se impliquen, debido al proyecto en común del que son responsables, les permite adquirir nuevos contenidos y reforzar otros. De este modo, el valor instrumental de la lengua se hace patente y el comunicarse se convierte en una necesidad.

Esta necesidad de comunicarse hace que los estudiantes generen dispositivos, mecanismos y estrategias de negociación de significados para resolver las tareas de comunicación.

Algunos mecanismos que se ponen, entonces, en marcha son:

- Solicitar ayuda o clarificación para la comprensión del mensaje a través de repetición de unidades léxicas o preguntas explícitas sobre lo no entendido.
- Obtener confirmación de la comprensión preguntando directamente si fue entendido o no.
- Utilizar recursos propios de simplificación de frases, uso de sinónimos, discurso más lento, léxico básico etc.

Estas interacciones de los estudiantes, necesarias para la realización de las subtareas y de la tarea final, se traducen en el respeto del

ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos, proporcionándoles el tiempo suficiente para acabar las tareas, según sus necesidades.

La tarea final y las subtareas son planteadas de forma abierta, permitiendo la integración de los diferentes perfiles de alumnos y estilos de aprendizaje en el aula. Así pues, cada estudiante puede participar en la actividad en los grupos creados y aportar sus cualidades.

Por último, la flexibilidad en cuanto a la organización y disposición de los alumnos en las tareas y en la clase que proporciona el enfoque por tareas deriva en la incorporación en el aula de materiales nuevos y materiales reales, con el fin de llegar a todos los perfiles cognitivos.

Este enfoque basado en tareas se centra en el uso de un lenguaje auténtico y en la realización de tareas significativas utilizando el idioma de destino. Este enfoque fomenta

la comunicación significativa y se centra en el estudiante. Los estudiantes aprenden interactuando y las tareas proporcionan el input de entrada y salida necesario para la adquisición del idioma.

Las tareas están determinadas por las necesidades específicas, los intereses y el nivel de los alumnos de forma que sean familiares y motivadoras para los estudiantes. Además, requiere el uso de lenguaje auténtico que implique colaboración trabajando en grupos y fomentando una variedad de estilos y ritmos de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

- Alcón-Soler, E. y Codina-Espurz V. (2001). *Language Learning in the Foreign Language Classroom*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. *Language Teaching*, 20, 2-3.
- Estaire, S. (2007): "La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas" en Palomo, B. (coord.) Tareas EPA. *Enfoque por tareas y enseñanzas en EL2 para la educación permanente*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.
- Fotos, S. (1997). Communicative task performance and second language acquisition: Do task features determine learner output? *Revista Canaria de Estudios Ingléses*, 34, 51-67.
- García, M.; Prieto, C.; Santos, M.ª J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza-aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1985): "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching" en Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- Richards, J. Platt, J. & Weber (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Cómo citar:

Fernández Paredes, L. (2018, abril). Trabajo por tareas: Beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 17-21.
Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



¿Quieres leer los números anteriores?



Campus Educación
REVISTA DIGITAL DOCENTE

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.

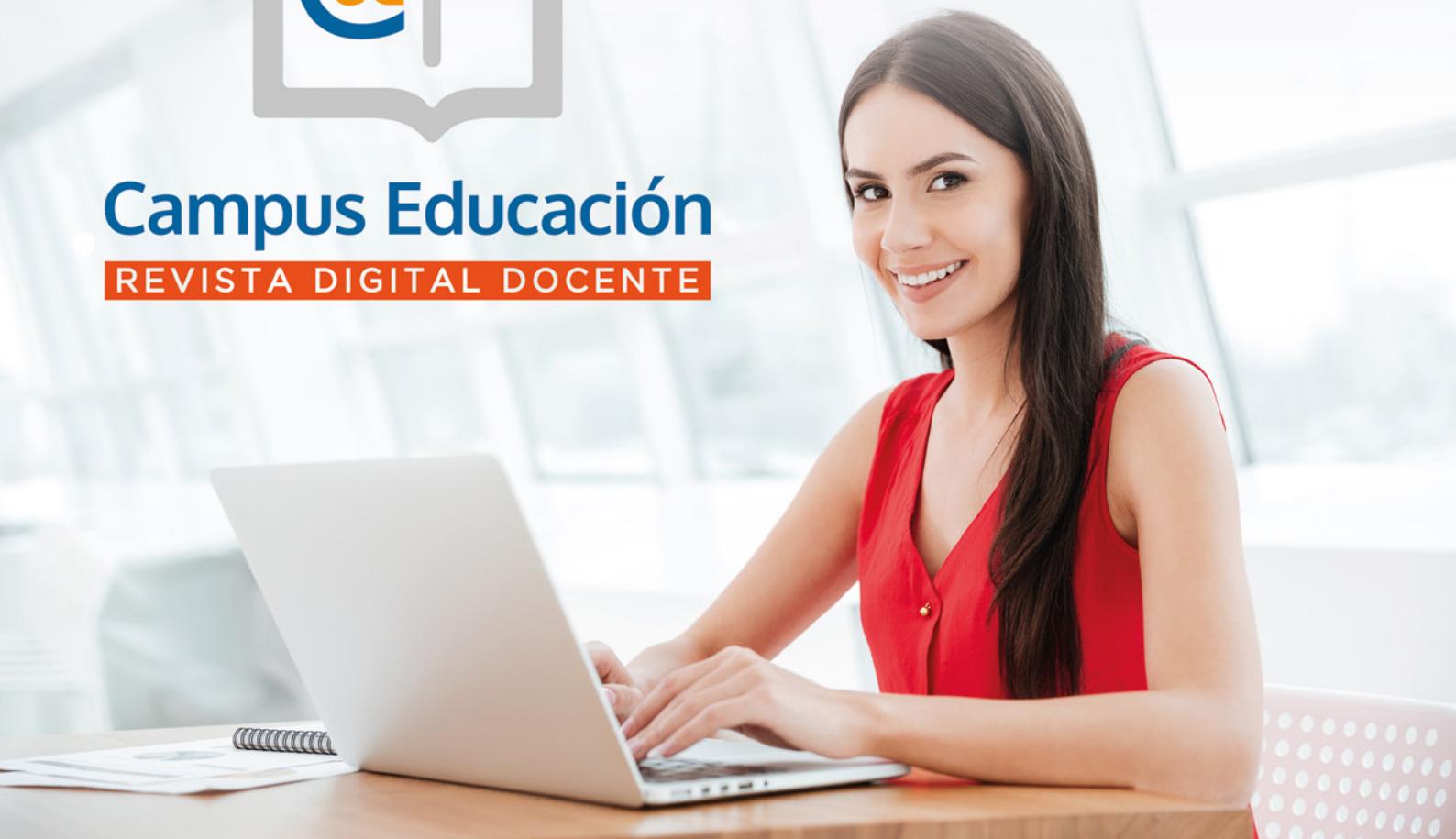
Visita:

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



Evaluatrix

La alternativa a la evaluación de estándares de aprendizaje evaluables

Evaluatrix es una herramienta de evaluación basada en la creación de hojas de Excel personalizadas donde plasmar los estándares de aprendizaje evaluables asociados a los diferentes niveles y áreas. Con dicha herramienta podremos evaluar cada estándar de aprendizaje ya sea Básico, Intermedio o Avanzado, ponderarlo con el porcentaje que se le asigne individualmente, otorgar calificaciones y registrar los Planes de Trabajo Individualizados.

Palabras clave: Evaluación; Estándares de aprendizaje; Ponderación; Calificaciones.

Abstract: *Evaluatrix is an evaluation tool based on custom Excel spreadsheets where to capture evaluation standards belonging to different courses and areas of expertise. With this tool we can evaluate each standard of learning: basic, intermediate or advanced, so we can weight those standards with each assigned percentage, assign scores and register each Individualized Work Plan.*

Keywords: Educational evaluation; Learning Standards; Weighted Scores.



La evaluación

La evaluación es una actividad sistemática que lo engloba todo, cuya misión es recoger una variedad de datos, plurales, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sevillano, 2007). Su objetivo es mejorar, precisamente, aquello sobre lo que recoge información: elevar la calidad de los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos.

A la hora de hablar de evaluación debemos constatar que es uno de

los elementos esenciales dentro de la programación de la enseñanza. La evaluación nos debe informar en todo momento del grado de eficacia que estamos obteniendo con nuestro método de enseñanza y debe proporcionarnos la oportunidad de corregirnos y reconducirnos, si fuera necesario, a lo largo del proceso educativo.

Entendemos que la evaluación ha de ser global, continua e integradora, y debe tener en cuenta el progreso del alumno en el conjunto



GREGORIO JOSÉ JARA VIZCAÍNO

- Diplomado en Educación Física y Educación Infantil
- Graduado en Educación Primaria
- Profesor de Educación Física en CRA Los Pinares (Campillo de Altobuey, Cuenca)

de todas las áreas del currículo. Además, se nos indica que la evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del mismo, que según la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) son los objetivos, competencias clave, contenidos, metodología y criterios de evaluación, unidos a la novedad que esta ley suma: los estándares de aprendizaje evaluables, que deben ser analizados exhaustivamente en la evaluación para llegar a las conclusiones pertinentes en torno al progreso en el aprendizaje del alumno.

Los estándares de aprendizaje evaluables

Como decimos, los estándares de aprendizaje evaluables suponen un nuevo referente curricular de las etapas Primaria, Secundaria y Bachillerato, y establecen:

- *Qué es lo que debe aprender el alumno.*
- *Cómo tiene que demostrar ese aprendizaje.*
- *Mediante qué procedimientos y en qué contexto ha de demostrar el aprendizaje.*

Los estándares de aprendizaje evaluables se encuentran en el currículum oficial. Por un lado, están definidos en el Real Decreto de enseñanzas básicas de cada una de las etapas mencionadas, pero cada



Comunidad Autónoma los define de manera concreta en sus decretos curriculares.

La LOMCE ha introducido este nuevo elemento en los desarrollos curriculares, pero también ha instaurado las evaluaciones externas, una de las medidas en las que, para el Ministerio de Educación, se debe confiar para llegar a conseguir la mejora real de los resultados académicos en nuestros alumnos.

Según la propia LOMCE, los estándares de aprendizaje son **especificaciones de los criterios de evaluación** que permiten definir **los resultados de aprendizaje**, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables, y **permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado**, y su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

Es decir, son criterios mucho más detallados y concretos (de hecho, en algunos casos incluso vemos un criterio “desdoblado” en varios estándares).

El propio currículum nos define su utilidad: sirven para definir **los resultados** del aprendizaje, concretar lo que el alumno **debe saber, comprender y saber hacer**.

Es decir, los **estándares de aprendizaje evaluables** son la re-

ferencia más concreta y objetiva **del qué enseñar y del qué evaluar**. Por otro lado, los estándares de aprendizaje evaluables están referidos a los criterios de evaluación; de cada criterio de evaluación se deducen una serie de estándares de aprendizaje evaluables.

En cuanto a las diferencias entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables Cabrera (2011) nos recuerda que los estándares son niveles de realización aceptable o no aceptable para cada uno de los criterios o, lo que es lo mismo, determinan hasta qué punto hemos logrado o no un criterio de evaluación delimitando el grado de éxito que se ha conseguido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el desarrollo curricular los estándares quedan reflejados de este modo:

- **LEN 1.6.2:** “Expresa las opiniones propias en discusiones, debates y puestas en común”¹.

En este estándar, debemos saber:

- **LEN1** nos indica que nos encontramos en el bloque 1 de contenidos del área de Lengua Castellana.

- **El número 6** nos indica que dentro de ese bloque de contenidos estamos situados en el Criterio de Evaluación número 6.

- **El número 2** nos indica que dicho

estándar es el número 2 dentro de ese Criterio de Evaluación.

Una vez sabemos estos aspectos clave, vamos a pasar a comentar cómo una aplicación en formato digital, de elaboración propia y que los docentes que así lo deseen pueden usar de forma particular, puede ayudarnos en la puesta en práctica de las nuevas tareas de evaluación que se nos encomiendan.

Evaluatrix

Evaluatrix es una herramienta de elaboración propia, personal, exclusiva, confidencial y privada para uso específico de un docente o de todo el centro educativo que así lo deseé, gracias a la cual se puede realizar un seguimiento pormenorizado de las evaluaciones de los alumnos de las etapas de Primaria, Secundaria y Bachiller.

Consiste en el uso específico de las hojas Excel para convertirlas en una especie de base de datos con toda la información relativa a la evaluación. Con cada hoja se pueden confeccionar las diferentes secciones para cada alumno: Unidades Didácticas, Plan de Trabajo Individualizado, Informes personales, Nota final, etc.

Primeros pasos en Evaluatrix

A la hora de iniciar el trabajo en las tablas Excel, en la parte superior de cada una podemos colocar el nombre de la Unidad Didáctica, el área a la que nos referimos y el nivel o curso de la etapa educativa en la que nos encontramos. Los docentes deberán introducir los códigos de los estándares de evaluación copiando y pegando en las celdas de la parte superior de las tablas dichos códigos, que tendrán que estar establecidos por unidades de cada área y extraídos de la categorización de estándares según el decreto curricular de la Comunidad Autónoma

¹ Estándar de aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura, en el tercer curso de Educación Primaria.

correspondiente. Igualmente, Evaluatrix nos pedirá que categoricemos los estándares según sean Básicos, Intermedios o Avanzados².

Cada estándar de aprendizaje evaluable debe ir asociado a un porcentaje que fije su peso específico para determinar la categorización de los mismos y que será la herramienta de referencia y guía para la calificación correspondiente. A este porcentaje lo denominamos ponderación.

La ponderación de los estándares señalados como básicos supondrá, al menos, el cincuenta por ciento de la calificación máxima establecida para cada área y curso de la Educación Primaria. Así mismo, los estándares señalados como avanzados no podrán exceder del diez por ciento de la calificación máxima establecida.

En Evaluatrix se ponderará cada estándar de 0 a 10 con su porcentaje correspondiente. También nos pedirá que se incluyan los instrumentos de evaluación con los cuales pretendemos evaluar cada estándar.

Según Ferrer y Montañana (2015) los instrumentos de evaluación pueden ser:

Técnicas de observación

Su objetivo es conocer el comportamiento natural de los alumnos en situaciones espontáneas, que pueden ser controladas o no. Se utiliza sobre todo para evaluar procedimientos y actitudes, pues son fácilmente observables. Dentro de la metodología basada en la observación se agrupan diferentes técnicas.

- **Registro anecdótico:** Los registros anecdóticos se basan en la utilización de fichas para observar acontecimientos no previsibles; se recogen a modo de

registro los hechos más sobresalientes del desarrollo de una acción determinada; se describen las acciones que acontecen en el aula, sin interpretaciones, etc.

- Listas de control: Estas listas contienen una serie de rasgos a observar, ante los que el profesor señala su presencia/ausencia en el desarrollo de una actividad o tarea.
 - Escalas de observación: Listado de rasgos en los que se anota la presencia/ausencia, y se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado.
 - Diarios de clase: Recogen el trabajo diario de los alumnos, tanto el realizado en clase como el que se lleva a cabo en casa.

Revisión de tareas del alumno

Suponen el análisis de los trabajos realizados por cada uno de los alumnos, y se utilizan para evaluar procedimientos. Supone un exhaustivo repaso a sus producciones, por parte del docente, quien revisará cada producto que los alumnos elaboren. Esta labor de revisión de trabajos se puede manifestar de varias formas, entre otras:

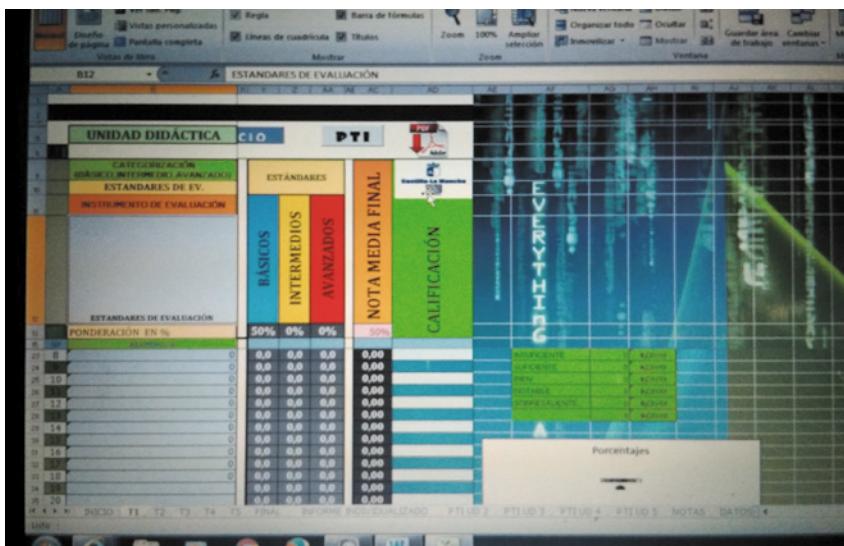
- Análisis del cuaderno de clase: Permite ver el trabajo diario del alumno, comprobar si toma apuntes, si hace las tareas, si comprende las cosas, si se equivoca con frecuencia, si corrige los errores, cómo es su redacción, ortografía, etc.
 - Análisis de producciones: Sirve para comprobar si realiza lo que se le pide, cuál es el grado de madurez que presenta, qué capacidades emplea en sus actividades, etc.

Pruebas específicas

Estas pruebas son aquellas que se le presentan al alumno como tareas representativas de la conducta que se le pretende evaluar. Son apropiadas para evaluar **conceptos y procedimientos**.

Una de las pruebas específicas más comunes son los **exámenes (orales o escritos)**, los cuales representan unas condiciones comunes para todos los alumnos, dándose cuenta de forma directa de que están siendo evaluados. Lo interesante de este tipo de pruebas es que deben tenerse presente cuáles son los estándares que se miden en cada examen para poder asignarles un nivel de logro real.

De entre las pruebas específicas podemos destacar:



² Los estándares de aprendizaje evaluable se han estructurado en tres categorías: básicos, intermedios y avanzados, bajo los criterios de complejidad y significatividad de los mismos en el marco general del currículo, con la finalidad de orientar el contenido de las programaciones didácticas y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos..



- **Pruebas de composición:** Piden a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen ideas esenciales de los temas tratados. Permiten evaluar la lógica de las reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento de un determinado tema.
- **Pruebas objetivas:** Son breves en su enunciado y en la respuesta que se demanda por medio de distintos tipos de preguntas:
 - **Preguntas de respuesta corta:** se pide una información muy concreta.
 - **Preguntas de texto incompleto:** para valorar el recuerdo de hechos, terminología, fechas...
 - **Preguntas de emparejamiento:** se presentan dos listas de palabras o enunciados en disposición vertical para que los alumnos relacionen ambas entre sí.
 - **Preguntas de opción múltiple:** para valorar la comprensión, aplicación y discriminación de significados.
 - **Preguntas de verdadero o falso:** útiles para medir la capacidad de distinción entre

hechos y opiniones, o para mejorar la exactitud en las observaciones.

Entrevistas

La entrevista es una técnica de recogida de información de tipo cualitativa y cuantitativa que puede desarrollarse de forma individual o en grupo, permitiendo profundizar en determinados aspectos observados con anterioridad de forma más superficial. A través de la entrevista se puede recoger mucha información sobre aspectos que son difícilmente evaluables por otros métodos. Debe usarse de forma complementaria y alternarse con otras técnicas, nunca como instrumento único de evaluación.

Autoevaluación

Permite conocer las referencias y valoraciones que, sobre el proceso, pueden proporcionar los alumnos, a la vez que les permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Requiere a elaboración de cuestionarios mediante los cuales se pueda averiguar la opinión de los alumnos sobre distintos aspectos.

Coevaluación

La coevaluación consiste en evaluar el desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros. El uso de la coevaluación anima a que los estudiantes se sientan parte de una comunidad de aprendizaje e invita a que participen en los aspectos claves del proceso educativo, haciendo juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros.

Calificaciones y medias

Una vez que hemos colocado todos los elementos anteriormente citados, pondremos la **calificación de 0 a 10** a cada estándar y la tabla con sus propias fórmulas nos conducirá a la suma total repartida por clasificación de estándares (Básicos, Intermedios y Avanzados) y con ello a la **media global y calificación final** de la Unidad Didáctica.

A la vez que se va realizando todo el proceso matemático para ir realizando los diferentes cálculos, podemos especificar que se generen unos gráficos de porcentajes con las calificaciones grupales obtenidas.

Al mismo tiempo que vamos colocando estas puntuaciones, también puede elaborarse un diagrama de barras con la media que van obteniendo a nivel grupal todos los estándares de aprendizaje evaluables.

El docente también puede crear apartado en la parte inferior de la tabla Excel para elaborar sus propias Observaciones de cada alumno en particular.

Evaluación del trimestre

En la hoja de Excel denominada **evaluación del trimestre** podemos observar el porcentaje que se le asigna a cada Unidad Didáctica. A su vez, donde viene reflejado el nombre de cada estudiante también se completa con la media obtenida

³ Diferentes porcentajes de: IN (insuficiente), SU (Suficiente), BI (bien), NT (notable) y SB (sobresaliente).

en cada Unidad para llegar hasta la **Calificación Media y Final del Trimestre.**

El **nivel competencial** se elabora en otra tabla diferente con su porcentaje relacionado con las calificaciones, para llegar finalmente a obtener un informe final que nos facilitará realizar el **Plan de Trabajo Individual del alumno** con los estándares que, en función de la evaluación realizada con Evaluatrix, no ha conseguido.

Ventajas del uso de Evaluatrix

Evaluatrix ofrece una gran flexibilidad al docente ya que le permite la continuamodificación del sistema para actualizarlo a los avances de sus alumnos, a las tareas recomendadas y a la incorporación de nuevos ítems constantemente.

La principal ventaja es que permite la recopilación de información de cada uno de los alumnos, y reúne todos los documentos relativos a sus evaluacio-

nes, almacenando en el sistema cada una de las hojas generadas.

Las hojas personales de cada alumno se pueden imprimir, en donde se refleja su valoración por estándares, y el docente puede obtener una vista general del punto en el que se encuentra el aprendizaje global del aula pues Evaluatrix genera gráficas a tiempo real para ver la evolución en cuanto a los niveles competenciales del alumnado.

A partir de los datos que el docente ha introducido en Evaluatrix se puede generar un PDF con los resultados analizados, además de calcular el porcentaje de estándares adquiridos por cada alumno en particular y de la clase en general. Además, con Evaluatrix podemos calcular fácilmente el porcentaje según la ponderación, así como su nota media final y calificación.

Otra de las ventajas destacadas de dicha herramienta es la elaboración del Plan de Trabajo Individualizado de los alumnos que no hayan superado

los estándares de aprendizaje evaluables previstos, el cual también se puede imprimir y adjuntar al boletín académico personal.

Es preciso recordar y considerar la importancia que tiene la evaluación dentro del proceso educativo por, entre otras razones, la gran influencia que ejerce en el alumnado. La evaluación, como procedimiento individualizado, requiere minuciosidad en su tratamiento y como elemento curricular, concluye en muchas ocasiones un proceso individualizado y satisfactorio. Una evaluación formativa, procesual y continua, puede ser la respuesta en la motivación del alumno y en la superación de los inconvenientes que impiden la adquisición de las capacidades previstas. Por ello con esta herramienta podemos hacer frente a esta situación tan importante como es la de evaluar a nuestros alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje y anticiparnos a posibles problemas.

Referencias Bibliográficas

- Cabrera, P. (2011). ¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos. *Estudios pedagógicos*, 2, 43-59.
- Coll, C. (2002). "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales" en Coll, C. (Coord.), *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsoi.
- Ferrer, F. y Montañana, R. (2015). Primeros pasos para la integración curricular de las competencias clave en los centros educativos. Guía Básica de Formación. Recuperado de <http://evalua.eu>
- Sevillano, M.L. (2007). *Didáctica del siglo XXI*. Madrid: McGraw Hill.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Decreto 54/2014 de 10 de julio por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.
- Orden de 05/08/2014 por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en Castilla-La Mancha.
- Orden 27/7/2015 por la que se modifica la Orden de 05/08/2014, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Cómo citar:

Jara Vizcaíno, G. J. (2018, abril). Evaluatrix: La alternativa a la evaluación de estándares de aprendizaje evaluables. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 23-27. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



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...*



¡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



Campuseducacion.com presenta su

Training Pack

Programa de entrenamiento online para la preparación de la segunda prueba de la fase de oposición para maestros y profesores: Exposición y Defensa de la Programación y la Unidad Didáctica ante el tribunal

Campuseducacion.com presenta su **Training Pack**: un paquete de formación específicamente pensado y dirigido a los docentes opositores que van a optar por una plaza en los próximos procesos selectivos. El curso ofrece: 140 horas de Formación, tutorías personalizadas durante 60 días y acceso ilimitado durante 6 meses. ¿A qué esperas para obtener las claves del éxito para tus Oposiciones? ¡Matricúlate ya en el Training Pack de Campuseducacion.com!



Campuseducacion.com

Cursos de formación homologados por la UCJC para Oposiciones a Maestros y Profesores válidos en todas las Comunidades Autónomas

Cómo preparar la Exposición de la Unidad Didáctica y la Defensa de la Programación ante el Tribunal de Oposiciones

En el proceso de preparación de oposiciones existe una fase que suele suscitar las mayores dudas y temores a los aspirantes: la elaboración, defensa y exposición de la programación y la unidad didáctica. Por ello, Campuseducacion.com ha diseñado un completo programa de entrenamiento, concebido para ayudar al opositor a preparar específicamente la prueba de exposición y defensa tanto de la Programación Didáctica como de la Unidad Didáctica ante el tribunal de las Oposiciones de Educación.

La segunda fase de la prueba de oposición: el examen oral

Esta prueba se valorará globalmente de cero a diez puntos, debiendo alcanzar el aspirante, para su superación, una puntuación igual o superior a cinco puntos.

Ha de realizarse verbalmente y tendrá por objeto la comprobación de la aptitud pedagógica del opositor, así como el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente, pues consiste en la

presentación de una Programación Didáctica y una Unidad Didáctica de la misma.

Las programaciones y las unidades son documentos programáticos a corto plazo, centrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma inmediata sobre un determinado tiempo y dirigido a un determinado tipo de alumnado.

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de la planificación, organización y diseño de todo aquello que se preten-



de conseguir, especificando cuáles son los **objetivos y competencias** a alcanzar, qué **recursos** son necesarios, qué **métodos didácticos** son los más adecuados y **cómo se va a evaluar** el aprendizaje y todo el proceso.

La Programación Didáctica

La Programación Didáctica que el aspirante elabore para sus oposiciones debe hacer referencia al currículo de un área, materia o módulo, según la especialidad por la que se presente el aspirante, y en ella tendrá que contemplar los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como a la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Esta programación se corresponderá con un curso escolar del nivel o etapa educativa por la que se opte.

En el caso de los aspirantes a ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, podrá estar referida a la etapa de la educación secundaria obligatoria, al bachillerato o a los ciclos formativos de formación profesional.

Este documento tiene que haber sido elaborado personal e individualmente por cada aspirante y

regirse por el currículo vigente de la etapa educativa de la Comunidad Autónoma en cuestión por la que se presente. Según ésta, se determinarán unas características específicas en cuanto a la extensión de la programación, al igual que del tiempo que se dispone para su exposición, que suele ser un máximo de 30 minutos. Todos estos aspectos aparecerán en la convocatoria de oposición de la respectiva comunidad.

La Unidad Didáctica

El aspirante expondrá la Unidad Didáctica de entre tres extraídas al azar por él mismo, de su propia programación.

La Unidad Didáctica tendrá que contemplar los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos educativos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula y sus procedimientos de evaluación.

Para su preparación y exposición, por lo general, el aspirante podrá utilizar el material auxiliar que considere oportuno y que deberá aportar él mismo, así como un guión o equivalente que deberá ser entregado al tribunal al término de

aquella. No obstante, dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se presente se podrá, o no, contar con material auxiliar de contenido curricular.

Esta exposición tendrá una duración máxima de 30 minutos, para lo cual el aspirante dispone de una hora antes de la realización de la prueba oral para prepararse la exposición de la Programación, así como la Unidad Didáctica que ha salido por sorteo.

La programación de la enseñanza

Las funciones básicas que debe cumplir toda programación pueden resumirse en las siguientes:

- Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula.
- Asegurar la coherencia entre las intenciones educativas del centro y la práctica docente.
- Ofrecer un marco referencial más próximo para los PTI (Planes de trabajo individualizado).
- Integrar todos los factores implicados en la intervención docente, aportando unidad a la práctica educativa.
- Asegurar continuidad en las acciones didácticas que se llevan a cabo entre los distintos niveles, ciclos y etapas educativas.
- Proporcionar elementos para analizar, revisar y evaluar el Proyecto Educativo y las diferentes Programaciones Didácticas.
- Facilitar reflexión sobre la propia práctica docente.
- Facilitar la progresiva implicación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Funcionar como base para la evaluación del proceso de E-A, lo que permitirá realizar el ajuste y adecuación de sus diferentes elementos a las necesidades e intereses de los alumnos.

Independientemente del área o materia a la que se dirija la progra-





mación, o si es una programación destinada a uno u otro nivel, ésta debe presentar una coherencia interna entre sus componentes, y dar respuesta a una serie de cuestiones:

- ¿Integra todos los componentes necesarios de la programación: objetivos, contenidos, temporalización, recursos, metodología y evaluación?;
- ¿Responde a las características del alumnado?;
- ¿La programación contribuye a alcanzar las competencias clave?;
- ¿Es coherente el desarrollo de la programación con el resto de programaciones del mismo nivel educativo?

Así pues, toda programación ha de ser:

- **Coherente:** Tiene que mostrar coherencia entre los distintos elementos que la configuran y con los que interacciona, así como con el Proyecto Educativo de Centro y el marco legislativo de los currículos de las diferentes etapas y niveles de nuestro sistema educativo.

- **Dinámica:** La programación ha de ser un documento flexible y funcional para el docente, actuando de guía y referente de su intervención educativa.
- **Flexible:** Debe permitir realizar las modificaciones y ajustes que se consideren oportunos en función de las necesidades detectadas en la práctica diaria del aula.
- **Creativa:** Cada programación es única en función del los alumnos a los que va dirigida y las condiciones en las que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **Plural:** En el diseño y planificación de la programación se ha de atender a la diversidad del alumnado bajo los principios de normalización, no discriminación e inclusión educativa. El docente debe planificar las medidas para garantizar una respuesta educativa adecuada a las características de los alumnos que presenten necesidades específicas de apoyo educativo, especialmente a aquellos con necesidades educativas especiales.
- **Prospectiva:** El docente planifica su actuación e intervención educativa previo análisis de los elementos que van a intervenir en el proceso de aprendizaje del grupo de alumnos en concreto.
- **Sistemática:** Es sistemática porque tiene en cuenta todos los elementos que intervienen en el proceso educativo y las relaciones e interacciones que tienen lugar entre todos ellos.
- **Funcional:** La programación debe estar basada en la realidad, fomentando la funcionalidad y generalización de los aprendizajes de los alumnos a distintas situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Training Pack: Programa de entrenamiento online

El programa está enfocado al desarrollo de habilidades sociales, al entrenamiento del lenguaje no verbal y la actitud corporal, la mejora de las artes comunicativas y la oratoria, el desarrollo de técnicas específicas de exposición y la adquisición de técnicas de autocontrol emocional y el control de la ansiedad. Además, se tienen en cuenta las características específicas que

distinguen a las pruebas orales del proceso de oposición a la función pública docente y se aportan consejos, recomendaciones y orientaciones para realizar una correcta exposición, como pautas temporales, estructura de las presentaciones, ideas para organizar el tratamiento de los diferentes aspectos que se te evaluarán y, en definitiva, amplia y variada información que te ayudará a superar con éxito este proceso.

La importancia del programa reside en el tratamiento que hace de las principales capacidades que están implicadas y se ponen en marcha a la hora de hablar en público, realizar una exposición y llevar a cabo una presentación organizada de ideas. Así pues, si se es capaz de mejorar el nivel de oratoria propia, se desencadenará un proceso de enriquecimiento y desarrollo progresivo de otras capacidades fundamentales como la persuasión, el liderazgo, la organización, el debate, la argumentación, la defensa de ideas, etc.



¿Qué es el Training Pack?

El Training Pack es un programa de entrenamiento online para la preparación de la segunda fase de las pruebas de oposición para maestros y profesores: la exposición y defensa de la programación y la

unidad didáctica ante el tribunal. Constituye un paquete formativo no homologado destinado a preparar correctamente la exposición y la defensa de la programación y la unidad didáctica ante el tribunal en las oposiciones docentes.

¿A quién se dirige?

A maestros y profesores de todas las etapas educativas y de cualquier especialidad que quieran aprender a realizar una correcta exposición y defensa en las pruebas orales de la oposición y así obtener la máxima puntuación por parte del tribunal evaluador.

¿Para qué sirve?

Es un paquete de formación dirigido específicamente al opositor docente, diseñado y pensado directamente por pedagogos y psicólogos expertos en Ciencias de la Educación y conocedores de las características de las pruebas selectivas que forman parte de las oposiciones de educación.

Es una formación muy útil y valiosa por varios motivos:

- Es un programa de entrenamiento 100% online y a distancia, que se adapta a





tus necesidades y ritmos de aprendizaje.

- Tiene una duración de 2 meses, pero un acceso ilimitado a los materiales durante 4 meses adicionales.
- Está compuesto íntegramente por recursos digitales, materiales multimedia y contenidos interactivos.
- Ha sido elaborado por especialistas en el campo de las Ciencias de la Educación y expertos en el desarrollo y características de las pruebas a la función pública docente.
- Ofrece pautas específicas para elaborar la presentación de programaciones y unidades didácticas, y viene acompañado de guiones orientativos para facilitar la exposición ante el tribunal.
- Ofrece la posibilidad de mantener una comunicación constante con el tutor del curso, que estará disponible para solventar las posibles dudas que puedan surgir
- Cuenta con una amplia variedad de material descargable y

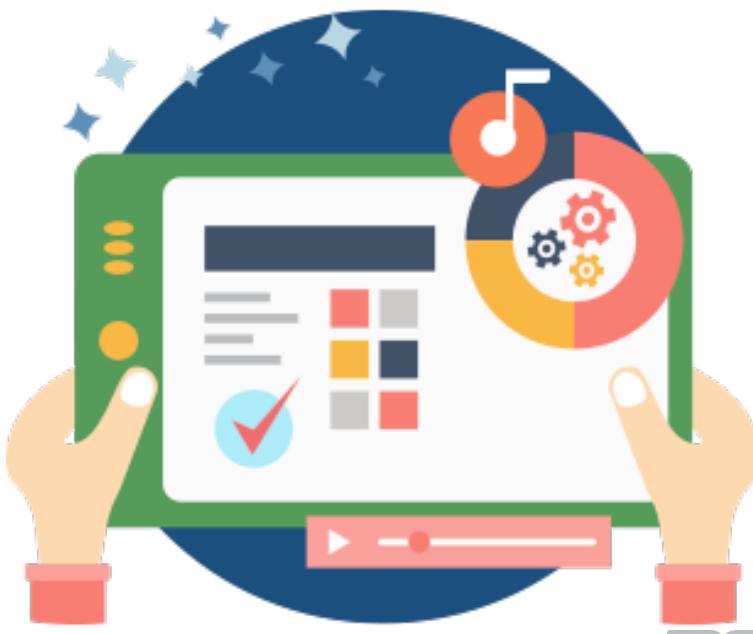
contenidos adicionales con los que completar tu formación.

- Ofrece un servicio de tutorías personalizadas durante los 60 días que dura el entrenamiento, en donde un tutor experto en la materia te asesorará sobre las dudas que te surjan en el transcurso de la formación.

Contenidos

Este programa, totalmente online y a distancia, con una carga horaria de 140 horas y 60 días de dura-

ción, se compone de cuatro bloques de contenido, de 35 horas cada uno, con los que se adquirirán desde habilidades para la mejora de la competencia comunicativa y manejo del lenguaje y la actitud corporal, hasta consejos y recomendaciones para organizar la exposición de la programación y la unidad didáctica, pasando por el entrenamiento en estrategias para controlar la ansiedad y aprender a hablar en público, así como la preparación de guiones válidos para efectuar una correcta exposición oral en la segunda fase



**Si te matriculas de 3 o más cursos:
Te regalamos nuestro Training Pack**



de las pruebas de oposición.

Los contenidos se presentan en un formato multimedia interactivo, compuesto de infografías, imágenes y vídeos.

BLOQUE 1: COMUNICACIÓN, NEURO- ORATORIA Y EXPOSICIÓN ORAL.

Mejora de las habilidades implicadas en la competencia comunicativa.

- La comunicación
- Signo, Símbolo y Significado
- Tipos de comunicación
- Habilidades para ser un buen comunicador
- Elementos que condicionan la buena comunicación
- Habilidades de comunicación
- ¿Qué es la Neuro-Oratoria?
- Claves para ser un buen orador

BLOQUE 2: LENGUAJE NO VERBAL Y ACTITUD CORPORAL.

Entrenamiento específico en semiótica y proxémica.

- El lenguaje no verbal
- Elementos de la comunicación no verbal
- Bases de la comunicación no verbal.
- Espacio y Actitud corporal
- Conducta adaptativa
- Estrategias de actitud corporal a seguir a la hora de exponer ante el tribunal

BLOQUE 3: ANSIEDAD Y AUTOCONTROL EMOCIONAL.

Técnicas para el control del estrés y aprender a hablar en público.

- Autocontrol emocional
- El estrés generado por la exposición ante el tribunal de oposición
- Técnicas de autocontrol emocional
- Entrenamiento en relajación
- Entrenamiento en control mental
- Entrenamiento en habilidades de afrontamiento y resolución de problemas
- Relajación Autohipnótica
- Control del estrés y la ansiedad
- Prácticas de control de la ansiedad

BLOQUE 4: EXPOSICIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Consejos y recomendaciones para superar la segunda fase de la prueba de oposiciones

- Características de la segunda prueba de la fase de oposición: el examen oral.
- Los documentos programáticos
- La programación de la enseñanza
- Funciones básicas de las programaciones didácticas
- Conceptualización de PDA
- Características de la Programación Didáctica
- Consejos para realizar el examen oral

Metodología

La metodología de trabajo de esta formación se basa en el proceso de aprendizaje autónomo del alumno, siendo realizado de forma online, por lo tanto, se tienen en cuenta la importancia de los medios que se utilizan en la formación a distancia en formato digital, así como la convergencia de diferentes lenguajes, pues cuenta con diversidad de recursos que pretenden facilitar el proceso de aprendizaje del alumno.

Cuando el alumno, ya sea maestro o profesor, haya terminado este pack de formación habrá adquirido las herramientas necesarias para superar con éxito la segunda prueba de la fase de oposición.



Aprovecha nuestros **descuentos y promociones**
para Completar tu Baremo con los

30%
DESCUENTO
A AFILIADOS
ANPE

+5%
DESCUENTO
ADICIONAL
SI TE MATRICULAS
DE 2 O MÁS CURSOS

Y si te matriculas de **3 Cursos o más**,
te regalamos nuestro...



y PUBLICACIÓN Y CERTIFICACIÓN
gratuita en nuestra revista...



CURSOS HOMOLOGADOS

100% ONLINE PARA OPOSICIONES 2019



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.

110 Horas

Certificados en
20 Días

Periodos de
20 Días

11 Créditos
Tradicionales

4 Créditos
ECTS

Campuseducacion.com
formación on-line

¡Infórmate!

967 607 349

...y además

CURSOS HOMOLOGADOS

ONLINE PARA SEXENIOS Y
CONCURSO DE TRASLADOS

Homologados por



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Los cursos son **válidos en todas las Comunidades Autónomas según el Real Decreto 276/2007 de 23 de Febrero (BOE 2/3/2007)**. Campuseducacion.com ofrece cursos homologados por la Universidad Camilo José Cela o por el Ministerio de Educación, válidos como méritos para las Oposiciones a la Función Pública Docente (Cuerpo de Maestros y Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y FP) y Concurso General de Traslados (RD 1364/2010, de 29 de octubre y Orden EDU/2842/2010, de 2 de noviembre). Los créditos ECTS (European Credit Transfer System) son el más reciente sistema de certificación de las titulaciones universitarias y son el estándar europeo en la asignación de créditos de formación.

PARA MÁS INFORMACIÓN CONSULTA NUESTRAS REDES SOCIALES
O CONSULTA LA WEB www.campuseducacion.com



¡AFÍLIATE!



ANPE
ALBACETE
SINDICATO INDEPENDIENTE

INDEPENDENCIA PROFESIONALIDAD
EFICACIA REIVINDICACIÓN RIGOR
PARTICIPATIVO DEMOCRÁTICO
MODERNO DEFENSOR DEL PROFESOR

Sindicato mayoritario en el ámbito de la Enseñanza Pública

ANPE Albacete, Sindicato Independiente
C/San Antonio, N° 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



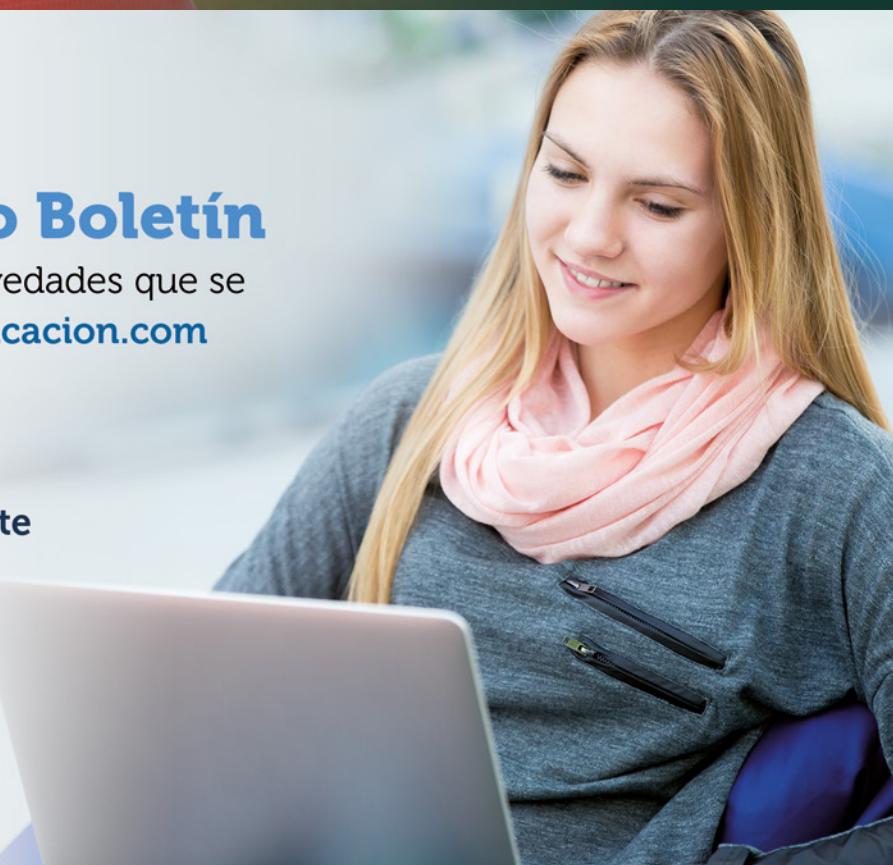
Suscríbete a nuestro Boletín

Y recibe en tu correo todas las novedades que se produzcan en el **Blog CampusEducation.com**

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



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



Infografías

El poder de la imagen como recurso educativo

En el presente artículo se pretende realizar un análisis de la infografía, identificando su diseño, los elementos que debe contener y sus principales características así como, desde el punto de vista pedagógico, mostrar las posibilidades didácticas de este recurso como un medio potente de transmisión de aprendizaje.

Palabras clave: Infografía; Recurso educativo; Comunicación visual; Desarrollo competencial.

Abstract: *The purpose of this paper is to analyze infographics, identifying its design, the elements that must contain and its main characteristics. From a didactic point of view, we're going to show them as powerful teaching resources.*

Keywords: Infographics; Teaching Resources; Visual Communication; Competence Development.

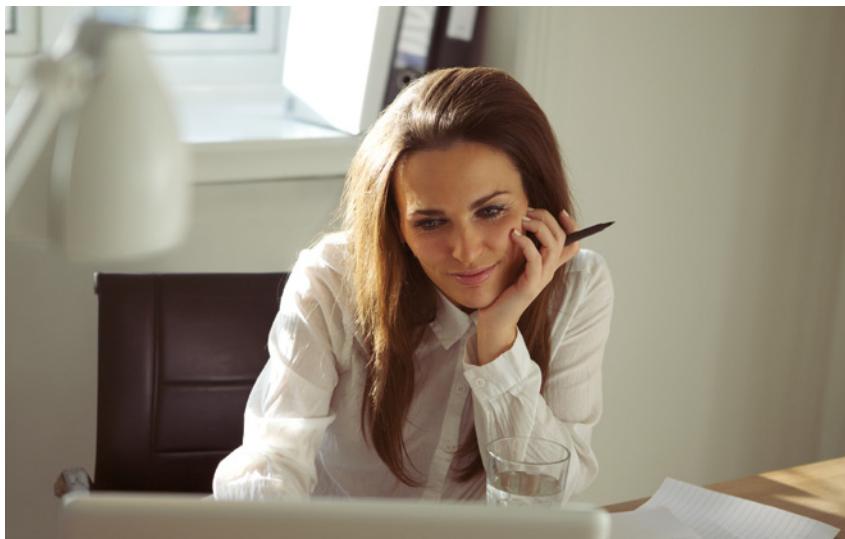


BEGOÑA NIETO CAMPOS

- Licenciada en Ciencias Empresariales
- Máster en Investigación Psicosocioeducativa con adolescentes en contextos escolares
- Docente en Enseñanza Secundaria y Asesora de Formación (Orense, Galicia).

Habitualmente cuando se nos presenta una información lo primero que solemos hacer es leer los titulares, posteriormente observamos las imágenes y después prestamos atención al texto, al propio cuerpo de contenidos. Numerosos estudios han comprobado que el 90% de la información que recordamos se basa en el impacto visual. La visualización de la información hace referencia a todos los medios gráficos que pueden ser usados para construir y transmitir ideas, experiencias, opiniones, etc. Esta transferencia se realiza de forma que permite al individuo recordar, reconstruir y aplicar estas ideas de forma correcta y, en base a ello, generar la creación de nuevos conocimientos. En este sentido, Zhang, Zhang y Zhong (2010) alegan que la aplicación de la organización visual del conocimiento en el proceso de aprendizaje puede facilitar el acceso, la organización, la evaluación, la transferencia y la gestión del conocimiento del alumnado.

Con la infografía se pretende hacer llegar un gran volumen de datos e información con la mayor claridad y concisión posibles con el objetivo



de transmitir varias ideas en poco tiempo y lograr que los alumnos retengan los datos relevantes de forma más amena, rápida, fácil y efectiva, a la par que motivamos su interés y atención.

Que la infografía sea un medio ideal para favorecer la enseñanza se debe al uso primordial que este recurso da a las imágenes. Las imágenes son cápsulas de conocimiento que se transmite mucho más velozmente, siendo más sencillas de asimilar y procesar para la mente humana que el texto, sobre todo aquél compuesto por oraciones demasiado extensas. Las

imágenes se procesan de una sola vez y los textos de manera lineal (Smiciklas, 2012). En este sentido, cabe apuntar que la infografía no sustituye al texto, sino que debe ser usado el poder de la imagen como un recurso complementario. La infografía se caracteriza por unir con coherencia y de manera didáctica imagen e información, incrementando la comprensión de un tema en específico.

Concepto de Infografía

La palabra “Infografía” proviene de info (información) y grafía (gráfica), lo que significa “información

gráfica”, un tipo de información visual, mediante la imagen, los gráficos y los elementos visuales.

Las infografías transmiten información mediante gráficos e imágenes dispuestos de forma sencilla, lo que contribuye a la transmisión de información a través de una presentación esquemática que resume datos y los explica de forma sencilla de asimilar. Es una combinación de textos e imágenes sintéticas, explicativas y fáciles de entender con el fin de comunicar información de variadas temáticas.

Pero además de la imagen, la que por supuesto ocupa prácticamente todo el protagonismo, las infografías necesitan del texto escrito para una mayor expresividad narrativa, sin embargo, el fundamento de la infografía está en la iconidad, en los elementos figurativos o plásticos, que le confieren su propia identidad informativa.

Las infografías son un método para representar informaciones de

forma icónica y textual, para que pueda ser comprendida más fácil y rápidamente. El esquema tomado de Smiciklas (Fig. 1) representa la relación entre el área de los datos y el área del diseño para favorecer el aprendizaje visual en la intersección entre las dos áreas.

Diseño de la Infografía

La infografía sigue el orden mental habitual que utiliza el ser humano a la hora de procesar la lectura, visualizando la información de izquierda a derecha y de arriba abajo. Las infografías suelen utilizar elementos tales como números o letras para indicar el orden de la lectura en aquellos casos en los que su diseño no sea el convencional. También se suele destacar en ellas los elementos de más valor informativo mediante el juego de tamaños.

Hoy día, con la proliferación de los medios digitales y la amplia variedad de herramientas de autor disponibles, los docentes tienen la

posibilidad de crear sus propias infografías y de elegir de entre una amplia gama de propuestas: infografías interactivas, infografías móviles, infografías multimedia, infografías online, etc. Pero las infografías que interesan a los docentes son aquellas con las que poder enseñar, transmitir y aleccionar, las infografías de tipo didáctico.

Siguiendo a Álvarez (2013) y en lo que respecta a la creación de una infografía, debemos:

- Escoger un tema que sea de interés para un público concreto. Debemos tener en cuenta desde el comienzo quién será el destinatario de la infografía que elaboraremos. En el contexto educativo, habrá que considerar la edad, características y condiciones del grupo de alumnos que recibirán la infografía.
- Estructurar la información que se pretende transmitir. Esto contribuirá a simplificar el proceso de creación y diseño y la organización de la información y, además, a gestionar el impacto que tendrá en nuestro público dicha infografía, pues recordemos que esta forma de comunicación se caracteriza por la importancia del elemento visual.
- Elegir los colores de forma tal que se produzca contraste entre las tonalidades y, además, ayude a distinguir distintos elementos informativos de la infografía. El uso de los colores fomentará o cohibirá la atención de los receptores de la información, y potenciará o minimizará la adquisición de determinados aprendizajes.
- Procurar establecer una conexión entre la información que ofrecemos y el interés del destinatario, ya que la infografía no solo recoge y aglutina una información concreta, sino que, además, transmite conocimiento. En este sentido, es importante que la infografía se rija por el principio de la simpleza.

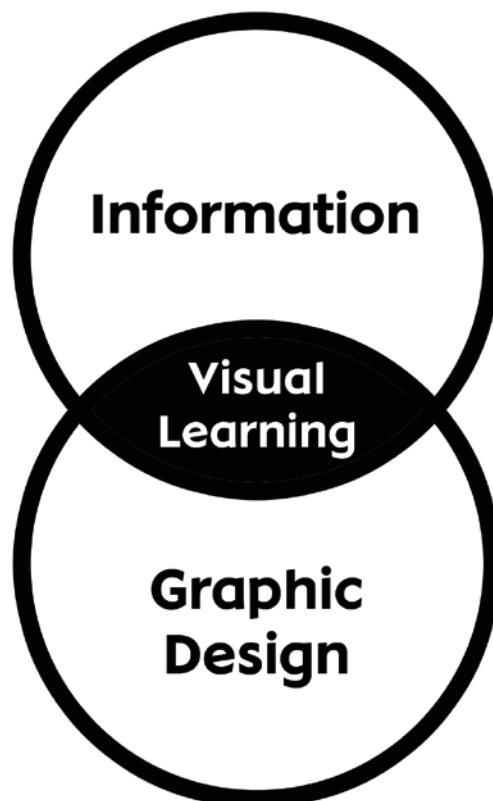


Fig. 1. Representación del aprendizaje visual en la intersección entre la información y el diseño gráfico (Extraído de Smiciklas, 2012).



Por tanto, ya que las infografías facilitan la comprensión del tema adaptable al alumnado al que llegará el mensaje, se debe cuidar la coherencia entre el texto y la imagen, la proporción entre datos e imágenes, la diagramación que involucra la lectura visual, la tipografía, el fin informativo, la claridad del mensaje y la calidad en las imágenes utilizadas, así como la estructura del contenido.

Pasos para la creación de Infografías

Morales, Roney y Menjívar (2015) identifican siete pasos concretos para elaborar una infografía:

1) Elección de un tema

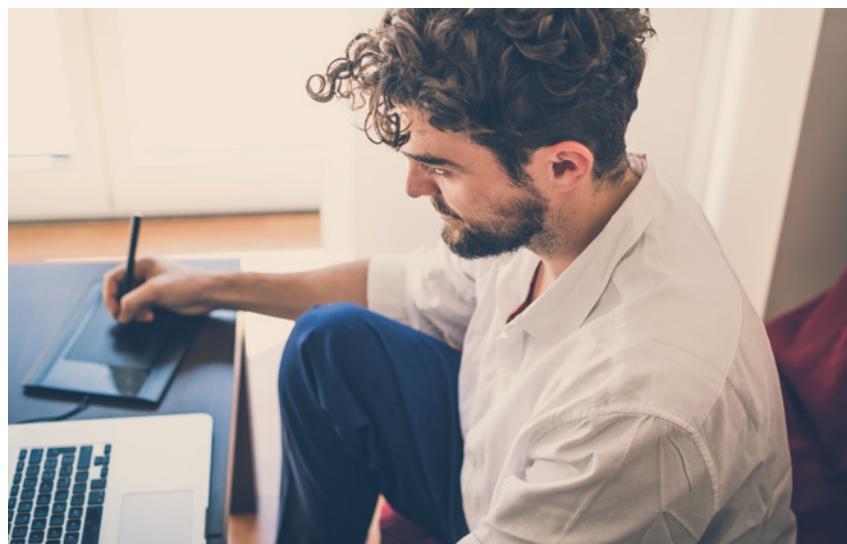
Lo más importante es tener un tema que sea de interés y que se preste a ser expuesto mediante la colocación de imágenes, textos, iconos, símbolos... es decir, que sea versátil y dinámico. Aunque cualquier tema puede prestarse a ser objeto de una infografía: un tema de estudio, un evento, un personaje, un producto...

2) Búsqueda de información

Hay que buscar información en distintas fuentes y verificar su veracidad. Se debe recopilar gráficos, datos, conceptos, estadísticas y todo lo que pueda ser de utilidad para la explicación infográfica de nuestro tema en cuestión. Es imprescindible anotar el origen de dicha información y citar las fuentes siempre que la información no haya sido directamente confeccionada por uno mismo.

3) Organización de la información

Una vez recolectada la información hay que procesarla, pues contar con muchos datos por sí solo no es suficiente. La información debe estudiarse, analizarse, organizarse y estructurarse para decidir cómo transformarla y plasmarla en el trabajo que estamos realizando.



4) Realización de un borrador de la estructura

Cuando se haya trabajado y procesado la información recogida se debe considerar la forma en la que va a exponerse. Debemos ubicar los datos de manera jerárquica, otorgar una buena ubicación a cada elemento y dotar a todos los aspectos que incluyamos una categorización, un orden y una forma de leerse. Aquí entran en juego los colores, las formas, las flechas, los gráficos, etc.

5) Elaboración de la infografía

Para elaborar la infografía se pueden utilizar diferentes programas y aplicaciones, tanto de pago como gratuitos, de forma online o con software propio.

6) Evalúa los resultados

Es aconsejable que presentes tu trabajo a otras personas para que te den su opinión y adviertan lo que tal vez a ti se te haya pasado por alto. Debes asegurarte de que quien revisa tu infografía entiende la información y capta el mensaje que quieras transmitir. Permite que opinen y hagan sugerencias, toma nota y evalúa si es preciso incorporar algo nuevo, realizar modificaciones o mejorar algún aspecto en concreto.

7) Corrige y publica

Considera si puedes realizar algún cambio de última hora, revisa

que tus fuentes de información son veraces, la ortografía es correcta y el orden de la información es preciso. Finalmente, publica, comparte y enseña.

Estructura de la Infografía

Siguiendo a Ru y Ming (2014) la infografía tiene tres partes fundamentales:

- **La parte visual:** incluye el color, los gráficos, los referentes icónicos.
- **La parte de contenido:** marco, estadísticas y referencias.
- **La parte sobre el conocimiento:** información, hechos o deducciones.

Analizando el contenido de la propia infografía (Alfaguara, Grupo Santillana, 2005), podemos distinguir:

- **Titular:** Resume la información visual y textual que se presenta en la infografía. Debe ser directo y breve, y debe comunicar rápidamente el contenido de la infografía.
- **Texto:** Proporciona al lector en forma breve toda la explicación necesaria para comprender lo que la imagen no puede expresar.
- **Cuerpo:** Contiene la información visual que puede presentarse a través de gráficos, mapas, cuadros, etc.

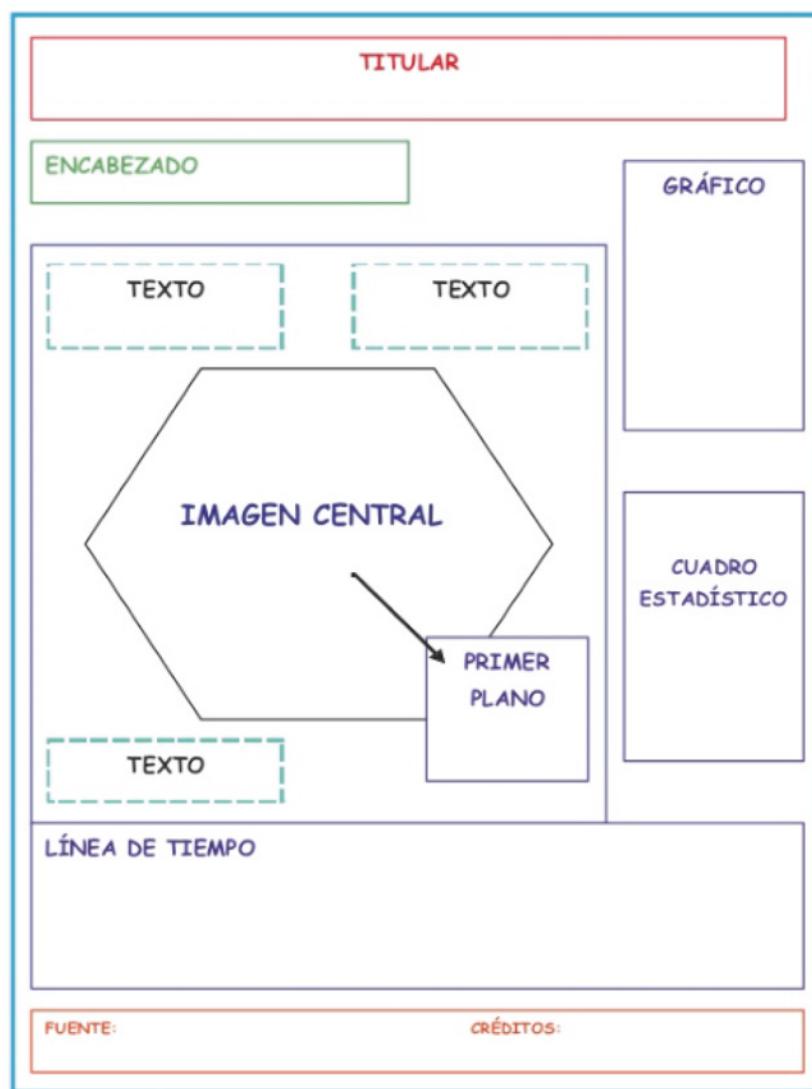


Fig. 2. Estructura de una infografía
(Extraido de Alfaguara, Grupo Editorial Santillana)

etros estadísticos, diagramas, imágenes, tablas, etc. También, se considera la información tipográfica explicativa que se coloca a modo de etiquetas y que pueden ser números, fechas o palabras descriptivas. Dentro de la información visual siempre hay una imagen central que prevalece por su ubicación o tamaño sobre las demás y de la cual se desprenden otros gráficos o textos.

- **Fuente:** Indica de dónde se ha obtenido la información que se presenta en la infografía.
- **Crédito:** Señala el nombre del autor o autores de la infografía, tanto del diseño como de la investigación.

Características de la Infografía

Para que una infografía cumpla su función comunicativa y sea efectiva debe reunir las siguientes características (según Ecured.cu):

- **Utilidad:** la información es útil en la medida que los lectores sientan necesidad de obtener conocimiento. La información debe documentarse y ofrecer aspectos prácticos. La característica de utilidad se entiende en que la infografía debe ocupar un papel destacado de servicio al lector, sea resumiendo o sintetizando lo más esencial, jerarquizando información, ampliando o sustituyendo al texto de la información.

- **Visualidad:** es la combinación de elementos textuales con imágenes para la comprensión del lector el cual debe seleccionar, según su experiencia, las imágenes o los elementos que le son familiares y más le atraigan.

- **Hipertextualidad:** es la base del cambio en la presentación y forma de lectura en red o de manera lineal. Es la tercera dimensión de los ciber medios: profundidad que amplía la información.

- **Multimedialidad:** es la combinación de textos, sonidos e imágenes que pueden ser estáticas o en movimiento, potenciado con la ayuda del hipertexto. Esta es una característica que más se da hoy día en las infografías que vemos en los medios digitales.

- **Movimiento:** es la manera en que se simula secuencias del proceso o desarrollo de un acontecimiento, acción o cosa. Es uno de los grandes atractivos en el desarrollo de las infografías y las tecnologías de la información y la comunicación.

- **Estética:** se manifiesta en la propuesta de imágenes que se maneje, llámesel fotografía, ilustración, textos, etc. Es importante el equilibrio y la relación entre las partes que la conforman en el uso adecuado de tipografías, imágenes y colores para que cada uno de estos elementos se asocien entre sí y logren transmitir eficazmente.

- **Personalización:** la información debe ser adaptable a las necesidades de cada usuario, con toques de un estilo creativo y propio que lo convierta en un producto personalizado.

- **Usabilidad:** para garantizar que la información que contenga el producto llegue a los usuarios sin ningún tipo de ruido, se debe garantizar que el contenido sea claro y preciso, gracias a esto se facilitará el conocimiento y el buen manejo del mismo, logran-



do de esta manera en el usuario motivación por los temas que le ofrece la infografía.

Uso de la Infografía en el ámbito educativo

El uso de infografías en la escuela contribuye al desarrollo competencial del alumnado, concretamente en el desarrollo de la competencia lingüística, la competencia digital y la competencia aprender a aprender.

Su uso en el ámbito educativo presenta dos vertientes. Por un lado, su empleo en el aula como forma de presentar la información y atraer la atención del alumnado, siendo un recurso presentado por el docente y en algunos casos elaborado por él mismo. Por otro lado, acercar al alumno a su elaboración y de esta forma desarrollar en él las habilidades para buscar, obtener y procesar la información.

En el uso de las infografías por parte del docente, éste deberá seleccionar y/o elaborar aquellos materiales mejor adaptados a los contenidos que pretenda trabajar y las características del alumnado al que se dirija.

En lo que respecta al alumnado, el proceso de búsqueda, análisis, compresión, estructuración y presentación de la información la reali-

zará éste. Evidentemente supone un proceso complejo en el que intervienen competencias de comprensión, tratamiento y procesamiento de la información.

Al elaborar una infografía los estudiantes generan una reflexión tanto sobre sus conocimientos como sus aprendizajes, se expresan visualmente a la vez que desarrollan habilidades de análisis, síntesis y organización de información, además de trabajo en equipo.

La generación de infografías apoya el aprendizaje de un individuo. Por un lado, la búsqueda, recopilación e interpretación de la información genera un aprendizaje a profundidad. Por otro, la organización de la información en un formato visual hace que las cosas sean visibles y debatibles. Como resultado de lo anterior, la implementación de infografías puede incrementar los niveles de aprendizaje al utilizarla como lenguaje gráfico, porque los estudiantes interactúan al crearlas, ya sea de manera tangible o de forma digital.

La infografía permite visualizar de una manera integral cualquier tema o suceso, por lo que al utilizarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que el estudiante obser-

ve de manera general un tema y, a su vez, fortalezca su pensamiento crítico en tanto debe buscar lo esencial de ese tema para poder elaborar su propia infografía.

Gracias a su potencial comunicativo facilita la comprensión de los contenidos curriculares, estimula el repaso o la ampliación de temas trabajados dentro del aula, motiva el conocimiento, la expresión y creatividad a partir del uso de las nuevas tecnologías para su elaboración y producción.

Cómo citar:

Nieto Campos, B. (2018, Abril). Infografías. El poder de la imagen como recurso educativo. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°9, p. 37-41. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>

Referencias Bibliográficas

- Alfaguara, Grupo Santillana (2005). La infografía. Recuperado de: http://aldeavirtual.infotec.com.mx/wp-content/uploads/2015/02/la_infografia.pdf
- Álvarez, D. (2013). Cómo hacer una infografía. [Mensaje en un blog] Recuperado de: <http://e-aprendizaje.es.>
- Morales, H.M., Roney, C. y Menjívar, E. (2015). Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI. *Diálogos*, 15, 23-37.
- Muñoz, E. (2014). Uso didáctico de las infografías. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(14), 37-43.
- Ponce A., Rangone, C., Funes, M., Crocco, L. y Parma, C. (2014). *Las Infografías en el aula: Las Infografías como estrategias de enseñanza y aprendizaje en los profesorados de educación primaria*. Córdoba: Imprenta Ingreso.
- Ru, G., y Ming, Z. (2014). Infographics applied in design education. *Advanced Research and Technology in Industry Applications* (WARTIA), 984-986.
- Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics. Using pictures to communicate and connect with your audiences*. EEUU: Pearson Education.
- Zhang, J., Zhang J. y Zhong, D. (2010): "Knowledge visualization: An effective way of improving learning" en *Second International Workshop on Education Technology and Computer Science*, 598 - 601.

La desmotivación escolar

Un tipo de fracaso

En la actualidad, la mayoría de docentes coinciden en señalar que uno de los principales problemas de nuestros estudiantes es la desmotivación escolar. Este hecho, que cada vez ocurre a edades más tempranas, se caracteriza por la falta de interés de los alumnos ante las tareas escolares. ¿Por qué cada vez parece haber más alumnos desmotivados? Es una pregunta con difícil respuesta pero en este artículo vamos a reflexionar sobre el concepto de desmotivación y la influencia de los múltiples contextos de desarrollo partiendo de la teoría de Bronfenbrenner. Además, vamos a presentar los principales factores que influyen en la aparición de barreras para la motivación y algunas posibles soluciones.

Palabras clave: Desmotivación; Motivación; Fracaso escolar; Desarrollo social.

Abstract: *Nowadays most teachers agree that student's lack of motivation is one of the main problems on schooling. This lack of motivation appears early every time and its main characteristic is a lack of interest on homework. Why does this happen? On this paper we're going to reflect upon demotivation and the influence of multiple development contexts originating from Bronfenbrenner's theory. Also, we're going to display the principal causes of motivational barriers and some possible solutions.*

Keywords: Demotivation; Academic Failure; Social Development.



AUGUSTO JOSÉ ESPARCIA GONZÁLEZ

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

Basta con preguntar a cualquier docente de Primaria y Secundaria sobre cuál es, en su opinión, uno de los principales problemas de los estudiantes de hoy en día para que conteste, sin lugar a dudas, la desmotivación.

Hace algunos años la etapa de Primaria se caracterizaba por la motivación que suponía al alumno aprender y buscar la aprobación del docente. Esta moral heterónoma del "niño bueno" expuesta por Kohlberg (1981) en su teoría del desarrollo social parece hoy en día obsoleta. Podemos observar cómo cada vez a edades más tempranas muchos de nuestros alumnos se niegan a realizar los deberes, a participar en clase y, lo más sorprendente, presentan cada vez de forma más temprana una actitud de indiferencia generalizada ante el aprendizaje.

¿Qué está ocurriendo con nuestros niños? Podemos buscar multitud de razones que abarcan desde la transformación social, los cambios producidos en el modelo familiar,



las relaciones entre familia y escuela e incluso el papel y perfil docente de la actualidad. De todas estas causas nos encargaremos en este artículo pero creemos conveniente buscar un modelo explicativo que vaya más allá, analizando los diferentes contextos de desarrollo, su influencia y su interdependencia.

El concepto de desmotivación

Según la RAE (2017) la desmotivación es la "falta o pérdida de motivación". Ahora bien: ¿Qué es la motivación? Maslow (1943) la define a lo largo de sus investigaciones como el impulso del ser

humano para satisfacer sus necesidades, dividiendo las mismas en necesidades básicas (relacionadas con la supervivencia y la seguridad) y superiores (referentes con la autorrealización personal y social).

Por otro lado, podemos establecer que la motivación es la voluntad de aprender, es decir, la orientación de la conducta a la consecución de una meta. Para Bandura (1982) existen dos tipos de motivación, intrínseca y extrínseca; la primera de ellas relacionada con la sensación de logro que produce la actividad en sí misma, y la segunda con refuerzos positivos o negativos obtenidos en función de la realización o no de la tarea. Pero cabe preguntarse ¿Qué factores influyen en la creación de barreras para la motivación del alumnado? Según Marchesi (2004) debemos prestar atención a:

- **El tipo de metas:** pueden tratarse de internas (motivación intrínseca: aprender, disfrutar de la tarea...), externas (motivación extrínseca: evitar un castigo de los padres, conseguir un premio, aprobar el curso...). Lo ideal es fomentar la motivación intrínseca en nuestros alumnos a través de actividades atractivas, participati-

vas y cooperativas que estimulen su curiosidad.

- **La autoestima:** numerosos estudios afirman que cuando la realización de la tarea conduce a la desvalorización personal y social conduce, a su vez, a la desvinculación escolar. Es importante ajustar la exigencia académica al nivel madurativo de los alumnos y sobre todo en la etapa de la Educación Primaria valorar su esfuerzo por encima del resultado.

- **La incomprendión de la tarea:** es necesario que los alumnos entiendan y se sientan capaces de realizar la tarea que se les encomienda, evitando bajo cualquier circunstancia el conocido fenómeno de la “indefensión aprendida”, que da lugar a que los alumnos no logren ni tan si quiera realizar un esfuerzo por dar por hecho que no van a conseguir algo. Desde los primeros niveles educativos es necesario transmitir el deseo de intentarlo, haciendo ver que el error es parte esencial en el aprendizaje.

- **La falta de interés y la falta de sentido:** muchos estudiantes consideran que lo trabajado en la escuela no guarda relación con

su vida y por ello no prestan atención a las clases. El aprendizaje significativo y contextualizado es fundamental para aumentar la motivación.

- **La falta de autonomía y participación:** la ausencia de diálogo y acuerdos entre docente y grupo-clase ante las actividades diarias puede producir que los alumnos consideren que lo propuesto no va con ellos. Es fundamental dotar de protagonismo al estudiante en la medida de lo posible para que pueda sentir el aprendizaje como suyo.

- **La familia:** como agente socializador primario, la familia tiene una gran importancia en la labor de motivación. En estos últimos años la transformación del modelo tradicional ha producido, en algunos casos, que los niños pasen demasiado tiempo solos influenciados por medios de comunicación como Internet y la televisión, recibiendo mensajes que no favorecen la motivación escolar y que pueden entrar en conflicto con el discurso que reciben desde la escuela. Por otra parte, en ciertas ocasiones, la sobreprotección de algunos padres disculpando la falta de esfuerzo



de sus hijos y, en algunos casos, culpando a la Escuela del bajo desarrollo académico del alumno, tampoco resulta de mucha ayuda para solucionar el problema.

- **La actuación docente:** tal y como afirma Marchesi (2004) el problema principal de la educación está en que las transformaciones sociales y tecnológicas se producen con una gran celeridad, mientras que el sistema educativo las vive con ritmos mucho más lentos. Es decir, se han modificado las expectativas sociales frente a la educación, los medios de información y los valores sociales pero la organización de los centros y el trabajo del profesor apenas ha sufrido evolución legal, ante esto, los docentes se sienten en muchas ocasiones presionados y escasamente apoyados y valorados.

La teoría social de Bronfenbrenner

La teoría social de Bronfenbrenner se concibe desde el punto de vista "ecológico" de la propia conducta humana, definiendo ambiente ecológico como un grupo de estructuras seriadas, organizadas en diferentes niveles, los cuales están englobados unos dentro de otros

en función de su amplitud, y que generan un cierto impacto en el individuo.

Los niveles que forman esta estructura ecológica son:

- **Microsistema:** Es el entorno más inmediato al individuo, como puede ser la familia y la escuela.
- **Mesosistema:** Comprende las interrelaciones de dos o más microsistemas en los que el individuo participa activamente.
- **Exosistema:** Son las redes externas al sujeto, como son los sistemas locales educativos.
- **Macrosistema:** Influye sobre los tres sistemas anteriores, estando configurado por los valores culturales, ideologías políticas, modelos económicos y condiciones sociales en la que se desenvuelve cada persona.
- **Cronosistema:** Momento histórico al que pertenecen los demás sistemas.

En lo que a la motivación escolar se refiere, parece que algunos de estos sistemas que ya advirtió nuestro autor pueden incidir en el problema, y es que tanto desde los sistemas inferiores como superiores se manda un mensaje bastante contradictorio para el alumnado,

que para nada favorece su motivación hacia lo escolar.

Por un lado, y desgraciadamente, desde algunos hogares la valoración del docente y de los estudios en general parece haber caído en picado, pues son muchos los que piensan que estudiar no garantiza más oportunidades debido a la situación de crisis que hemos experimentado desde hace algunos años y, por tanto, esforzarse no sirve de nada. Por otro lado, desde sistemas superiores se anima a los jóvenes a acceder a la posibilidad de ganar dinero de manera fácil sin esfuerzo académico, participando en concursos, programas, realizando diversas actividades en Internet, etc. También, los últimos cambios en nuestra legislación educativa contribuyen al desasosiego de familias, docentes y alumnos ya que la ausencia de un pacto de estado educativo nos priva a todos de una orientación clara a seguir, así como de aunar fuerzas en pro de la educación en este país.

Una vez presentado el concepto de desmotivación y los factores que influyen en él, así como la importancia de los contextos vitales, pasamos a aportar una serie de soluciones ante dicho problema.

Posibles soluciones ante la desmotivación

Aunque debemos partir de la premisa de que cada alumno es único y que lo que a uno parece motivarle a otro seguramente no, consideramos oportuno incluir algunas recomendaciones generales que pueden ser de aplicación en diferentes niveles educativos y con gran variedad de alumnado.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que la motivación depende de las experiencias previas y no hay nada más desmotivador para un alumno que experimentar un fracaso. Facilitar experiencias de éxito escolar contribuye a aumentar su grado de interés y parti-

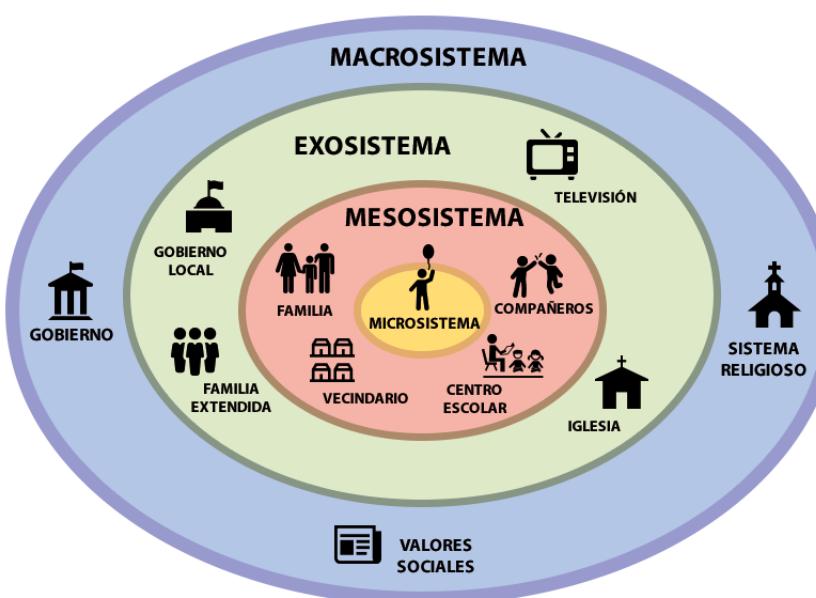


Fig. 1. Niveles de la estructura ecológica de Bronfenbrenner



cipación, y para ello hay que partir de dos premisas fundamentales: adaptar la tarea a sus posibilidades y valorar su esfuerzo. En este caso tendremos que ajustar el nivel de dificultad al máximo, ya que una tarea extremadamente sencilla tampoco contribuiría a la motivación del alumno.

En segundo lugar, tenemos que despertar el interés de nuestra clase a través de actividades conectadas con situaciones vividas por parte del alumnado, formular preguntas abiertas al comenzar una unidad que favorezcan la reflexión y favorezcan la búsqueda de información previa relacionada con el tema que vamos a trabajar. Actualmente el uso de equipos informáticos para la búsqueda de la información ha supuesto un gran avance y ahorro de tiempo, pero debemos tener en cuenta que tendremos que enseñar a nuestro alumnado a seleccionar la información relevante del tema que nos ocupa.

En tercer lugar, hemos de potenciar el aprendizaje cooperativo por lo motivador y enriquecedor que resulta, según múltiples investigaciones.

En cuarto lugar, la Administración pública debe proporcionar los suficientes recursos humanos a los centros. En estos últimos años se ha visto cómo las plantillas de profesores y maestros han sido escasas, lo que ha supuesto un aumento de la ratio en las aulas, dificultando considerablemente la labor docente y contribuyendo a la

desconexión de algunos alumnos del trabajo diario debido a la dificultad de proporcionar una atención más individualizada.

Por último, la acción de la familia debe ser de cooperación absoluta con el centro escolar para evitar que los estudiantes caigan en el sentimiento de incompetencia académica. Es fundamental que tanto docentes como padres valoren el esfuerzo como una parte esencial del desarrollo personal y escolar de cada uno de los alumnos.

La desmotivación escolar, un fenómeno que tradicionalmente se asociaba a la etapa de Secundaria, ahora parece que es más recurrente, lamentablemente, ya desde Primaria.

Hasta el momento los factores que incidían en la responsabilidad de este problema parecían estar más o menos claros, señalando al propio alumno, su familia y la labor del centro educativo, pero ¿qué hay de la influencia de los mensajes contradictorios que se mandan desde otras instancias? ¿Cómo afecta a los alumnos los cambios legislativos? ¿Qué mensaje les llega de los diferentes agentes socializadores? Estas cuestiones darían pie a una investigación más extensa que este artículo.

Si queremos crear una sociedad en la que se valore la educación de los más jóvenes debemos empezar por enviarles un mensaje unívoco desde todas las estructuras que en ellos influyen, como puede ser la televisión o Internet. Por ejem-

plo, en estos medios podría optarse por la inclusión de más contenidos culturales y científicos, programas para ver en familia o alternativas sanas de ocio ya que, como afirma Marina (2004), todos ejercemos una influencia educativa buena o mala por acción u omisión, por lo que la sociedad entera debe implicarse: padres y docentes, medios de comunicación empresas e instituciones. Necesitamos una gran movilización educativa, porque, según reza un proverbio africano, para educar a un niño se necesita toda una tribu.

Cómo citar:

Esparcia González, A.J. (2018, Abril). La desmotivación escolar. Un tipo de fracaso. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 42-45. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>

Referencias Bibliográficas

- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Kohlberg, L (1981). *The Philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper and row pubs.
- Marina J. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Marchessi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

Didáctica de la lingüística aplicada

La relevancia de su inclusión curricular en la enseñanza del español como lengua extranjera

Aunque el término de Lingüística Aplicada ya ha sido acuñado en exhaustivas investigaciones, aún carece de sentido dentro del aula, puesto que su aplicación en la enseñanza sigue siendo un tanto desconocida. Esta disciplina trata de identificar y evaluar la adquisición de la lengua castellana, así como también su enseñanza como lengua extranjera. Por ello, no se deberá olvidar las distintas subdisciplinas que concretan a la Lingüística Aplicada, así como tampoco su uso para la aplicación del estudio de la lengua castellana en sus diferentes contextos.

Palabras clave: Lingüística; Lingüística Aplicada; Didáctica; Lengua Extranjera; Segunda Lengua; Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Abstract: *Although Applied Linguistics is a term presented exhaustively on a great deal of research, it's still meaningless in the classroom and its application on education remains somewhat unknown. This field tries to identify and evaluate learning of Spanish both as a native and a foreign language. Thus we can't forget each branch of Applied Linguistics nor its use to the study of Spanish language in different contexts.*

Keywords: Applied Linguistics; Linguistics; Foreign Language Learning; Foreign Language Teaching.

La lingüística es aquella disciplina que estudia el lenguaje humano. En sus orígenes, el primer lingüista dedicado a este ejercicio se consideraba ya un verdadero filósofo del lenguaje, el cual se dedicaba a elaborar diversos métodos sobre el mismo. A día de hoy, lo que manejamos es lo que se denomina "lingüística moderna", y variaciones tales como la Lingüística Aplicada es la variación que se utiliza desde diversas ramas para orientar sus propios procesos educativos.

¿Qué es la Lingüística Aplicada?

La Lingüística Aplicada es la disciplina científica encargada de la solución de problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas. Surge con la lingüística norteamericana, du-

rante la Segunda Guerra Mundial. Al respecto, la Lingüística Aplicada (en adelante LA) ha variado enfoques teóricos, entre los que se destacan el estructuralismo y el cognitivismo (Huanca, 2011).

Desde el momento en que se apostó por incluir este término en



KEVIN LÓPEZ JIMÉNEZ

- Graduado en Filología Hispánica
- Máster en Formación del Profesorado
- El Ejido (Almería)

diversos contextos ha sido una disciplina que parece no tener metas muy bien definidas¹. Ahora bien, es perceptible que la gran cantidad de estudios e investigaciones que se han publicado sobre este tema no sólo son considerables, sino que brindan una extensa pluralidad de corrientes, posturas y opiniones divergentes en torno al uso y las aplicaciones de la LA.

La LA surge entre la década de los cincuenta y sesenta, ligada a la educación de segundas lenguas en Estados Unidos a consecuencia de la Segunda Guerra Mundial. Debido a este conflicto se necesitó incremen-



¹ La Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) tiene por objeto fomentar, estimular e impulsar en España el estudio e investigación de la lingüística aplicada en todas sus manifestaciones.

tar el aprendizaje de otras lenguas, para lo cual se elaboraron diversos procedimientos didácticos que posibilitaran dicha adquisición. De ahí que muchos autores sitúen el auge de la disciplina en un contexto ligado a la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas. Dicho de otro modo y aludiendo a las palabras de Marcos y Sánchez (2014), comprobamos que cuando se menciona dicho término se está identificando generalmente con la enseñanza de idiomas y, concretamente, con la enseñanza de la lengua extranjera o segunda lengua.

En la actualidad, la LA ha favorecido de manera notable la resolución de dificultades en diversas áreas relacionadas con la lengua y en nuestros días la disciplina comprende un conjunto significativo de estudios, entre los que se pueden destacar la enseñanza asistida por ordenador (la lingüística computacional), la traducción automática, la lexicografía o la fonética aplicada.

En estas líneas nos centramos en el sentido estricto de la LA, es decir, al proceso de enseñanza-aprendizaje que deriva de esta disciplina cuya preocupación principal es la enseñanza del español. Así pues, habrá que ceñirse más en la “dimensión aplicada” de la LA donde su razón de ser será encontrar los modos de solución a los problemas o dificultades que presenten los alumnos, los cuales suelen ser muy diversos².

La disciplina de la lingüística

El objetivo de la lingüística teórica es la construcción de una teoría general de la estructura de la lengua y el sistema cognitivo que la hace posible. Persigue tanto la descripción de las lenguas en sí mismas como la caracterización que del conocimiento implícito que los hablantes



tienen de las mismas y la manera en la que éstos las adquieren. Así pues, de la lingüística teórica se derivan otras disciplinas, cada una de ellas con un objetivo de estudio propio.

Ante todo, hay que resaltar la propia labor de los lingüistas, puesto que gran parte de sus esfuerzos se centran en rescatar las lenguas que perecen en la discriminación o el olvido. Al respecto, Jiménez (2003) nos recuerda que:

El lingüista realiza una serie de “actividades epistemológicas” tendentes a conocer más y mejor su objeto de estudio; a saber, la definición y –lo más importante– construcción del objeto lingüístico, la elaboración de teorías deductivas y racionales para llegar a su conocimiento mediante el método científico y, finalmente, el proceso de verificación de las teorías lingüísticas³.

Para abarcar ese campo de aplicación teórico de la lingüística, es necesario resaltar las siguientes disciplinas y asuntos que conforman la lingüística aplicada o sobre/con los que ésta se relaciona.

Lingüística y Neurología

En la relación entre lingüística y neurología se debe destacar la producción, por un lado, y la comprensión del lenguaje, por otro. El objetivo perseguido será el de investigar cómo se procesa el lenguaje en el cerebro, tanto de manera oral como escrita. Además, se especulan dos distintas hipótesis con respecto a la comprensión. La primera hipótesis defiende que el plano de la comprensión se genera de manera paulatina, progresivamente, para poder asegurar la corrección de la comprensión, si fuera necesario. La segunda hipótesis remarca totalmente lo opuesto, es decir, los enunciados son procesados de una manera rápida por el cerebro y los posibles errores cometidos se modificarán posteriormente.

Teniendo en cuenta la complementariedad entre estos enfoques, a la hora de tratar la relación entre cerebro y lenguaje parece especialmente ineludible comentar, también, la conexión entre Psicolingüística y Neurolingüística (Paredes y Varo, 2006).

Otro tema relevante en esta sim-

² Aunque nos centremos en la aplicación de la LA en la enseñanza de una segunda lengua y a los problemas que esto deriva a los alumnos, y que hay que tratar, en realidad el campo de aplicación de la LA se ha ido extendiendo de manera considerable debido a la demanda social del mundo lingüístico, hasta englobar la psicolingüística, la enseñanza de la lengua materna, la elaboración de diccionarios y manuales, o la teoría de la traducción, entre otros.

³ Jiménez, J.L. (2003). Los productos lingüísticos de la actividad epistemológica teórica de la lingüística objetual. *ELUA*, 17, 387-405.



biosis disciplinar es lo referente al lenguaje de los animales, centrándolo el interés en la investigación sobre si el lenguaje es una capacidad única de las personas o, en cambio, pueda ser una capacidad de otros seres vivos. Ante esto resulta imprescindible mencionar que, según diversos estudios, los animales también poseen un determinado lenguaje, adecuado a sus necesidades, con el que pueden comunicarse con otros de su misma especie. Aunque parece evidente que la manera que tiene el lenguaje de producirse en las personas es única y exclusiva de su especie, existen ciertos rasgos compartidos con otros animales, pero en lo más esencial sí que se caracteriza por ser un lenguaje único y distinto al de todos los demás seres vivos. Esto es lo que otorga particularidad inequívoca al lenguaje humano, la cual viene dada concretamente por dos órganos: el cerebro y los órganos articulatorios y de fonación⁴.

Métodos de adquisición de la lengua materna y de las segundas lenguas

Una de las teorías sobre la adquisición de la lengua materna, es la que se hace conocedora por el ape-

lativo de “metáfora del ordenador”, elaborada gracias al avance de la informática en las últimas décadas que generó una gran influencia en distintas áreas del conocimiento. La gran atención que hubo hacia estos aparatos electrónicos, desde el plano de la Psicolingüística, condujo a que se equipara un ordenador con el cerebro humano (de manera metafórica) para comprender la manera en la que se desarrollan las distintas tareas en nuestra mente.

Otra teoría relevante en la adquisición del lenguaje es la “teoría del innatismo del lenguaje”, de manos del psicolingüístico Chomsky. La principal idea de esta teoría es que los principios que componen el lenguaje no son aprendidos y, por tanto, se caracterizan por ser innatos. Así pues, todas las personas van adquiriendo una lengua porque están capacitados para ello, sin importar la dificultad de ésta. Para entender mejor esta teoría, Chomsky (1992) expone el concepto de “Dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL)” que funciona como un mecanismo tanto para procesar la lingüística como para adquirir el propio lenguaje, el cual está compuesto por un conocimiento de reglas y normas presentes en todas las lenguas o gramática universal.

Tras esto, se especuló que la facilidad que tienen los niños de aprender su lengua materna se debía a que esos principios abstractos propios de la lengua generativa y transformativa eran innatos, lo cual permite que el niño los adquiera de una manera vertiginosa sin tener que aprenderlos.

Por esta razón, los niños de corta edad no necesitan de ningún aprendizaje específico para la adquisición de la lengua materna, sino que la van desarrollando gracias a esa cualidad innata. Por tanto, se postula que el lenguaje es adquirido por los hablantes debido a que están biológicamente programados para tal fin, sin necesidad de aprendizaje formal y solamente por estar en contacto con él.

Otro punto discutible de estas teorías ha sido la expuesta por Lenneberg sobre la hipótesis del periodo crítico, en el cual se especula que la plasticidad del cerebro se va deteriorando con el paso del tiempo. Según Lenneberg (1967) la capacidad humana del lenguaje solo puede explicarse mediante las propiedades biológicas del cerebro humano. Entonces, resulta que existe una especie de frontera, ubicada hasta la etapa de la pubertad, que suscita a que la adquisición de un lenguaje después de esa etapa sea prácticamente imposible.

Enseñanza de la lengua materna y la lengua extranjera

A pesar de que la lingüística es una ciencia moderna, el estudio de la lengua materna o el estudio del lenguaje de los niños resulta ser muy arcaico puesto que sus orígenes se remontan a la Grecia clásica. Aristóteles afirmaba que el medio lingüístico del niño es totalmente independiente de su capacidad de comprender, capaz de percibir todo lo que dialogan los adultos antes de producir cualquier expresión.

⁴ Para generar la voz humana se necesitan de los órganos de respiración (pulmones, bronquios, tráquea), los órganos de fonación (larínge, cuerdas vocales, cavidades de resonancia nasales, laringeas y bucales) y los órganos de articulación (paladar, lengua, dientes, labios y glotis).

Lo que conocemos como lengua materna es aquella lengua que proviene de nuestros ancestros y aquella que van adquiriendo las siguientes generaciones. La lengua materna, conocida también como "lengua popular", es aquella que se conoce mejor en el sentido de una valoración subjetiva respecto a las demás lenguas (extranjeras). Por tanto, la lengua materna se constituye como la lengua adquirida de forma natural, es decir, a través del entorno. Este fenómeno natural, el de la adquisición de la lengua materna, comienza en un individuo desde el momento en que nace, mediante sus primeros llantos y a través de sus primeros balbuceos. Por consiguiente, cuando un bebé llora y consigue la atención de sus padres, consiguiendo establecer una comunicación con ellos para satisfacer una necesidad, ya está desarrollando el proceso comunicativo en una temprana fase de la adquisición de su lengua materna.

Por lo general, el idioma materno se aprende a través de la familia, pero cuando los niños asisten por primera vez a la escuela adquieren más modelos lingüísticos y comienzan a desarrollar otras formas de comunicación, como puede ser el lenguaje escrito.

La infancia, además, debida a que es una etapa de gran plasticidad cerebral y apta para la consecución de prácticamente cualquier aprendizaje, es escogida para que los individuos se encaminen al aprendizaje de varias lenguas a la vez, dando lugar al aprendizaje del bilingüismo.

Aprendizaje del Español como lengua extranjera

Remitiéndonos a los orígenes, cabe destacar la Gramática de la Lengua Castellana que publicó Antonio de Nebrija en 1492 como la primera causa de que se produjera una historia de la enseñanza del español. Este suceso no se debe a

que esa gramática concreta se escribiera meramente para extranjeros, sino porque supuso el primer intento de formalización de la lengua española. El principal motivo que tuvo Nebrija para escribir esta obra fue, básicamente, el de crear una especie de guía para ayudar a aquellas personas que desearan aprender el español.

Con el paso del tiempo, el uso de la lengua y el concepto de competencia comunicativa han condicionado los programas de enseñanza y el papel del alumno en los mismos ha sido el de principal protagonista. Y ha sido esa forma de concebir la enseñanza, condensada en el alumno, la que ha supuesto un influyente cambio desde el punto de vista metodológico del papel del profesorado.

Así pues, en los planteamientos metodológicos actuales de la enseñanza de la lengua es el profesor quien debe proporcionar las mejores condiciones al alumnado para que el aprendizaje se desarrolle de manera eficaz. Ahora bien, es evidente que han surgido nuevas tareas del profesor de lenguas extranjeras (ELE) que hacen su labor aún más compleja. Entre esas tareas no sólo se encuentra la de suministrar conocimiento, sino también crear unas condiciones favorables para que la el aprendizaje y la enseñanza se adquiera de

manera eficiente. Para entender este punto, resulta necesario cuestionarnos en qué consiste principalmente la competencia del profesor. Entre los factores que se interrelacionan para que se dé la competencia docente de ELE, es necesario señalar tres factores.

En primer lugar, cualquier profesor se ve en la necesidad de desarrollar habilidades para desenvolverse en el aula. Son capacidades que están estrechamente ligadas a las tareas que realiza el docente, tanto fuera como dentro del aula. Entre ellas, se destaca las propias destrezas de comunicación o la adquisición de habilidades interculturales, ya que tendrá que ejercer de mediador con sus alumnos, de distintas lenguas y culturas.

En segundo lugar, se constituye aquellos conocimientos referidos al sistema formal del español y a la sociedad hispana. Como también el conocimiento relacionado con la didáctica del español como lengua extranjera y las posibles teorías de enseñanza y aprendizaje, entre las que destaca la adquisición de lenguas, métodos y enfoques de enseñanza.

Por último, el profesor debe poseer una serie de actitudes determinadas frente a su principal tarea, que es la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.



La Lingüística Aplicada y las alteraciones del lenguaje

Widdowson (1996) establece que la LA es un campo de investigación cuyo objetivo consiste en aplicar los aspectos relevantes de los estudios teóricos sobre la lengua a los problemas cotidianos en los que ésta se ve implicada.

En este punto, nos percatamos de que el estudio de las “alteraciones del lenguaje” implica un enfoque totalmente distinto al de la lingüística teórica. Una de las diferencias que

existen entre ellas es el mayor énfasis que en una de ellas se aplica a las personas.

Esto se debe a que el propósito de la LA será comprender los síntomas que afectan al lenguaje de las personas y, de la mejor manera, aportar el conocimiento apropiado para su mejora.

Entre las posibles aplicaciones que puede tener la lingüística en el tratamiento de dificultades, cabe reflexionar acerca del posible entendimiento sobre cómo un niño desarrolla el lenguaje hasta las distintas ayudas que puede llevar a cabo desde distintos

ámbitos. Con ello, los logros que se pretenden a través de este campo serán varios: procedimientos para comprender problemas de analfabetismo, medios para mejorar el desarrollo de una lengua concreta, la forma de realización de los procesos de comunicación, etc.

Cómo citar:

López Jiménez, K. (2018, Abril). Didáctica de la lingüística aplicada. La relevancia de su inclusión curricular en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°9, p. 46-50. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>

Referencias Bibliográficas

- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48, 349-363.
- Calderón, D.F. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 11-24.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Luque, G. (2005). El dominio de la lingüística aplicada. *RESLA*, 18, 157-173.
- Marcos, F. y Sánchez, J. (2014). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, L. y Moore, E. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos y didáctica de la lengua y la literatura*, 63, 43-50.
- Paredes, M.J. y Varo, C. (2006): “Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística” en Gallardo, B. Hernández, C. y Moreno, V. (Eds): Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. *Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat.

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

Literatura electrónica y gamificación

Aplicación de nuevas tecnologías en el aula

La literatura electrónica nace digitalmente de un dispositivo informático para ser leída desde otro dispositivo; es tan variada como dispositivos, programas y creatividades existan. La combinación de estos tres factores deriva en múltiples piezas textuales que, acompañadas de sonido, imágenes y la posibilidad de interactuar, pueden producir un número infinito de trabajos. La puesta en práctica de la literatura electrónica en el aula hace que el aprendizaje sea mucho más entretenido. Acerca a los estudiantes al mundo de la programación y aporta un aprendizaje más envolvente que, por ende, es más eficiente.



LAURA BALEZTENA PÉREZ

- Licenciada en Humanidades y Gestión Cultural
- Certificado de Aptitud Pedagógica en la especialidad de Inglés
- Profesora de Secundaria (Pamplona, Navarra)

Palabras clave: Literatura Electrónica; Lectura; Escritura; TIC; Creatividad; Lengua Extranjera.

Abstract: *Electronic literature can be defined as something which is created digitally and is intended to be read digitally too. It can be as varied as the number of devices, programs and forms of creativity which are used to create it. The combination of such factors form multiple textual pieces which are usually accompanied by sound, images, and the possibility of interaction. The implementation of Electronic literature enriches the classroom by providing an entertaining and unique environment which enables greater learning.*

Keywords: Electronic Literature; Reading; Writing; ICTs; Creativity; Foreign Language.



La literatura electrónica es aquella que nace digitalmente; es un tipo de literatura indefinible por su naturaleza cambiante. La definición más próxima a la realidad es la más sencilla: son trabajos literarios creados desde un ordenador (o cualquier otro dispositivo informático) diseñados para ser leídos con un ordenador (o cualquier otro dispositivo informático). A partir de ahí, debemos entender que la literatura electrónica

es tan variada como dispositivos, programas y creatividades existan. La combinación de estos tres factores origina a cada minuto nuevos trabajos textuales que, habitualmente acompañados de sonido, imágenes y con posibilidades de interacción, producen un infinito número de obras. Dentro de estas múltiples opciones, podemos seleccionar varios estilos y adaptarlos a nuestro mundo, el de la educación.

A estas alturas resulta iterativo mencionar los beneficios del uso de nuevas tecnologías en la educación. A pesar de esto, vamos a mencionarlos para partir de un axioma que debe guiar parte de nuestra labor docente en el siglo XXI: aprovechar las TIC a nuestro alcance para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos visuales consiguen clases más atractivas, vistosas y divertidas, tanto para los estudiantes como para los docentes. Nuestras fuentes se multiplican y se nos ofrece una variedad infinita de contenidos que podemos amoldar a nuestras necesidades y a los gustos de cada alumnado: gracias a los nuevos medios, podemos adaptar las clases a diferentes estilos de aprendizaje, incentivar la comprensión y la visualización de conceptos, facilitar el seguimiento de las explicaciones, los trabajos en grupo se agilizan porque los estudiantes pueden trabajar de forma cooperativa pero a tiempos diferentes desde casa y las presentaciones, tanto las que elabora el profesorado como las

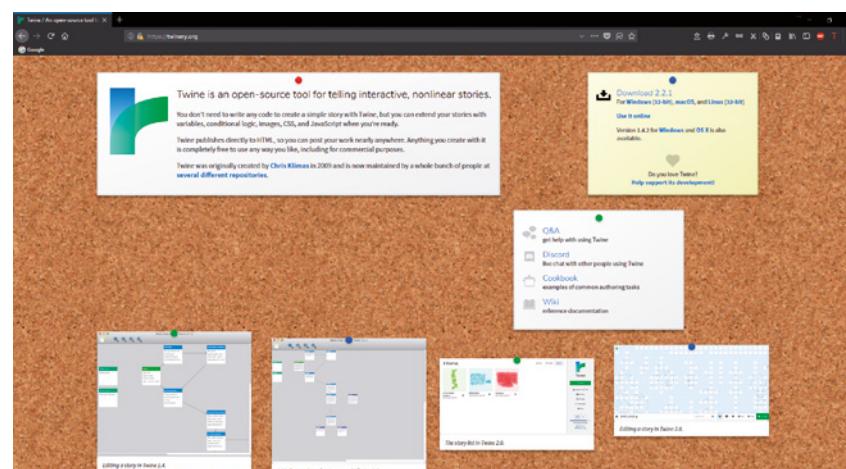
que hacen los alumnos, se vuelven mucho más atractivas y entretenidas. En definitiva, todas las etapas educativas reciben positivamente la introducción de nuevas tecnologías en el aula.

Jugar con literatura electrónica

Dentro de todas las variantes que se le pueden otorgar a la literatura electrónica en el contexto educativo, vamos a considerarla, en primer lugar, **como herramienta de gamificación en el aula**.

El juego desempeña una función importante en el desarrollo de nuestro aprendizaje, tanto en la infancia como en nuestra edad adulta. Jugar es una actividad significativa, común y presente en todas las culturas (Huizinga, 1949). Según Mora (2013) el juego es un aprendizaje disfrazado, un medio para despertar la curiosidad, dirigir la atención y fortalecer la memoria, provocando el aprendizaje en las aulas. Tanto en el juego como en el aprendizaje hay una actividad dirigida hacia unos objetivos, y los dos presentan unas reglas y unas metas a las que los jugadores aspiran (Glover, 2013). Estos objetivos son básicos para fomentar la motivación (Marina, 2013). Los juegos mejoran la atención y el ambiente en el aula, aportan diversión y descanso en momentos de agotamiento y combaten el aburrimiento, uno de los grandes peligros en el aula.

Según Deterding (2011), la gamificación se refiere al uso de las mecánicas de juego en entornos ajenos a éste. En uno de sus estudios, Deterding se centró en una idea alrededor de los videojuegos: su origen exclusivamente lúdico desarrollaba experiencias de motivación en las que los jugadores quedaban enganchados con una intensidad y por una duración superior a otras herramientas, lo que los llevaba a una situación de flujo. Segundo Csi-



kszentmihalyi (1992), una situación de flujo es aquella en la que experimentamos una especie de abandono de nuestra propia conciencia al estar tan implicados en algo que apenas sentimos el transcurrir del tiempo. Las situaciones de flujo son situaciones en las que una persona puede emplear libremente la atención para alcanzar sus objetivos.

Por lo tanto, los juegos pueden ser una vía más placentera y efectiva de abordar varios asuntos dentro del proceso de enseñanza.

Muchas de las obras electrónicas se presentan a modo de relatos que puede escribir el propio lector, creando historias personales. Los lectores mueven a sus avatares para superar retos por diferentes opciones espacio-temporales que los hacen saltar de un mundo a otro, conseguir recompensas o adentrarse en peligros, ganar o perder. El distanciamiento de uno mismo respecto a su avatar causa agrado y puede proporcionar la posibilidad de formar una auto-imagen positiva. Muchos de estos juegos presentan rankings que estimulan la competición, niveles en los que cada uno ve sus progresos y sus logros.

Esta idea de gamificación puede por supuesto ser empleada en diversas asignaturas. Para la clase de Historia, por ejemplo, la opción de “crea tu propia aventura” para viajar a través del tiempo con nuestro

avatar proporciona una experiencia personal que a menudo se graba en el alumnado y les ayuda a vivir la historia de una manera mucho más cercana y comprensible. Por ende, el aprendizaje aumenta y lo hace de una manera muy divertida. Para este uso, la plataforma **Twine**² es inmejorable. Nos permite introducir todo el texto necesario junto a música e imágenes permitiéndonos utilizar la literatura interactiva como soporte de nuestra creación plástica y musical, por lo que la literatura electrónica puede también ser utilizada en clase de Plástica y en el aula de Música.

Crear literatura electrónica

En segundo lugar, nos plantearemos la literatura electrónica **como herramienta para desarrollar la escritura**. A través de este nuevo proceso creativo podemos enseñar a los alumnos a escribir. Los textos en formato digital también deben seguir las mismas reglas de adecuación, coherencia y cohesión que la escritura convencional. Aprender la escritura digital implicará el cumplimiento de esas reglas, a las que aunaremos cuatro propiedades esenciales que no debemos olvidar de los entornos digitales, que harán que esta escritura resulte más entretenida. Estas propiedades que decimos tienen los entornos digitales se resumen en que son:

¹ <https://twinery.org/2/>

- Procedimentales: los entornos digitales están basados en reglas, y hay que seguir una serie de instrucciones para trabajar en ellos (como el código informático).
- Participativos: habitualmente (aunque no de manera obligatoria) los textos de literatura electrónica son interactivos; eso hace que, a la hora de escribir, tengamos muy en cuenta al futuro lector y sus diversas posibles elecciones.
- Espaciales: en la literatura electrónica se navega, siendo cada nuevo pantallazo una sorpresa espacial. En un entorno digital nos movemos de una manera muy diferente que en un libro tradicional. Esto es lo que da esa aura de juego a todo lo que se escribe de esta manera, sea su objeto el juego en general o el aprendizaje en particular.
- Enciclopédicos: no hay por qué pensar en un fin definitivo en las historias de la literatura electrónica, ya que pueden continuar para siempre. En todo momento podemos añadir nuevos apartados, porque disponemos de una capacidad de almacenaje ilimitada. También lo consideramos enciclopédicos por la posibilidad de aunar palabras, imágenes, vídeo y sonido en una historia/juego.

Si juntamos las dos primeras cualidades de los entornos digitales

(procedimentales y participativas), obtenemos la interactividad. Si sumamos las dos últimas (espaciales y enciclopédicas) nos encontramos con una experiencia envolvente e infinita.

Recibir literatura electrónica

Tal y como hemos comentado cuando tratábamos la gamificación, nuestro alumnado puede ser, además de autor, receptor y jugador. Podemos utilizar entonces la literatura digital como aprendizaje de lengua extranjera, pero también **como herramienta de lectura** para trabajar la lengua y la literatura maternas.

En la literatura electrónica también existe una fase de prelectura en la que se exploran todos los conocimientos que ya existen en la cabeza de los lectores antes de comenzar: las diferentes suposiciones, convenciones y tendencias interpretativas con las que nos enfrentamos a cada texto. Y durante la lectura, podemos reflexionar sobre cuatro diferentes aspectos también aplicables a la lectura tradicional:

- Dónde ponemos mayor interés (dónde pretende el autor que pongamos mayor interés): títulos, primeras líneas, colores, ritmos...
- Reconocimiento de elementos: reconocer el significado de los

detalles del texto, ser capaces de reconocer diferentes recursos literarios...

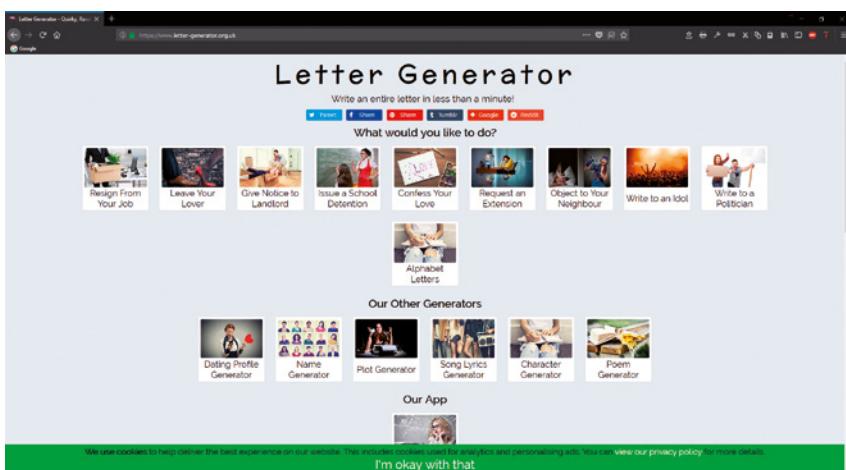
- Configuración de detalles: configuración de todos los detalles para llegar a formar una imagen global coherente del texto y así poder identificar a qué género pertenece y, sabiendo el género, podemos modificar nuestra lectura para leer unos significados u otros, poner más interés en unos detalles o en otros, etc.
- Coherencia: realizar una lectura de calidad, aplicando una relación lógica entre las diferentes partes del texto.

Escribir literatura electrónica

Por último vamos a ver una aplicación creativa donde el alumnado produce un nuevo texto partiendo de otro existente: **The Love Letter Generator²**. Esta herramienta es aplicable a clase de Lengua y Literatura Española o a la clase de una Segunda Lengua.

La aplicación se basa en dividir el contenido de un texto-base por apartados. Así, utilizamos una frase que comienza con “*mi*”, seguida de un adjetivo, un sustantivo, un adverbio y un verbo, a la que a continuación se le añade otra frase que comience con “*tu eres mi*”, adjetivo y sustantivo. De esta manera, solo las tres primeras palabras de la frase ya pueden generar 899 posibilidades diferentes, y las múltiples combinaciones de las palabras que conforman toda la frase entera llegan a original más de 424 millones de combinaciones; partiendo de unas reglas muy simples, obtenemos unos resultados inesperados.

Un posible uso de la Love Letter Generator para el aula sería utilizarla como **combinación de poesía y literatura**: a lo largo de la historia de la literatura hemos visto a mu-



² <https://www.letter-generator.org.uk/>

chos autores jugar con las palabras y la forma, ya fueran los dadaístas con sus recortes de revistas o William Faulkner con varios tipos de letras para marcar diferentes momentos temporales. En la literatura electrónica podemos dar un paso más y crear algo totalmente novedoso y divertido (recordemos que las opciones son ilimitadas). Para eso, no tenemos más que utilizar la estructura de la Love Letter y sustituir su contenido por el que queramos. Si hacemos este ejercicio **en clase de lengua extranjera**, podemos jugar con el contenido del momento (introducir el nuevo vocabulario aprendido, aplicar estructuras gramaticales nuevas y jugar con su combinación...). Es más probable que los resultados produzcan una reacción graciosa que una profunda reflexión literaria, pero igualmente estaremos jugando con diferentes lenguajes (lengua materna, lengua extranjera y **lenguaje HTML**). No hace falta tener ningún conocimiento de programación para hacer una Love Letter de estas características, solamente hay que copiar y pegar su código, para luego sustituir determinadas palabras por otras.

Hasta ahora siempre hemos ha-



blado de determinadas aplicaciones creadas en su mayoría con fines educativos. También se ha tratado al juego como una gran herramienta para aprender en el aula. En muchos momentos intentamos aunar ambos, porque sabemos que así conseguiremos una mayor atención y fomentaremos la diversión en el alumnado. Con la literatura electrónica lo podemos conseguir haciendo que el alumno sea tanto creador como receptor. Conforme compone literatura electrónica con-

sigue una mayor cercanía al mundo de la programación y la informática y desarrolla su creatividad literaria, plástica y musical. En su rol de receptor sigue manteniéndose activo, ya sea eligiendo los hechos históricos que va a vivir o jugar mientras lee en segundos idiomas.

Hay, como hemos repetido, infinitas posibilidades que surgen de la unión entre lenguaje, plástica, música y programación.

Referencias Bibliográficas

- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow. The Psychology of Happiness*. London: Rider.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). *Gamification, Towards a Definition*. Vancouver: BC Canada.
- Glover, I. (2013). *Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners*. EEUU: Sheffield Hallam University.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A study of the play-element in culture*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marina, J.A. (2013). *Talento, motivación e inteligencia. Las claves de una buena educación*. Madrid: Ariel.

Cómo citar:

Balextena Pérez, L. (2018, Abril). Literatura electrónica y gamificación. Aplicación de nuevas tecnologías en el aula. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 51-54. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9>



Adquisición del lenguaje en casos de sordoceguera

Estudio sobre el síndrome de Charge

La sordoceguera es una discapacidad para muchos desconocida y, en general, en el ámbito educativo, inexplorada. En este caso, se hablará de la adquisición del lenguaje en personas con sordoceguera, y del aprendizaje de la lengua de signos. Se hará hincapié en un factor determinante en este proceso: la iconicidad, la cual favorece el priming entre objeto y signo. Para ello, nos valdremos de un estudio realizado a una persona sordociega con síndrome de Charge.

Palabras clave: Sordoceguera; Charge; Lengua de Signos; Iconicidad; Priming.

Abstract: Deafblindness is an unknown condition for the general population and, in education specifically, mostly unexplored. This paper will explore language acquisition on individuals with deafblindness and sign language learning. We will emphasize on language icons, which favor priming between object and sign. To that end, we will focus on an study about a deafblind individual with CHARGE Syndrome.

Keywords: Deafblindness; CHARGE Syndrome; Sign Language.; Language Icon; Priming.



OIHANE GULIN GÓMEZ

- Graduada en Educación Primaria con Mención en Educación Especial
- Máster en Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Lenguaje
- Intérprete de Lengua de Signos en Euskal Gorra (Abadiño, Bizkaia)

Delimitación conceptual

Una persona es sordociega cuando en ella se combinan las deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, generando problemas de comunicación y necesidades especiales derivadas de percibir el mundo de manera global, conocer, y por lo tanto, interesarse y desenvolverse en su entorno¹.

En cuanto a la deficiencia visual, de forma aislada, se dice que es la limitación parcial o total de la función visual. En la discapacidad visual es preciso atender a dos aspectos básicos².

- **Agudeza visual:** la agudeza visual es la capacidad para percibir la figura y la forma de los objetos, así como la capacidad de distinguir detalles en lo observado. Esta



agudeza es la facultad que posee el ojo, con la ayuda del cerebro, de distinguir los objetos a una distancia determinada. Es medida por la figura más pequeña que el ojo puede distinguir.

- **Campo visual:** el campo visual es la capacidad para percibir los objetos situados fuera de la visión central. Se refiere al espacio que

el ojo es capaz de percibir o, lo que es lo mismo, la visión periférica, aquello que el ojo puede detectar sin necesidad de movimiento.

En referencia a la **deficiencia auditiva**³, se refiere a la pérdida o anormalidad de una función anatómica y/o fisiológica del sistema auditivo; en este caso las varia-

¹Definición aportada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), extraída de <http://www.once.es>

²Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (<http://www.ite.educacion.es>)

³Definición aportada por la Confederación Española de Familias de Personas Sordas (FIAPAS), extraída de <http://www.fiapas.es>

bles son mucho más extensas, dependiendo de la localización de la lesión (oído externo, mediano o interno), del momento en el cual aparece la lesión (congénita o adquirida) o si la lesión se produjo antes o después de la adquisición del lenguaje. También es algo que depende del grado de pérdida auditiva (desde deficiencia auditiva ligera, con una pérdida auditiva entre 21 y 40dB, hasta la cofosis, una pérdida auditiva de 120dB).

Queda claro que la sordoceguera abarca un campo muy amplio y, por ello, las personas sordociegas pueden variar en tanto en cuanto a características de las deficiencias mencionadas anteriormente se refiere, que pueden darse en cada sujeto de una u otra forma más o menos acusada.

Clasificación de la Sordoceguera

Las personas sordociegas pueden clasificarse en cuatro grupos (Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., Martín, E., Martín-Blas, A., Martín, M.T., Puig, M. V., Reguera, M.A., Romero, E., Santos, C. y Zorita, M., 2004):

- **Grupo I:** personas con sordoceguera congénita.
- **Grupo II:** personas sordociegas con deficiencia auditiva congénita y una pérdida de visión adquirida durante el transcurso de la vida.
- **Grupo III:** personas sordociegas con una deficiencia visual congénita y una pérdida de audición adquirida durante el transcurso de la vida.
- **Grupo IV:** personas nacidas sin deficiencias visuales ni auditivas y que sufren una pérdida de audición y de visión durante el transcurso de la vida.

Dependiendo del grupo al que pertenezcan, cada persona sordociega desarrolla un sistema de co-



municación diferente. Los sistemas de comunicación más comunes⁴ entre las personas sordociegas son la lengua de signos apoyada, la lengua de signos en campo visual, la lengua de signos a corta distancia y el dactilológico en palma.

Aprendizaje del lenguaje

Se han hecho muchos estudios sobre las personas sordociegas, la comunicación y el lenguaje. En este aspecto, es muy importante darle la importancia que se merece a la atención temprana y la estimulación en niños con sordoceguera. Las actuaciones de intervención sobre el desarrollo en la atención temprana de los niños sordociegos están encaminadas a ponerlos en contacto con su entorno y facilitar su comunicación.

Los niños con sordoceguera interactúan con su medio a través del tacto, ya que a través de este sentido pueden explorar y conocer el entorno, manipular y aprender a jugar con los objetos, y comunicar, ya que las manos son receptoras y emisoras de información. Además, también es importante atender el desarrollo visual y auditivo teniendo en cuenta la implicación que van a tener a la hora de facilitar los procesos de interacción. El programa de estimulación visual tendrá

como objetivo, por tanto y entre otros, que la visión se implique activamente en los procesos de interacción; por su parte, el programa de estimulación auditiva procurará que los restos auditivos contribuyan a la integración del niño en el entorno (Molina, 2010).

Un factor a tener en cuenta a la hora de analizar el aprendizaje del lenguaje en personas cuya lengua natural es la lengua de signos es la iconicidad. La iconicidad en la lengua de signos ha sido objeto de diversos estudios en estos últimos años. Bosworth y Emmorey (2010) realizaron una prueba de asimilación de signos icónicos y arbitrarios a personas con sordera profunda prelocutiva. Tal y como esperaban, los participantes reaccionaban con más rapidez ante signos en los que había priming⁵ semántico que con signos que no lo tenían. Estos resultados confirmaban que el priming semántico es un proceso lingüístico universal que afecta por igual a lenguas orales, como a lenguas de signos. A su vez, este mismo estudio planteaba la incógnita sobre por qué la iconicidad es tan prevalente en la lengua de signos teniendo en cuenta que no parece que tenga ninguna clara ventaja a la hora de procesar el léxico, promover la adquisición del lenguaje en los niños, o proteger

⁴ Pueden estudiarse los diferentes sistemas de comunicación en personas sordociegas en <http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo04.htm>

contra la deficiencia léxica en caso de padecer afasia. Una incógnita hasta el momento.

Por otra parte, un estudio realizado por Thompson (2011) con personas signantes nativas y aprendices tardíos de la American Sign Language (ASL), con el objetivo de evitar la interferencia entre el priming semántico y el factor icónico, se centró en la realización de una prueba muy sencilla.

A los participantes se les mostraba dos imágenes para un mismo signo, en una la propiedad icónica era más evidente que en la otra, y tenían que responder si el signo correspondía a la imagen. El objetivo era comprobar si los participantes respondían más rápidamente cuando la propiedad icónica era saliente en la imagen. Por ejemplo, en el caso de que el signo fuera “vela”, primero se les enseñaba una imagen donde aparecía una vela con la llama encendida (imagen saliente) y luego se reproducía el signo de “vela”; después, se les enseñaba la imagen de una vela pero con la llama apagada (imagen no saliente) y luego se reproducía el signo de “vela”. En este caso, una vela encendida corresponde con la propiedad icónica del signo “vela” ya que en ASL éste se signa con el índice

de la mano izquierda señalando hacia arriba (simula la base de la vela) y la mano derecha con la palma abierta apoyada en la punta del índice (simula el fuego). El estudio concluyó que las personas signantes resultaron ser más rápidas en el acceso al signo cuando la propiedad icónica del signo encajaba con la imagen del objeto real.

También, se mostró que existe una ventaja de la iconicidad en el procesamiento del léxico cuando una propiedad específica de un objeto era representada en el signo correspondiente en ASL y dejaba entrever la forma del objeto a través del signo. Este resultado se mostró en ambos grupos de participantes (nativos y aprendices tardíos) lo cual indica que los signantes son sensibles a la iconicidad sin importar el momento de aprendizaje de la lengua de signos. Prueba de ello es el estudio que se realizó concretamente con una niña sordociega.

Estudio de sordoceguera congénita

El estudio se realiza a una niña con sordoceguera congénita de 11 años de edad con síndrome de Charge⁶. El sistema de comunicación que usaba era la lengua de signos.

nos con apoyo auditivo. Referente a la deficiencia visual, la niña contaba con visión tubular. No utilizaba ninguna ayuda técnica. Durante su infancia estuvo muy poco estimulada a nivel de juego, comunicación y cognición; además, tampoco recibió ayuda de los servicios de atención temprana. Al principio de su escolarización, la mayor parte del trabajo se centraba a nivel conductual, ya que presentaba una gran introversión y conductas agresivas. Como consecuencia, el desarrollo del lenguaje se retrasó. A sus 11 años de edad comprendía signos relacionados con las acciones que realizaba en su día a día, pero a la hora de expresarse no llegaba a comunicar aquello que quería expresar. Presentaba una mayor carencia a nivel expresivo que comprensivo. Además, todo lo trabajado referente al desarrollo de la comunicación de la niña en el colegio no se reforzaba fuera de él.

Para llevar a cabo el estudio se utilizó una tabla compuesta por veinte signos, de los cuales la mitad eran signos icónicos y la otra mitad signos arbitrarios. Además, dentro de cada uno de estos grupos cinco de los signos eran sustantivos y adjetivos y los otros cinco eran acciones. Para empezar, a la vez que se le enseñaba la foto a la niña, se le reproducía el signo correspondiente; después, era ella la que tenía que reproducir el signo. Con el objetivo de poder evaluar la efectividad del estudio se utilizó la tabla de veinte signos, y se realizó una evaluación por reconocimiento y reproducción al principio y al final de la intervención. Para ello, se utilizaron dos pruebas diferentes. Para la prueba de reconocimiento, se le realizó un signo y se le enseñó dos imágenes para que eligiera la imagen correspondiente al signo que había visto. Para la prueba de reproducción, se



⁵ El *priming*, en psicología, es un término relacionado con la memoria implícita, aquella en la que las experiencias previas ayudan en la ejecución de una tarea. En este sentido, el *priming* se refiere a que la exposición ante determinados estímulos influirá en la respuesta que se dé ante estímulos presentados con posterioridad.

⁶ Síndrome genético, bastante raro, que afecta al oído y la vista, y cuyas siglas provienen de los cinco rasgos que se han atribuido tradicionalmente a quienes han padecido la enfermedad: (C) Coloboma ocular; (H) Cardiopatía; (A) Arteria de las coanas; (R) Retraso del crecimiento/desarrollo; (G); Hipoplasia genital; (E) Anomalías del pabellón auricular y sordera.

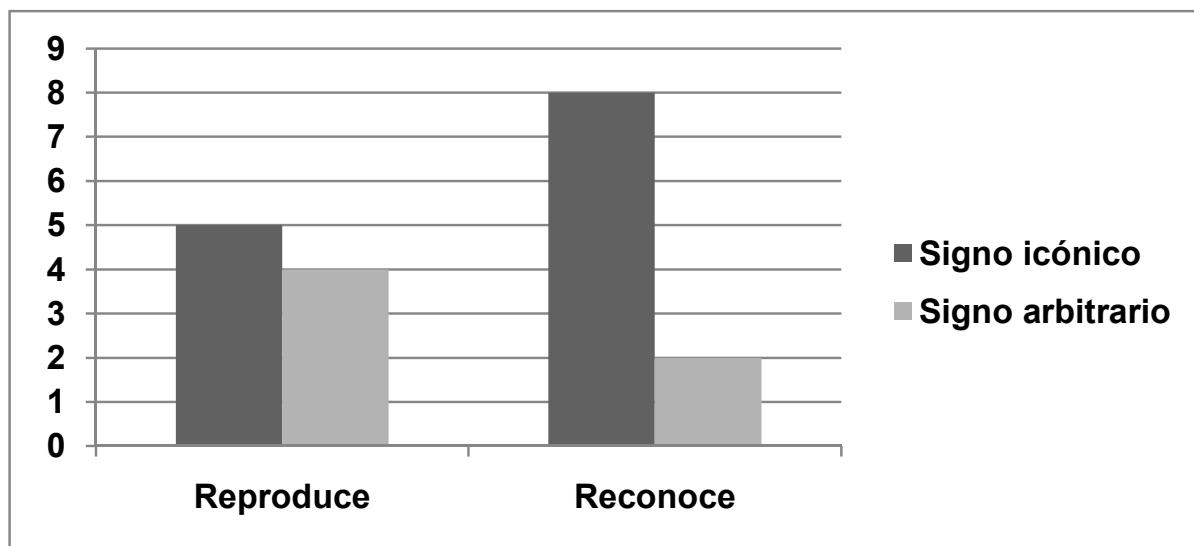


Fig. 1. Gráfico de barras de los signos icónicos y arbitrarios que reconoce y reproduce el sujeto estudiado tras la intervención

le enseñó una imagen, esperando que ella misma realizara el signo correspondiente a la imagen.

Una vez realizada la intervención, los resultados finales obtenidos mostraron que la participante reproducía 5 signos icónicos y 4 signos arbitrarios, por lo que no reproducía 5 signos icónicos y 6 signos arbitrarios. Además, reconocía 8 signos icónicos y 2 signos arbitrarios, y no reconocía 1 signo icónico y 9 arbitrarios.

Como se puede observar, en lo referente a la reproducción de signos no hubo apenas variabilidad entre los signos icónicos y no icónicos. Además, es importante tener en cuenta que la reproducción de dichos signos se dio con cierta ayuda. Por otro lado, en lo que al reconocimiento se refiere, se puede observar una ventaja de los signos icónicos. La participante reconocía con más facilidad y rapidez los signos icónicos que los arbitrarios.

Como se esperaba, estos resultados concuerdan con los estudios previos, como es el de Thompson (2011), que afirma que los signos icónicos se aprenden con más facilidad que los arbitrarios. De hecho, el estudio de Thompson mostró que existe una ventaja de la iconici-

dad en el procesamiento del léxico cuando una propiedad específica de un objeto se dejaba entrever a través del signo.

A su vez, cabe destacar que gracias a este estudio se suma un nuevo elemento al paradigma, y es la diferencia entre la reproducción y la comprensión de signos, ya que los resultados dejan entrever que la iconicidad tiene un efecto más notable en el reconocimiento que en la reproducción de signos. Mientras que a la hora de aprender a reproducir los signos icónicos y arbitrarios la superioridad numérica de signos icónicos aprendidos resultó insignificante; la diferencia entre la cantidad de signos icónicos frente a la cantidad de signos arbitrarios que comprendía fue notable. La comprensión de signos se daba más fácilmente ante signos icónicos que ante signos arbitrarios.

Clarck y Hecht (1983) afirman que niños que empiezan a reproducir sus primeras palabras reconocibles parecen responder apropiadamente a muchas más palabras que se producen a su alrededor. Aunque, los mismos autores comentan que la cuestión de si la comprensión o la expresión se adquiere de forma más avanzada que el otro es complicado de resolver debido a los problemas

que surgirían porque las medidas de evaluación serían sobre-estimadas. Por ejemplo, respecto a la comprensión, resultaría difícil determinar si el niño responde de manera correcta porque comprende lo que se le está pidiendo o por una mera interpretación de nuestro lenguaje corporal. Al mismo tiempo, referente a la producción, a veces los niños reproducen frases por imitación y no por ello comprenden las palabras de forma individual.

Por todo eso, este estudio corrobora estudios realizados con anterioridad y confirma la teoría de que los signos icónicos se aprenden con más facilidad que los arbitrarios. A la hora de llevarlo a la práctica, hay que tener en cuenta que cuando se trata de comunicarse con niños que están aprendiendo lengua de signos, es importante partir de los signos icónicos, ya que los asimilarán con más rapidez.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, D. (2004). *La sordoceguera: una discapacidad singular*. Madrid: ONCE.
- Álvarez, D. et al. (2004). *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid: Estudios.
- Bosworth, R.G., & Emmorey, K. (2010). Effects of Iconicity and Semantic Relatedness on Lexical Access in American Sign Language. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 36 (6), 1573-1581.
- Thompson, R.L. (2011). Iconicity in Language Processing and Acquisition: What Signed Languages Reveal. *Language and Linguistic Compass* 5/9, 10, 603 – 616.

Cómo citar:

Gulin Gómez, O. (2018, Abril). Adquisición del lenguaje en casos de sordoceguera. Estudio sobre el síndrome de Charge. *Campus Educación Revista Digital Docente*, Nº9, p. 55-59. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



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**.

Yoga en clase

Aplicaciones educativas

Se procede a analizar cuáles son los beneficios del yoga para el alumnado y cómo se puede introducir éste de forma sencilla en los centros educativos. Para ello, se aportan ejemplos prácticos de actividades que pueden realizarse en diferentes etapas educativas.

Palabras clave: Yoga; Relajación; Respiración; Meditación.

Abstract: We will analyze the benefits of practicing yoga for students and how easily can be introduced in schools. Also, we will include some activities that can be performed on different schooling stages.

Keywords: Yoga in schools; Meditation; Breathing Techniques.



Mª NIEVES GONZÁLEZ
NAVARRO

- Licenciada en Filología Inglesa
- Graduada en Educación Primaria especialidad Inglés
- Maestra en CEIP Entre Culturas (Hellín, Albacete)



El yoga se utiliza en India desde tiempos inmemoriales para flexibilizar el cuerpo, fortalecerlo, aquietar la mente y buscar la paz interior y la liberación del sufrimiento.

El ritmo que impera en la sociedad moderna occidental actual es en muchos casos sinónimo de una vida llena de estrés. Mirando a nuestro alrededor, observamos cómo el estrés se hace evidente en nuestros entornos más cercanos y la escuela no es una excepción. Encontramos que tanto profesores como alumnos sufren y padecen estrés dentro del ambiente educativo en mayor o menor medida. Es sobradamente conocido el alto

número de bajas por parte del profesorado por problemas psicológicos. También son ampliamente conocidos los casos de estrés infantil, el acoso escolar o las situaciones, en general, de ansiedad, inquietud e incluso violencia en las escuelas.

Por todo ello, cada vez se hace más evidente la necesidad de encontrar herramientas que permitan resolver estas cuestiones y ofrezcan dentro del ámbito educativo una mayor armonía, tranquilidad y paz. Es entonces cuando podemos plantearnos nuevos enfoques y alternativas que podrían incluir prácticas milenarias como el yoga en nuestros centros educativos y ¿por qué no en nuestras clases?

Beneficios del yoga

Son numerosos los estudios que demuestran los **beneficios del yoga**. Ya son varias las décadas que los profesionales de la salud investigan sobre los aportes de la práctica del yoga sobre la salud de las personas.

En primer lugar, el yoga es especialmente beneficioso para paliar o reducir problemas psicológicos o emocionales. El doctor Mercola (2013) alude a un estudio realizado sobre los beneficios del yoga en personas con problemas de déficit de atención, depresión, hiperactividad, etc.:

Una revisión de más de cien estudios que analizó el efecto del yoga en la salud mental encontró evidencia de que el yoga tiene un efecto positivo sobre la depresión ligera, problemas de sueño, esquizofrenia, trastorno de hiperactividad y déficit de atención.

Esto es así porque las técnicas de respiración de las que se sirve el yoga inciden directamente sobre el cerebro y las emociones. Estas técnicas, denominadas en sánscrito *pranayama* han sido recientemente investigadas. Se ha descubierto que durante la respiración y meditación las ondas alfa se intensifican

produciendo una mayor relajación y bienestar sobre las personas

Además, las *asanas* (posturas) estimulan y activan músculos, órganos, glándulas y articulaciones. Es decir, tiene grandes beneficios físicos. Hay que añadir, además, lo beneficioso que puede llegar a ser el yoga para combatir problemas de sueño, ansiedad, concentración y atención.

Podemos por tanto afirmar que el yoga, como instrumento para adquirir una mayor conciencia de nuestro cuerpo y mente, puede ser una valiosísima herramienta que ayudaría a reducir el estrés y mejoraría la salud y bienestar tanto físico como mental y emocional de los estudiantes en todas las etapas educativas, ayudándolos a obtener mayor:

- Relajación
- Tolerancia al estrés
- Autodisciplina
- Conocimiento y respeto del cuerpo
- Conciencia o inteligencia emocional
- Desarrollo físico
- Calidad en el sueño
- Herramientas para enfrentarse a problemas o dificultades
- Habilidades sociales
- Estado de salud

¿Por dónde debe comenzarse?

Todo parte de la **formación**. Es decir, yo no seré capaz de enseñar yoga a mis alumnos si realmente nunca lo he practicado. Cualquier docente o centro educativo interesado en introducir el yoga debe comenzar por experimentarlo y observar qué le reporta la práctica del yoga. Como hemos dicho, el yoga es una experiencia de interiorización. Es adentrarse en uno mismo e ir observando lo que acontece. Algo, a priori fácil, pero que al practicarlo vamos descubriendo que no lo es tanto, ya que requiere esfuerzo, paciencia, y sobre todo, mucho tesón y constancia.

Así pues, primero debemos descubrir qué es el yoga por nosotros mismos. Es la única manera de estar plenamente convencidos de lo que puede aportarnos para saber qué podrá aportar a nuestros alumnos.

Ahora bien, hablábamos anteriormente del estrés y de la necesidad por parte de los docentes de encontrar herramientas para superarlo, calmar la mente y mejorar nuestro cuerpo, llenándonos de energía. Compartir una clase de yoga como rutina diaria dentro del horario lectivo podría ser extremadamente beneficiosa para los docentes, ya que ayudaría a conseguir todos estos objetivos.

En grandes empresas y multinacionales de todo el mundo se incorporan herramientas como el yoga para sus empleados ya que se ha comprobado que el bienestar de éstos está estrechamente relacionado con una mayor efectividad en el trabajo. Así pues, ¿por qué no plantear la introducción de estas herramientas para los docentes desde la Administración?

Como docentes podemos plantear nuestro deseo de formarnos en esta práctica, proponiendo, por ejemplo, **clases de yoga para los docentes** a nivel de centro, **talleres de formación** en horario lectivo o no lectivo, etc. Esto siempre vendrá supeditado

por la comunidad donde ejerzamos como docentes y por la inquietud real de los docentes o del centro que propone esta formación.

En el caso de que encontremos dificultades por parte del centro para llevar a cabo esta formación, siempre podremos buscarla a nivel más personal.

Quizás más adelante, esta práctica ya podrá realizarse de una manera más autónoma. Existen numerosos libros que podrán orientarnos en cuanto a *asanas* y ejercicios de *pranayama* más adecuados.

Ahora bien, una vez que tenemos esa experiencia personal del yoga y mantenemos esa intención real de usarlo con nuestros alumnos, nos plantearemos en qué momentos podremos llevarlo a cabo. En este sentido, es importante ser conscientes de la implicación por nuestra parte de expandir esta bella práctica con los demás.

En otras palabras, si no nos sentimos preparados o suficientemente implicados para poder incorporar el yoga en nuestras clases, la inclusión del yoga puede venir dada de una manera totalmente natural e igualmente beneficiosa como **actividad extraescolar**. Esto ya viene siendo más habitual en algunos colegios e institutos españoles.

Aquí sería importante buscar a personas bien formadas que pue-





dan compartir con los alumnos **qué es él yoga**. Enseñar yoga a niños siempre requiere un plus de paciencia y creatividad, por lo que es especialmente importante encontrar a personas que reúnan estas cualidades.

Si realmente queremos acercar el yoga a nuestro entorno educativo, podremos también plantear la idea de conectar **el yoga para los alumnos y sus familias**. Puede ser una actividad extraescolar más o un taller fuera o dentro del horario lectivo. Es una gran experiencia y una manera increíble de que padres, madres e incluso abuelos comparten esta experiencia con los más pequeños. El yoga para niños y familiares consigue crear un vínculo más estrecho entre ellos y también con el resto de personas. Las dinámicas en estas clases están especialmente enfocadas al trabajo conjunto, pero sin olvidar la esencia del yoga. Es una experiencia muy bonita y enriquecedora para los que la practican y una opción para tener en cuenta en aquellos centros en los que exista la posibilidad de poder llevarlo a cabo.

En última instancia el yoga también puede ofrecerse como una actividad por parte del A.M.P.A para padres o madres que deseen practicarlo. Todos sabemos lo importante que es el contexto familiar y la influencia que éste puede llegar a

tener en los niños. Así pues, el yoga puede ser una gran herramienta para familias desestructuradas o simplemente para aquellas personas que deseen experimentar mayor calma, paz y tranquilidad. Las personas que practican yoga de manera continuada suelen terminar proyectando todo lo aprendido en el resto de facetas de su vida. Esto quiere decir que si los padres y madres se benefician de la práctica del yoga, este aprendizaje se proyectará de una manera u otra también en su entorno familiar, y por tanto, quizás también observemos cambios en sus hijos.

El yoga en las aulas

Vemos que el yoga ya es incorporado como actividad extraescolar en numerosos centros españoles y que puede resultar muy beneficioso para niños y familiares pero ¿cómo lo incorporamos a nuestras clases?

Para comenzar debemos pensar en el área o asignatura que deseamos incorporar el yoga. Probablemente la incorporación del yoga en una clase de educación física será más sencilla que en la de matemáticas, por ejemplo, por la conexión de contenidos que se imparten. Ahora bien, **el yoga puede tener cabida en cualquier asignatura y en cualquiera de nuestras clases de múltiples formas**.

Comencemos pensando en nuestras rutinas. Es evidente que todos necesitamos de las rutinas ya que nos aportan confianza y seguridad. Esto no es una excepción en las clases de Primaria e incluso Secundaria donde se requiere de rutinas claras y fijas que permitan a los alumnos predecir lo que va a acontecer. Y entre estas rutinas puede fácilmente incorporarse el yoga.

Respiración (*Pranayama*)

En muchas ocasiones comenzamos nuestras clases con una **rutina de bienvenida**. Una buena manera de comenzar nuestra jornada es respirando y estirando nuestro cuerpo. Estos ejercicios de **respiración o pranayama** ayudarán a calmar la mente y a mejorar la atención. Una vez acomodados en clase podemos pedir a los alumnos que se sienten cómodamente y con la espalda estirada para realizar algunos ejercicios de respiración. Esta actividad puede practicarse sentados en las sillas, encima de las mesas, entre las mesas o si contamos con el espacio suficiente incluso tumbados.

Por ejemplo, podemos pedir a nuestros alumnos que lleven toda su atención a la punta de la nariz y que comiencen a sentir cómo entra el aire por la nariz y cómo sale. Que prestan atención a la sensación del aire entrando y saliendo. Posteriormente, pueden colocar las manos en la zona abdominal y observar ese sutil movimiento que se produce al respirar. Seguidamente, invitaremos a nuestros alumnos a que cuenten respiraciones; del 1 al 10 y luego desde 10 al 1. Todo muy lentamente.

En *pranayama*, buscamos una respiración abdominal, relajada y fluida. En prácticamente todos los ejercicios de *pranayama*, salvo algunas excepciones, la respiración, tanto al inspirar como al espirar, debe realizarse por la nariz. Por ello es conveniente, que antes de co-

menzar los ejercicios de *pranayama* invitemos a los niños a limpiarse la nariz para que estos ejercicios sean lo más beneficiosos posible.

Los ejercicios de *pranayama* además de calmar la mente y relajarnos nos ayudarán a cargarnos de energía. La respiración es una de las fuentes de energía más importantes que poseemos y que la mayoría olvidamos cultivar y desarrollar. Una buena respiración implica una mayor oxigenación del cuerpo y con ello mayor bienestar y salud.

Posturas (Asanas)

Después de los ejercicios de *pranayama*, podemos practicar algunas posturas o *asanas*. Esto nos ayudará a mantener nuestra columna sana, liberar tensiones y equilibrar la energía de nuestro cuerpo. Una serie de estiramientos sencilla puede ser suficiente. Algunas *asanas* que pueden practicarse sin necesidad de contar con muchos espacios o recursos. Algunas de ellas pueden ser:

Mover el esqueleto:

Los alumnos se colocan de pie y en silencio. Podemos utilizar algún tipo de música relajante. Los alumnos irán soltando el cuerpo de la siguiente manera: comenzarán soltando las muñecas con suavidad y moviendo las manos. Después, caminarán sin moverse del sitio, levantando las rodillas hacia el pecho. Luego, estirarán un pie hacia fuera y rotarán el pie, repitiendo después con el otro. Seguirán moviendo el cuerpo libremente con los ojos cerrados hasta que se noten más flexibles.

La marioneta

De pie, y metiendo la barbilla hacia el pecho, los alumnos se inclinarán despacio hacia delante y hacia abajo, y se balancearán con suavidad hacia los lados. Podemos decirles que imitamos la trompa de un elefante que se mece poco a poco. Debemos tener siempre

presente el espacio con el que contamos para evitar que los alumnos puedan lastimarse.

El molino

Consiste en calentar el cuerpo imitando la acción de un molino. Haríamos círculos con los brazos hacia delante y hacia atrás. Es importante que cada movimiento sea lento y consciente siempre conectado con el ritmo de la respiración. También debemos invitar a los alumnos a que observen las sensaciones que van experimentando. Estos movimientos en círculo con los brazos alivian la rigidez de espalda y cuello y además lubrican las articulaciones de los hombros.

Con cinco o diez minutos sería suficiente como rutina inicial. Los ejercicios de respiración unidos a los estiramientos (podríamos utilizar cualquier otra modalidad de estiramientos en los que ayudemos a que los niños suelten y liberen tensiones del cuerpo, especialmente de la espalda) nos ayudarán a comenzar el día de una manera más consciente. Estaremos más conectados con nuestra respiración abdominal y quizás sintamos que también más calmados, aunque paradójicamente, a la vez con mejor y mayor energía.

Como vemos, esta actividad puede llevarse a cabo por parte de cualquier docente, ya sea tutor o

especialista, en cualquier área y en cualquier nivel, incluyendo Infantil, Primaria y también Secundaria. Sería una forma sencilla y efectiva de empezar la mañana con energía y conectados con nosotros mismos.

También podría utilizarse como actividad de transición. A este respecto, comenta Endara (2012) cómo el yoga también puede ser de gran ayuda en momentos de transición donde los alumnos se encuentran más cansados o desmotivados. Algunos ejemplos son la vuelta después del recreo o la última sesión de la mañana donde normalmente los alumnos se encuentran más cansados.

Normas (Yamas y Niyamas)

Podemos establecer a comienzo de curso una serie de **normas** que se entrelazarán perfectamente con la esencia del yoga. En yoga se denominan *yamas* y *niyamas*, ahora bien, nosotros las adaptaríamos a nuestro contexto de clase y a nuestras inquietudes y necesidades.

El rincón del yoga

También podemos crear nuestro propio espacio dentro del aula dedicado al yoga. En infantil e incluso en Primaria se solaparía con la idea de los rincones, es decir, crearíamos nuestro **rincón de yoga en la clase**. Sería tan sencillo como incorporar un espacio dentro de



nuestra aula para recoger en él aquellos materiales o elementos que consideremos necesarios para la práctica del yoga.

Puede ser un espacio reservado para que los alumnos puedan relajarse en un momento dado a través de los *mandalas*, por ejemplo. Dejaríamos guardados ciertos *mandalas* en este espacio que los alumnos utilizarían para expresar sus emociones cuando lo necesitaran.

La palabra *mandala* proviene del sánscrito, y es una representación simbólica de la naturaleza. Colorear un *mandala* o incluso pintarlo (podemos invitar a nuestros alumnos a que lo dibujen ellos mismos) es una forma fácil y sencilla de desarrollar su creatividad y les ayudará a entrar en un estado más calmado y relajante. Podemos poner música ambiental, dejar que los alumnos se coloquen de manera cómoda y en silencio, centrados en el trazo y en los colores. Los resultados del uso de mandalas en clase están estrechamente ligados al ambiente que creemos con nuestros alumnos. Deben sentir que es un momento donde pueden expresarse

libremente, cómodos y sin ningún tipo de coacción.

En este rincón del yoga también podemos utilizar **una caja de la amistad**. Esta caja estaría localizada en este rincón y consistiría en lo siguiente: los alumnos podrían escribir cartas personales a otros compañeros de clase siempre en un tono positivo y amigable. Sería una buena manera de desarrollar su competencia social y de establecer lazos más estrechos entre ellos. Aquí el docente estaría atento/a para observar a aquellos alumnos que no reciben cartas habitualmente. La función del docente aquí sería la de invitar al resto de la clase a compartir estas cartas con todos, especialmente con aquellos que no han recibido. Los niños suelen responder magníficamente ante esta actividad y es sorprendente ver cómo los alumnos que en un principio son los más excluidos terminan recibiendo tantas cartas como los demás.

En verdad, implementar el yoga en el aula sólo requiere imaginación, ganas y mucha ilusión por parte del docente. Compartir una

clase de yoga con otras personas es siempre muy gratificante, pero si encima hablamos de compartir una clase de yoga con niños quizás lo sea todavía más. Los niños se adaptan con muchísima facilidad, son pequeñas esponjitas que absorben todo lo que les podamos transmitir. Y en una clase de yoga sacan toda su espontaneidad, creatividad y buena energía.

Lo bonito de una clase de yoga con niños en nuestras aulas es que el vínculo que se establece entre profesor y alumno es mucho más cercano, ya que el ambiente que se crea al respirar conscientes, al realizar posturas en silencio y al meditar conjuntamente es muy especial. Cuando terminamos una clase de yoga y les preguntamos a los niños, muchos de ellos no pueden, ni quieren hablar, ya que no quieren salir de ese estadio de calma, tranquilidad y paz que han conseguido.

¿Por qué no probar? Decía Harold Sequeira: “*El yoga es como un océano, puedes mirarlo desde la arena, mojarte los pies, nadar en la orilla o sumergirte en sus aguas profundas*”.

Referencias Bibliográficas

- Cortez, C. y Endara, G. (2012). *Yoga en el aula (Tesis doctoral)*. Universidad San Francisco de Quito, Colegio de Ciencias del Comportamiento y Educación.
- Lidell, L. (2009). *El nuevo libro del yoga*. Barcelona: Ediciones Integral.
- Palomares, A. (1996). *El estrés en la educación*. Albacete: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Riubio, R. (2013). *Arteterapia y Mandalas*. Madrid: Ediciones Obelisco.

Cómo citar:

González Navarro, M. N. (2018, Abril). Yoga en clase. Aplicaciones educativas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°9, p. 60-64.
Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



Las matemáticas y la competencia digital

Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas

El avance de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es imparable. No debemos mirar a un lado pues también afecta a la enseñanza. Ahora más que nunca es preciso que incorporemos herramientas digitales que permitan la interacción del alumnado con las distintas materias, y en este caso nos ocuparemos de las matemáticas

Palabras clave: TIC; Competencia Digital; Matemáticas.

Abstract: *The progress of IT is unstoppable. We, as teachers, should not look the other way as this progress also involves teaching. Now, more than ever, it is necessary that we introduce digital tools to encourage engagement with our subject, Mathematics.*

Keywords: IT; Digital Competence; Mathematics.

El avance tecnológico no es perjudicial, lo que condena al ser humano es cómo decide aplicarlo, y en este punto entra en juego la enseñanza. ¿Por qué no utilizar una herramienta tan potente como son las TIC a nuestro favor y aprovecharlas en nuestro beneficio? No hay necesidad de permanecer en los mismos métodos de enseñanza tradicionales. En el terreno educativo, tal y como ocurre en muchos otros, la clave está en la tan parafraseada idea de “renovarse o morir”. Las TIC pueden aplicarse a cualquiera de las enseñanzas y materias, no obstante, en este artículo vamos a desgranar herramientas que potencien el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área de matemáticas.

¿Qué se esconde tras la Competencia Digital?

Desde la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de determinadas competencias clave por parte del alumnado en aras de lograr un pleno desarrollo personal, social y profesional. Dichas competencias clave son las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y compe-



tencias básicas en ciencia y tecnología.

- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Con las herramientas que recomendaremos en este artículo se reforzará la competencia digital. Por lo tanto, antes de sumergirnos en el mundo digital es preciso conocer qué se entiende por competencia digital.

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y



DAVID DELGADO LUIS

- Licenciado en Física
- Máster en Formación del Profesorado
- Máster en Ingeniería Electrónica
- Profesor en el IES Viera y Clavijo de La Laguna (Santa Cruz de Tenerife)

seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital¹.

Para desarrollar adecuadamente la competencia digital, la normativa

¹ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.



actual nos indica que es necesario abordar una serie de cuestiones como son:

- La información
- La comunicación.
- La creación de contenidos
- La seguridad
- La resolución de problemas

Como objeto del presente artículo cobra especial relevancia poner énfasis en la resolución de problemas para el fomento de la competencia digital. Así, la dimensión de la resolución de problemas implica conocer la composición de los dispositivos digitales, sus potencialidades y limitaciones en relación con la consecución de metas personales.

Igualmente, supone saber dónde buscar la ayuda necesaria para la resolución de problemas teóricos y técnicos. En este sentido, como veremos, competencia digital, matemáticas y resolución de problemas estarán íntimamente relacionadas.

Después de una lectura comprensiva de las orientaciones que nos da la normativa, deberemos entender que la tecnología sólo juega un papel más dentro del proceso educativo, tratándose tan solo de una herramienta. Indiscutiblemente, debemos hacer uso de ella dentro del aula pero siempre sin perder

de vista que la verdadera clave está en el cambio de mentalidad del docente. Se trata de estimular el pensamiento matemático y el trabajo colaborativo haciendo uso de las potencialidades de la tecnología.

Múltiples ventajas de la tecnología dentro del aula

Dentro y fuera del aula nos planteamos de qué manera debemos proporcionar esa ayuda extra en las matemáticas, o simplemente cómo despertar el interés por los números. Como ya hemos indicado, la tecnología será nuestra herramienta para lograr un cambio metodológico.

Si pasamos del tradicional boletín repetitivo de problemas e introducimos nuevas dinámicas ayudados por las nuevas tecnologías, nuestros alumnos se podrán beneficiar de diversas formas:

- Los contenidos matemáticos serán percibidos de una manera más visual.
- Podrán relacionar la materia con aspectos de la vida cotidiana, resultando motivador.
- Ganarán en autonomía al basarse en un aprendizaje activo.
- Aprenderán a optimizar los tiempos en el desarrollo de las actividades.

- Constituirá una parte importante de su aprendizaje significativo.

Muchos son los que han analizado la influencia que ejercen las nuevas tecnologías sobre la enseñanza de las matemáticas. Tal es el caso de Conrad Wolfram, matemático británico y fundador de *Computer Based Math*. Wolfram² señala que tenemos entre nuestras manos un problema real con la formación actual de las matemáticas. Todo parece ser una amalgama de frustración entre los que aprenden, los que enseñan, los gobiernos y los que finalmente aplican las matemáticas. Considera que una posible solución estaría en el uso correcto de los ordenadores en pro de la enseñanza, pues afirma que deberíamos dejar que el cálculo lo haga el ordenador y sólo hacerlo a mano cuando tenga sentido enseñarlo.

“Sólo porque el papel se inventó antes que los ordenadores no necesariamente significa que uno entiende mejor lo básico del tema usando papel en vez de ordenadores para enseñar matemáticas”³.

Las calculadoras matemáticas

Siguiendo a Wolfram, existen multitud de recursos online e incluso programas más desarrollados y específicos que permiten resolver cálculos de una manera simple y sencilla. Es el caso de los sitios web que recopilan un gran conjunto de calculadoras online con funciones matemáticas⁴. Los recursos pueden ir desde la calculadora simple para la realización de operaciones matemáticas como suma, resta o multiplicación y división, hasta las calculadoras científicas. Igualmente, incluyen opciones útiles como calculadora de porcentajes, medias, etc.

² <http://www.conradwolfram.com/>

Wolfram Alpha

Relacionado con la filosofía de las calculadoras matemáticas, nos encontramos con la plataforma Wolfram Alpha. En este caso, se trata de un servicio en línea que soluciona las cuestiones matemáticas que le plateemos. Su funcionamiento viene dado porque procesa la respuesta al extraerla de una base de datos. Es útil no solo en matemáticas, sino en otras áreas como química, historia, etc. En el caso de las matemáticas, es especialmente relevante, pues ofrece la opción de visualizar el proceso de resolución del problema que se le ha planteado.

Geogebra

Geogebra es un software de matemáticas dinámicas de gran utilidad para la enseñanza a todos los niveles educativos. Gracias a esta plataforma se pueden construir, por ejemplo, simulaciones que relacionan el álgebra con la geometría. En un solo programa se pueden resolver ecuaciones, graficar funciones, realizar construcciones, analizar datos o explorar matemáticas en 3D. Su gran potencial deriva en que se constituye como una gran herramienta para que el alumnado comprenda los conceptos de una manera más visual e interactiva. Se encuentra disponible para su descarga para ordenador y dispositivos móviles. Otros sitios web de interés que contienen aplicaciones didácticas para trabajar los contenidos de geometría son Dièdrom o Geometría Dinámica.

Proyecto Descartes

Descartes es una herramienta de autor que permite crear objetos educativos interactivos en cualquier área de conocimiento, aunque está especialmente diseñada para el área de matemáticas. Dentro del proyecto hay multitud de recursos



y ejemplos para trabajar geometría o crear gráficos de álgebra, estadística o funciones.

Math Papa

Math Papa (plataforma en inglés) es una calculadora de álgebra que permitirá resolver al alumnado las ecuaciones paso a paso, comprendiendo el proceso que se sigue para ello. No solo está enfocado al álgebra pues incluye gran cantidad de recursos interactivos del resto de áreas de matemáticas. Contiene tanto recursos interactivos para que el alumnado practique, como las explicaciones en video de los diferentes temas. Además, esta herramienta está disponible en su versión móvil tanto para Android como para iOS.

Wiris Calc

Wiris Calc es una gran herramienta online que permite explorar al completo el universo matemático. Contiene utilidades para simplificar expresiones, resolver ecuaciones, factorizar polinomios, graficar expresiones matemáticas, trazar funciones y objetos geométricos desde dispositivos móviles. Tiene una interfaz de usuario muy sencilla e intuitiva.

Desmos

Desmos es una calculadora gráfica online gratuita. Además, de poder representar gráficamente tanto ecuaciones e inecuaciones, cuenta con regresiones, variables interactivas, restricciones de grafos, etc. En definitiva, ofrece al alumnado y al docente una gran variedad de recursos digitales. Igualmente, incluye cuestionarios y herramientas que potencian la creatividad del alumnado. Está disponible en una versión para dispositivos móviles en iOS y Android. Otra opción interesante para la representación gráfica desde un dispositivo móvil es Algeo Graphing Calculator.

Los juegos matemáticos

No hay que dejar de lado la conexión de las matemáticas con el juego. En la red podemos encontrar numerosas plataformas y sitios web especializados en las matemáticas lúdicas. Uno de los más completos es Buzzmath pues cuenta con miles de problemas matemáticos gestionados a través de ejercicios interactivos y visuales. Su contenido es en exclusiva en inglés por lo que puede ser muy interesante para trabajar en aulas bi-

³Wolfram, C. (2010). Cómo enseñar a los niños matemática real con computadoras. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/conrad_wolfram_teaching_kids_real_math_with_computers?language=es&utm_campaign=tedspread--b&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare

⁴ <https://es.calcuworld.com/calculadoras-matematicas/>



lingües. Otro repositorio de juegos, también en inglés, es Marth Game Time. La interfaz de usuario es muy sencilla pues cuenta con un menú que clasifica el contenido por nivel de enseñanza y área matemática.

No debemos olvidar los retos que la enseñanza de las matemáticas afronta. Debemos captar la atención de nuestro alumnado y al tiempo hacerle comprender un área, por definición, abstracta. Apoyémonos en las nuevas tecnologías y dejé-

mos atrás ese método tradicional de repetición sin sentido. No debemos aferrarnos a cómo nosotros mismos aprendimos las matemáticas pues el único camino hacia el éxito será integrar los avances en la realidad del aula.

Referencias Bibliográficas

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- VV.AA. (2016). *Competencia digital y tratamiento de la información. Aprender en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Wolfram, C. (2010). Cómo enseñar a los niños matemática real con computadoras. [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.ted.com/talks/conrad_wolfram_teaching_kids_real_math_with_computers?language=es&utm_campaign=tedspread--b&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare
- <http://androidcalculator.com/>
- <http://moebio.com/santiago/diedrom/>
- <http://proyectodescartes.org/descartescms/>
- <http://www.geometriadinamica.es/>
- <http://www.mathgametime.com/>
- <https://calcme.com/a>
- <https://es.calcuworld.com/calculadoras-matematicas/>
- <https://www.buzzmath.com/>
- <https://www.desmos.com/>
- <https://www.geogebra.org/?lang=es>
- <https://www.mathpapa.com/>
- <https://www.wolframalpha.com/>

Cómo citar:

Delgado Luis, D. (2018, Abril). Las matemáticas y la competencia digital. Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas. *Campus Educación Revista Digital Docente*, N°9, p. 65-68. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/9/>



Campus Educación

Las Mejores Herramientas para Potenciar la Adquisición de Competencias del Alumnado

La Competencia Digital Docente, clave en la Formación del Profesorado

L a revista de educación 3.0 ha mencionado a Campuseducacion.com en un interesante como factor clave en la formación del profesorado. La implicación digital de una revisión en profundidad del proyecto del espacio educativo. Con el fin de posibilitar a este cambio metodológico. Campuseducacion.com ofrece materiales didácticos adaptados al docente. La Escuela 2.0 como herramienta principal de curso de Competencia Digital Docente. Entre las principales objetivos se encuentran facilitar el aprendizaje de las competencias digitales 2.0 como herramientas para aplicar las TIC en su escuela 2.0 y la web 2.0 como herramientas para las distintas posibilidades de competencias del alumnado. Y ofrecer estrategias para aplicar las TIC en su metodología de trabajo.

El uso y el fomento de las TIC en las aulas demanda al profesorado una transformación especializada. La transformación educativa implica una revisión en profundidad de la función de espacio educativo, sólo posible desde una perspectiva integrada. La Ley Orgánica de la Infraestructura y la Comunicación (TIC) son la mejoría que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son una herramienta clave en la formación del profesorado, así como fundamental para producir el cambio metodológico que lleva a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa.

Además, la reforma legislativa subraya la importancia del aprendizaje transformacional como el gran reto de la personalización de las tecnologías que conecta con las nuevas generaciones. La reforma legislativa subraya la importancia del aprendizaje transformacional como el gran reto de la personalización de las tecnologías que conecta con las nuevas generaciones.

Formación en competencia digital

Con el fin de dar respuesta a este cambio metodológico, campuseducacion.com ofrece materiales didácticos adaptados a la realidad educativa. En este sentido, presenta el curso de formación en competencia digital.

Cómo citar: LÓPEZ GARCÍA, M. SOL. *Las mejores herramientas para potenciar la adquisición de competencias del alumnado*. Campus Educación. Revista Digital Educativa N.º 1, ISSN: XXXX-D.L. Ab 199-2016. Madrid Interactive Media S.L.

Campus Educación

Guía del Opositor: Fases del Proceso Selectivo a la Función Pública Docente

¿Cómo son las oposiciones a Maestros y Profesores de Enseñanza Secundaria? ¿Cuántas pruebas son? ¿Es necesario realizar cursos y formación en todas las Comunidades Autónomas?

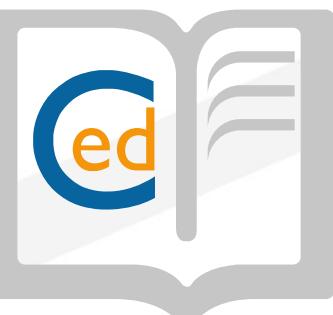
D onde CampusEducacion.com te presentamos nuestra "Guía del opositor", un documento con toda la información que necesitas para conocer el sistema de acceso a la Función Pública Docente y sus requisitos, las pruebas en evaluación, Comunidades Autónomas que te ayudan a mejorar tu nota. Consulta nuestra Guía y preparate para ejercer tu profesión como docente en nuestro Sistema Educativo.

«En qué consiste el proceso de concurso de oposición de educación? ¿Cuántas pruebas son? ¿Cuánto tiempo... convocan?»

Con el fin de solventar algunas dudas de los futuros opositores en esta sección, examinamos cómo son las oposiciones Docentes. Cuadro Primaria, cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Bachillerato, Profesores Oficiales de Técnicos, Profesores de Escuelas de Música y Artes Escénicas, Profesores de Artes Plásticas y Dibujo... Para ello seguimos las directrices establecidas en el REAL DECRETO 21/2007 de 22 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere el Grupo de Trabajo 2/2006, que regula el régimen tributario de profesores de enseñanza de procedimientos.

«Cómo son las oposiciones de maestros y profesores»

El sistema de ingreso en la Pública Docente es mediante



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.

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



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

