

# D!dactia



# LOS RECURSOS DIGITALES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

**Alfonso Ciller López**

Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

---

En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) se emplean en el día a día de las personas. Dentro del ámbito educativo, se emplean diferentes recursos digitales que facilitan la labor docente, y a su vez, el aprendizaje del alumnado, volviéndolo mucho más significativo por la motivación y el interés que se consigue con el uso de estas herramientas. Las herramientas y recursos digitales que se exponen en este artículo tienen una gran utilidad en la educación actual del siglo XXI. Dentro del amplio abanico de recursos digitales que existen en la actualidad, entre los más usados se encuentran Flippity, Storyboard That, Genially, Flipgrid, Tellagami, y Edpuzzle. Además, estos recursos digitales son muy versátiles y se pueden emplear con diferentes metodologías de enseñanza.

---

**Palabras clave:** TICs, motivación, recursos digitales, educación, interacción.

---

In today's society, Information Technologies and Communication (ICTs) are used in people's daily lives. Within the educational field, different digital resources are used to facilitate the teaching work, and in turn, the learning of the students, making it much more significant by the motivation and interest that is achieved with the use of these tools. The digital tools and resources presented in this article are very useful in the current education of the 21<sup>st</sup> century. Within the wide range of digital resources that exist today, among the most used are Flippity, Storyboard That, Genially, Flipgrid, Tellagami, and Edpuzzle. In addition, these digital resources are very versatile and can be used with different teaching methodologies.

---

**Keywords:** ICTs, motivation, digital resources, education, interaction.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Según las indicaciones del Parlamento Europeo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, la competencia digital es una de las ocho competencias clave que cualquier joven debe haber desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria. El desarrollo de estas competencias es necesario para que los alumnos y alumnas puedan incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria, así como para que puedan ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La competencia digital no sólo proporciona la capacidad de aprovechar la riqueza de las nuevas posibilidades asociadas a las tecnologías digitales y los retos que plantean, resulta cada vez más necesaria para poder participar de forma significativa en la nueva sociedad y economía del siglo XXI. Desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas, además, también requiere que los docentes tengan la formación necesaria en esta competencia. Es probablemente este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula, garantizando así la sintonía del sistema educativo con la nueva "sociedad red".

Sin embargo, no se debe descuidar la aportación de Cabero (2006), que afirma que la tecnología no se puede colocar por encima de la pedagogía, ya que esto supondría el fracaso escolar al descuidar las variables didácticas que intervienen en el ámbito de la enseñanza.

## 2. FLIPPITY

---

Flippity es una web que permite la creación de actividades interactivas variadas y sorprendentes. Es sencillo usar Flippity en lo referente al ámbito educativo, ya que dispone de elementos de ayuda para la gestión de clases, lo cual, va a permitir un ahorro de tiempo al docente. Las actividades son muy llamativas, por lo general, tienden a llamar la atención y la curiosidad del alumnado. Estas actividades se caracterizan por ser visuales e interactivas.

Otra de las opciones al usar esta web es que los alumnos y alumnas creen las actividades y los materiales. No tienen que ser creadas siempre por el docente, los alumnos pueden crearlas de forma individual, o incluso de manera colaborativa.

En la educación a distancia, esta web adquiere un gran valor haciendo que el alumnado pase de ser observador y consumidor, a ser creador.

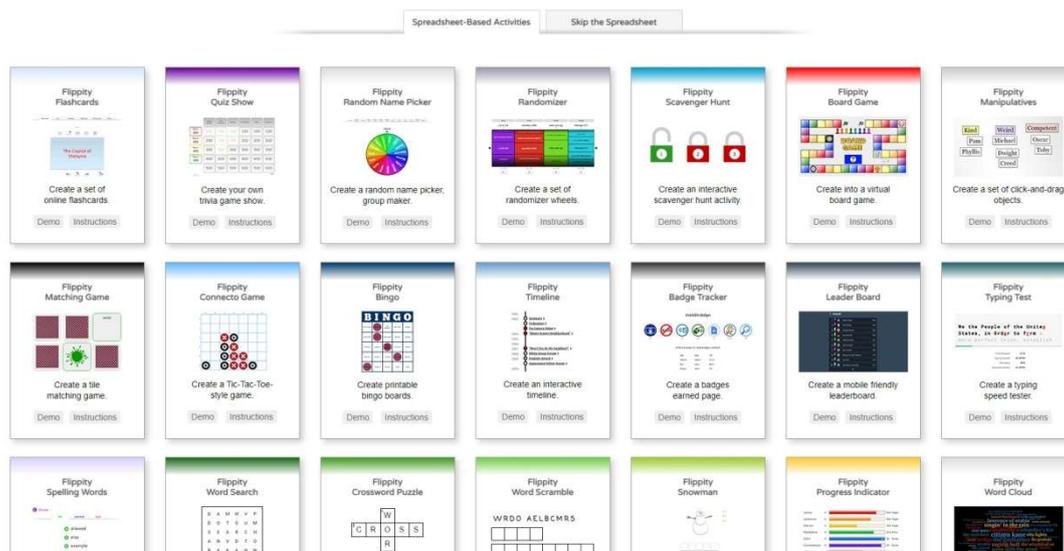


Imagen 1. La web de Flippity.

Flippity es una herramienta que se adapta muy bien a las posibilidades y a la diversidad del aula, debido a que, si no se disponen de recursos relacionados con las TIC, esta herramienta dispone de algunas actividades que se pueden entregar al alumnado de forma impresa.

Dependiendo de la actividad, Flippity permite una gran diversidad de contenido además del simple texto, se pueden escuchar frases o palabras, visualizar imágenes, incluir vídeos, incrementar el tamaño con una lupa, y captar la atención del alumnado gracias al carácter lúdico y colorido de dichas actividades.

La facilidad más evidente que proporciona Flippity es que se puede acceder desde cualquier navegador, ya sea desde un ordenador, una Tablet, o un móvil. El acceso se puede realizar en cualquier lugar y momento siempre que se tenga conexión a internet.

Por lo tanto, Flippity es una herramienta que ayuda a los docentes en el trabajo con diferentes metodologías y estrategias como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el Flipped Classroom, el aprendizaje servicio, y la gamificación, entre otras metodologías.

El uso de la web de Flippity no requiere registro y es gratuito. Utiliza como base las hojas de cálculo de Google, y dependiendo de la actividad, se introduce el contenido deseado de forma sencilla y organizada en dicha hoja.

Si no se dispone de una cuenta de Google, ya sea educativa o de Gmail, Flippity permite crear directamente algunas actividades desde la propia web sin necesidad de utilizar las hojas de cálculo ni la cuenta de Google.

Flippity permite generar una gran variedad de actividades como fichas, sopas de letras, búsquedas del tesoro, juegos de memoria, y líneas de tiempo, entre otras muchas posibilidades más.

También, permite elaborar elementos que ayudan a gestionar el aula como gestores de progreso, una clasificación para las gamificaciones, la ruleta aleatoria de palabras o de turno de pregunta y respuesta a un alumno, un generador de grupos, y un gestor de insignias, entre otros elementos de gestión.

Por otro lado, Flippity permite crear recursos como palabras en formato llamativo, nubes de palabras, fichas interactivas, y cartones de bingo, entre otros recursos.

Una posibilidad muy interesante es la de hacer uso de las hojas de cálculo en la nube, permitiendo crear el contenido de manera colaborativa con los discentes, ya sea por grupos o toda la clase de manera conjunta. Al finalizar, se puede compartir la actividad mediante un enlace, con un código QR, por correo, por Google Classroom, e incluso por Twitter.

Flippity permite ahorrar tiempo, por ejemplo, si se pretende que los alumnos y alumnas practiquen con los países y las capitales, se puede introducir la información de estos en la hoja de cálculo para generar fichas o flashcards, además, posteriormente, esta actividad se puede convertir en otra de forma sencilla y rápida empleando los mismos términos. Con escasos clics, esta actividad se transforma en otras actividades como sopas de letras, crucigramas, y el juego del ahorcado, entre otras muchas posibilidades. En muy poco tiempo se consigue una diversidad de actividades que permite al alumnado repasar los mismos conceptos de diferentes formas.

Dentro del aula, Flippity ayuda al docente en la elaboración sencilla y rápida de actividades o tareas para el alumnado que no son monótonas y que permiten trabajar los mismos contenidos de diferentes formas. Este recurso digital fomenta la curiosidad, la atención, la creatividad, y aumenta la motivación del alumnado a través de juegos y retos.

Flippity permite que los alumnos desarrollen diferentes competencias en relación al contenido, pero, desarrollan principalmente la competencia digital. Los discentes, para crear las actividades tienen que buscar, seleccionar, y utilizar diferentes recursos, por ello, existe una verdadera comprensión que se adquiere durante la elaboración de la tarea, ya que los alumnos son capaces de aplicar y explicar los contenidos trabajados. Por ejemplo, esto se produce cuando los alumnos elaboran actividades para otros compañeros.

Con Flippity se personaliza el aprendizaje para cada alumno o alumna, además, empleando contenidos en texto, voz, imagen, o vídeo, se fomenta la inclusión.

Con su uso, se puede favorecer el trabajo individual y el colaborativo, ya que permite que los alumnos trabajen solos o en equipo.

Flippity ayuda a la educación a distancia, y ofrece elementos y recursos que son aplicables a diferentes metodologías o estrategias de trabajo.

A los alumnos, el uso de este recurso digital les motiva a la hora de generar contenido de forma colaborativa, incluso ha ayudado a que el alumnado aprenda a la vez que se divierte. Se reduce la observación y se aumenta la interacción y la creatividad al elaborar las actividades mientras aplican lo aprendido.

Para evitar posibles problemas al trabajar en equipo con esta herramienta, se pueden definir de forma concreta los roles de los miembros del grupo, provocando así que sean responsables en la organización para la creación de los contenidos. Una vez que esto se ha definido de forma clara, los diferentes integrantes del grupo podrán atender a sus responsabilidades sin que haya interferencias en la hoja de cálculo en la que trabajarán.

También, existe la opción de crear un material común sin que los alumnos vean las aportaciones de sus compañeros, ya sea por privacidad de datos o por mantener la curiosidad hasta el final. Para ello, primero se recomienda hacer uso de los formularios, para después, volcar toda la información en la hoja de cálculo.

Por último, Flippity permite adquirir recursos interactivos y muy visuales de forma sencilla y rápida. Esta herramienta y sus actividades se pueden usar para reforzar contenidos, para trabajar en diferentes contextos, para evaluar, para trabajar individualmente o en equipo, para ayudar en el aprendizaje a distancia, para personalizar el aprendizaje, para fomentar la creatividad, y sobre todo, para aprender con diversión manteniendo la atención y la curiosidad.

### 3. STORYBOARD THAT

---

La historieta, el cómic, o el tebeo, han sido recursos empleados en el aula desde hace décadas. Esto se debe a su capacidad de atracción y estimulación entre el alumnado. Pero, ahora puede ser el alumnado el creador de sus historias a partir de los contenidos y de la información facilitada por el docente. Para ello, existen diferentes aplicaciones, pero, se va a tratar de forma específica la denominada como Storyboard That.

Storyboard That es un conjunto de herramientas visuales que mediante la creación de guiones gráficos pretende potenciar el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, y la colaboración de los alumnos y alumnas.

Storyboard That permite construir cualquier entorno o escena, incorporando los elementos, personajes, o textos que se consideren oportunos para poder crear la narrativa.

Los alumnos y alumnas pueden acceder de forma rápida y sencilla a una amplia variedad de espacios, personajes, tipos de cuadros explicativos, diálogos, y además, todo es modificable. Por lo tanto, es posible utilizar los contenidos que se están trabajando en el aula, independientemente del temario. Incluso cabe la opción de subir imágenes desde un ordenador para personalizar aún más la historia.

Se pueden guardar las historias realizadas siempre que se haya accedido con una cuenta de Google. De forma gratuita se pueden guardar hasta seis viñetas.

Muchas de las ventajas por las que los docentes deciden hacer uso de esta herramienta residen en que es online, tiene una gran variedad de opciones a diferencia de otras herramientas similares, no requiere de descarga ni de registro previo ya que permite acceder con la cuenta de Google, dispone de un banco de dibujos y animaciones muy diverso que se puede complementar con imágenes que se suban desde el ordenador y, además, su uso es sencillo e intuitivo.

Este recurso digital permite al alumnado expresar conocimientos e ideas a través de imágenes, de escenarios, y de diálogos, entre otras opciones. Es decir, impulsa a los alumnos a que aprendan haciendo con una metodología activa.

Por otro lado, le facilita al alumnado recursos e instrumentos con los que hacer frente a problemas o dificultades de lectura y de comprensión cuando se trata de una gran cantidad de información. Además, su uso potencia la capacidad de síntesis y de relación de conceptos mediante entornos visuales.

En la mayoría de ocasiones, los resultados de su uso son muy positivos en las diferentes etapas educativas, tanto en las notas como en la calidad del aprendizaje.

El dibujo como herramienta de aprendizaje está siendo impulsado en los últimos años, tanto en forma de Visual Thinking como a partir del manejo de herramientas basadas en las TIC, las cuales, permiten elaborar estos dibujos de forma no tradicional.

Mediante el uso de Storyboard That, se consigue trabajar la inteligencia espacial y lingüística.

Por último, el uso de este recurso digital supondría poner fin a muchas de las problemáticas que se encuentra el alumnado en su día a día, como puede ser la preponderancia en el aprendizaje a partir de la memorización.

## 4. GENIALLY

---

Con Genially se puede elaborar casi cualquier cosa, es decir, presentaciones, juegos, imágenes interactivas, infografías, y demás recursos que se puedan emplear en el aula con un uso didáctico.

De este recurso digital se suele desconocer su capacidad para la elaboración de libros interactivos. Al diseñar libros interactivos con la herramienta web Genially, se consigue dar vida a los conocimientos, y además, estos libros ayudan a reducir las explicaciones magistrales.

Toda la información teórica se puede plasmar en estos libros para que el alumnado la descubra de forma natural e intuitiva. Estos libros se adaptan a la gran mayoría de los estilos de aprendizaje del alumnado, provocando un incremento de la motivación por aprender, de su autonomía, y de su participación.

Con Genially se facilita la labor docente gracias a su sencilla e intuitiva interfaz. Su funcionamiento es sencillo ya que está basado en arrastrar y soltar, además, tiene un potencial superior a otras herramientas debido a la interactividad y animación que permite incluir en los recursos.

Para el uso de Genially se requiere un registro que puede ser efectuado a través de la cuenta de Google, Facebook, Twitter, o LinkedIn. Su versión gratuita permite desarrollar creaciones ilimitadas y recibir visualizaciones ilimitadas.

Gracias a Genially, en poco tiempo, se pueden elaborar diferentes materiales para el aula, los cuales, ayudan a que el alumnado se enganche a la vez que aprende. Las más de cien plantillas diferentes que ofrece, ayudan a crear desde llamativas imágenes interactivas hasta complejos breakouts, convirtiéndose Genially en una herramienta imprescindible para comunicar de forma eficaz.

El gran potencial de Genially a nivel educativo reside en cuatro pilares que, en conjunto, facilitan que cualquiera pueda crear contenidos espectaculares sin poseer grandes conocimientos de diseño o programación.

En primer lugar, la interactividad de Genially permite explorar la información en capas, gracias a etiquetas, ventanas, conexiones entre páginas del documento, y enlaces. Es la mejor forma para captar la atención e interés del alumnado, al convertir la información en un contenido que le permite interactuar y explorar. Los docentes se aseguran así que los discentes se diviertan más y les resulten más interesantes las actividades relacionadas con los contenidos a trabajar.

En segundo lugar, el storytelling ayuda a que las historias no sean planas, ya que se obtiene el máximo partido de la narrativa añadiendo recursos gráficos y distribuyendo la información en capas de contenidos. La diversidad de iconos, imágenes, mapas, y diversos elementos interactivos de Genially permiten que se pueda aplicar el storytelling.

En tercer lugar, las imágenes interactivas son los elementos animados que dan vida a los contenidos, además, también sirven para jerarquizar las ideas y ayudar a que el alumnado se centre en los conceptos verdaderamente relevantes.

En cuarto lugar, la gamificación provoca que los estudiantes se conviertan en los protagonistas de su aprendizaje, en dicho aprendizaje la emoción es la base. Con el juego se incrementa la motivación, se mejora la concentración, e incluso se favorece la resolución de problemas. A su vez, Genially complementa esta gamificación con elementos que permitan tocar, explorar, y descubrir, consiguiendo una mayor implicación del alumnado y, por lo tanto, la maximización del recuerdo de los contenidos trabajados.

Los libros interactivos creados con Genially permiten a cada alumno aprender a su manera los contenidos. A consecuencia de esto, aumenta la motivación por aprender, la autonomía, la participación, y el trabajo personal del alumnado tanto en el aula como fuera de ella.

Por último, con el uso de Genially, los alumnos estudian, aprenden, se divierten, e incluso desarrollan sus habilidades tecnológicas, ya que se les puede pedir que elaboren sus libros interactivos a modo de resumen de los contenidos tratados.

## 5. FLIPGRID

---

Flipgrid surge como un recurso digital centrado en una web que sirve como herramienta para dar voz y visibilidad a todo el alumnado, provocando el desarrollo de su competencia digital y lingüística.

Flipgrid se centra en una plataforma de debate en vídeo que busca que todo el alumnado pueda expresarse fácilmente en un entorno amigable y adecuado, lo cual, favorece el aprendizaje y desarrollo social.

Partiendo de una pregunta inicial en un grupo cerrado, el alumnado puede expresar sus distintos puntos de vista subiendo un vídeo breve, respondiendo a su vez al resto de sus compañeros de forma directa. Por ello, Flipgrid tiene la capacidad de involucrar a todo el alumnado, incluso a aquellos que son más reservados, provocando que todo el alumnado participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de esta herramienta inclusiva.

A pesar de que en un primer momento el alumnado de ciertas edades pueda mostrar rechazo hacia esta herramienta por la vergüenza de grabarse en vídeo, el uso de Flipgrid en el aula mediante e-learning suele ser muy bien recibido tras un primer contacto con el recurso digital. Esto se debe a que los vídeos siempre están alojados en un entorno cerrado y nunca se hacen públicos.

Una de sus limitaciones es que su interfaz está en inglés, pero, su funcionamiento es muy intuitivo y el idioma no supone un impedimento a considerar para su utilización.

Flipgrid es una herramienta gratuita que forma parte del grupo Microsoft y puede utilizarse tanto en su versión web como desde dispositivos móviles Android o iOS.

Además, Flipgrid permite al profesorado crear clases privadas dentro de la plataforma, permitiendo al alumnado responder mediante vídeos cortos de entre 15 segundos y 10 minutos a las preguntas que se plantean.

Cuando el docente tiene todos los parámetros establecidos, se crea la actividad que estará disponible a través del enlace específico que se le facilitará al alumnado. Dentro de esta tarea, el alumnado se puede grabar respondiendo a la tarea y a sus compañeros.

Este recurso digital puede ser usado para fomentar la competencia lingüística del alumnado, tanto en las asignaturas de áreas lingüísticas como en las de áreas no lingüísticas.

Flipgrid permite que el docente adapte las actividades y el tiempo de los vídeos al contenido que se vaya a trabajar.

Por ejemplo, se puede emplear Flipgrid al final de una unidad o proyecto, para verificar y afianzar los conocimientos que ha adquirido el alumnado.

Por otro lado, Flipgrid cuenta con una sección que proporciona ideas para fomentar el debate entre el alumnado. Esta sección se puede usar para desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación del alumnado.

Por último, destacar que Flipgrid se ha convertido en una herramienta fundamental para la docencia, tanto en la enseñanza presencial como en la modalidad e-learning. Además, con esta herramienta, se fomenta un proceso de enseñanza-aprendizaje social en el que el alumnado desempeña un papel activo consiguiendo un aprendizaje multidireccional.

## 6. TELLAGAMI

---

Tellagami es un recurso digital que permite solventar todos los problemas relacionados con la timidez del alumnado, así como el problema asociado a publicar trabajos o proyectos del alumnado cuando no se cuenta con la autorización de las familias por contener vídeos o imágenes de sus hijos.

Con Tellagami se pueden realizar diversas funciones a través de un avatar. Se puede personalizar el avatar cambiando su apariencia inicial, se pueden hacer grabaciones de voz o escribir un texto que será leído por el avatar, y se pueden generar vídeos animados en 3D de cualquier contenido para las clases.

El avatar puede ser usado para presentar de forma divertida y eficaz una iniciación a un contenido, un desarrollo del algún apartado, o incluso para repasar aquellos contenidos que se han trabajado y que se consideran importantes.

Tellagami es una aplicación gratuita que se puede descargar en dispositivos con un sistema Android, o a través de una búsqueda en un navegador web. Si no aparece en Play Store se puede descargar directamente desde cualquier navegador.

Con esta aplicación se consigue que el alumnado aprenda a sintetizar, teniendo que utilizar viñetas y pequeños fragmentos de texto escritos o grabados en audio. A la misma vez, se fomenta la creatividad del alumnado y se consiguen resultados muy visuales y llamativos.

El uso de esta aplicación no requiere de ningún registro, y permite trabajar con el alumnado su expresión oral y escrita. También, el uso de Tellagami puede ayudar al alumnado en la creación de contenidos que refuercen lo aprendido en clase.

Tellagami es una aplicación que solo se utiliza en dispositivos móviles, pero, su uso es muy sencillo e intuitivo. Los vídeos animados en 3D suponen una innovación dentro del ámbito educativo en el que se utilizan, ya que se emplean para plantear modelos de enseñanza-aprendizaje diferentes en las aulas. Esto provoca que los alumnos y alumnas se sientan más animados y motivados a la hora de aprender.

Con el uso de las metodologías activas y de las nuevas tecnologías se consigue que los alumnos y alumnas desarrollen sus competencias digitales, así como su autonomía. Ambos aspectos van a tener una gran importancia en el futuro del alumnado.

## 7. EDPuzzle

---

Edpuzzle es uno de los recursos digitales más usados por los docentes en los últimos años. Concretamente, Edpuzzle es una herramienta online que permite editar y modificar vídeos propios o de la red, con el fin de adaptarlos al ámbito educativo y a las necesidades del alumnado y del aula.

Una de las opciones más interesantes que incluye Edpuzzle es la de insertar preguntas a lo largo del vídeo, lo cual, permite verificar que el alumnado entiende el contenido que se trata en el vídeo.

El uso de Edpuzzle es sencillo ya que su interfaz es clara e intuitiva, pero, esta herramienta se encuentra en inglés. Para acceder es necesario registrarse con la cuenta de Gmail e indicar la categoría de docente. Tras esto, se puede introducir el centro en el que se trabaja y la asignatura que se imparte, ya que Edpuzzle utiliza esta información para ajustar las búsquedas a la información de interés.

Dentro de Edpuzzle se pueden buscar vídeos, cargar los vídeos del tema que se elija, o introducir el link del vídeo en el cuadro de búsqueda si ya conocemos el vídeo.

Una vez que se encuentra el vídeo adecuado, se puede proceder a su edición a partir de las herramientas que Edpuzzle permite utilizar. En primer lugar, se puede recortar el vídeo para que su duración sea la adecuada y contenga la información pertinente. En segundo lugar, se puede grabar el nuevo audio del vídeo introduciendo una explicación o los contenidos a trabajar en relación a lo que se muestra en el vídeo. En tercer lugar, se debe comprobar el audio para verificar que se ajusta y se adecua a lo que se muestra en el vídeo que se ha grabado o que se ha rescatado de internet. Por último, se pueden introducir preguntas en el momento del vídeo que se elija. Estas preguntas pueden ser abiertas para que el alumnado responda libremente lo que considere oportuno, o de opción múltiple, donde se pueden colocar tantas posibles respuestas a la pregunta como se quiera.

Además, el docente puede insertar comentarios en forma de Feedback, los cuales, le pueden servir al alumnado en caso de error en la respuesta a la pregunta del vídeo.

Una vez finalizada la edición se debe de guardar para que todos los cambios se mantengan.

Por otro lado, en Edpuzzle se pueden crear clases y asignar vídeos a dichas clases. También, se puede ver el progreso del alumnado dentro de las clases creadas y de los vídeos incluidos en esas clases.

En Edpuzzle se pueden crear carpetas donde subir los videos creados, consiguiendo un orden dentro del recurso digital. Incluso existe una pestaña para organizar los contenidos de las clases, por lo tanto, el docente puede añadir contenidos y gestionar desde ahí los contenidos de las clases para cuando sea necesario compartirlos con el alumnado.

Para que el alumnado se pueda dar de alta en la clase, el docente debe generar un código de acceso y compartirlo con el grupo clase. Una vez que hayan accedido con el código, el docente podrá ver el progreso de cada alumno e incluso evaluar las actividades que proponga.

Los alumnos y alumnas deben de registrarse como estudiantes con su cuenta de Google. Posteriormente, deben introducir el código para tener acceso a la clase y participar en las actividades.

Edpuzzle es una herramienta muy versátil y que se encuentra centrada en el ámbito educativo. Se puede afirmar que este recurso digital, por un lado, organiza la creación y edición de vídeos propios o de la red, y por otro lado, organiza el catálogo de vídeos ya creados por otros usuarios en base a las preferencias seleccionadas en el registro inicial.

Entre las ventajas de utilizar Edpuzzle se puede destacar que es una herramienta gratuita que da acceso a todas sus posibilidades, y además, no es necesaria la instalación ya que se puede compartir el vídeo o la actividad a través de enlace. También, cabe la posibilidad de instalar la herramienta en un dispositivo y recibir las tareas por notificación siempre que el alumnado se encuentre dentro de la clase en la que se produce la actualización de tareas.

Este recurso digital es uno de los que mejores resultados ha dado dentro del ámbito educativo, debido a que es capaz de avisar al alumnado de las tareas que el docente les ha asignado y de la fecha final de entrega.

Por otro lado, el uso de Edpuzzle supone un ahorro en el gasto de papel ya que se pueden incorporar las preguntas dentro de los vídeos, permitiendo registrar la respuesta del alumnado dentro de la herramienta.

En definitiva, Edpuzzle es un recurso digital que deja de lado el modelo tradicional de enseñanza e incluye el uso de recursos relacionados con las TIC.

## CONCLUSIONES

---

Según Ishida (2020), la introducción de las tecnologías digitales ha dado lugar a la aparición de herramientas y recursos digitales.

Sydorenko (2020) afirma que el beneficio del uso de recursos digitales es mayor cuando se interactúa con otros usuarios.

En relación a esto, la era digital en la que se encuentran inmersos los alumnos, facilita la creación de universos de conocimiento que pasan por generar contenidos interactivos. Dentro de estos contenidos, los alumnos navegan a la vez que se adentran en el marco de referencia para el aprendizaje.

En la actualidad, existen muchos recursos digitales más a parte de los expuestos anteriormente. Canva, Prezi, Emaze, Piktochart, Powtoon, Moovly, Animaker, Thinglink, Taggstar, Kahoot, Educaplay, Infogram, Snappa, Easel.ly, y Plotagon son algunos de los que se pueden emplear con sentido en el ámbito educativo.

Finalmente, en el ámbito educativo, las TIC se están haciendo hueco desde la pasada década, sin embargo, se debe solventar el problema relacionado con la formación de los docentes en este sentido, debido a que, en la actualidad, esta formación es insuficiente para introducir de manera total las TIC en las aulas.

## REFERENCIAS

---

### Libros

- Armstrong, T. (2021). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós.

### Revistas

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1).
- Ishida, C. (2020). New Ability Invigorated by ICT and Changing Hegemony in Bringing Up Educated Humans: A Historical Reflection. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), 61–81. <https://doi.org/10.14516/ete.321>
- Sánchez Vera, M. del M. (2012). Diseño de recursos digitales para entornos de e-learning en la enseñanza universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(2), 53–74. <https://doi.org/10.5944/ried.2.15.599>
- Sydorenko, V. V., Yermolenko, A. B., Lukiianchuk, A. M., Denysova, A. V., y Haragirlo, V. Y. (2020). Platform “Profosvita” as innovative educational and digital environment for specialists’ professional development. *Educação Formação*, 5(3). <https://doi.org/10.25053/redufor.v5i15.3397>

### Links

- Blog. (2021, 7 enero). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Blog&oldid=71779003>
- Edublog. (2015, 26 julio). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Edublog&oldid=673223353>

### Bibliografía complementaria

- Alonso García, C. y Gallego Gil, D. (1995). *Formación del profesor en tecnología educativa*. Oikos-Tau.
- Fernández Batanero, J. M., Reyes Rebollo, M. M., y el Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC*, 7(1), 1–25. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Fernández, M. S. (2001). La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 139-148.
- Huertas Montes, A., y Pantoja Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XX1*, 19(2), 229–250. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16464>
- Romani, J. C. C. (2011). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer-Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-318.

# ¿QUÉ PUEDE APRENDER EL ALUMNADO DE LA CULTURA DISNEY?

## UN ANÁLISIS DE LOS VALORES TRANSMITIDOS POR LAS PELÍCULAS DISNEY

Ana Sánchez Gómez

Grado en Biotecnología y Máster en Formación del Profesorado

---

Es incuestionable que Disney forma parte de nuestra cultura, tanto de alumnado como de profesorado. De hecho, su gran aceptación y prestigio social le concede una gran capacidad para transmitir mensajes que inciden e influyen en la enseñanza de valores. Sin embargo, ¿todos los valores que transmiten van en consonancia con la coeducación y van evolucionando acorde a los cambios sociales producidos? A lo largo de este artículo se realizará un análisis crítico de las principales películas que marcan cada etapa Disney para invitar a reflexionar y dar respuesta a la pregunta planteada anteriormente.

---

**Palabras clave:** Disney, valores, educación, estereotipos, evolución

---

It is unquestionable that Disney is part of our culture, both among students and teachers. In fact, its great acceptance and social prestige gives it a great capacity to transmit messages that affect and influence the teaching of values. However, are all the values they transmit consistent with coeducation and do they evolve according to the social changes produced? Throughout this article, a critical analysis of the main films that mark each Disney stage will be carried out to invite reflection and answer the question posed above.

---

**Keywords:** Disney, values, education, stereotypes, evolution

---

## 1. PRIMERA ETAPA DISNEY (1930 – 1970): REINA LA DESIGUALDAD (RACISMO Y ROLES DE GÉNERO)

“Árboles y flores” (1932) fue el primer cortometraje animado que ganó un Óscar, divulga lo mala que es la envidia y que las malas acciones se vuelven contra quien las provoca ya que el árbol envidioso tras ver el amor entre otros dos árboles decide crear un fuego que acaba trayendo terribles consecuencias para él mismo y el resto del bosque.

El siguiente cortometraje en unirse a la lista de cortometrajes ganadores del Óscar fue “Los tres cerditos” (1933). Este corto transmitió valores como el esfuerzo ya que la casa más resistente fue la que más tiempo requirió en su construcción, solidaridad pues los cerditos se abrieron las puertas de sus casas cuando fueron derribadas y cooperación dado que entre los tres hermanos construyen la casa final y más resistente. A pesar de ello, se reproducen ciertos prejuicios ya que en una escena aparece el lobo disfrazado de judío para engañar a los cerditos; posteriormente esta escena fue retirada.

Un año más tarde llegó “La cigarra y la hormiga” (1934) que consolidó la moraleja anterior “todo esfuerzo tiene su recompensa” ya que la hormiga trabajó en verano para sobrevivir al invierno (guardando comida) mientras que la cigarra holgazaneó y cuando llegó el invierno murió por no tener que comer.

Poco después “La tortuga y la liebre” (1935) reforzó los valores de esfuerzo y constancia, y además se premia la humildad y se castiga la burla (vanidad). La intención última de este cortometraje fue transmitir que de nada sirve poseer grandes capacidades si no se trabaja en ellas, así, la liebre era muy veloz pero no llegó a la meta primero, porque se echó la siesta y se arriesgó a dejar todo para el último momento, sin embargo, la tortuga con perseverancia logró alcanzar a la meta.



*Escenas de la “Cigarra y la hormiga”, “Los tres cerditos” y “La tortuga y la liebre” en las que se demuestra que el esfuerzo tiene recompensa*

Hasta aquí todo bien ya que se trataba de fábulas. Sin embargo, el punto de inflexión llega en el momento que se introducen personajes humanos.

“**Blancanieves y los 7 enanitos**” (1937) fue su primer éxito, transmite valores positivos como el amor por la naturaleza y a los seres vivos, la bondad. Sin embargo, cuando la protagonista llega a la casa de los enanitos y encuentra todo sucio y desordenado exclama “¡Se nota que aquí no hay mujeres!”, lo que lleva a asumir que el rol doméstico le corresponde al género femenino y se puede observar como la realización de tareas domésticas es agradable. Además, Blancanieves en la mayoría de las ocasiones se encuentra en la cocina o en el comedor sirviendo la mesa. Este estereotipo de chica = esclava doméstica se observa en otras escenas y expresiones como “les puedo servir de mucho ya que sé coser, barrer, cocinar...”. Por último, hacer referencia a la ausencia de inquietudes intelectuales ya que el único sueño de Blancanieves es encontrar un príncipe y el de la Madrastra ser la más bella del reino.

Siguiendo en esta línea se encuentran “**La cenicienta**” (1950) donde la protagonista sigue asumiendo el papel pasivo (el príncipe tiene que salvarla), sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en “Blancanieves”, hay un cambio en cuanto a la perspectiva de las tareas domésticas ya que se consideran un castigo.

Diez años después, en “**La Bella Durmiente**” (1959) sigue presente el término “sueño” en referencia al matrimonio con un hombre y donde la protagonista vuelve a ser salvada por el príncipe.



*Las princesas (Blancanieves, Cenicienta y Aurora) finalmente son salvadas por los príncipes, cumpliendo su único objetivo: contraer matrimonio*

Por otro lado, el dicho “las mentiras tienen las patas muy cortas” queda retratado en la película de “**Pinocho**” (1940), al que por cada mentira le crece un poco más la nariz. Refleja el valor de la verdad ya que mentir siempre empeora las cosas. Además, el largometraje deja un mensaje claro: la educación libera, el saber lleva a tomar buenas decisiones y a no caer en el engaño, ya que Pinocho no va a la escuela y se topa con el Honrado Juan y gato Gedeón, quienes lo timan.

El último éxito de esta etapa es “El libro de la Selva” (1967) que refleja la necesidad de respetar el medio ambiente y al resto seres vivos que habitan en la Tierra ya que el ser humano es una especie más. Se introduce el concepto de que la familia es algo más que la sangre debido a que Mowgli cuando llegó a la selva fue amparado y criado por la pantera Bagheera y por la loba Raksha. Además, se refuerza que la idea con la que nació el primer corto de Disney (árboles y flores): el rencor destruye vidas pues el tigre Shere Khan tuvo una mala experiencia con humanos y advierte al resto de los animales que deben odiar a Mowgli y él tiene la obligación de matarlo.

“Dumbo” (1941) retrata cómo las inseguridades son nuestras peores enemigas, sin embargo, se pueden canalizar y hacer de aquello que te avergüenza una virtud, como las grandes orejas de Dumbo que le permiten volar. A pesar de ello, se siguen manteniendo ciertos prejuicios racistas: la banda de cuervos que se burla de Dumbo hace alusión a los afroamericanos por dos motivos. En primer lugar, aparecen cantando “de día y de noche igual, trabajar sin descansar, pues no quisimos estudiar”, haciendo referencia a la esclavitud afroamericana. En segundo lugar, se observa como el líder de la banda de cuervos se llama Jim Crow, nombre de las leyes que imponían la segregación racial en esa zona. Además, el cuervo líder hace una pose idéntica a una de Thomas Rice, quien pintaba su cara de negro e imitaba a los afroamericanos de una manera burlona y racista. A día de hoy, ambas escenas han sido censuradas en la plataforma Disney+.



*reina la desigualdad: el rol doméstico corresponde al género femenino siendo una tarea agradable (Blancanieves) y racismo (el lobo de los tres cerditos representa a los judíos y los cuervos a la esclavitud afroamericana)*

En definitiva, esta primera etapa Disney, en cuanto a fábulas, está caracterizada por transmitir el valor del esfuerzo y perseverancia (Los tres cerditos, la cigarra y la hormiga, la liebre y la tortuga, etc) y otros valores positivos como la aceptación de uno mismo (Dumbo) y el respeto por la naturaleza (El libro de la Selva), además de representar que la envidia (Árboles y flores) y las mentiras (Pinocho) no llevan a ninguna parte. Por otro lado, con la introducción de personajes humanos se observa la desigualdad de aquella sociedad con roles de género (Blancanieves y Cenicienta realizan las tareas domésticas) y racismo (el lobo judío en los tres cerditos, los cuervos como representación de la esclavitud afroamericana, los príncipes y princesas son de piel blanca, entre otros). Además, todas las princesas muestran un papel pasivo ya que su único propósito es ser salvadas por un príncipe y contraer matrimonio.

## 2. SEGUNDA ETAPA DISNEY (1980 – 1990): COMIENZA EL CAMBIO (OTRAS CULTURAS Y ETNIAS)

Con “La Sirenita” (1989) da comienzo la arraigada relación obesidad = maldad (Úrsula) y delgadez = bondad (Ariel). Se sigue premiando que la mujer debe permanecer sumisa, no hablar y no expresar su opinión, de hecho, la rebeldía inicial de la Sirenita (visita barcos humanos hundidos, se asoma al mundo exterior a pesar de la oposición de su padre) queda finalmente reducida a lograr el amor de un hombre, siendo capaz de dar su voz ya que, tal y como le dice en la canción: “los hombres prefieren las mujeres calladas”; así mismo, está dispuesta a convertirse en humana para así enamorar al príncipe Eric a pesar no ver más a su familia; es capaz de anularse como persona y perder sus facultades por amor. Así que finalmente, continua la aspiración de la protagonista por el matrimonio, tal y como dice la canción “quiero formar parte de él”.

La primera película más ambigua en cuanto a los estereotipos reproducidos es “La bella y la bestia” (1991). La protagonista exhibe actividades intelectuales (lectura), motivo éste por el que las demás mujeres la consideraban rara. También se observa como Bella muestra un rechazo a la masculinidad agresiva (Bestia) y al engrimiento masculino (Gastón). Por otro lado, guarda una moraleja: la belleza se encuentra en el interior. Sin embargo, hay detalles de la película que hay que coger con pinzas: el trato inicial de la Bestia hacia Bella era horrible y ella en vez de escapar, se muestra sumisa y sigue tratándolo bien con la intención de que cambie y ganarse así su amor; en este caso hay que establecer unos límites de tolerancia. Destacar que una vez Bella conoce a Bestia, no vuelve a coger un libro en toda la trama y se centra convertirlo en bueno.

“Aladdin” (1992), se desenvuelve en Oriente Medio. Es pionera en que las heroínas expresen su rechazo a aceptar el matrimonio acordado pues Jasmín dice que no quiere casarse a pesar de que la ley lo ordena. Sin embargo, se repite el tópico: chico (Aladdín) salva a chica (Jasmín) y, el papel de la chica se reduce a ser el objeto de deseo. Jasmine acaba abandonando su sueño de conocer lugares lejanos para quedarse con su amor en el castillo. También se pueden observar todavía algún detalle ofensivo como los rasgos occidentales de la pareja protagonista y los rasgos orientales del villano.



*Princesas muestran un papel rebelde, se enfrentan a los ideales impuestos por sus padres y la sociedad: Ariel visita los barcos humanos hundidos, Bella lee y Jasmín explora lugares nuevos*

“Pocahontas” (1995) se desarrolla en Virginia (EE. UU.), se centra en la autodecisión y libre elección que viene reforzada a lo largo de la película con frases como “es el camino que yo elijo”. Además, se invierte el tópico chico salva a chica: es Pocahontas quien salva al capitán Smith. A pesar de todos estos aspectos positivos en cuanto a progreso, en última instancia es el padre de la protagonista quien decide el fin último de la vida de los personajes, representación de la sociedad patriarcal y, Pocahontas pone su meta en alcanzar el amor de un hombre para que la «perfeccione» como persona. Por otro lado, promueve el diálogo en lugar de la violencia cuando su tribu quiere iniciar una batalla. Como en las ocasiones anteriores, se retoma el valor de la naturaleza.

“Mulán” (1998), se lleva a cabo en China. Se observa una maternidad anticuada ya que la madre obliga a Mulán a pasar por las manos de la casamentera para que le busque marido. En cambio, ella busca por todos los medios alistarse en el ejército imperial, eso sí, para poder luchar como guerrera debe tomar la apariencia de un hombre.



*Protagonistas pertenecen a diferentes etnias: Pocahontas (Virginia), Mulán (China) y Jasmín (Oriente Medio)*

“El jorobado de Notre Dame” (1996) introduce un contexto en el que los gitanos son perseguidos por ser una etnia inferior al resto (considerados como ladrones) y las personas diferentes son condenadas o percibidas como monstruos, tal y como se observa pues Frollo trata de lanzar al pozo a Quasimodo por ser un bebe deforme. A lo largo de la película se expresan comentarios machistas como “peleas igual que un hombre”, dando por hecho que la figura masculina es la única que se dedica a ello.

“El rey león” (1994) se presenta una sociedad patriarcal ya que el macho es por derecho natural la figura dominante, en contraste, las hembras se muestran sumisas y pasivas ante la lucha por el poder. De la misma manera, se asumen las tareas domésticas y misión educadora al género femenino, en frases como “¿No te enseñó tu madre que no se juega con la comida?”. Sin embargo, presenta muchos aspectos positivos como que todo el mundo tiene algo que aportar cuando Mufasa le enseña a Simba el ciclo de la vida. Otra gran lección es dada por Rafiki “el pasado puede doler, pero hay que hacerle frente” por lo que se puede seguir huyendo o aprender del pasado para que no condicione el futuro. Como siempre -y a favor- se muestra el auténtico valor de la amistad reflejado en Simba, Timón y Pumba. Por otro lado, se valora la actitud positiva ante los problemas que muestran Timón y Pumba con la canción “Hakuna matata”.

“Toy story” (1995) enseña cómo dar el paso de la niñez a la edad adulta. Es una película que refuerza todos los valores inherentes a Disney: el valor fundamental de contar con un compañero leal y que nadie establezca tus límites. Este último se ve retratado cuando le dicen a Buzz que no puede volar porque es un juguete y este lo logra. Se hace especial énfasis en el respeto y la igualdad ya que cada juguete de Andy tiene una opinión u personalidad diferente, pero eso no hacía que se sintieran desplazados. También hace un guiño a no juzgar por las apariencias pues el capitán Pete y Lotso parecían buenos juguetes, sin embargo, terminaron por convertirse en una amenaza para Woody y sus amigos. Por último, destacar que las cosas no son para siempre y se debe disfrutar cada momento ya que la vida puede cambiar en un instante: Jessie se quedó sin el amor de Emily y Andy dejó de jugar con sus juguetes al crecer.

Con “Tarzán” finaliza el renacimiento de Disney, aparece representada la amistad entre el ser humano y el animal, así como el valor del respeto que hay que tener hacia los animales y la naturaleza



*Personajes de la Sirenita, Toy Story y el Rey León que representan el valor de la amistad*

En definitiva, esta segunda etapa Disney, está caracterizada por transmitir el valor de la amistad (Woody y Buzz; Simba, Timón y Pumba; Sebastian, Flounder y Ariel, etc) y otros valores positivos, representados ya en la etapa anterior como el respeto por la naturaleza (Tarzán) y la aceptación de uno mismo (Quasimodo y Esmeralda del jorobado de Notredame). Por otro lado, se comienza a dar un cambio en la en la factoría ya que por primera vez los protagonistas y tramas de las películas se trasladan a otras culturas y etnias (Pocahontas, Jasmine, Mulán, Esmeralda), sin embargo, se siguen observando pinceladas aún machistas (mencionadas por ejemplo en El rey León) y racistas (como las mencionadas en el Jorobado de Notredame o los rasgos de villanos y protagonistas en Aladdín). En cuanto a las protagonistas femeninas, todas muestran un papel rebelde ya que cuando no están conformes dejan a un lado la sumisión y se enfrentan a los ideales de sus padres por perseguir sus sueños, sin embargo, esta actitud rebelde queda reducida y sus metas al margen cuando conocen a sus respectivos príncipes.

### 3. TERCERA ETAPA DISNEY (2000 – ACTUALIDAD): EL CAMBIO DEFINITIVO (IGUALDAD, CONVIVENCIA Y RESPETO)

La primera princesa Disney de raza afrodescendiente llega con **“La princesa y el sapo”** (2009). Se muestra una reconciliación con las demás culturas, además, la película supone un homenaje a la ciudad de Nueva Orleans, azotada hace pocos años por el huracán Katrina. Por otro lado, se encuentra en consonancia con el valor por excelencia de Disney: el esfuerzo y la perseverancia te llevarán a cumplir tus sueños ya que Tiana ni convertida en un sapo abandona su sueño de abrir un restaurante. De hecho, es la primera vez en Disney que se encuentra un personaje femenino que no aspira al matrimonio, sino a lograr sus aspiraciones personales por ella misma. Sin embargo, acaban contrayendo matrimonio.

Siguiendo en la línea de Tiana, se encuentra **“Enredados”** (2010) basada en la historia de Rapunzel. Enseña que tomar decisiones puede doler o resultar complicado, pero al final es un paso para ir a la libertad, se observa cuando Rapunzel decide salir de la torre. A pesar de ello, aunque logra su sueño de ir a ver los farolillos, acaba casándose con el príncipe.

En consonancia con la valentía de las protagonistas por alcanzar su sueño se encuentra la película **“Zootropolis”** (2006). Esta da nombre a la ciudad donde se desarrolla la trama cuyo lema es “puedes ser lo que quieras ser”. En efecto, refleja valores de integración, inclusión, igualdad e intenta romper los prejuicios pues la conejita Judy Hopps es etiquetada como lenta y torpe y resultó ser la más efectiva en las tareas policíacas que quedaban reservadas a grandes e imponentes animales salvajes.

Por fin con **“Vaiana”** (2016) llegó el cambio definitivo respecto al género femenino: la protagonista no es un personaje femenino que posea el título de princesa y lucha por su sueño (adentrarse en el océano y salvar a su pueblo) y acaba sin contraer matrimonio. Por supuesto continua con la integración de etnias y culturas pues que incorpora la cultura polinésica.



*Las protagonistas persiguen y cumplen sus sueños (propias aspiraciones personales): Tiana abre un restaurante, Judith es policía y Vaiana se adentra en el océano*

“Coco” (2017) se suma a la inclusión ya que está ambientada en la cultura mexicana, de hecho, la trama gira en torno al Día de los Muertos (una de las festividades más importantes de la cultura), aparecen figuras representativas como Frida Kahlo y el Dante es un xoloitzcuintli (una raza natural de México). Se reiteran valores inherentes a Disney como la amistad y el amor por los animales ya que Dante acompaña a Miguel durante toda la aventura. El fin de la película radica en cómo afrontar la muerte.

Hace un año llegó “Encanto” (2021), todo un homenaje a la rica cultura colombiana retratada mediante trajes regionales y platos como el ajiaco o las arepas. Por otro lado, plantea la importancia de ser fiel a la propia esencia y no sucumbir ante lo que otros esperan ya que como se observa, los personajes quedan desgastados por querer cumplir las expectativas de la familia Madrigal.



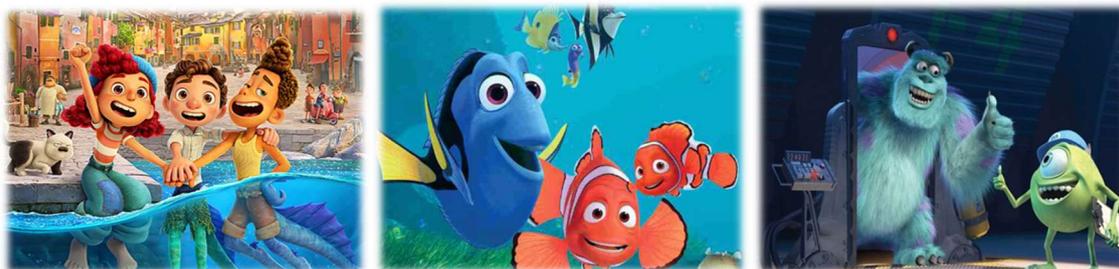
*Integración de diversas culturas: mexicana (Coco), polinésica (Vaiana) y colombiana (Encanto)*

“Monstruos S.A.” (2001) rompe esquemas dando la vuelta a la manida historia “que viene el monstruo y te comerá”, invirtiendo el arraigado concepto monstruo=malo, de hecho, lo hace contando historia de amistad y sincera entre diferentes (los monstruos Mike y Sulley y una niña pequeña, Boo).

Siguiendo con los “monstruos”, al año siguiente llegó “Lilo y Stitch” (2002). Esta película se centra en la aceptación de los demás y en la fuerza de voluntad en el cambio ya que Stitch comenzó teniendo un comportamiento destructivo y temperamental pero conforme avanza la película cambia y se convierte en el héroe. Además, incluye elementos de la cultura hawaiana, mostrándose así su compromiso integrador. Por otro lado, refuerza el concepto de familia presente en el libro de la selva (más allá de la sangre) con la popular frase “Ohana significa familia, y tú eres mi familia” que le dice Stitch a Lilo.

El clásico “Buscando a Nemo” (2003) vuelve a recordar que nunca hay que rendirse con la frase “Si la vida te derrota, ¿qué hay que hacer? Nadar, nadar...” que Dory le dice a Marlín. Se mantiene presente el valor de la amistad ya que Dory no abandona al papá de Nemo durante la aventura y también recuerda que ser diferente no es un obstáculo sino una ventaja ya que la hipotrofia en la aleta de Nemo le permite atascar el filtro del acuario.

“Luca” es una exhibición de la relevancia de la amistad para salir de la zona de confort y la aceptación de uno mismo. Integra la cultura italiana ya que se desarrolla en Portorosso (refleja la esencia de Cinque Terre) y se observan constantemente elementos de esta cultura como platos de espaguetis, además, la metáfora de los monstruos marinos (el sentirse diferente) está basada en mitos italianos. También el hecho de que los protagonistas oculten su verdadera identidad de monstruos para ser aceptados es una alegoría de los miembros de la comunidad LGTBI.



*Personajes de Luca, Buscando a Nemo y Monstruos S.A representan el valor de la amistad*

“Frozen” (2013) muestra un claro conflicto de la identidad pues Elsa cuando canta “Let it go” expresa como dejar ir los miedos y aprender a controlar sus poderes, pero para ello, primero debe aceptarlos. Cabe destacar que el acto de amor verdadero no es como de costumbre entre una pareja, sino entre hermanas.

Por último, en “Turning Red” (2022) quedan evidenciados esos aires de cambio con una propuesta innovadora y explosiva; se pone de manifiesto la importancia de la inteligencia emocional, de hecho, expresa lo perjudicial que es reprimir las emociones y la importancia del autonocimiento, representado con el control del panda rojo. Por supuesto transmite la importancia de valores como la amistad ya que Meilin encuentra su refugio en las amigas cuando es incomprendida por su familia. Hacer hincapié en que invita a los padres a reflexionar sobre el comportamiento que muestran ante los cambios que experimentan los hijos en la adolescencia.



*Personajes que trabajan y logran la autoaceptación: nemo (aleta hipotrofa), Meilin (panda rojo) y Luca (monstruo marino)*

En consonancia con el control de emociones mencionado, no se puede obviar el éxito de la película **"Inside Out"** (2015) que muestra de forma metafórica las emociones básicas, cómo funciona la memoria y qué sucede con los recuerdos. Además, se muestra cómo cambian las emociones en la pubertad y la importancia de no reprimir ningún tipo de emoción, ya que hasta la tristeza tiene una función positiva y esencial. Esta película deja un mensaje claro y muy importante: aprender a desarrollar la inteligencia emocional no es fácil ni rápido dado que en su mayor parte es involuntaria e inconsciente pues están controladas por regiones del cerebro muy primitivas.

En definitiva, esta tercera etapa Disney, está caracterizada por la integración y tratar nuevos temas: cómo afrontar la muerte (Coco) y cómo gestionar las emociones al inicio de la adolescencia (Red), por ejemplo. Además, continúa dándole la vuelta a relaciones arraigadas como monstruo=malo (Monstruos S.A y Stitch). También reafirma otros valores positivos ya presentados en etapas anteriores como el valor de la amistad (Luca), respeto por la naturaleza y la aceptación de uno mismo (Elsa de Frozen). Por otro lado, se produce el cambio definitivo ya que por primera vez se integran otras culturas (polinésica en Vaiana y mexicana en Coco) y etnias (princesa afroamericana Tiana) sin estigmas. En cuanto a las protagonistas femeninas, todas luchan por conseguir sus propias aspiraciones personales (Judith consigue ser policía en Zootropia) y ya el matrimonio no es prioridad.

## CONCLUSIONES

---

En definitiva, la evolución de Disney con respecto a la promulgación de los valores ha pasado por diferentes etapas, que, tras su análisis, se puede extraer las siguientes conclusiones:

- 1) El valor del esfuerzo y perseverancia por tus sueños está presente en todas y cada una de las películas de las etapas de Disney, desde “La cigarra y la hormiga” hasta “Red”. Asimismo, se aprecia en todas las películas de todas las etapas el valor de la amistad: Sully y Mike, Nemo y Dory, Simba, Timón y Pumba, etc.
- 2) La importancia de aceptarse a uno mismo y no reprimir quién eres también se expresa en todas las etapas Disney: las grandes orejas de Dumbo, la aleta hipotrófica de Nemo, el poder de crear hielo de Elsa, el monstruo marino de Luca, etc. Asimismo, el reconocimiento del error y la fuerza de voluntad de cambio también está presente, desde la primera etapa con Bestia hasta la última etapa con Stitch.
- 3) El ámbito familiar siempre está presente en Disney y permite reflexionar desde distintos conceptos:
  - La honra a las familias está vigente en toda la filmografía, desde la Bella durmiente (1ª etapa) que intercambia su libertad por la de su padre, pasando por Mulán (2ª etapa) quien arriesga su vida por salvar la de su progenitor hasta Mérida de Valiente (3ª etapa) quien sufre las consecuencias de ser irrespetuosa con su madre.
  - La dificultad de las relaciones familiares por el hecho de no sentirse identificado con los patrones, herencias culturales y costumbres que arrastran. Un buen ejemplo de ello es Meilin (de Red) quien decide no cumplir todo lo que le exige y espera de ella su intransigente madre.
  - Familia es algo más que la sangre, como se muestra con Mowgli y la loba Raksha o Lilo y Stitch, entre otros. De hecho, en 2021 Disney publicó un emotivo corto titulado “Papa del corazón” donde deja explícito que “la familia no se forma con la sangre”.
- 4) El tópico chico salva a chica va desapareciendo conforme avanza la cronología Disney. En la primera etapa siempre estaba vigente (Blancanieves, Cenicienta y la Bella Durmiente), en la segunda incluso se observa una inversión de esta relación (Pocahontas es quien salva a John) y en la tercera desaparece en su totalidad pues ninguna protagonista femenina necesita que la salven y se valen por sí mismas.

- 5) En la primera etapa Disney el único sueño de las protagonistas es contraer matrimonio como se observa en Blancanieves, Cenicienta o Bella Durmiente, sin embargo, en las etapas posteriores se observa como el sueño de las protagonistas es lograr sus aspiraciones personales pues Moana recorrió el océano, Judith se convirtió en policía; aunque a veces también se contrae matrimonio como en Tiana.
- 6) Los roles de género están muy establecidos en la primera etapa Disney: la chica es sumisa y encargada del ámbito privado (Blancanieves realiza las tareas domésticas) mientras que el chico es dominante y se desarrolla en el ámbito público (libra batallas mediante violencia). Además, se muestra una competencia entre las mujeres y encarnan dos personalidades antagónicas con físico definidos: mujer delgada e inocente (Blancanieves, Ariel) y mujer obesa y villana (Madrstra, Úrsula).
- 7) La racialización estaba presente en la primera etapa Disney de manera evidente pues los afroamericanos eran la clase obrera mientras los príncipes eran de piel blanca. En la segunda etapa Disney introduce protagonistas de otras culturas y etnias como Pocahontas, sin embargo, se pueden observar ciertos residuos raciales, sobre todo en la caracterización de villanos y protagonistas. Por último, en la tercera era ya se introduce la primera princesa de raza afrodescendiente (Tiana) y se integran otras culturas como la mexicana (Coco) y polinesia (Vaina).
- 8) En la cultura Disney se tratan temas muy diversos: afrontar la muerte de un familiar (Coco), entender el valor de los sentimientos del ser humano (Del Revés), dar el paso de la niñez a la adolescencia (Toy Story y Red), etc.
- 9) Transmite un importante valor educativo a través frases, ofreciendo auténticas lecciones de vida. Un buen ejemplo de ello es la expresión "Si te centras en lo que dejas atrás, no podrás ver lo que tienes delante" (Ratatouille).

Como queda retratado, la primera etapa Disney se define por el reflejo de la desigualdad en cuanto a roles de género, racismo, etc; estos valores estaban muy interiorizados y normalizados en la sociedad y, por ende, no estaban mal vistos. A pesar de ello, conforme avanza la sociedad, la Factory Disney hace autocrítica y plasma el código ideológico y la estructura social de cada momento en sus películas. Por lo tanto, se puede afirmar que Disney ha practicado una evolución y a día de hoy, se reconcilia siendo una cultura integradora, basada en el reconocimiento de la diversidad y la identidad.

De hecho, antes de los visionados de muchas películas tales como Dumbo, aparece el siguiente aviso:

*"Este contenido incluye representaciones negativas o tratamiento inapropiado de personas o culturas. Estos estereotipos eran incorrectos entonces y lo son ahora. En lugar de eliminar este contenido, queremos reconocer su impacto nocivo, aprender y fomentar que se hable sobre él para crear entre todos un futuro más inclusivo. Disney se compromete a crear historias con temas inspiradores y motivadores que reflejen la gran diversidad de la experiencia humana en todo el mundo"*

## REFERENCIAS

---

- Benhabib, S. (2008). Otro universalismo: sobre unidad y diversidad de los derechos humanos. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 39, 175-203.
- Borja, C. (2012). De la variedad Grimm a la homogeneidad Disney. IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata, Argentina.
- Croce, M. (2008). *Cine infantil de Hollywood*. Madrid: Contraplano Alfama.
- Delgado, Daniel (2020, febrero 13). La historia de Hua Mulan, defensora legendaria de China. *Muy historia*.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 13(26), 163-169.
- Fernandes, Diana (2019). *Hua Mulan: la historia de la valiente mujer detrás del clásico de Disney*. Culturizando.
- Fonte, Jorge y Mataix, Olga, (2000). *Walt Disney: El universo Animado de los Largometrajes (1937-1967)*. Editorial: T&B Editores
- Giroux, H. A. (2001) *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Goyeneche-Gómez, E. (2012). Las relaciones entre cine, cultura e historia: una perspectiva de investigación audiovisual. *Palabra Clave*, 3, 387-414.
- Lombardía Gómez, A. (2020). *Princesas Disney: Análisis de la evolución de las princesas Disney desde Blancanieves hasta Elsa*.
- López Iglesias, M., & Zamor, M. D. M. (2013). La fémina Disney: análisis y evolución del personaje femenino en cuatro películas de la factoría Disney. *Sociedad y Economía*, (24), 121-142.
- Maldonado, Lorena. La terrible (y verdadera) historia del jorobado de Notre Dame que Disney no te contó. *El Español*.
- Marín-Díaz, V., & Solís, C. (2017). Los valores transmitidos por las mujeres de las películas Disney. *CS*, (23), 37-55.
- Rohrer, Finlo. (2009, abril 9). La obsesión por los finales felices. *BBC: Mundo*

Toda la filmografía mencionada está disponible en <https://www.disneyplus.com/>

# LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN CLASE DE LENGUA Y LITERATURA A TRAVÉS DE LA POESÍA

Una herramienta para el aprendizaje y desarrollo de la personalidad

**Cristina Centelles Peláez**

Grado en Filología Hispánica y Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas. Especialidad en Lengua y Literatura, Latín y Griego

---

La adquisición y desarrollo de las distintas inteligencias múltiples por parte del alumnado es crucial para su favorable aprendizaje en todos los niveles. Por este motivo, este artículo gira en torno a cómo abordar estas inteligencias, concretamente, usando la poesía como herramienta para ello, exponiendo sus beneficios y ofreciendo ejemplos de actividades con las que se pueden llevar a cabo.

---

**Palabras clave:** Inteligencias múltiples, Lengua, Literatura, poesía

---

The acquisition and development of the different multiple intelligences by students is crucial for their favorable learning at all levels. For this reason, this article is about stating how to approach these intelligences, specifically, using poetry as a tool for it, exposing the benefits of poetry and offering examples of activities with which these are developed.

---

**Keywords:** Multiple intelligences, Language, Literature, poetry

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El presente artículo toma como punto de partida la clase de Lengua y Literatura para perseguir el cambio en la metodología del tratamiento de los contenidos. En concreto, el objetivo es diseñar un taller de poesía como una nueva estrategia alejada de las tradicionales para desarrollar en el alumnado una serie de competencias e inteligencias múltiples a la vez que se trabajan los aspectos lingüísticos y literarios. Se pretende conseguir esto de la manera más lúdica, dinámica y funcional posible para incitar el disfrute y diversión en los alumnos mientras adquieren conocimientos y valores esenciales para su vida cotidiana actual y futura.

En primer lugar, se tomarán en cuenta diferentes cuestiones sobre los beneficios de la poesía, música y trabajo de las inteligencias múltiples en el alumnado, teniendo en cuenta la manera en la que enseñar estas nociones en relación a cómo suelen aprender los niños y el papel del docente en este proceso. Seguidamente, se expondrán ejemplos e ideas de actividades diseñadas para estos propósitos y, para finalizar, se destacarán las conclusiones obtenidas tras la realización de esta investigación y diseño de tareas.

## 2. QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR

---

En cuanto a la didáctica de la Lengua y Literatura, la mayoría de estudiosos coinciden en que el lenguaje recorre todos los aprendizajes de forma transversal, como instrumento que toda persona debe manejar para aproximarse al conocimiento. Sin embargo, se observa una creciente ola de fracaso escolar liderada por el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Según López Valero y Encabo Fernández (2002): “Hay algo que no funciona bien en las estructuras de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que debemos indagar y buscar posibles soluciones” (p. 34).

La transformación y objetivo que se quiere perseguir es una didáctica de la Lengua y la Literatura orientada a la transformación social y escolar. Para ello, deberíamos prestar especial atención a la relación existente entre la persona y el grupo en el que se inserta, es decir, su contexto y ambiente, y la comunidad en la que se desarrolla su enseñanza. He aquí la importancia del lenguaje como hecho social y herramienta para interactuar con otros sujetos, fundamental para expresar nuestros pensamientos. Pero este proceso de adquisición de capacidades cognitivas y control crítico, tal y como señala López Valero (2002): “no puede llevarse a través de la comunicación unidireccional, sino desde la búsqueda de diseños funcionales y comunicativos” (p. 36).

Por este motivo, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria y, así, llegar al desarrollo de la lingüística. Se considera que la literatura es un recurso excelente para trabajar las habilidades lingüísticas debido a que enriquece el uso del lenguaje y confiere modos nuevos de ver la realidad. No obstante, según indican López Valero y Encabo Fernández siguiendo a Cela y Fluvìà (2002): “el acercamiento a los aspectos literarios se debe hacer desde un planteamiento funcional, en ningún caso memorístico u holístico, ya que derivaría en el olvido o en la poca operativización de los contenidos adquiridos” (p. 40).

Siguiendo con el concepto del taller poético, cabe señalar que se considera que la competencia poética se entiende como una subcompetencia de la competencia literaria. “La competencia poética está referida a la capacidad de la persona para comprender y describir textos poéticos a la vez que también es capaz de producirlos” (Fernández y Valero, 2002: 88). Además, como bien sabemos, la poesía posee un fuerte componente estético, por lo que deberíamos focalizarnos en el estudio de las estructuras retóricas, además de la interpretación de tipo simbólico que nos ofrece la disposición lingüística.

Suele decirse que la poesía desarrolla la capacidad de ver lo que está en el secreto de la vida. Estudiosos como María del Carmen Manrubia (1995) defienden que nunca una realidad distinta a la poesía ofreció más garantía de calidad e integración de las funciones humanas en su realización, es decir, los poemas son la interpretación más fiel de la realidad y todos sus componentes, tanto del mundo material como sensorial, estos se transforman al ser vistos a través de la poesía: “sonidos, colores, palabras, ritmo, tiempo, lenguaje significativo, imagen e historia forman un todo rítmico y simbólico destinado a transmitir una emoción, una visión de la vida y unas claves de su conocimiento” (p. 688).

Debido a esto, otros autores como Antonio García Velasco (1995) consideran que los talleres de poesía o creación literaria no solamente desarrollan la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos, sino que también potencian su creatividad e imaginación, su participación activa, el desarrollo de la capacidad crítica y la interiorización del concepto de la escritura y literatura como arte (sensibilidad estética) y vehículo para expresar sus propios sentimientos, donde entraría la inteligencia emocional. Tal y como señala este estudioso sobre las consecuencias positivas de los talleres de poesía: “el alumno tiene capacidad comunicativa, receptiva y comprensiva [...] que ha de cultivar y desarrollar, el convencimiento de que «el arte de escribir» se hace, se consigue, se aprende” (p. 177).

Por otra parte, Gómez-Villalba Ballesteros, Pérez González y Maldonado Jurado (1995) defienden que la práctica de la escritura es una actividad compleja que exige y requiere el ejercicio de la lectura. Necesitamos, entonces, motivar la práctica lectora, ya que la consideramos básica para promover, enriquecer y perfeccionar la expresión escrita. Tengamos en cuenta que, según estos autores: “No todos los lectores son productores de textos, ni la lectura tiene una influencia inmediata y directa sobre la producción, sino que la ayuda, la amplifica, le da toda su dimensión social y estética” (p. 198). Por tanto, al usar la lectura como un recurso para mejorar su producción escrita en el taller de poesía, los alumnos adoptarán una actitud de implicación, de interacción con el autor a través de su texto, una actitud ante la lectura de interés, placer y curiosidad.

Los beneficios de la lectura están claros, pero pensamos que el alumnado no debería limitarse únicamente a ella ni al análisis y estudio de textos literarios, sino que también debería escribir él mismo su obra literaria dentro de sus posibilidades. Así, se sentirá protagonista del mágico proceso de creación y no únicamente se dedicará al estudio pasivo de textos literarios escritos por autores consagrados, lo cual ha caracterizado la enseñanza tradicional del lenguaje en todos los niveles. Tal y como señalan Justes Carrillo, Taberner Sola y Vázquez Obrador (1995) refiriéndose al alumno creador: “adquirirá una preparación literario-artística y didáctico-pedagógica mucho más sólida e intensa que si es un mero receptor pasivo de la obra literaria” (p. 665).

Por tanto, creemos que además de incrementar las capacidades creativas e imaginativas del alumno, se desarrollarán sus habilidades para ser autosuficiente, su inteligencia emocional al reconocer sus sentimientos y plasmarlos en sus poemas y la competencia de “aprender a aprender”. Todo esto sin olvidar las competencias literarias y lingüísticas adquiridas durante todo el proceso de creación y la diversión que acompaña este innovador uso del lenguaje como herramienta para la creación, ya que la dimensión lúdica es fundamental para desarrollar el sentido de la creatividad, fantasía e imaginación. En definitiva, consiste en considerar el lenguaje como un juguete para la diversión.

Algo que tampoco podemos olvidar y que también está unido a ese componente lúdico del lenguaje y de la actividad que queremos realizar es la música. Ya desde la Edad Media era muy usual entre los poetas y compositores de la época la práctica que consistía en añadir a un texto una melodía. Esto surgió con un fin estrictamente didáctico: conseguir que los trovadores memorizasen con facilidad las obras líricas.

Dejando a un lado esta metodología para la memorización de contenido intelectual, lo que nos interesa destacar son los beneficios de la música para trabajar con los alumnos textos experienciales o actitudinales, ya que no debemos olvidar que la enseñanza tanto de la música como de la literatura afecta y atiende no solamente al componente intelectual, sino también al afectivo.

Por tanto, no debemos separar el ámbito de la literatura y el de la música, ya que ambos pertenecen al mundo de la expresión y manifestación del pensamiento, predominando la armonía de la palabra y de los sonidos respectivamente. Tanto la poesía como la música intentan señalar los sentimientos y la belleza que nos transmite la vida y esto conlleva un aprendizaje más complejo. De este modo, una vez más observamos la presencia de la inteligencia emocional, en este caso añadida a la musical. Tal y como constata Josefa Lacárcel Moreno (1995) sobre estas dos disciplinas: “ambas son necesarias para el currículum escolar porque a través de ellas se embellece y se humaniza la enseñanza y se desarrollan las capacidades cognitivas, psicomotrices, socializadoras...” (p.662).

Acorde a esto, señalamos otro tipo de inteligencia que los alumnos podrían adquirir con las actividades propuestas en este taller de poesía, se trata de la inteligencia corporal-cinestésica: el dominio del cuerpo y la expresión de sentimientos. Esta inteligencia incluye la habilidad de unir cuerpo y mente para una ejecución perfecta de

las tareas. Para ello, se requiere usar el cuerpo de forma hábil y como herramienta de expresión, lo cual está conectado tanto con la música como con la poesía. Los beneficios del uso esta inteligencia en la ejecución de tareas y aprendizaje son claros:

“Los alumnos con una buena inteligencia táctil aprenden mejor cuando utilizan su tacto y manipulan los objetos, mientras que los alumnos que manifiestan una buena capacidad cinestésica involucran todo su cuerpo en las actividades y prefieren trabajar con experiencias de la vida real” (Ballester, García y Bermejo, 2003: 148).

Por último, es útil destacar la inteligencia social, relativa a las relaciones inter e intrapersonales. Este tipo de inteligencia consiste en la capacidad de relacionarse e interactuar con los demás (interpersonal) y la habilidad para conocerse a sí mismo (intrapersonal). Consideramos que esto se trabaja de forma prácticamente absoluta mediante la propia producción poética de los alumnos debido a varias cuestiones. En cuanto a la inteligencia intrapersonal, al crear los alumnos sus propios poemas podrán reconocer sus propios sentimientos y pensamientos además de expresarlos, se trata de la autorreflexión y autopercepción que una persona tiene de sí misma. Por otra parte, en cuanto a la inteligencia interpersonal, “nos permite comprender y comunicarnos con otros, observando las diferencias en las disposiciones, temperamentos, motivaciones y habilidades” (González-Herrero, Prieto y Ferrando, 2003: 247). En definitiva, se trata de la habilidad para establecer y mantener relaciones con otros y asumir diferentes roles dentro del grupo.

### 3. CÓMO APRENDEN LOS ALUMNOS

---

Atendiendo al constructivismo representado por autores como Vigotsky y Piaget, como indica Sáez López (2018), se defiende que el mayor aprendizaje se obtiene mediante la interacción con los demás y con su entorno. De esta forma, debemos tener claro cuál es el papel del profesor en todo este proceso, los constructivistas defienden que el docente debe convertirse en un apoyo y guía al que los alumnos puedan acudir cuando se enfrenten ante un impedimento en el desarrollo de su aprendizaje activo. Se trata de que los docentes construyan un andamiaje que contribuya a que el alumnado adquiera sus propias estrategias para resolver problemas y cimente sus propios conocimientos. Es decir, en lugar de resolver las posibles dificultades que puedan surgir, se trata de proporcionarles ayuda con el fin de que descubran las herramientas necesarias para sortear los diferentes obstáculos de manera autónoma.

## 4. CÓMO TUTORIZAR Y ORIENTAR A LOS ESTUDIANTES

---

Siguiendo con lo dicho anteriormente, según Antonio García Velasco (1995): “en un acto de creación se deja total libertad de corrección a los alumnos, es decir, el docente solo debe orientar para próximas creaciones mediante sus opiniones y corregir aspectos ortográficos, de concordancia, coherencia, impropiedad léxica, etc.” (p. 177). En cuanto al contenido de lo escrito, este será más o menos aplaudido, más o menos expresivo, más o menos verdadero, pero no habrá errores en él al ser una cuestión subjetiva. De este modo, los alumnos disfrutarán más en el transcurso de la actividad sin tener que preocuparse por una evaluación y focalizándose únicamente en su proceso de creación y aprendizaje.

Como docentes, con talleres como el propuesto pretendemos que los alumnos alcancen una serie de objetivos. Entre los fundamentales se encuentran la adquisición y el perfeccionamiento de las diferentes competencias mencionadas con anterioridad. En segundo lugar, ser conscientes de la multitud de posibilidades que les puede otorgar el lenguaje y considerarlo como una poderosa arma de actuación y cambio social. Y, por último, adquirir un bagaje lingüístico fundamental y desarrollar su autoconocimiento y habilidades sociales para desenvolverse correcta y satisfactoriamente en situaciones sociales.

Para lograr esto, los docentes también deben proponerse unas metas u objetivos. Estos son: diseñar el taller para que el aprendizaje se maneje con las distintas estructuras y los contenidos lingüísticos, literarios, artísticos, sociales y culturales; asesorarles y guiarles para que sean conscientes de lo que están haciendo; e idear una secuencia de tareas acorde con la edad de los estudiantes y los contenidos que se quieran estudiar.

## 5. LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

---

Para finalizar, expondremos una propuesta de actividades donde se ejemplifique todo lo dicho anteriormente. Estas actividades están ideadas para, concretamente, el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, puede tomarse como ejemplo y aplicarse en cualquier otro curso teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades del alumnado. El hilo conductor de la secuencia es el tema del amor en la poesía a través de los diferentes movimientos literarios. Comenzaremos desde la literatura hispanoamericana hasta el Romanticismo. A partir de las actividades de cada sesión, los alumnos extraerán las características del mito del amor en un periodo concreto. Consideramos que esta secuencia es innovadora principalmente por dos motivos: la alteración del orden cronológico tradicional que siempre se ha adoptado para estudiar los movimientos histórico-literarios y la especial atención a un tema o

tópico concreto, común a todos los movimientos en lugar del estudio por separado de cada uno de ellos. Además, toda esta secuencia se centrará exclusivamente en el género lírico, herramienta fundamental para promover la adquisición de las inteligencias múltiples anteriormente expuestas.

## 5.1. PRIMERA SESIÓN: LA LITERATURA HISPANOAMERICANA

Se repartirán algunos poemas de Neruda que forman parte de su obra *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* para realizar una primera lectura en silencio. A continuación, los estudiantes harán una lectura en voz alta. Es importante que los estudiantes perciban oralmente el ritmo y lo transmitan, cuidando la expresión y la entonación.

Para la correcta comprensión del texto, deberán consultar en el diccionario de la Real Academia Española, bien en papel o a través de la página web, las palabras que no entiendan. Tras esto, deberán crear su propio glosario con las definiciones que hayan encontrado. De esta manera, podrán identificar fácilmente el tema e intención del poeta.

## 5.2. SEGUNDA SESIÓN: LA GENERACIÓN DEL 27

Se proporcionará una ficha a cada grupo: en una columna se expondrán tres metáforas (extraídas de tres estrofas de tres poemas, por ejemplo: 1. *Romancero gitano* de Lorca, 2. *Los placeres prohibidos* de Cernuda, 3. *La voz a ti debida* de Salinas) y en la otra sus significados. Los alumnos deben relacionar cada metáfora con su significado.

En la poesía de este movimiento, la metáfora fue una de las figuras retóricas favoritas sobre todo para la expresión de los contenidos surrealistas y también de los sentimientos como el dolor, los recuerdos y, por supuesto, el amor. Por eso creemos que es importante centrarnos en el estudio de la metáfora en este movimiento.

## 5.3. TERCERA SESIÓN: LA GENERACIÓN DEL 98 Y EL MODERNISMO

La actividad de esta sesión consistirá en relacionar poemas de estos movimientos con sentimientos propios y exponer una reflexión personal en una tertulia o seminario que sirva como lugar de encuentro de las ideas y sentimientos de cada grupo y alumnos, así como el conocimiento de diferentes autores.

Los poemas escogidos para esto son «Venus» de Rubén Darío (Modernismo) y «A un olmo seco» de Antonio Machado (Generación del 98). Además, como ayuda para esta autorreflexión y conocimiento de los sentimientos que suscitan estos poemas, se les pedirá a los alumnos la búsqueda de imágenes de obras de arte relacionadas con los poemas anteriores.

## 5.4. CUARTA SESIÓN: REALISMO Y NATURALISMO

El docente elegirá una serie de poemas y cada alumno deberá trasladar al lenguaje cotidiano el contenido de estos sin alterar ningún detalle importante de su significado. No se trata de resumir los textos, sino de escribir un texto similar adaptado al contexto social, histórico y cultural de cada alumno. De este modo, los estudiantes sentirán más cercana la poesía y aprenderán a sentirse identificados con los sentimientos e ideas que se exponen en ella.

## 5.5. QUINTA SESIÓN: EL ROMANTICISMO

La primera actividad consistirá en realizar poemas con plantilla, es decir, se les proporcionará un poema al que le falten las últimas palabras de cada verso, pero se les facilitará el esquema métrico. Así, deberán completar los huecos teniendo en cuenta la rima y cómputo silábico.

Perseguimos con esta actividad que el alumno entre en contacto con la literatura a través de la propia creación (función imaginativa) y, a su vez, experimente y aprecie el valor estético y los recursos expresivos de la palabra (función poética).

También consideramos que, de esta manera, desarrollarán la competencia social y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor al convertirse en pequeños poetas. Igualmente, desarrollarán la competencia emocional al tener que reconocer sus propios sentimientos y expresarlos en sus poemas. Para esto, pensamos que esta actividad encaja perfectamente dentro de los rasgos del Romanticismo, caracterizado por ese amor apasionado, imposible y trágico, a la vez que la rebeldía e incompreensión de los antihéroes románticos se relaciona íntimamente con la actitud de los adolescentes.

Por último, dejaremos tiempo para que elaboren su antología poética por grupos. La antología consiste en la búsqueda en internet y selección en grupos de otros poemas con temática amorosa de cada uno de los movimientos que hemos trabajado en clase. También pueden añadir los poemas que se han usado en clase para la realización de las actividades propuestas e, incluso, pueden usar los que hayan realizado y así relacionarlo con la actualidad.

## 5.6. SEXTA SESIÓN: RECITAL POÉTICO

Cada grupo realizará la exposición de su antología y se celebrará un certamen poético: cada grupo, en su exposición, deberá recitar un poema de los seleccionados. Además, se les puede proponer con anterioridad que traigan instrumentos musicales para acompañar el recital tanto con melodías como con movimientos corporales.

En definitiva, se trata de un seminario o tertulia que sirve de lugar de encuentro de las ideas y sentimientos de cada grupo y alumno (recital de sus poemas), así como del conocimiento de diferentes autores (antología poética), dramatizando fragmentos literarios breves y desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones.

## CONCLUSIONES

---

En conclusión, consideramos que con el desarrollo de las actividades que se han expuesto conseguiríamos la adquisición, por parte de los alumnos, de las competencias mencionadas a lo largo del artículo, estas son: la competencia en comunicación oral y escrita, de conocimiento de la lengua y literatura, de aprender a aprender, de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, competencia social, de conciencia y expresiones culturales, competencia digital y musical. Y, por supuesto, la adquisición de inteligencias múltiples como la emocional, social, corporal y cinestésica.

Creemos que estas competencias e inteligencias podrán ser adquiridas por el alumnado de una forma innovadora, funcional y lúdica, ya que las actividades planteadas no siguen el patrón y metodología tradicionales. Asimismo, todo ello se desarrolla siguiendo el hilo conductor del amor a lo largo de los diferentes movimientos literarios pertenecientes al currículum de Lengua castellana y Literatura de 4º de ESO, tópico elegido debido a que se considera uno de los temas universales y recurrentes desde el principio de los tiempos hasta nuestros días, además de ser un tema que podemos aplicar a nuestro día a día y muy cercano a la etapa adolescente seleccionada.

## REFERENCIAS

---

- Ballester, P., García, J. A. y Bermejo, M. R. (2003). Inteligencia corporal-cinestésica: dominio del cuerpo y expresión de sentimientos. En Prieto, M. D. y Ballester, P., *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*, pp. 145-168. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García Velasco, A. (1995). Poética, programa de escrituras creativas automáticas, como instrumento didáctico. En Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (Eds.), *Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura (1)*, pp. 177-183. Murcia: Compobell S.L.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E., Pérez González J. y Maldonado Jurado, J.A. (1995). Animación a la lectura y composición escrita. En Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (Eds.), *Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura (1)*, pp. 193- 199. Murcia: Compobell S.L.
- González-Herrero, M. E., Prieto, M. D. y Ferrando, M. (2003). Inteligencia social. Relaciones inter e intrapersonales. En Prieto, M. D. y Ballester, P., *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*, pp. 243-267. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Justes Carrillo, R., Tabernero Sola, R. y Vázquez Obrador, J. (1995). La creación poética como actividad literaria en las escuelas de magisterio. En Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (Eds.), *Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura (2)*, pp. 665-670. Murcia: Compobell S.L.
- Lacárcel Moreno, J. (1995). Implicaciones didácticas poesía-música. En Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (Eds.), *Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura (2)*, pp. 671-677. Murcia: Compobell S.L.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2002). *Introducción a la didáctica de la Lengua y Literatura: un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Manrubia Martínez, M. C. (1995). Poesía y estructuración didáctica. En Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. (Eds.), *Aspectos de didáctica de la Lengua y la Literatura (2)*, pp. 687-690. Murcia: Compobell S.L.
- Sáez López, J. M. (2018). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. Madrid: UNED.

# LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y SU PAPEL EN EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

## Su función social y valor educativo

**Elena Valero González**

Profesora de Historia

---

El presente artículo busca tanto poner en valor la educación patrimonial a través de los últimos trabajos de investigación, como el análisis del Plan Nacional de educación y Patrimonio en las aulas. Con la intención de aclarar términos como son la didáctica del patrimonio y la educación patrimonial; así como la reflexión acerca de los obstáculos encontrados en la práctica a la hora de acercar el patrimonio al gran público tanto en los ámbitos educativos formales como en los informales.

---

**Palabras clave:** Educación, patrimonio, ciudadanía, ciencias sociales, socialización.

---

This article seeks to highlight the value of heritage education through the latest research work, as well as the analysis of the National Plan for Education and Heritage. With the intention of clarifying terms such as heritage didactics and heritage education, as well as reflecting on the obstacles encountered when bringing heritage closer to the general public in both formal and informal educational settings.

---

**Keywords:** Education, heritage, citizenship, social science, socialization.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

Por todos es sabido que Educación y Patrimonio son dos conceptos que aparecen siempre de la mano cuando se trata de crear conciencia sobre nuestra herencia cultural. Es por ello necesario saber educar en esa dirección, creando una ciudadanía crítica y reflexiva que sepa contextualizar la sociedad en la que vive sin excluir a otras y abrazando la diversidad que la rodea.

En este artículo hablaremos del concepto de patrimonio, de la diferencia entre didáctica del patrimonio y educación patrimonial, así como de la propia educación para la ciudadanía crítica junto con la aplicación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio tanto en las aulas como en los ámbitos de educación no formal.

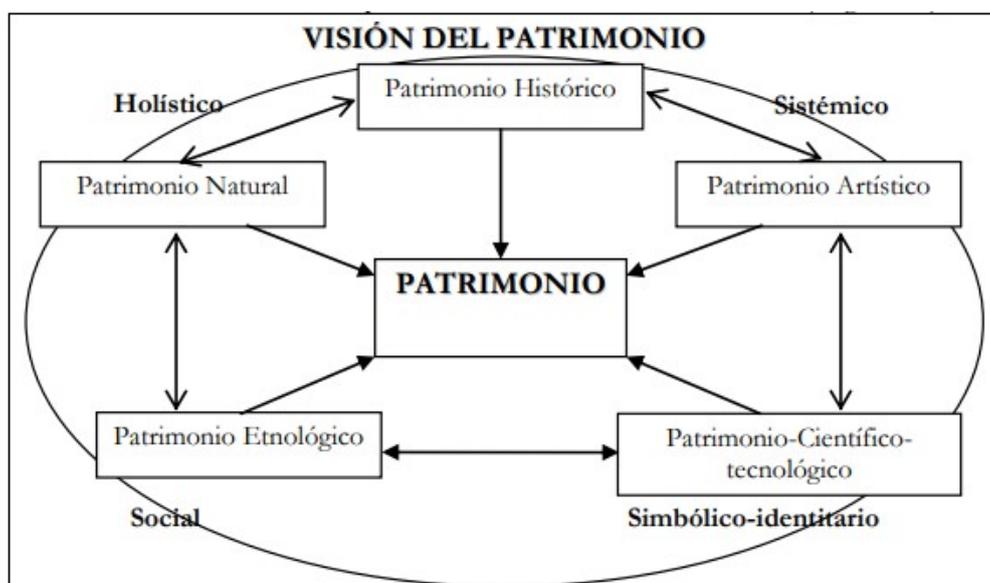
## 2. SOBRE EL CONCEPTO DE PATRIMONIO

---

Cuando hablamos sobre Educación Patrimonial se hace necesario primero entender las dimensiones que acoge la propia palabra “patrimonio”, ya que si no comprendemos un concepto difícilmente podremos estudiarlo y entender su complejidad. Así pues, si echamos un primer vistazo a la descripción que nos hace la Real Academia Española (Real Academia Española, s.f., definición 1) acerca del patrimonio histórico, nos dice que se trata de el “conjunto de bienes de una nación acumulados a lo largo de los siglos, que, por su significado artístico, arqueológico, etc., son objeto de protección especial por la legislación”. Sin embargo, para los autores como Prats (1997) el patrimonio es una construcción social generada y vinculada con las identidades de las personas y los grupos. Por lo que aquello que se convierte en patrimonio es debido al proceso de selección, puesta en valor, conservación y transmisión que las personas o grupos deciden llevar a cabo siguiendo unos criterios más o menos consensuados (González-Monfort, 2019).

Debido a que el patrimonio es una selección de los bienes culturales, no podemos hablar de este como cultura, ya que está en permanente cambio y revisión pues hace unos años se asociaba el patrimonio únicamente con los símbolos de poder de los grupos dominantes del pasado (Blanco, Ortega y Santamarta, 2003). Por tanto, cuando la Real Academia Española habla de “bienes de una nación”, evidentemente se queda corta pues hablar de patrimonio implica hablar de las relaciones de los individuos y de los grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales (Frontal, Sánchez, Macías y Cepeda, 2018). Es por tanto más acertado hablar de “capital simbólico” (Moreno, 1999) que de “bienes” cuando intentamos conceptualizar el patrimonio.

En síntesis, el concepto de patrimonio se nos presenta como una construcción social compleja, integradora y sistémica, compuesta por manifestaciones de carácter histórico, artístico, etnológico, científico-tecnológico y natural que de manera conjunta nos permiten conocer las diferentes sociedades tanto del pasado como del presente, teniendo como resultado final aquellos “símbolos culturales” que proporcionan la estructura de identidad sociales (Estepa y Cuenca, 2006). De esta manera, a pesar de que existen diferentes manifestaciones de una misma concepción patrimonial global, desde la educación patrimonial y la comprensión de la realidad social no tendría sentido estudiarlas desde las distintas disciplinas académicas responsables de su análisis parcial, pues de este modo no podríamos entender la realidad compleja tanto de las culturas del presente como de las del pasado (Cuenca López, 2013).



*Nota.* La figura nos muestra los componentes del patrimonio y sus relaciones. Adaptado de “El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial” (p.79), por J.M. Cuenca López, 2013, *Tejuelo*, (19).

### Visión holística del patrimonio

Como ya hemos visto a través de la definición de patrimonio, este se puede ser utilizado para comprender las raíces históricas del presente (historicidad) y, por tanto, dotar a las generaciones futuras de las herramientas necesarias para tomar decisiones sobre el futuro (educación para la ciudadanía) pues este se puede imaginar y decidir (González-Monfort, 2019). El uso del patrimonio en el aula permite plantear preguntas sobre su contexto, su función, su propia existencia y cómo se interpreta desde el presente, hasta incluso cómo queremos legarlo a las generaciones futuras (Seixas, 2016). Lo que implica que a través de la enseñanza del patrimonio estamos no solo conectando el presente con el pasado, sino también con el futuro, lo que conlleva compromiso y acción social.

### 3. ¿EDUCACIÓN PATRIMONIAL O DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO?

Llegados a este punto y teniendo claro el concepto de patrimonio, cabe preguntarse ¿son lo mismo la didáctica del patrimonio y la educación patrimonial? Para responder a esta pregunta debemos revisar lo que la bibliografía nos propone para ambas denominaciones. Por un lado, cuando hablamos de didáctica del patrimonio Fontal (2008) dice que es la disciplina, dentro del conjunto de las ciencias patrimoniales, que se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo patrimonial. A lo que Estepa y Cuenca (2013) añaden que debe integrarse en el proceso educativo como una meta más de las establecidas para la educación reglada. Como vemos, para estos autores existe un fuerte vínculo entre ciudadanía y patrimonio. En esta línea, González-Monfort y Pagès (2005) proponen que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debería hacerse a través del patrimonio cultural, pues facilita la implicación y el compromiso de la ciudadanía a la hora de tomar decisiones de manera crítica, democrática y responsable. Vemos, por tanto, que los autores apuestan por un enfoque integrador, holístico e interdisciplinar del patrimonio relacionándolo con la educación para la ciudadanía, la educación ambiental y la formación del pensamiento crítico (González-Monfort, 2019).

Ahora bien, en lo relativo a la educación patrimonial Fontal (2013) expone que se trata de una disciplina encargada de estudiar y analizar las relaciones entre las personas y los bienes culturales teniendo, por tanto, un objeto de estudio que va más allá del estudio del patrimonio. De este modo, la educación patrimonial trascendería el ámbito estrictamente escolar alcanzando el no formal y el informal. Así, Cuenca López (2016) propone que el patrimonio sea tratado como un recurso para formar a la ciudadanía más allá del ámbito escolar, creando vivencias y conocimientos desde diversas aproximaciones, lenguajes y dinámicas (González-Monfort, 2019). Con todo, es opinión compartida por numerosos autores que la educación patrimonial es la responsable de analizar y desarrollar propuestas didácticas en contextos educativos, tanto formales como informales, fomentando el respeto hacia la interculturalidad y la búsqueda de una ciudadanía socioculturalmente comprometida. En este panorama, en 2012 y 2014 se ha venido celebrando en Madrid el Congreso Internacional de Educación Patrimonial, con gran reconocimiento internacional, en el que se abordan cuestiones clave de la educación patrimonial a través del análisis de la situación actual, buscando estrategias que logren superar los obstáculos existentes en el ámbito educacional tanto formal como no formal e informal (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015).

Podemos por ello entender que, a pesar de las posibles diferencias que podamos encontrar al revisar la bibliografía, la didáctica del patrimonio y la educación patrimonial son una evolución semántica y natural del mismo campo de estudio. Lo que comenzó llamándose didáctica ahora pasa a ser educación patrimonial, pero las finalidades que ambas persiguen en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales

tienen más similitudes que diferencias. Es por ello necesario, según Cuenca López (2013) desarrollar propuestas educativas que socialicen el patrimonio mediante la participación directa y activa de la ciudadanía en el patrimonio no solo desde una perspectiva economicista, sino también por su capacidad de dinamizar la sociedad, la cultura y la educación.

## 4. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Autores como González-Monfort (2011) coinciden en señalar la relación intrínseca entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía, pues son deudores de la idea de que el patrimonio es un recurso muy potente para formar a la ciudadanía. Desde este punto, la educación para la ciudadanía propone preguntas sobre el patrimonio (sobre su valor presente, por ejemplo) a partir de la lectura y análisis crítico del mismo. Por su parte, la educación patrimonial se centra en el acto de patrimonialización/despatrimonialización llevado a cabo por una sociedad de manera voluntaria y consciente. Así, la ciudadanía puede entender cómo la toma de decisiones en el presente tiene su eco en la posteridad, convirtiéndose los individuos en agentes protagonistas de los procesos históricos de manera explícita y directa. Dejando atrás la mera admiración, descripción y análisis de los elementos que componen el patrimonio o, lo que es lo mismo, problematizar el patrimonio para hacer visibles muchos procesos de toma de decisiones que se llevan a cabo en nuestras sociedades. Por ejemplo, ¿qué colectivos son los que se sienten identificados con según qué bienes y por qué?; o si bien ¿podríamos quitar del catálogo patrimonial elementos que ya no nos representan? Estas preguntas implican la indagación en la complejidad de las representaciones sociales a partir de elementos muy concretos, lo que promueve las habilidades de pensamiento crítico.

Santisteban, González-Monfort, y Pagès (2019) nos proponen algunos objetivos fundamentales que ha de tener una educación patrimonial para ser crítica:

- a) La aceptación, por parte de las nuevas generaciones, de la herencia patrimonial que poseen, así como la responsabilidad de conservarla.
- b) Asociar la identidad individual y colectiva con el patrimonio.
- c) Visibilizar a aquellas personas, colectivos e identidades que han sido invisibles en el estudio del patrimonio.
- d) Desarrollar las competencias necesarias para formular preguntas, indagar y problematizar.
- e) Desde la perspectiva del cambio y la continuidad, saber interpretar críticamente el patrimonio como fuente de información dentro de su propio contexto histórico, así como en el presente.

- f) Identificar en cualquier selección, valorización y conservación, aquellos criterios ideológicos que residen detrás.
- g) Construir contrarrelatos sobre aquello que se considera común o tradicional en el patrimonio.
- h) Desarrollar una conciencia histórica a través del establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro.

De esta manera, no se pretende la adquisición de conocimientos acabados e inamovibles por el alumnado y/o ciudadano, sino el desarrollo de capacidades de observación, comparación, análisis, etc. Que permitan resolver aquellos interrogantes que continuamente se nos plantean en relación con la vida cotidiana. En este sentido el patrimonio presenta un enorme potencial a la hora de entender conceptos básicos, pero de mucha abstracción como unidad/diversidad, identidad/alteridad, unicausalidad/multicausalidad, cambios/permanencias, entre otros (Cuenca López, 2013). Así, partiendo de elementos patrimoniales, podemos potenciar el conocimiento e interpretación de los elementos identitarios y simbólicos de la sociedad en la que nos desenvolvemos, a la vez que se desarrolla la tolerancia y el respeto hacia otras formas de vida, esto es, la empatía cultural como condición imprescindible para la construcción de un mundo mejor (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998).

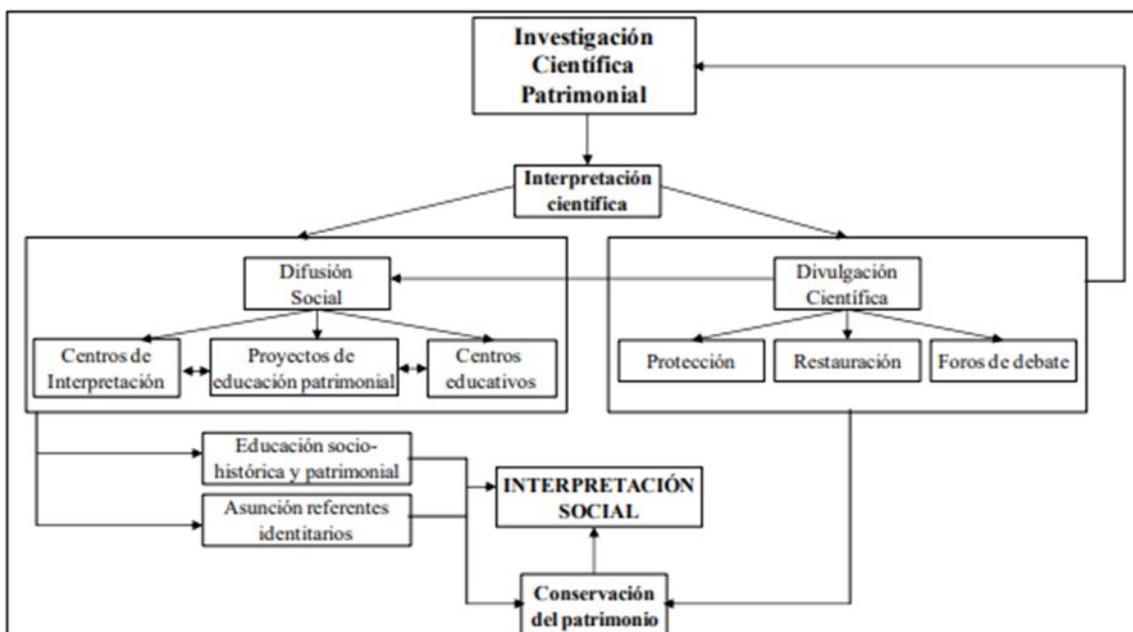
## 5. EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO EN LAS AULAS

---

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es innegable que el patrimonio se presta al trabajo de contenidos de carácter procedimental, esto es, describir y explicar cómo funcionan las sociedades a partir de fuentes primarias que van desde la identificación de aspectos culturales hasta la realización de taxonomías. De este modo, partiendo de los elementos patrimoniales se puede potenciar el pensamiento crítico y la autonomía intelectual sin dejar de lado el respeto y la tolerancia hacia otras formas de vida pasadas o presentes. Para ello se han de desarrollar unas estrategias metodológicas basadas en la resolución de problemas abiertos a través del contacto directo del alumnado con los elementos patrimoniales. En esta línea cobran especial relevancia el uso de información oral y/o audiovisual, la observación y/ manejo de recursos históricos, tales como restos arqueológicos o documentales; así como el desarrollo de trabajos de campo y dinámicas de grupo. Los juegos de rol y simulación permiten, en este caso, un alto grado de interacción que facilitan la implicación del alumnado tanto en el proceso educativo como con el patrimonio. Las herramientas serían las redes sociales, los blogs, las wikis, etc. Pues el propio Plan Nacional de Educación y Patrimonio establece claramente la necesidad de incorporar las TIC en los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje (Trepal y Rivero, 2010).

Por otro lado, las visitas a edificios, museos, centros de interpretación de la naturaleza o similares, permiten a los alumnos procesar la información y adquirir nuevos conocimientos. Es muy importante la planificación de estas actividades antes y después de la realización de las mismas, pues deben contextualizarse dentro de un diseño didáctico coherente. Ejemplos de estas iniciativas son las producciones audiovisuales, la clasificación de fósiles y minerales, o la creación de maquetas, entre otras muchas. A través de esta vía se establece una relación motivadora entre el alumnado los conocimientos sociohistóricos y científico naturales (Cuenca López, 2013). En esta línea se han desarrollado y se siguen desarrollando proyectos de I+D+i financiados por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación que forman parte del Plan Nacional de Investigación.

Ahora bien, ¿cómo evaluar las propuestas de educación patrimonial? Los investigadores se inclinan por la utilización de rúbricas que explicitaran el seguimiento de las actividades en función de los parámetros en los que se basa la teoría de la educación patrimonial. Los criterios de evaluación han de estar plenamente relacionados con los contenidos y la metodología como cualquier otra propuesta didáctica. Además, sería deseable que no solo se evaluase a los alumnos sino también a los educadores para obtener un feedback que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el futuro. Así, sería interesante que se evaluase el conocimiento de los hechos sociohistóricos y naturales, así como el manejo, procesamiento e interpretación que se ha hecho de las fuentes primarias a través del patrimonio.



*Nota.* En la figura podemos ver el proceso de socialización del patrimonio que pasa por la interpretación científica hasta llegar a la interpretación social tras las labores previas de conservación. Adaptado de "El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial" (p.87), por J.M. Cuenca López, 2013, *Tejuelo*, (19).

### Proceso de socialización del patrimonio

---

No obstante, para lograr esta socialización del patrimonio existen obstáculos que dificultan dicha consecución. Según Cuenca López (2013) estos son tres: los epistemológicos o ligados al conocimiento y comprensión de las disciplinas relacionadas con el patrimonio, así como sus procedimientos; los metodológicos o relacionados con los recursos y estrategias utilizados en la enseñanza; y los teleológicos o referidos al propio sentido, valor y finalidad de la educación patrimonial. Con respecto a los primeros, la principal dificultad se encuentra a la hora de delimitar el patrimonio por parte de los docentes, derivando ello en el predominio de una visión restrictiva y desintegrada del patrimonio que lleva al análisis aislado de las manifestaciones patrimoniales sin establecer relaciones entre ellas. Es el caso del patrimonio tecnológico, que en muchas ocasiones no se lo considera relevante desde el punto de vista estético o por su antigüedad.

De otro lado, los obstáculos metodológicos vienen marcados por las visiones tradicionales de la propia enseñanza en las que los referentes patrimoniales son visto como recursos que dan pie a los contenidos más relevantes dentro de las Ciencias Sociales; sin entrar a valorarlos como un contenido de enseñanza en sí. Estos obstáculos son reproducidos por los propios docentes que reproducen sus experiencias como discentes, a lo que se añade la propia descontextualización a la que se ven sometidos los elementos patrimoniales en los propios museos o salas de exposiciones, coadyuvando a la percepción de los mismos como elemento perteneciente a otro tiempo. Además, dentro de estos obstáculos metodológicos no debemos dejar de tener en cuenta el número de estudiantes por grupo ya que, a la hora de planificar las actividades, o simplemente motivarlos, resulta más difícil conectar los elementos patrimoniales con el alumnado (Cuenca López, 2013).

Finalmente, los obstáculos teleológicos guardan una estrecha relación con los anteriores, pues dependen de la formación del profesorado y de qué valor sociocultural y educativo se le otorgue al patrimonio. Junto a ello, debemos destacar las manipulaciones e interpretaciones que se hacen del patrimonio y que responden a intereses sociales, económicos y políticos, que nada tienen que ver con el verdadero carácter identitario de los referentes patrimoniales. Ello lleva a la necesidad de trabajar por la potenciación de actitudes crítico-reflexivas en nuestros alumnos.

Es por tanto que autores como Seixas, Stearns o Wineburg, entre otros, están de acuerdo a la hora de subrayar la ulterior importancia de formar al profesorado para desarrollar propuestas didácticas que logren superar los obstáculos mencionados anteriormente. Para ello, según el American Educational Research Association indica que Universidad y Escuela deben ir de la mano a la hora de crear sus programas formativos.

## 6. LA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO EN LOS ÁMBITOS NO FORMALES

En primer lugar, ¿qué es la Educación no formal? Podríamos decir que es todo proceso educativo que no forme parte del sistema educativo legalmente establecido, aunque esté de algún modo relacionado con él (Pastor, 2004). A día de hoy, ni siquiera el Plan Nacional de Educación Patrimonial contempla el poder educativo de las actividades desarrolladas en el ámbito profesional del ocio y el tiempo libre. Esto se debe a la consideración de la Didáctica del Patrimonio como algo reservado a la Educación formal.

Llegados a este punto merece la pena señalar que la comunicación entre el patrimonio y la ciudadanía no sucede únicamente en el ámbito educativo, es también el gran público partícipe de esta dialéctica. A pesar de ellos, las exposiciones a menudo están muy escasamente diseñadas pensando en todos los tipos de público que pueden estar interesados en su propuesta, centrándose únicamente en mostrar la obra de arte o la pieza patrimonial como si su mera admiración fuera el único objeto de exposición. Encontramos, por tanto, que el tipo de comunicación más común es la unidireccional a través de las tradicionales vitrinas y/o paneles. En otras ocasiones se hace un uso de la tecnología que no está destinado a la interacción, por lo que el proceso educativo se únicamente a la transmisión de información siguiendo el modelo academicista que mencionábamos más arriba. Si bien es cierto, en los últimos años han cobrado protagonismo las exposiciones donde se busca recrear entorno o escenografías complejas, permitiendo una contextualización funcional, espacial y temporal más efectiva (Figura 3) (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015).



*Nota.* Recreación en vivo de las labores cotidianas y utilización del espacio por parte de poblados argáricos, entre el II y el III milenio a.C. en La Bastida, Totana, Murcia. Reproducido de “*La Bastida Totana*” [Fotografía], por Conexión Cultura SL, 2019, Conexión Cultura SL (<https://conexioncultura.es/la-bastida-totana/>).

### Recreación de la vida en un poblado argárico

---

Como apuntaba Hernández (2003), podemos diferenciar entre la didáctica del patrimonio y la difusión, divulgación del patrimonio. La primera tiene una tendencia más educativa y estaría centrada en el ámbito escolar, mientras que la segunda busca acercar y a ver comprensible el patrimonio transmitiendo conocimientos. Desde esta perspectiva lo que está claro es el importante papel de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales a la hora de facilitar la implicación compromiso de la ciudadanía cuando se trata de actuar de manera democrática, crítica y en consonancia con sus valores, principios y necesidades (González, Monfort y Pagès, 2005). Sin embargo, debemos señalar la necesidad de implantar programas de formación de educadores especialistas en Patrimonio, tal y como se lleva a cabo en el campo del Medio Ambiente con figuras reconocidas como Educadores Ambientales. Es una realidad que las asignaturas de Didáctica de las Ciencias sociales dirigidas a los profesionales no incluyen temas relacionados con la Didáctica del Patrimonio, siendo esta labor asumida por arqueólogos, guías turísticos, historiadores, o hasta incluso personas con ninguna formación en este campo. La causa de esta desprofesionalización en la comunicación del patrimonio la encontramos en la consideración de las actividades relacionadas con este ámbito como poco atractivas, prácticas y motivadoras (Polo Romero, García, De Santos, 2014).

Es por tanto necesario en el ámbito de la educación no formal utilizar una metodología constructivista del aprendizaje que logre vincular lo afectivo y emocional con lo intelectual, a través de la cual los participantes sientan la necesidad y el deseo de conocer algo e involucrarse en ello. Un ejemplo son los juegos de simulación y los juegos por pistas o gymkanas a la hora de conocer lugares de interés cultural. Pues a través de estas actividades se logra no solo adquirir un conocimiento histórico o artístico, sino también trabajar habilidades como la orientación sobre planos y mapas, la cooperación y el trabajo en equipo, etc. Algo que implica no solo la necesidad de asumir el reto de crear estas actividades, sino también el de contar con personas que estén implicadas en la valorización conservación del patrimonio, algo que se inicia desde la Educación formal.

## CONCLUSIONES

---

Para concluir podemos acabar resumiendo las ideas presentadas con anterioridad con la afirmación “conocer el pasado para entender el presente y construir el futuro”. Y esto se consigue a través de un recurso tan tangible como el patrimonio, por lo que es importante no solo su enseñanza en ámbitos formales e informales, como ya hemos ido viendo, sino la formación de los futuros docentes para que sepan, según González-Monfort (2019), relacionar dicho patrimonio con el presente y el futuro; relacionarlo con la conciencia histórica, esto es para comprender las raíces históricas; y, por último, vincular educación patrimonial y educación para una ciudadanía crítica, a través de la formulación de preguntas, la indagación y el cuestionamiento de intereses y finalidades que desarrollen el pensamiento crítico en los jóvenes. En este sentido, autores como Polo Romero, García y de Santos (2014), proponen que se siga una línea similar a la de la Educación Ambiental en la que tanto las actividades, juegos y dinámicas forman parte de la formación de los monitores, pues son arte activa de la conservación de la naturaleza y, en este caso, del patrimonio. Es innegable que la valorización del patrimonio a través del ocio y el tiempo libre está ampliamente demostrada.

Por otro lado, no solo se hace necesario formar al profesorado y a los divulgadores del patrimonio, sino también analizar la práctica de la educación patrimonial. Es decir, analizar cómo se relacionan el alumnado/público y profesorado/monitores con el patrimonio a través de diferentes recursos didácticos, para así poder valorar el papel y significación de cada uno de ellos en el proceso de educación patrimonial. Solo de esta manera conseguiremos una perfecta interacción entre las partes que permita consolidar el patrimonio como un elemento clave en la sociedad actual, teniéndose en cuenta para la formación de la ciudadanía (Martín Cáceres y Cuenca López, 2015).

Para la consecución de todo lo anterior se necesita analizar las expectativas, conocimientos, concepciones previas y necesidades que presentan tanto los alumnos como la sociedad en general. Lo que implica tanto la educación formal como la no formal. Solo así podremos mejorar los diseños que se llevan a cabo de las programaciones didácticas, la determinación de los objetivos, el establecimiento de los contenidos y las estrategias metodológicas en cada ámbito. Pues son muchos los autores que incluyen la educación patrimonial como parte de la didáctica de las ciencias sociales, sin olvidarnos de que las asociaciones y escuelas de tiempo libre son también agentes educativos activos implicados en la valorización y conservación del Patrimonio. Debemos asumir el reto y la responsabilidad de trabajar con, desde y para el Patrimonio y la sociedad (Polo Romero, García y de Santos, 2014).

## REFERENCIAS

### Libros

- Blanco Lozano, P., Ortega Gutiérrez, D. y Santamarta Reguera, J. (2003). La enseñanza del Patrimonio histórico-artístico: experiencias didácticas. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, España.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Gijón: Trea.
- Estepa, J., Domínguez, C. y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En *Los valores y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 327-336). Universidad de Lleida.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la Dimensión Humana en la Didáctica del Patrimonio. En S.M. Mateos Rusillo (coord.), *La Comunicación Global del Patrimonio Cultural* (pp. 79-110). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Hernández, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina, P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 445-466). AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Moreno, I. (1999). El patrimonio cultural como capital simbólico: valoración y usos. En *Anuario etnológico de Andalucía. 1995-1997* (pp. 325-333). Junta de Andalucía.
- Pastor, M.I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Barcelona: Ariel.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Trepát, C. y Rivero, M.P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

### Revistas

- Cuenca López, J.M. (2013). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19), 76-96.
- Cuenca, J.M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *Universidad, Escuela y Sociedad*, (5), 45-58.
- Estepa, J. y Cuenca, J.M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-71). Trea.

- Fontal, O., Sánchez-Macías, I. y Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios. *Midas. Museos e Estudios Interdisciplinares*, (9). <https://doi.org/10.4000/midas.1474>
- González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, (5), 58-75.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, (10), 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Monfort, N. y Pagès, J. (9-10 de noviembre de 2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia [Resumen de presentación de la conferencia]. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. Lyon, Francia.
- Martín Cáceres, M.J. y Cuenca López, J.M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-45. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Polo Romero, L. A., García, J.I. y de Santos, E. (20-22 de noviembre de 2014). La didáctica del patrimonio en la educación no formal y el tiempo libre en la ciudad de Segovia [Sesión de conferencia]. *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores del Valle del Duero*. Segovia, Castilla y León, España.
- Seixas, P. (2016). Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible. *Sensitive pasts: Questioning heritage in education*, 27, 21.

#### Links

- Ministerio de Cultura y Deporte – Gobierno de España (s.f.). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Recuperado en 15 de julio de 2022, de <https://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html>
- Real Academia Española (s.f.). Patrimonio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 10 de julio de 2022, de <https://dle.rae.es/patrimonio>

# RECURSOS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA

**Elisa Sánchez Morate Escrig**

Profesora de Biología

La humanidad evoluciona de la mano de la ciencia y la tecnología. Como consecuencia, la perspectiva de la educación cambia, aumentando el uso de recursos digitales y empleando nuevas metodologías complementarias diferentes a las convencionales.

Esto nos permite generar nuevas estrategias didácticas que promuevan ambientes más dinámicos e interactivos en nuestras aulas. Al respecto, existen estudios que demuestran que el empleo de recursos digitales influye positivamente en el alumnado. Lo que es más, encontramos numerosos artículos sobre la percepción de los estudiantes en la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Asimismo, debido a la situación sanitaria vivida, las TIC se vuelven cruciales para el estudio de las materias que se vieron obligadas a impartirse de manera no presencial.

En base a lo anterior, se han seleccionado varios recursos digitales de utilidad del ámbito de Biología y Geología.

---

**Palabras clave:** educación secundaria, mejora del aprendizaje, TIC, estudiantes, ciencia.

---

Humankind evolves with science and technology. One of its consequences is a change in the perspective of education, increasing the use of digital resources and employing new different complementary methodologies from the conventional ones.

This allows us to generate new teaching strategies that promote more dynamic and interactive environments in our classrooms. About that, there are studies that show that the use of digital resources positively influences students. Moreover, we find several articles on the students' perception in the inclusion of Information and Communication Technologies (ICT).

On the other hand, due to the health situation we are experiencing, ICTs become crucial and serve as the basis for the study of subjects that are forced to be taught in a non-face-to-face way.

In this way, we treat to select some useful digital resources for the field of Biology and Geology.

---

**Keywords:** secondary education, learning improvement, ICT, students, science.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

El rápido avance de la tecnología en nuestros días ha generado una sociedad digitalizada que obliga a la educación, al igual que a otros campos, a renovarse y reciclarse de manera constante (Minelli-de-Oliveira, Camacho-i-Martí, & Gisbert-Cervera, 2014). Esta evolución ha traído consigo una metamorfosis social, económica y cultural, provocando, del mismo modo, un cambio de perspectiva de la educación que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje (Agustí, 2012). Y a causa de ello, entender el lugar que ocupa la tecnología en el ámbito educativo es fundamental, pues será de esto de lo que dependa, entre otras cosas, la elección de los recursos digitales que empleemos en el aula (Ferrero-de-Lucas, Cantón-Mayo, Menéndez-Fernández, Escapa-González, & Bernardo-Sánchez, 2021).

Esta transición, a su vez, nos ofrece múltiples oportunidades para fortalecer la comprensión del conocimiento científico en los estudiantes de educación secundaria e incrementar su curiosidad y motivación por las ciencias, especialmente a los alumnos con dificultades (García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, Basilotta-Gómez-Pablos, & López-García, 2014; Jiménez, J. R. S., Nisperuza, E. P. F., & Arteaga, 2020; Minelli-de-Oliveira et al., 2014). Como docentes, hemos de brindar herramientas a nuestros estudiantes para afrontar el mundo tecnológico, que faciliten la comprensión de contenidos abstractos, generen motivación y deseo por profundizar en el conocimiento, mejorar la memoria y ayudar a adquirir nuevos conocimientos (Villareal-Romero, Olaya-Escobar, Leal-Peña, & Palacios-Chaparro, 2019).

Tal y como muestran algunos estudios, con el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es posible alcanzar una mejora motivacional del alumnado (Méndez Coca, 2015). Asimismo, son numerosos los estudios que avalan que la percepción y opinión de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro resulta fundamental para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Agustí, 2012).

Por otra parte, debido a la situación sanitaria a la que nos enfrentamos desde el año 2019, los recursos digitales y en general las herramientas TIC, pasan a ser grandes aliados de la educación. Se han convertido en nuestro principal medio para impartir las materias de modo no presencial (Sandoval, 2020). Y desde entonces, se ha comenzado a tener, de manera más extendida, una visión más positiva de estos recursos, pudiendo utilizarlos, además de en el aula, fuera de ella. Existe la posibilidad así de romper con la disonancia entre lo que aprenden los estudiantes en clase y en su vida cotidiana a través de los nuevos medios digitales (Pereira, Fillol, & Moura, 2019).

## 2. RECURSOS DIGITALES PARA LA ASIGNATURA DE BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA

En los últimos años la educación ha experimentado una evolución en la novedad, diversidad, complejidad y sofisticación de los recursos y herramientas a su alcance para facilitar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bofarull de Torrents, 2003). Dicho cambio es debido a que se posibilitan contenidos didácticos que son inviables de otra manera aportando interactividad y experimentación (González, 2013).

La Realidad Aumentada (RA), derivada de la Realidad Virtual (RV), es una reciente tecnología que podemos encontrar ya en las aulas. Consiste en la superposición a una imagen real obtenida a través de una pantalla, otras imágenes, informaciones o modelos 3D generados por un ordenador u otro dispositivo (Prendes Espinosa, 2014; RuizTorres, 2011). Es decir, se trata de un recurso que ofrece un entorno virtual parcial, no total como ocurre con la RV, en 3D en el que aparecen elementos del mundo real a tiempo real (Fernandez, 2017).

Dado que suele ser objeto de confusión, conviene, llegados a este punto, adentrarnos un poco más en estas dos nuevas y potentes tecnologías con el fin de esclarecer sus diferencias y evitar errores. A continuación se incluye, en la *Tabla 1*, una comparativa en la que se recogen las características de ambas.

Tabla 1: Características de la realidad aumentada frente a las de realidad virtual.

REALIDAD AUMENTADA	REALIDAD VIRTUAL
Modifica la realidad	Crea una nueva realidad
Puede utilizarse desde móviles	Requiere dispositivos específicos
Múltiples aplicaciones	Centrada en videojuegos
Inmersión parcial	Inmersión total

Fuente: Elaboración propia basada en (IAT, 2020)

Debido a que en la RA la inmersión es parcial, su principal diferencia con la realidad virtual, resulta atractiva para el ámbito educativo, ya que el alumno no tiene porqué estar inmerso en un contexto totalmente ficticio y no pierde la contextualización y la cercanía con el aula (Cabrero-Almenara, 2018).

Podemos encontrar múltiples aplicaciones de RA para educación. A continuación se incluyen algunas de ellas:

1. iCell: Permite observar la célula animal y vegetal (*Figura 1*) además de la estructura de una bacteria.

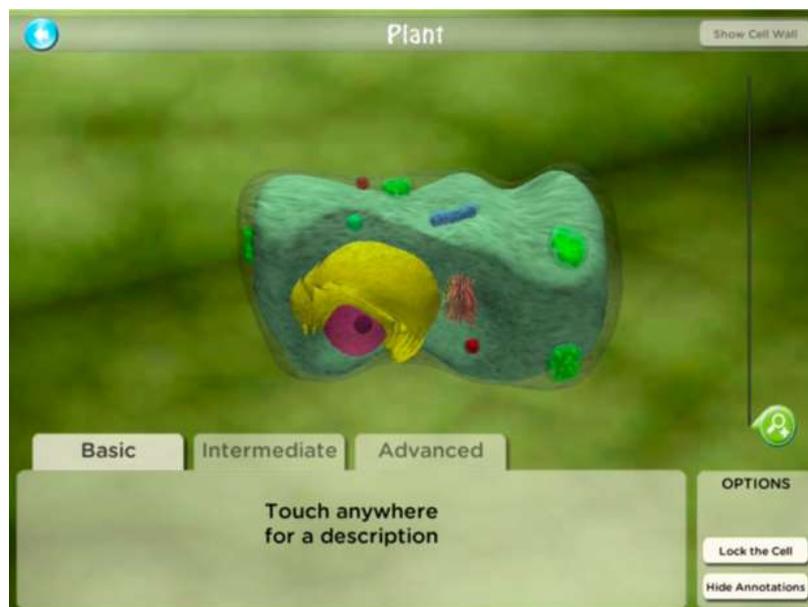


Figura 1: Captura de pantalla de iCell de una célula vegetal. (Elaboración propia a partir de iCell)

2. Star walk: una aplicación de astronomía para observar las estrellas a tiempo real con un mapa interactivo del cielo nocturno (*Figura 2*) además de explorar objetos celestiales como planetas (*Figura 3*) y satélites entre otros.

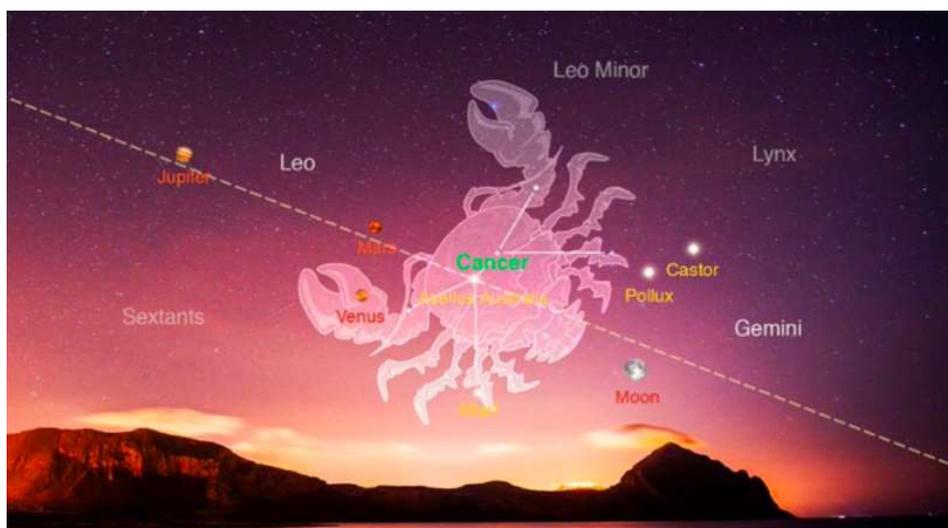


Figura 2: Captura de pantalla de Star walk del cielo nocturno mostrando diferentes elementos que componen el mismo. (Elaboración propia a partir de Star walk)



Figura 3: Captura de pantalla de Star walk mostrando el planeta Júpiter.  
(Elaboración propia a partir de Star walk)

3. Body planet: facilita el aprendizaje de anatomía de manera interactiva con realidad aumentada y animación 3D utilizando una camiseta y la aplicación, tal y como aparece en las *Figura 4*.

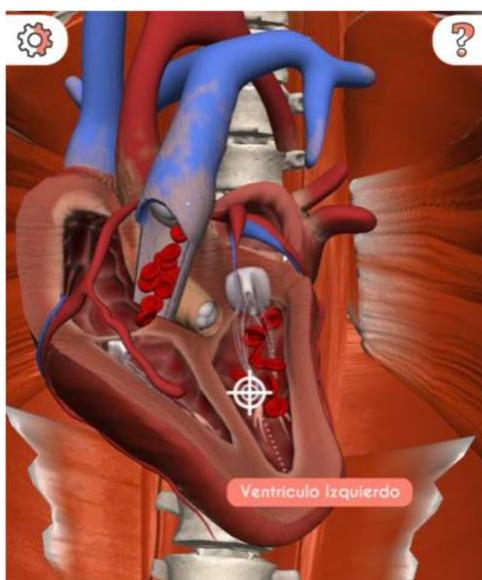


Figura 4: Captura de pantalla de Body planet de un corazón anatómico.  
(Elaboración propia a partir de Body planet)

4. EduMedia: recursos interactivos para el aprendizaje de las ciencias. Recoge contenidos tanto para Primaria como para Secundaria. En el caso de secundaria ofrece diversos bloques como puede observarse en la *Figura 5*.



Figura 5: Captura de pantalla de la página de inicio de EduMedia.  
(Elaboración propia a partir de EduMedia)

5. Aumentaty: permite crear tus propios proyectos de realidad aumentada y reenviarlos a otros usuarios que podrán utilizarlos, editarlos y volver a compartirlos. Un ejemplo de ello es el modelo anatómico del corazón que aparece a continuación en la *Figura 6*.

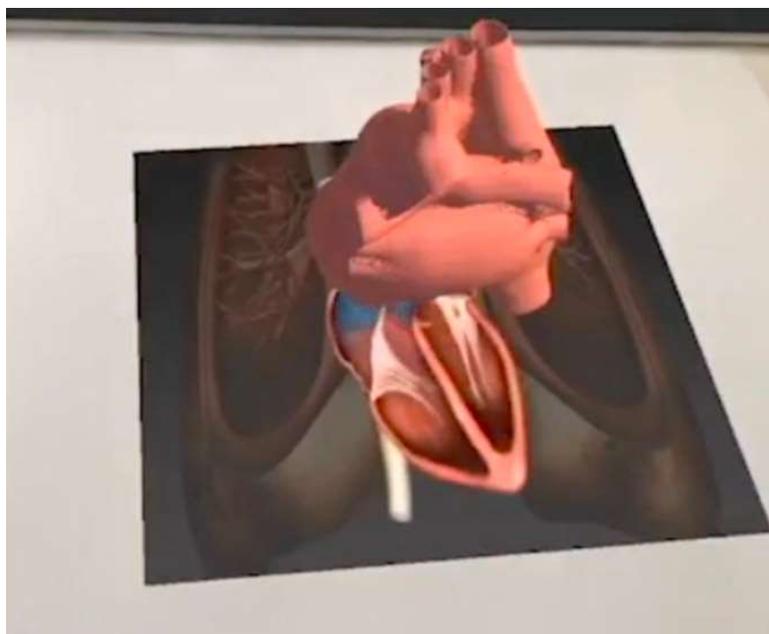


Figura 6: Captura de pantalla de la anatomía interna y externa del corazón.  
(Elaboración propia a partir de Aumentaty)

6. Curiscope: favorece el desarrollo de curiosidad por la ciencia en los estudiantes. Permite estudiar, entre otras cosas, el planeta Tierra y sus capas o la anatomía del cuerpo humano. Como muestra, se incluye la *Figura 7*.



Figura 7: Captura de pantalla de las capas de la Tierra. (Elaboración propia a partir de Curiscope)

## CONCLUSIONES

---

La educación es un campo que evoluciona con la sociedad de acuerdo a las necesidades de la misma. Por ello, la tecnología se ha afianzado en el proceso enseñanza-aprendizaje, permitiéndonos transmitir los contenidos de manera más efectiva al alumnado. Para lograrlo, tenemos la responsabilidad de escoger adecuadamente los recursos digitales que empleemos en el aula, de entre los que se encuentran los que incluye el presente artículo.

## REFERENCIAS

- Agustí, J. P. B. C. y M. F. (2012). Estudios de caso sobre las percepciones de los estudiantes en la inclusión de las TIC en un centro de Educación Secundaria. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/23110>
- Bofarull de Torrents, I. (2003). Adolescentes eternos y ocio mediático. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 11(21), 109–113. <https://doi.org/10.3916/25556>
- Cabrero-Almenara, D. la H. V. y S. B. (2018). *La realidad aumentada como herramienta educativa* (Ediciones). Madrid.
- Fernandez, M. (2017). Augmented Virtual Reality: How to Improve Education Systems. *Higher Learning Research Communications*, 7(1), 1–15.
- Ferrero-de-Lucas, E., Cantón-Mayo, I., Menéndez-Fernández, M., Escapa-González, A., & Bernardo-Sánchez, A. (2021). ICT and knowledge management in Teaching and Engineering Students. *Comunicar*, 29(66), 57–67. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-05>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., & López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. *Comunicar*, 21(42), 65–74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- González, O. (2013). *Educación Aumentada*. Centro de Conocimiento de Tecnologías Aplicada a La Educación.
- Jiménez, J. R. S., Nisperuza, E. P. F., & Arteaga, K. P. A. (2020). CARACTERIZACIÓN DE LA COMPETENCIA. USO COMPRENSIVO DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO EN ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA. *REVISTA BOLETÍN REDIPE*, 9(11), 142–158.
- Méndez Coca, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XX1*, 18(2), 215–235. <https://doi.org/doi:10.5944/educXX1.14016>
- Minelli-de-Oliveira, J., Camacho-i-Martí, M., & Gisbert-Cervera, M. (2014). Exploring student and teacher perception of E-textbooks in a Primary School. *Comunicar*, 21(42), 87–95. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-08>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Prendes Espinosa, C. (2014). Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (46), 187–203. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.12>
- RuizTorres, D. (2011). Realidad Aumentada, educación y museos. *Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 9(2), 212–226.

- Sandoval, C. H. (2020). Covid-19 Education in Time ICT Tools: The New Teaching Role in Strengthening the Teaching Process of Innovative Educational Practices. *Revista Internacional Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Villareal-Romero, S.-M., Olaya-Escobar, E.-S., Leal-Peña, E., & Palacios-Chaparro, J.-A. (2019). Children with grand Imaginaries: Bringing them closer to the world of science. *Comunicar*, 27(60), 29–38. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-03>

# PROGRAMACIÓN, ¿SÍ O NO?

## LA APROXIMACIÓN DE LA TECNOLOGIA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

**Laura Serra Justes**

Grado de Educación Primaria y Guía Montessori

Actualmente la tecnología ha invadido todos los ámbitos de nuestras vidas y cada vez resulta más difícil seguir el ritmo de este avance y hacer que este sea accesible a todos los colectivos. Por esta razón, resulta irremediable hacerse las siguientes preguntas: ¿Cuándo y de qué manera deberíamos introducir las tecnologías a los/las niños/as? ¿Cuánta exposición a las pantallas se aconseja? ¿Somos conscientes de las repercusiones que tiene apostar por una educación computacional? El objetivo principal de este artículo es proporcionar datos científicos que permitan reflexionar respecto la introducción de la programación en las aulas de la etapa de la educación primaria.

---

**Palabras clave:** Pensamiento computacional, Educación Primaria, STEAM, desigualdad de género.

---

Technology has now infiltrated every aspect of our life and keeping up with it and making it accessible to all groups is getting increasingly difficult. As a result, it's unavoidable to pose the following questions: When and how should children be introduced to technology? How much screen time is recommended? Are we aware of the consequences of putting our faith in computational education? The major goal of this paper is to present scientific data that will allow us to reflect on the use of programming in primary school classrooms.

---

**Keywords:** Computational thinking, Primary Education, STEAM, gender inequality.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

La presencia del inglés a nivel mundial, de manera formal o informal, condiciona la manera en cómo se quiere educar a nuestros hijos e hijas. Algunas familias optan por enviarlos al extranjero cuando son adolescentes, otros prefieren hablarles desde el nacimiento en inglés, otros simplemente no quieren introducir otro idioma para cuidar la consolidación de la lengua materna. La cuestión es que se ha evidenciado un replanteamiento educativo impulsado por el cambio social y cultural del mundo globalizado y tecnificado en el cual vivimos. De la mano de este cambio también ha surgido el cuestionamiento del rol de las nuevas tecnologías en el mundo educativo.

Tanto es así que la principal duda que se plantea no es tanto si los/las niños/as deben estar en contacto o no con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC en lo sucesivo), puesto que es una cuestión inevitable que algunos defienden como “batalla perdida”, sino más bien cuál debería ser el momento idóneo para sumergirlos en realizar un uso adecuado de las herramientas de la sociedad digital. ¿En qué momento y de qué manera dejo de luchar contra la fuerza de este mar tecnológico y empiezo a surfear el oleaje?

A continuación, se relacionan las posibles repercusiones de la integración de la programación en la etapa primaria con la afectación de la desigualdad de género, la importancia de usar la tecnología como herramienta de aprendizaje y el papel de los adultos en este contexto, para dar respuesta a las preguntas planteadas.

## 2. LA PROGRAMACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

---

### 2.1. LA PROGRAMACIÓN Y LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

Sabemos que en un futuro próximo existirán cientos de miles de trabajos asociados a la creación y la programación de máquinas y ordenadores. Por lo tanto, sabemos que apostar por la educación computacional puede facilitar el acceso al mundo laboral no solo por su alta demanda de lugares de trabajo, sino también por la transversalidad de esta ciencia. Desde firmas de abogados hasta aerolíneas requieren de capacidades digitales. También sabemos que esta educación, como veremos más adelante, permite desarrollar la capacidad expresiva y comunicativa. Pero ¿sabemos realmente las repercusiones que puede tener

apostar por una ciencia computacional? ¿Comprendemos no solo qué es el algoritmo sino también por qué nuestras relaciones con la cultura, la política o la economía cada vez están más mediatizadas por algoritmos? Debemos reflexionar pues, sobre la necesidad de una competencia digital crítica que permita afrontar un proyecto de vida en la sociedad actual.

Antes de responder a las preguntas, es imprescindible proporcionar una definición consensuada del pensamiento computacional (PC, en los sucesivos) que pueda guiar su posible integración en el desarrollo de las competencias de los/las niños/as a lo largo de las diferentes etapas. A pesar de la falta de consenso entre los expertos a nivel mundial sobre un marco conceptual que defina el PC, se defiende de manera generalizada que desarrollar el PC no es enseñar a programar ordenadores, pero que programar ayuda a desarrollar y a poner en acción muchas destrezas del PC. Dicho esto, según Wing (2006), PC implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la ciencia de la computación. El PC representa una actitud y unas habilidades universales que todos los individuos, no sólo los científicos computacionales, deberían aprender y usar.

En base al anterior contexto, la realidad del estado español respecto a la educación computacional no solo refleja un porcentaje muy bajo de profesionales sino que la infrarrepresentación de la mujer en el sector es mínima.

Según los datos extraídos del Ministerio de Educación (2022), solo un 5,8% de las chicas esperan trabajar en el ámbito de la ciencia y de la tecnología, frente un 15,3% de los chicos. En la universidad, apenas un 25% de quienes eligen grados en ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM, en los sucesivos), son mujeres, porcentaje que se reduce a la mitad si solo hablamos de informática o ingeniería. Sin embargo, el panorama cambia en los grados en que se guarda una estrecha relación con los cuidados: enfermería (81,7%), biomedicina (75%), medicina (68,7%), bioquímica (65,82%) y biotecnología (61,70%).

Estos datos reflejan, tal como dice Mila Sáinz (investigadora líder del grupo de Género y TIC del IN3 de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)), una situación compleja cuyas causas tienen que ver con una sociedad sustentada en valores ligados a los roles y estereotipos de género, transmitidos a través de un proceso de socialización diferente para los chicos y para las chicas, debido a una distribución de roles distinta para los hombres (asertividad e instrumentalidad) y las mujeres (expresión de emociones y cuidados).

La sociedad en general, ya sea mediante la familia, las redes sociales, los medios de comunicación o los videojuegos, entre otros factores, transmiten y reproducen creencias estereotipadas. Por ejemplo, según el Ministerio de Ciencia (2022), en los libros de texto solo aparecen un 7,5% de referentes femeninos durante la etapa educativa obligatoria, lo cual afecta a que las niñas puedan, o no, verse reflejadas en científicas destacadas que despierten su vocación.

Para que la infrarepresentación de la mujer en estos ámbitos no sea una problemática del futuro, uno debe preguntarse en qué momento se originan y se consolidan las aspiraciones de las niñas. Como familia y como docente quiero poder aprovechar las ventanas de oportunidad que permitan a los/as niños/as poder desarrollar, al máximo y de la manera más sana posible, sus potencialidades para sentirse de esta manera autorrealizados y felices.

La probabilidad de estudiar una carrera en los campos STEM está altamente influenciada por factores emocionales, culturales i relacionados con la identidad. En primer lugar, la mayoría de las actitudes relacionadas con la ciencia está consolidada a los 14 años. Esto implica que, a partir de esta edad, la idea de ciencia “no es para mí” és muy difícil de cambiar. Además, según el CSIC (2018) es a los seis años cuando las niñas empiezan a asociar brillantez con masculinidad y en la adolescencia las chicas muestran más ansiedad respecto a las matemáticas que los chicos, y menos seguridad frente a sus capacidades, especialmente las científicas.

Estos argumentos muestran que esperarse hasta la adolescencia para recibir una educación computacional puede resultar ineficaz, mientras que la enseñanza de la programación en la etapa de la educación primaria puede ofrecer, en un contexto en el cual la actitud sobre la ciencia todavía no está consolidada, una ayuda con respecto a la valoración de la profesión y respecto a la percepción de los científicos programadores, que constituyen menos del 1% de la población, tal como se explica en el artículo “¿A qué edad deberíamos aprender a programar” (2022).

## 2.2. LA PROGRAMACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Una vez contextualizado el porqué de la educación computacional en la etapa de educación primaria, es importante valorar las ventajas y desventajas de la presencia de la programación en la vida de los/as niños/as para poder ofrecer una respuesta educativa coherente a las competencias que van a necesitar los futuros ciudadanos.

Por un lado, ya hemos comentado como apostar por la educación computacional no solo revierte en una mayor probabilidad de acceso al mercado laboral del futuro, sino que permite reducir la brecha en la desigualdad de género de las disciplinas STEM.

Por otro lado, existe un miedo generalizado por el riesgo que el iniciar a los/las niños/as en dicha educación promueva que todavía se enganchen más a las pantallas. Además, la organización mundial de la salud (OMS, en sucesivos) recomienda no más de 2h diarias de pantalla en las edades de la educación primaria y asegurarse de al menos 60 minutos de actividad física moderada al día que refuercen los músculos y huesos. Este sentido, aunque algunos expertos expresen que cuanto antes mejor, de manera consensuada se puntualiza que no se debe realizar esta inmersión de cualquier manera.

En primer lugar, los programas, de la misma manera que los currículos diseñados para las escuelas, deben adaptarse a las capacidades y al nivel de desarrollo del alumnado. Además, debe haber siempre el acompañamiento o supervisión de un adulto, y tal y como explica Laura Aulló González, psicóloga y terapeuta de familia, programar no implica necesariamente herramientas digitales. La programación que usa el lenguaje visual es llamada programación por bloques y éstos pueden ser digitales o físicos. Estos materiales analógicos ayudan al desarrollo del pensamiento lógico-matemático y computacional, y permiten la manipulación, que como decía Maria Montessori, la mano es el instrumento de la inteligencia.

En segundo lugar, uno de los principales problemas con el uso de las tecnologías surge cuando éstas se implementan como un fin, en vez de como una herramienta para el aprendizaje. De la misma manera que no escribimos para ser escritores, sino que uno es escritor al escribir i escribe por todo lo que le aporta el proceso de escritura, uno programa por el conjunto de valores, aptitudes y destrezas que le proporcionan: El lenguaje de la programación permite trabajar en la resolución de problemas, en el nivel de abstracción, en la atención, en la concentración, en el cálculo numérico, en la precisión, en la creatividad, en la resiliencia, en las aptitudes verbales, y en el pensamiento lógico y espacial. Además, también promueve la colaboración porque los/las niños/as tienden a compararse y querer comprender las múltiples soluciones que existen para un mismo problema.

En resumen, Antolín García (2021), CEO y fundador de conmasfuturo.com y steam school in-a-box, destaca la importancia de confundir la acción con el medio. Si se crea y no se consumen las creaciones de otras personas, sí se desarrollan las capacidades que implican el uso de la programación. Por lo tanto, no se trata tanto de “cuanto” sino de “como”. No es recomendable exponer al niño/a delante de la pantalla con un rol pasivo, ni una hora ni un minuto. Por contra, si el/la niño/a percibe tu presencia y acompañamiento, y si se considera el aprendizaje social i emocional, la experiencia resulta mutuamente enriquecedora. Además, las personas que sepan producir tecnologías digitales, i no solo consumirlas, estarán preparados para hacer frente a los retos de una sociedad global.

### 2.3. EL ROL DEL ADULTO EN LA PROGRAMACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, el adulto tiene un papel fundamental en la educación computacional. El alto porcentaje de alfabetización en programación tanto en el mundo educativo como en las familias supone una situación de riesgo importante, sobre todo por el crecimiento tan acentuado de la sociedad digital, que incrementa todavía más la brecha digital.

Respecto a las familias, la prohibición y el desconocimiento de la programación puede conducir a no acompañar a los/as niños/as, dejándolos solos, tarde o temprano, delante de las pantallas, con los riesgos asociados de privacidad y adicción. De la misma manera que la educación sexual y emocional ayuda en la prevención de enfermedades ets y promueve las relaciones sanas, una buena educación en el lenguaje computacional promueve una relación sana y responsable con la tecnología. En este sentido, se anima a los familiares a involucrarse en los usos digitales de sus hijos/as para que la presencia digital aporte seguridad a todos los implicados.

En el caso de los docentes, la necesidad de alfabetización en el lenguaje de la programación se concreta en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo de educación primaria, donde la competencia digital implica la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Centrándonos en la comunidad autónoma de Cataluña, además vemos reflejado como en el Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, y mediante el artículo 4 "Material didáctico", los centros deben fomentar el uso de las diferentes tecnologías para el aprendizaje, la comunicación y el conocimiento con la finalidad de enriquecer las situaciones de aprendizaje y potenciar la participación activa y el compromiso del alumnado. Las tecnologías permiten personalizar los aprendizajes, favorecer la autonomía y la cooperación de los alumnos, proporcionando múltiples formatos de acceso a los contenidos y a la producción del conocimiento. Más concretamente, dentro de los contenidos de etapa, en el bloque "Entorno, tecnología y sociedad", se especifica el trabajo de las tecnologías digitales por medio de programas específicos y simulaciones, que incluyen la robótica educativa.

En base a lo anterior y considerando la importancia anteriormente comentada de escoger una metodología adecuada a las capacidades y características evolutivas de los/as niños/as, se plantean las siguientes recomendaciones por etapas: antes de los siete años, las opciones que usan en los colegios son Scratch Jr, Corde.org, toolbox.academy o CSUnplugged. A partir de los siete años se recomiendan programas como Scratch, Pílasbloques, Code.org, Micro:bit, CoSpaces y aplicaciones como Lightbot. A partir de los once años, el/la niño/a es introducido a Arduino y Roblox, plataforma de código abierto enfocados a facilitar el uso de la electrónica. Por último, la continuación a esta introducción a la programación vendría dada por los programas Python, Java, C.

## 2.4. EL LENGUAJE DE LA PROGRAMACIÓN

Los programas anteriores no dejan de ser lenguajes con una sintaxis determinada, igual que el inglés o el español. Por ejemplo, mientras que el inglés tiene un total de 3500 normas sintácticas aproximadamente, el lenguaje de la programación en C, uno de los más antiguos, está formado por 46 normas sintácticas sin interpretaciones ambiguas, dada la naturaleza matemática de la ciencia de las computadoras. Resulta interesante destacar como la sintaxis en el lenguaje, que se vio paulatinamente relegada en los ámbitos de enseñanza a finales de siglo XX, vuelve a coger fuerza con el auge de la programación, debido a que el orden lógico que nace de ésta permite crear relaciones y combinaciones capaces de convertirse en pensamiento, artificio o estilo.

En base a lo anterior, se manifiesta que, aunque una persona con un contexto cultural rico puede llegar a tener una buena competencia en el lenguaje materno sin el aprendizaje de la sintaxis, a la larga, la falta de este aprendizaje revierte y dificulta las inferencias y conexiones con otros tipos de lenguajes, limitando el potencial del individuo. De la misma manera, se establece que el aprendizaje de uno de estos programas revierte y facilita en el aprendizaje de los otros. Es por este motivo, que la tecnología digital en los centros de aprendizaje facilita el enfoque competencial, reforzando la comprensión, la expresión y la interacción oral, que garantizan el desarrollo de la competencia digital.

Por último, destacar como actualmente, el contexto intercultural y plurilingüe creado a partir de los movimientos migratorios y de la expansión de la tecnología, crea una necesidad de formación del adulto en PC que le haga más libre y le permita acompañar de la manera más respetuosa posible a los /las niños/as.

## CONCLUSIONES

---

Vivimos en un mundo en el cual la tecnología ha logrado un desarrollo continuo y vertiginoso. Los avances científicos han introducido nuevos materiales y aparatos que utilizamos tanto en la vida cotidiana como en los entornos más especializados. Estas novedades tecnológicas provocan unas modificaciones en los comportamientos y en las estructuras sociales que hacen imprescindible que cualquier persona sea competente en el momento de adaptarse a su uso.

A lo largo del artículo hemos podido ver como en la etapa de la educación primaria, los/as niños/as tienen las características más propicias para el aprendizaje de la programación, dado que tienden a preguntarse todo aquello que les rodea: se preguntan el funcionamiento y las interrelaciones entre todo lo que previamente han conocido. En esta etapa ya no solo juegan con un móvil al juego simbólico, sino que desean abrir el mismo y ver de qué está formado y por qué dos personas pueden comunicarse por medio de esta herramienta. En definitiva, buscan la independencia intelectual por medio del razonamiento. En este sentido, la programación ofrece una aproximación al funcionamiento de todos estos aparatos y, al fin y al cabo, es desde el conocimiento que se inicia el desarrollo de actitudes de respeto, cuidado y responsabilidad tan importantes en los valores del civismo digital de los futuros ciudadanos del siglo XXI.

Podemos concluir que la inclusión de la programación en los centros educativos acerca el mundo actual al aula y garantiza la consecución de las competencias del alumnado. Tal como se expone en la dimensión “tecnología y vida cotidiana” del Decreto 119/2015, comprender y valorar el papel de ésta en el mundo actual permitirá tener criterio para tomar decisiones que tienen que ver con un uso más eficiente y seguro de los materiales y aparatos y con la identidad digital propia y ajena, de manera que se pueda luchar de manera más eficaz contra las prácticas que amenacen la salud y la seguridad de las personas y el medio ambiente.

## REFERENCIAS

---

### Links

- Globopolítica (2018): La importancia de la Sintaxis en la enseñanza de la lengua. Consultado el 3-01-2022 en <https://glotopolitica.com/2018/09/17/la-importancia-de-la-sintaxis-en-la-ensenanza-de-la-lengua/>
- Olivia López Bueno (2021). Aprender a programar: cómo y cuándo iniciar a los niños. El País. Consultado el 21 d'abril de 2022 a [https://elpais.com/retina/2021/01/25/tendencias/1611591124\\_677135.html](https://elpais.com/retina/2021/01/25/tendencias/1611591124_677135.html)
- Omedes, H (2022): Estereotipos y falta de referentes nutren la brecha de género en Ciencia: solo un 5% de las chicas quiere ser científica. Consultado el 6-5-2022 en <https://www.20minutos.es/noticia/4954941/0/la-brecha-de-genero-en-la-ciencia-una-desigualdad-alimentada-por-los-sesgos-y-estereotipos-en-torno-al-sector/>
- VAA (2018): El debate sobre el pensamiento computacional en educación. Revista iberoamericana de Educación a distancia. Consultado el 6-5-2022 a <https://www.redined.mepsyd.es/xmlui/bitstream/handle/11162/190674/Debate.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- VAA (2022). ¿A qué edad deberíamos aprender a programar? La Nación. Consultado el 21 d'abril de 2022 a <https://www.lanacion.com.ar/tecnologia/a-que-edad-deberiamos-aprender-a-programar-nid13042022/>

### Normativas

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el cual se establece el currículo básico de la educación primaria
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments a l'educació primària a Catalunya.

# PROCESO DE TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES EN LA ADOLESCENCIA

**María Dolores Nuevo González**

Graduada en Pedagogía y Máster en Psicopedagogía

---

La educación secundaria es una etapa educativa de gran trascendencia para el desarrollo del alumnado. Una de las problemáticas a las que tiene que hacer frente el alumnado es el afrontar las continuas decisiones que se les presentan. Por ello, se ha de dotar al alumnado de una formación que le permita desarrollar su proceso de toma de decisiones y de transición que le ayude a determinar su proyecto personal y profesional (Álvarez, Guiu y Escoda, 2021).

Este artículo se centrará en conceptualizar las características de la orientación académica y profesional del alumnado en la actualidad, así como sus áreas de trabajo. Seguidamente, se introducirá el concepto de toma de decisiones y algunos aspectos generales. También se detallarán las variables más comunes que intervienen en este proceso y, por último, se hablará de la importancia que posee la madurez vocacional en la toma de decisiones.

---

**Palabras clave:** orientación académica y profesional, toma de decisiones, madurez vocacional, educación secundaria obligatoria.

---

Secondary education is an educational stage of great importance for the development of students. One of the problems that students have to face is facing the continuous decisions that are presented to them. For this reason, students must be provided with training that allows them to develop their decision-making and transition processes that help them determine their personal and professional Project (Álvarez, Guiu y Escoda, 2021).

This article will focus on conceptualizing the characteristics of the academic and professional orientation of students today, as well as their areas of work. Next, the concept of decision-making and some general aspects will be introduced. The most common variables involved in this process will also be detailed and, finally, the importance of vocational maturity in decision-making will be discussed.

---

**Keywords:** Academic and profesional guidance, decision making, vocational maturity, secondary education.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

---

La orientación académica y profesional es una problemática de indudable interés en el ámbito académico, sobre todo si pensamos en el contexto actual de crisis de no pocas profesiones en una época de transformaciones sociales y de cambios muy relevantes en el mundo del trabajo, cargados de incertidumbre. Por lo tanto, el estudio e indagación sobre la orientación académica y profesional y en concreto sobre el proceso de toma de decisiones, se ha convertido en una cuestión prácticamente insoslayable en la práctica.

La concepción de orientación académica y profesional tradicional ha quedado obsoleta y por ello, es necesario reinventarse y adaptarse a lo que ahora demandan los alumnos, que es una orientación que les dote de competencias y recursos que poder desplegar en el contexto social cambiante en el que se encuentran enmarcados y así poder adaptarse a él (Palomo, 2019).

Lo mismo ha sucedido con el proceso de toma de decisiones, ya que actualmente se ha demostrado que es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida del sujeto y no solo en momentos puntuales (Álvarez y Obiols, 2009).

Por tanto y debido a que los estudiantes en la etapa de educación secundaria comienzan a indagar, conocer y preocuparse por las salidas académico-profesionales será necesario que los centros educativos tengan una buena orientación que ofrezca el asesoramiento y ayuda necesaria a sus estudiantes, para que así puedan conocerse a sí mismos y a su vez dispongan de los recursos adecuados para enfrentarse a todas las decisiones a las que tienen que hacer frente de la mejor manera posible (Rosa, 2015).

## 2. ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL

---

En la actualidad, la orientación académica y profesional se entiende como un proceso de desarrollo de la carrera a lo largo de vida del sujeto, incluyendo tanto experiencias familiares, como escolares, profesionales, laborales y sociales que van perfilando la carrera de la persona (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Actualmente, muchos investigadores dejan claro que la orientación académica y profesional ha tomado otro rumbo y que debe configurarse como un proceso que se prolongue a lo largo de la vida y de todas las etapas educativas del sujeto, para así dar lugar al desarrollo de habilidades de adaptación a los cambios, así como a la producción de jóvenes estratégicos, dinámicos, flexibles y abiertos a nuevos

aprendizajes. Por lo tanto, los modelos tradicionales de orientación ya han quedado obsoletos, porque hoy en día, ya no basta con aportar información sobre las posibles vías educativas y profesionales, ahora lo que demandan los alumnos es la dotación de competencias y recursos que les ayude a enfrentarse al contexto cambiante en el que se encuentran y a adaptarse a él (Palomo, 2019).

En consecuencia, la orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso de ayuda, que posee un carácter mediador y con un sentido cooperativo, dirigido a todas las personas en periodo formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre. La finalidad de esta orientación es que la persona adquiera y desarrolle las capacidades necesarias para conocerse a sí mismo y conocer el entorno donde se encuentra, para así con toda esa información, ser capaz de tomar decisiones consecuentes con el campo profesional y sus intereses (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Por último, se ha de decir que dicha orientación actúa sobre tres áreas de intervención fundamentales como son: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del entorno y la toma de decisiones (Álvarez y Bisquerra, 2012). En concreto, este artículo se centrará en comentar el proceso de toma de decisiones.

### 3. TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES

El proceso de toma de decisiones es un proceso continuo y secuencial, es decir, que no se limita a momentos puntuales, sino que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

En concreto, la toma de decisiones puede concebirse como un proceso continuo de carácter cognitivo, emocional y social al que el alumnado debe enfrentarse desde edades muy tempranas. Se considera que este proceso se agudiza en la educación Secundaria, donde las decisiones son más difíciles de tomar, ya que conllevan la posesión de ciertas destrezas como son la madurez, la responsabilidad y el compromiso, para así poder tomar decisiones de una manera deliberada, consciente y reflexiva (Álvarez y Obiols, 2009).

Por tanto, se puede entender el proceso de toma de decisiones como un proceso continuo, donde el alumno debe conocer tanto la información sobre sí mismo, como la información académica y profesional y otras variables para así poder llevar a cabo un proceso de reflexión y deliberación para la posterior toma de decisiones.

En definitiva, el proceso de toma de decisiones requiere de una constante revisión en función de las nuevas informaciones que se le van proporcionando a la persona en el proceso de desarrollo de la carrera y todo ello conduce a tener que estar constantemente contemplando si reafirmamos la decisión tomada o si cambiamos la opción por otra (Álvarez y Bisquerra, 2012).

## 3.1. ASPECTOS GENERALES EN LA TOMA DE DECISIONES

En el proceso de toma de decisiones deben darse una serie de factores, que son los que van a determinar si se produce una decisión eficaz o no y algunos de ellos pueden ser: la realidad que envuelve al sujeto que ha de tomar decisiones; el conocimiento que ha de tener de sí mismo y de los demás; la suficiente información que debe tener sobre el problema a decidir; y los aspectos afectivo-emocionales que ha de tener presentes y que pueden ser favorecedores o no de la decisión (Álvarez y Bisquerra, 2012, p.219).

Por otro lado, un aspecto importante de la toma de decisiones son los modelos existentes de este proceso, en concreto para López (2009), existen dos modelos. En primer lugar, encontramos los enfoques evolutivos, en los que se piensa que todas aquellas decisiones que componen la elección de una determinada ocupación académica o profesional constituyen un proceso continuo y se llevan a cabo desde la infancia hasta la edad adulta. El segundo enfoque es el cognitivo-conductual, el cual tiene la concepción de que todas aquellas destrezas y habilidades que son necesarias para la toma de decisiones pueden ser enseñadas y aprendidas.

Seguidamente, como aspectos importantes a destacar de este proceso, se puede contemplar la existencia de una serie de actuaciones, que han de tenerse en cuenta para ayudar al sujeto y que según Álvarez y Bisquerra (2012, p.221) son:

- Ayudar al sujeto a conocerse bien.
- Ayudarle a razonar.
- Ayudarle a conocer las posibilidades que tiene.
- Capacitarlo para tomar decisiones en base a las situaciones que se le presenten.
- Desarrollar la capacidad tanto para saber elegir como para saber rechazar.
- Desarrollar la capacidad de ser consecuente con la decisión tomada.

No obstante, también se debe prestar especial atención a las fases que componen el proceso de toma de decisiones, las cuales según Granados (2009, p.5) son:

- Definir la situación, explicitar lo que se desea y el tiempo límite para tomar la decisión.
- Establecer un plan de acción; clarificar valores, beneficios y limitaciones.
- Identificar alternativas, barajar las diferentes opciones.
- Descubrir los resultados posibles, comparar las diferentes opciones.
- Eliminar alternativas.
- Llevar a cabo la opción elegida.

## 4. VARIABLES QUE INCIDEN EN LA TOMA DE DECISIONES ACADÉMICO-PROFESIONALES

---

En la etapa de la Educación Secundaria, es el momento donde los estudiantes comienzan a explorar y conocer las ocupaciones y salidas académico-profesionales existentes, además de ir construyendo sus creencias de autoeficacia y consolidar sus intereses académicos (Rodríguez, Peña e Inda, 2015). Es en esta etapa donde los alumnos se encuentran ante la situación de que deben comenzar a elaborar sus primeras decisiones, las cuales serán fundamentales para su futuro personal y determinarán el trascurso de su vida.

Por tanto, la orientación debe ser tenida en cuenta como un método que ayude a los estudiantes a conocerse y comprenderse a sí mismos y a dotarles de recursos para que sean capaces de tomar decisiones adecuadas (Fernández, 2019). Más concretamente, la toma de decisiones debe ser comprendida como un proceso continuo y secuencial que necesita de una constante reflexión y revisión en función de las informaciones que el estudiante adquiere a lo largo de su vida, ya sean de autoconocimiento o del contexto en el que se encuentra (Rosa, 2015). Debido a esto, y a la importancia que tiene este proceso, se va a desarrollar a continuación, una exposición de las concepciones y las variables o factores que influyen en la misma.

Para comenzar, se ha demostrado que uno de los agentes que influyen en el proceso de toma de decisiones académico-profesionales que realiza el alumnado son los profesores. Estos influyen en la decisión que toman los estudiantes de manera indirecta y esta acción se ve mediada por variables como el rendimiento académico, el currículo, el ambiente escolar, los niveles de desempeño académico y las expectativas de los profesores (Carvalho y Taveira, 2014).

En numerosas investigaciones se ha comprobado que los estudiantes de secundaria fundamentan sus decisiones sobre la preferencia y el gusto personal y esto predomina por encima de otras variables como puede ser las diferentes salidas profesionales o el rendimiento académico previo. Sin embargo, también se observa como los diversos agentes sociales influyen en la toma de decisiones que realiza el alumnado, siendo los progenitores las personas que más influyen en los mismos por encima de los docentes y los grupos de iguales. Por tanto, es necesario tener en cuenta las múltiples barreras y apoyos del contexto social que rodean al estudiante y que van a tener una gran influencia en sus decisiones académicas (niveles de apoyo de los progenitores, familia, compañeros y docentes) (Rodríguez et al., 2015).

Por otro lado, la familia aparece como uno de los elementos clave en este proceso y toman una especial relevancia en las elecciones de los sujetos, ya que tienen una gran capacidad de influencia sobre los mismos. Los estudiantes no se percatan habitualmente de ello, pero las decisiones que realizan están marcadas de manera indirecta por las vivencias personales y por lo que han observado y experimentado en sus hogares. Por tanto, el apoyo positivo de los padres hacia sus hijos provoca, ya no

solo un aumento de la seguridad de los mismos a la hora de llevar a cabo sus elecciones, sino que, además contribuye al aumento de la confianza académica a la hora de enfrentarse a los numerosos retos que les van surgiendo (Fernández, 2019).

En consonancia con esto, se puede observar cómo las decisiones de los estudiantes se ven influenciadas por los distintos entornos de socialización en los que se enmarcan y por tanto sus elecciones se ven mediadas por factores individuales, contextuales y sociales, como la familia, el estatus socioeconómico, los iguales, la etnia, la comunidad, etc. (Fernández, García y Rodríguez, 2016).

Seguidamente, se observa como el autoconcepto académico se torna como decisivo en este proceso de toma de decisiones y como una fuente de motivación que aumenta la sensación de los sentimientos de autoeficacia y competencia (Santana y Feliciano, 2009). Además de esto, la autoestima se postula como un elemento clave, ya que puede significar la acentuación de la confianza en sí mismo del sujeto, para explorar diversas alternativas y buscar información en diversas fuentes, sin temor a los elementos causales externos que puedan ocasionarse (Castro, 2015).

Además de todo lo comentado hasta ahora, autores como Cepero (2009, pp.100-101) han establecido clasificaciones de una serie de factores o variables que pueden influir en las decisiones académicas y profesionales como son:

- Físicos (sexo, edad, pertenencia a minorías...).
- Psicológicos (aptitudes, destrezas, intereses, madurez vocacional, personalidad...).
- Pedagógicos o académicos (rendimiento académico, currículo escolar, estilo de aprendizaje...).
- Institucionales (mundo laboral, sistema educativo).
- Socioeconómicos (estructura sociofamiliar, nivel académico familiar, tamaño, profesión de los padres, recursos económicos, medios sociales...).

En relación con estas variables, aparecen otra serie de factores claves en este proceso que son distintos a los comentados hasta ahora y que resultan bastante interesantes. Entre los ellos se pueden encontrar la satisfacción vocacional, los valores laborales, la madurez vocacional, las expectativas universitarias y las competencias socioprofesionales (Cortés, 2017).

En definitiva, se cree necesario que el profesorado cree espacios o momentos donde pueda ayudar y asesorar a los estudiantes sobre cómo desenvolverse a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones y tengan los medios o recursos necesarios para hacerlo sin temor o miedo al fracaso. Para ello, sería fundamental que el profesorado tratará de ayudar al alumnado a conocerse bien, a razonar estimulando la reflexión, a conocer las posibilidades que tiene dotándole de medios adecuados para acceder a la información, a capacitarlos para tomar decisiones en función de las situaciones que se les presenten, a desarrollar la capacidad tanto para saber elegir como para saber rechazar y a desarrollar la capacidad de ser consecuente con la decisión tomada (Rosa, 2015, p.86).

## 5. MADUREZ VOCACIONAL

La madurez vocacional es definida por Super (como se citó en Bisquerra, 2014) como:

La habilidad del individuo para hacer frente a las tareas necesarias para la carrera durante una etapa particular de la vida. Esta habilidad se evalúa comparándose con otros individuos que se están enfrentando a las mismas tareas en el mismo periodo vital (p. 251).

A partir de esta definición son numerosos los autores que tratan de delimitar este concepto, en concreto Lucas y Carbonero (como se citó en Santana, Feliciano y Santana, 2013, p.10) conceptualizan la madurez vocacional como: “el grado en que una persona adopta una decisión basada en el conocimiento de sus alternativas académicas y profesionales, previo análisis de sus valores, metas, intereses, habilidades y condiciones personales y sociales”.

Una vez hecha la aproximación conceptual, se ha de decir que existe consciencia de que la madurez y en concreto la madurez vocacional son aspectos complejos del desarrollo de la persona y por ello, se cree necesario el presentar e identificar algunas de las condiciones esenciales que deben producirse para que se alcance y desarrolle la madurez vocacional y que en concreto son (Granados, 2009):

- Autoconcepto realista y positivo.
- Conocimiento de las propias motivaciones e intereses.
- Conocimiento de la oferta educativa y laboral.
- Prever las implicaciones que una decisión puede tener a corto y largo plazo.
- Expectativas de control del futuro profesional.
- Estrategias específicas de decisión.

Sin embargo, existen una serie de momentos críticos en los cuales la madurez vocacional se hace especialmente importante para afrontar dichas situaciones lo mejor posible y algunas de estas situaciones podrían ser la elección de materias, la finalización de la etapa de la ESO o abandonar el sistema educativo a los 16 años sin conseguir el título de la ESO (López, 2009).

En definitiva, se puede decir que la madurez vocacional es un aspecto fundamental en este proceso de toma de decisiones académico-profesionales del estudiante, el cual debe ser consciente y poseer la madurez necesaria para comprender que las acciones y decisiones que tome en el presente son las que van a determinar el rumbo de su futuro académico o profesional y de su vida en general. Por lo cual, en este proceso de orientación académica y profesional tanto orientadores como profesorado deberían incidir al alumnado sobre este aspecto y hacerles ver que no están tomando una decisión trivial, sino que de ello depende su proyecto vital.

## CONCLUSIONES

---

Actualmente vivimos en una sociedad que se encuentra en continuo cambio, donde las leyes educativas cambian de manera constante. Por ello, como se ha visto, es necesario que el concepto de orientación académica y profesional evolucione y se adapte a las circunstancias y necesidades del alumnado y de la sociedad.

Por tanto, queda demostrado la necesidad que hay de capacitar al alumnado para que afronte de la mejor manera posible y tenga los recursos necesarios para enfrentarse a todas las decisiones a las que tiene que hacer frente desde temprana edad, y que intensifican durante la etapa de la educación secundaria, ya que de ello va a depender su futuro personal y profesional. Por ello, es vital que como docentes conozcamos todas estas cuestiones y variables que se presentan en este artículo.

## REFERENCIAS

### Libros

- Álvarez, M y Bisquerra, R (2012). La orientación académica y profesional. En M, Álvarez y R, Bisquerra, *Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos* (pp.199-238). Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2014). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A.

### Revistas

- Álvarez, J., Guiu, G., y Escoda, N. (2021). Variables Asociadas a la Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Educación Secundaria. *Revista de Orientación Educativa*, 2020, vol. 34, núm. 65, p. 107-131. <http://hdl.handle.net/10459.1/83152>.
- Álvarez, M y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones profesionales a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), pp. 877-900. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945014.pdf>
- Carvalho, M., y Taveira, M. (2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (3), pp.20-35. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaREOP-2014-25-3-7010>
- Castro, J. (2015). Identidad vocacional, claridad del autoconcepto y autoestima en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, & Education*, 7 (1), pp.23-39. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3866/CASTRO.pdf?sequence=1>
- Cepero, A. B. (2009). *Las preferencias profesionales y vocacionales del alumnado de secundaria y formación profesional específica*. (Tesis Doctoral). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65575>
- Cortés, M. (2017). Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (2), pp. 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5901372>
- Fernández, M. (2019). Orientar desde el currículo: una forma de ayudar al alumnado en su toma de decisiones académico-profesionales desde la materia Geografía e Historia. (Trabajo de Fin de Máster). <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16812>
- Fernández, C., García, O., y Rodríguez, S. (2016). Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71), pp.1111-1133. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000401111&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000401111&script=sci_arttext&lng=pt)

- Granados, C. (2009). Desarrollo de la competencia para la autonomía e iniciativa personal en relación a la toma de decisiones con la colaboración del departamento en orientación. *Innovación y experiencias educativas*, 23, pp. 1-10.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_23/CRISTINA\\_%20GRANADOS%20BERMUDEZ\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_23/CRISTINA_%20GRANADOS%20BERMUDEZ_2.pdf)
- López, F. (2009). La toma de decisiones en la orientación profesional: un enfoque práctico. *Innovación y experiencias educativas*, 18, pp. 1-10.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_18/FRANCISCO\\_LOPEZ\\_REYES01.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/FRANCISCO_LOPEZ_REYES01.pdf)
- Palomo, M. (2019). Propuestas para la elaboración de un plan de orientación académica y profesional. *MAD.RID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid*, 57, pp.9-18.  
[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Propuestas+para+la+elaboraci%C3%B3n+de+un+plan+de+orientaci%C3%B3n+acad%C3%A9mica+y+profesional&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Propuestas+para+la+elaboraci%C3%B3n+de+un+plan+de+orientaci%C3%B3n+acad%C3%A9mica+y+profesional&btnG=)
- Rodríguez, M., Peña, J. e Inda, M. (2015). "Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar": un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), pp.1351-1368.  
<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/39987/1/EstoMCRodriguez.pdf>
- Rosa, J. (2015). Madurez vocacional e inteligencia emocional. Influencia y eficacia de la aplicación del programa: Plan de Acción Tutorial Vocacional, PAT- VOCACIONAL (PAT-V). (Tesis doctoral).  
<http://dehesa.unex.es/handle/10662/3272>

# JUEGOS CON ESTRATEGIAS MATEMÁTICAS

## El juego como recurso didáctico para desarrollar contenidos matemáticos en el aula

**Miguel Ángel Martínez García**

Graduado en Matemáticas

La monotonía de las clases magistrales repercute en un mayor desinterés por parte del alumnado sobre los contenidos que se imparten en las aulas. Además, en clase de matemáticas, los alumnos pierden el interés por los contenidos de esta materia al situarlos lejos de la realidad y no verles utilidad alguna, lo que también origina gran falta de participación en clase. Es por ello que, como docentes, debemos intentar adecuarnos a las exigencias atencionales y motivacionales de los estudiantes proponiendo, entre otras cosas, actividades que ellos consideren atractivas y con las que podamos desarrollar los contenidos deseados.

Vamos a desarrollar juegos matemáticos que nos ayudarán a intentar paliar las situaciones anteriores. Comenzaremos viendo una base didáctica sobre la que se asienta este hecho y, posteriormente, expondremos y analizaremos varios juegos matemáticos y veremos cómo se pueden implementar en el aula para trabajar con ellos diversas nociones matemáticas.

---

**Palabras clave:** Estrategias ganadoras, juegos matemáticos, situaciones didácticas.

---

The monotony of lectures leads to a greater lack of interest on the part of students in the content taught in the classroom. Moreover, in mathematical classes, pupils lose interest in the content of this subject by placing it far from reality and not seeing any use for it, which also leads to a lack of participation in class. This is why, as teachers, we must try to adapt to the students' attentional and motivational demands by proposing, among other things, activities that they find attractive and with which we can develop the desired content.

We are going to develop mathematical games that will help us to try to alleviate the above situations. We will begin by looking at the didactic basis on which this fact is based, then we will present and analyse several mathematical games and we will see how they can be implemented in the classroom to work with them on various mathematical notions.

---

**Keywords:** Winning strategies, mathematical games, didactic situations.

---

# 1. EL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

Evidentemente, lo primero que se nos puede venir a la mente al pensar en juegos relacionados con las matemáticas es considerar juegos de azar como la lotería o juegos en los que se precisa cierta habilidad como puede ser el póker, en los que las herramientas matemáticas puestas en juego se limitan al cálculo de probabilidades para determinar cuáles son las opciones de éxito.

Ahora bien, ¿los juegos matemáticos se limitan a situaciones similares a las anteriores? Evidentemente no, por lo que debemos matizar el significado de juegos matemáticos. Como se expone en (Edo, Deulofeu, Badillo y Baeza, 2008), el juego matemático es una actividad colectiva basada en reglas fijas, sencillas, comprensibles y asumidas por todos los participantes. Las reglas establecerán no sólo los objetivos para el conjunto de jugadores, sino también los objetivos específicos de cada uno de los participantes que deberán buscar las estrategias para bloquear y/o ganar al resto de participantes.

Según la definición anterior, trabajar con juegos matemáticos puede resultar beneficioso para la mejora del aprendizaje de la resolución de problemas de matemáticas. Según (Edo et al., 2008), este hecho radica en que la resolución de problemas y los juegos matemáticos comparten el mismo proceso heurístico, es decir, que las fases de resolución de uno y otro se asemejan bastante, hecho que podemos apreciar en la siguiente tabla:

Fases de resolución de problemas de Pólya	Fases de resolución de un juego
Comprender el problema.	Comprender las normas del juego.
Diseñar un plan de actuación.	Desarrollar el juego con la experimentación, la realización de conjeturas, el diseño de planes o la planificación de una estrategia a seguir.
Ejecutar el plan diseñado anteriormente.	
Analizar y verificar la solución obtenida.	Analizar y verificar la estrategia realizada.

Así, los juegos matemáticos pueden permitir desarrollar habilidades de resolución de problemas, siempre y cuando sean trabajados con un objetivo claro y dentro de un ambiente de resolución de problemas, donde se estimule el pensar de un modo matemático (Gairín Sallán, 1990).

También debemos considerar otras características que deben tener los juegos a desarrollar en el aula para que estos sean un recurso didáctico efectivo. Algunas características imprescindibles que deben tener, señaladas por (Sánchez, Palmero, Sánchez, Lalandá y Sánchez, 2004) son las siguientes:

- **Función lúdica:** Al comenzar los desarrollos de los juegos, los alumnos tienen que tomar los mismos como un mero entretenimiento. La utilidad didáctica que hizo que el profesor eligiese dichos juegos se plasmará posteriormente, si se trabajan siguiendo las fases expuestas anteriormente.
- **Función motivadora:** Si los juegos propuestos no interesan al alumnado, estos perderán su sentido y se convertirán en simples ejercicios rutinarios.
- **Función de accesibilidad:** Los juegos deben ser asequibles para los alumnos. Las reglas de los mismos deben ser escuetas y de fácil comprensión. Además, Los juegos se deben adecuar a las características espacio-temporales de la clase.
- **Función de reto:** Si los juegos propuestos son muy previsibles los estudiantes perderán el interés enseguida.

Los juegos matemáticos que vamos a desarrollar cumplirán estas características con el fin de que la función de los mismos no se desvirtúe. Con ello, trabajaremos las competencias básicas estipuladas en el Real Decreto 217/2022, además de algunas heurísticas útiles en la resolución de problemas, en la modelización matemática o en el manejo de las matemáticas en general. Entre dichas heurísticas podemos destacar:

- Uso de simetrías para simplificar el análisis de casos.
- Reducción de un caso a otros más sencillos.
- Uso de la paridad para estudiar situaciones.
- Distinción exhaustiva de casos.
- Elección de una notación adecuada.
- Búsqueda de patrones.
- Extrapolación de ideas o conclusiones a otros casos.

De un modo aún más riguroso, el uso de juegos matemáticos está respaldado por la Teoría de Situaciones de Brousseau. Esta teoría se basa en que los conocimientos matemáticos de los alumnos no se forman espontáneamente y busca las condiciones para que estos se construyan de forma artificial, hecho que ocurre con el desarrollo de juegos en el aula ya que las situaciones didácticas son los juegos a desarrollar en el aula, mientras que las situaciones a-didácticas se encuentran en la interacción entre los alumnos y los juegos propuestos (Vidal, 2009). El lector interesado en esta teoría puede consultar, entre otras muchas referencias como la anterior, el siguiente texto (Brousseau, 2007).

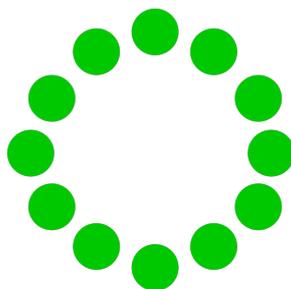
Por último veamos la reflexión que hace el autor en (de Guzmán Ozámiz, 1986).

*"El objetivo primordial de la enseñanza básica y media no consiste en embutir en la mente del alumno un amasijo de información que, pensamos, le va a ser muy necesaria como ciudadano en nuestra sociedad. El objetivo fundamental consiste en ayudarlo a desarrollar su mente y sus potencialidades intelectuales, sensitivas, afectivas, físicas, de modo armonioso. Y para ello nuestro instrumento principal debe consistir en el estímulo de su propia acción, colocándole en situaciones que fomenten el ejercicio de aquellas actividades que mejor pueden conducir a la adquisición de las actitudes básicas más características que se pretende transmitir con el cultivo de cada materia".*

Evidentemente, los juegos matemáticos nos pueden ayudar a conseguir todo lo postulado anteriormente porque, por un lado, existe una enorme relación entre los juegos y numerosos contenidos matemáticos relevantes para el desarrollo de su mente y, por otro lado, nos ayudarán a aumentar la atención y la motivación de los discentes porque, ¿a quién no le gusta jugar?

## 2. EL CÍRCULO DE MONEDAS Y KAYLES

El círculo de monedas es un juego para dos jugadores propuesto por el divulgador en matemáticas llamado Martin Gardner en (Gardner, 2008). El juego consiste en disponer un número cualquiera de monedas en círculo. Los jugadores se turnan para extraer de dicho círculo una o dos monedas de manera que, si deciden extraer dos monedas, estas deben estar una junto a otra, sin que haya entre ellas otra moneda o un espacio vacío. El jugador ganador será aquel que retire la última moneda.



Disposición inicial para el círculo de monedas con 12 monedas.

Kayles es un juego para dos jugadores inventado por Dudeney y propuesto por los matemáticos Berlekamp, Conway y Guy en (Berlekamp, Conway y Guy, 2001) aunque también lo encontramos en (Gardner 2018). El juego es similar al anterior, pero en este caso las monedas se disponen en fila. Se pueden extraer en cada turno una moneda o dos que sean adyacentes sin que exista un espacio vacío entre ellas, y el jugador que resultará el vencedor será el que retire la última moneda.



Disposición inicial para kayles con 5 monedas.

## 2.1. ANÁLISIS MATEMÁTICO

Realicemos un análisis de cada uno de los juegos por separado. Además, veremos una variante de los mismos.

### El círculo de monedas

---

Veamos que, independientemente del número de monedas de partida que tengamos y de los movimientos que realice el primer jugador en cualquiera de sus turnos, el segundo jugador tiene una estrategia ganadora. Para ello, supongamos que tenemos  $n$  monedas de partida.

Al iniciar el juego, el primer jugador retirará una o dos monedas adyacentes. El segundo jugador en su siguiente movimiento debe retirar una o dos monedas adyacentes de manera que forme dos grupos separados que tengan el mismo número de monedas. Para ello, deberá proceder de la siguiente forma:

- Supongamos que  $n$  es par:
  - Si el primer jugador retira una moneda, el segundo jugador debe retirar la moneda opuesta a esta, formando dos grupos separados de  $(n-2)/2$  monedas.
  - Si el primer jugador retira dos monedas, el segundo jugador debe retirar las dos monedas opuesta a estas, formando dos grupos separados de  $(n-4)/2$  monedas.
- Supongamos que  $n$  es impar:
  - Si el primer jugador retira una moneda, el segundo jugador debe retirar las dos monedas opuestas a estas, formando dos grupos separados de  $(n-3)/2$  monedas.
  - Si el primer jugador retira dos monedas, el segundo jugador debe retirar la moneda opuesta a estas, formando dos grupos separados de  $(n-3)/2$  monedas.

Ahora, la estrategia a seguir por el segundo jugador es retirar el mismo número de monedas, y en la misma disposición que retire el primer jugador en su turno, pero en el grupo contrario al que lo haga este. Así, llegará un momento que el primer jugador retire todas las monedas de un grupo y el segundo jugador en su turno hará lo propio en el grupo restante ganando así el juego.

## Kayles

---

Observemos que en kayles, el segundo jugador busca la misma estrategia que en el círculo de monedas, es decir, formar dos grupos separados de monedas y repetir los movimientos que haga el primer jugador, pero en el grupo contrario. Ahora bien, en este juego, el segundo jugador no podrá conseguir formar esos dos grupos siempre, pues esto dependerá tanto del primer movimiento que haga el primer jugador y del número inicial de monedas. Así, el segundo jugador no va a tener siempre una estrategia ganadora como ocurría en el juego anterior.

De hecho, un estudio general se presenta demasiado complejo para las pretensiones de este texto, pero sí vamos a mencionar cómo se podría proceder. Se trata de acercarse al estudio de los juegos de Nim en los que dos jugadores se turnan para quitar objetos de distintos montones. Para ello, necesitaríamos realizar una introducción a los números o funciones de Grundy que nos proporcionarían en cada caso cuál es el jugador ganador dependiendo del número inicial de monedas y del número de montones. El lector interesado en ello puede encontrar un análisis detallado de esta forma de trabajo en (Berlekamp, Conway y Guy, 2001).

En lugar de ello, proponemos al lector que realice estudios particulares dependiendo del número inicial de monedas, usando los casos más simples para obtener conclusiones sobre los caso más complicados.

## Variantes de los juegos anteriores

---

Supongamos ahora que, en el círculo de monedas cada jugador puede quitar en su turno el número de monedas adyacentes que desee. En este caso, el segundo jugador sigue teniendo una estrategia ganadora para cualquier número  $n$  de monedas inicial similar a la desarrollada anteriormente.

Evidentemente supongamos que no se pueden retirar todas las monedas en el primer turno y que el primer jugador no extrae en su turno la mitad de las monedas o más pues en ese caso el segundo jugador ganaría fácilmente retirando en su turno las monedas restantes.

Entonces, consideremos que el primer jugador ha retirado  $k$  monedas adyacentes. Tenemos dos casos:

- Si  $n-k$  es impar, el segundo jugador debe retirar el número impar más alto posible de monedas de tal manera que se obtengan dos grupos separados de monedas de igual número.
- Si  $n-k$  es par, el segundo jugador debe retirar el número par más alto posible de monedas de tal manera que se obtengan dos grupos separados de monedas de igual número.

Una vez en este punto, la estrategia es igual a la anterior, el segundo jugador debe copiar los movimientos del primer jugador, pero en el grupo contrario, con lo que será el ganador del juego.

Evidentemente esta misma variante se puede plantear para kayles pero, como hemos comentado anteriormente, el análisis completo del juego es complicado por lo que lo omitiremos. De forma más general se puede introducir como vimos los juegos de Nim y numerosas variantes de ellos.

## 2.2. DESARROLLO EN EL AULA

Para desarrollar estos juegos en el aula, el docente debe partir de la premisa de que los alumnos ni mucho menos intentarán de primeras realizar análisis como los expuestos anteriormente. Lo que sí debe esperar es que los estudiantes, siguiendo las fases de resolución de un juego expuestas en la sección anterior, experimenten con ellos y sean capaces de ir elaborando estrategias que les permitan ganar en ciertas situaciones.

Por un lado, en el círculo de monedas, al ser un juego en el que se conoce el jugador ganador antes de comenzar la partida, los alumnos deben llegar a dos conclusiones. Primero, si les interesa comenzar el juego o ser el segundo jugador y, segundo, cuál es la estrategia que deben seguir para ser los vencedores de la partida.

Por otro lado, en kayles, la tarea es mucho más complicada. El docente, previamente al desarrollo del juego en clase, puede elaborar estrategias ganadoras para cada jugador dependiendo del número inicial de monedas, y proponer el juego de cada caso por separado intentando que en cada uno de ellos el estudiante sea capaz de llegar a la estrategia ganadora. Lo mismo ocurre con los juegos de Nim que se puedan proponer.

Observemos que puede ser interesante además el intentar relacionar distintas estrategias llevadas en cada juego para que los alumnos comprendan que muchos razonamientos pueden ser válidos en distintas situaciones que se puedan presentar.

Notemos que el grado de abstracción y la capacidad de elaborar razonamientos complejos estarán al alcance de cursos de mayor nivel como los de Bachillerato, mientras que en niveles inferiores es más complicado que puedan llegar a conclusiones generales con una menor ayuda por parte del profesor.

Veamos por tanto cuáles pueden ser las formas más útiles de implementar tanto el círculo de monedas, kayles y juegos de Nim como las variantes de los mismos dependiendo de los distintos niveles y de los distintos cursos en los que se vaya a llevar a cabo, manteniendo siempre las características que estos deben tener propuestas en la sección anterior.

### Niveles relativos al primer ciclo de la ESO

---

Para que los alumnos experimenten con el círculo de monedas se debe comenzar proponiendo un caso general de un número elevado de monedas, como por ejemplo unas 15 monedas. Así, el juego cumplirá el carácter lúdico que debe tener, como vimos anteriormente. Posteriormente, en el caso en el que los alumnos no lleguen a obtener estrategias ganadoras en diversas situaciones, propondremos que comiencen jugando con un menor número de monedas de inicio.

Por ejemplo, si se pide al alumnado que comiencen jugando con 2, 3, 4 o 5 monedas verán paulatinamente que el segundo jugador es el que siempre resulta ganador. Ahora bien, es importante que expongan las estrategias que han seguido en cada caso y que se pregunten si esa estrategia se puede llevar a un caso mayor.

Es posible que los alumnos no lleguen a obtener la estrategia final por lo que es preciso que el docente se acerque a ella explicando que la estrategia a seguir es dividir el conjunto de monedas en dos grupos separados y cómo conseguir llegar a ello para luego imitar los movimientos del primer jugador en el grupo contrario. Todo ello siempre sin proporcionar respuestas directas, sólo guiando al alumnado en dicho proceso.

Mencionar que la variante del círculo de monedas se puede exponer tanto anterior como posteriormente al análisis del juego inicial, pero siendo conscientes de que, al hacerlo posteriormente, puede resultar más factible un análisis del mismo mientras que, al hacerlo antes, dicha variante puede adquirir un componente más lúdico.

Lo mismo ocurre con kayles o los juegos de Nim, los alumnos pueden tomarlos de una forma más lúdica, pero sí que intentarán obtener estrategias ganadoras en situaciones dentro de cada partida, las cuales sean fácilmente observables.

### Niveles relativos al segundo ciclo de la ESO y a los dos ciclos de Bachillerato

---

Puede ser interesante comenzar en niveles más avanzados con la variante expuesta del círculo de monedas que puede resultar algo más compleja a la hora de realizar su análisis. Si ningún alumno es capaz de averiguar cuál es la estrategia ganadora para el número de monedas cualesquiera que se quieran extraer en cada turno, se les puede plantear que fijen dicho número e intenten estudiar cada caso por separado.

Por ejemplo, fijando en dos el máximo de monedas a extraer en un turno estaremos en las hipótesis del círculo de monedas el cuál es más sencillo de abordar a la hora de obtener estrategias ganadoras.

Posteriormente, si los alumnos han sido capaces de obtener conclusiones certeras para el caso primero, se irá aumentando gradualmente el número de monedas que se pueden extraer como máximo en un turno hasta que observen que independientemente de ese número el segundo jugador siempre tiene la misma estrategia.

En estos cursos, sí que puede ser interesante realizar un estudio más avanzado de cada caso en los juegos de Nim o en kayles para cada caso inicial que se pueda presentar. Además, es importante como hemos comentado relacionar estrategias en cada uno de los casos y en cada uno de los juegos, pues como hemos comentado, numerosas situaciones pueden tener una estrategia análoga.

### 3. JUEGO DEL DRAGO Y COLES DE BRUSELAS

El juego del drago también conocido como sprouts (en castellano: brotes) es un juego para dos jugadores en el que se precisa el uso de bolígrafo y papel. El juego se encuentra propuesto en (Berlekamp, Conway y Guy, 2003b) donde se realiza un análisis detallado del mismo además de aparecer en (Gardner, 2018). Se dibuja una cantidad de puntos cualquiera. En cada turno, los jugadores deben unir un par de puntos o unir un punto consigo mismo mediante una línea y añadir un nuevo punto sobre la línea que han dibujado. El trazo de la nueva línea se debe realizar siguiendo las siguientes reglas:

- Puede dibujarse de cualquier forma siempre que no se corte a si misma o a otra línea ya dibujada.
- Una línea no puede pasar por otros puntos distintos del inicial y final de la misma.
- De ningún punto pueden salir más de tres líneas, quedando un punto anulado cuando se cumple esta condición.

El ganador del juego es el último jugador en realizar un movimiento permitido.



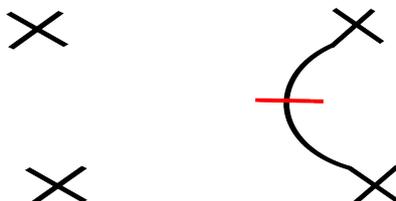
Movimiento del primer jugador que añade el punto rojo a la línea dibujada.

El juego de las coles de Bruselas (conocido como Brussels sprouts) se encuentra propuesto también en (Berlekamp, Conway y Guy, 2003b) y además en (Gardner, 2018). Las características de este juego son similares al anterior a excepción de que en este caso los elementos que debemos unir son cruces y un movimiento consiste en prolongar un brazo cualquiera de una cruz cualquiera formando una línea hasta un brazo de la misma cruz o de otra cruz distinta. Ahora, se debe añadir un brazo transversal en la línea dibujada creando así una nueva cruz. Estas líneas se pueden hacer sujetas a las siguientes restricciones:

- Puede dibujarse de cualquier forma siempre que no se corte a si misma o a otra línea ya dibujada.

- Una línea no puede pasar por otras cruces distintas de la inicial y de la final de la misma.
- Los brazos de los que sale una línea quedan anulados.

El ganador del juego es el último jugador en realizar un movimiento permitido.



Movimiento del primer jugador que añade el brazo rojo a la línea dibujada.

### 3.1. ANÁLISIS MATEMÁTICO

Realizar un análisis matemático de los juegos anteriores puede resultar realmente complicado, de hecho, profundizar en un análisis riguroso de los mismos excede las pretensiones de este texto, por lo que nos limitaremos a proporcionar solamente información relevante sobre estos.

#### Juego del drago

---

Una de las primeras cuestiones es responder si el juego es finito pues, en cada movimiento, obtenemos un nuevo punto con el que poder jugar. Efectivamente así es, y si consideramos que  $n$  es el número inicial de puntos, se puede demostrar que la partida tendrá entre  $2n$  y  $3n-1$  turnos como se comprueba en (Berlekamp, Conway y Guy, 2003b). Además, en dicha referencia encontramos una conjetura que nos dice que si el número de puntos  $n$  al dividirlo por 6 da como resto 3, 4 o 5, el primer jugador tiene una estrategia ganadora, mientras que en caso contrario es el segundo jugador el que puede ganar el juego con una estrategia. Esta conjetura ha sido demostrada para  $n$  menor que 44 con el uso de ordenador, pero no se ha podido comprobar para un caso general.

#### Coles de Bruselas

---

Aparentemente, este juego parece más complejo que el anterior, por lo que nuestra intuición nos puede llevar a especular que el análisis de este juego es más complicado que el del juego del drago. Pues bien, todo lo contrario, el juego de las coles de Bruselas es un juego de estrategia cerrada en el que se puede conocer qué jugador será el ganador antes de comenzar la partida. De hecho, se puede comprobar que si consideramos un número inicial de  $n$  cruces, entonces la partida debe terminar exactamente a los  $5n-2$  movimientos. Por tanto, para  $n$  impar el primer jugador siempre resultará vencedor del juego, mientras que para  $n$  par, será el segundo jugador el que gane la partida, como se explica en (Gardner, 2018).

### Variantes de los juegos anteriores

---

Como variantes de los juegos anteriores podemos considerar aquellos en los que tengamos que unir puntos o elementos similares en los que las reglas del juego pueden ser parecidas a las anteriores. En las referencias anteriores podemos encontrar numerosos ejemplos, pero vamos a destacar un juego, propuesto en (Berlekamp, Conway y Guy, 2003b), que es ampliamente conocido y el cual es estudiado a fondo por dichos autores. Es el juego conocido como puntos y cajas.

Los jugadores empiezan con una cuadrícula de puntos y van trazando líneas horizontales o verticales que unen puntos adyacentes. Si al dibujar una línea un jugador cierra una caja o cuadrado de cuatro vértices adyacentes entonces ese cuadrado será suyo, sumando así un punto y, a continuación, debe dibujar otra línea válida en el tablero. Esta secuencia se repite hasta que el jugador no cierra nuevas cajas al colocar una línea y le toca al contrincante. El ganador es aquel que ha conseguido más puntos cuando no se pueden colocar más líneas.

Una estrategia puede ser el no cerrar un grupo de cajas menor a cambio de tener la iniciativa y poder cerrar un grupo de cajas mayor, pero obtener estrategias más allá puede ser complicado. De hecho, como comentan los autores, se puede estudiar como un problema computacional en teoría de grafos, y no se ha obtenido un algoritmo eficiente que nos permita resolver el juego.

## 3.2. DESARROLLO EN EL AULA

Notemos que en estos juegos es complicado obtener estrategias ganadoras al comenzar las partidas, pero sí que se pueden ir obteniendo pequeñas estrategias durante el desarrollo de cada una de ellas. Es aquí donde estos juegos adquieren especial relevancia desde un punto de vista del trabajo de las matemáticas en el aula.

Para fomentar el desarrollo de dichas estrategias, además de que los alumnos desarrollen partidas por sí mismos, también podemos proponer distintas situaciones que se pueden dar en cualquier partida en las que los alumnos tengan que decidir qué movimiento deben realizar para salir vencedores o para tomar la iniciativa en el juego.

Además, podemos proponer otro tipo de tareas que pueden motivar al alumno a desarrollar el juego con mayor esmero y atención o con las que trabajar otros contenidos.

Por ejemplo, puede ser interesante llevar a cabo en clase un concurso con cada uno de los juegos anteriores, en los que los vencedores obtendrán algún refuerzo positivo. Así, los alumnos se verán incentivados a obtener estrategias ganadoras en los distintos juegos que se propongan.

Notemos que este método de actuación se puede plantear en la mayoría de juegos que deseemos implementar en clase, así como también puede ser útil proponer acertijos matemáticos individuales que también se puedan relacionar con ciertos contenidos que se desee trabajar con los discentes o que permitan desarrollar algunas heurísticas útiles en la resolución de problemas.

Otra forma de trabajo puede ser también en clase de informática, por ejemplo, jugando al juego puntos y cajas en la web <http://dotsandboxes.org/> en la que podemos jugar a distintos niveles mejorando así nuestra habilidad sobre el juego. Además, esto nos puede permitir realizar una breve introducción a la programación pues se puede estudiar cómo ha programado el juego el autor de dicha página.

## CONCLUSIONES

---

Los juegos expuestos nos proporcionan un recurso didáctico que está respaldado por todo lo expuesto en la primera sección del texto, pudiendo apreciar que se trabajan con estos juegos las heurísticas o contenidos allí propuestos, además de que nos pueden permitir trabajar otras nociones distintas, siempre dependiendo del enfoque con el que se planteen los mismos.

Notemos por otro lado que con estos juegos se pueden plantear numerosas variantes con las que enriquecer tanto el análisis de los juegos como ampliar las heurísticas que se pueden trabajar con ellos, además de inculcar al alumnado la importancia que adquieren las hipótesis de trabajo en matemáticas pues, cambiando estas, se pueden obtener resultados distintos o no.

Además es importante mencionar que es labor del docente el buscar juegos que nos permitan trabajar las heurísticas o los contenidos deseados. Los análisis realizados y presentados a los alumnos pueden también variar en función de la complejidad de los mismos y del nivel que tengan los estudiantes, por lo que el abanico de posibilidades a la hora de trabajar con juegos es inmenso.

Ya no solo hablamos del planteamiento de juegos, sino que también se pueden proponer acertijos matemáticos con los que trabajar todo lo anterior y que pueden hacer que los discentes estructuren su capacidad de pensamiento matemático.

Por último, cerraremos el texto con una frase de Martin Garden, que podemos encontrar en (Gardner, 2018) y que dice así:

*“Con seguridad el mejor modo de despertar a un estudiante consiste en presentarle un juego matemático intrigante, un puzle, un truco mágico, una paradoja, un modelo o cualquiera otra de entre una veintena de posibilidades que los profesores aburridos tienden a evitar porque parecen frívolas.”*

## REFERENCIAS

---

- Berlekamp, E. R., Conway, J. H., & Guy, R. K. (2001). *Winning Ways for Your Mathematical Plays*, Volume 1. Natick. Massachusetts: AK Peters/CRC Press.
- Berlekamp, E. R., Conway, J. H., & Guy, R. K. (2003a). *Winning Ways for Your Mathematical Plays*, Volume 2. Natick. Massachusetts: AK Peters/CRC Press.
- Berlekamp, E. R., Conway, J. H., & Guy, R. K. (2003b). *Winning Ways for Your Mathematical Plays*, Volume 3. Natick. Massachusetts: AK Peters/CRC Press.
- Berlekamp, E. R., Conway, J. H., & Guy, R. K. (2004). *Winning Ways for Your Mathematical Plays*, Volume 4. Natick. Massachusetts: AK Peters/CRC Press.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- De Guzmán Ozámiz, M. (1986). "Juegos matemáticos en la enseñanza". *Boletín de la Sociedad Puig Adam de profesores de matemáticas*. Vol. 10 (pág. 25-44).
- Edo, M., Deulofeu, J., Badillo, E., & Baeza, M. (2008). "Estudio del paralelismo entre las fases de resolución de un juego y las fases de resolución de un problema". *Unión. Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, Vol. 14 (pág. 61-75).
- Gardner, M. (2008). *Matemática para divertirse*. Providencia. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Gardner, M. (2018). *Carnaval matemático*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gairín Sallán, J. (1990). "Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas". *Educar*, Vol. 17 (pág. 105-118).
- Morales, M. A. (2017). *El Juego del Drago*. Consultado el 15-09-2022 en [https://elpais.com/elpais/2017/12/14/el\\_aleph/1513264299\\_865763.html](https://elpais.com/elpais/2017/12/14/el_aleph/1513264299_865763.html)
- Sánchez, J. M. C., Palmero, J. D., Sánchez, J. F. G., Lalandá, J. M., & Sánchez, M. R. (2004). "Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas". *Suma*, Vol. 47 (pág. 47-58).
- Vidal, R. (2009). *La Didáctica de las Matemáticas y la Teoría de Situaciones*. Consultado 15-09-2022 en <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/01/DOC-La-Didactica.pdf>

# CONOCIMIENTOS Y PERCEPCIONES SOBRE LA METODOLOGÍA AICLE / CLIL EN DOCENTES DE COLEGIOS PRIVADOS Y CONCERTADOS DE PALMA DE MALLORCA

**Presides Mumbua Kakui**

Graduada en Estudios Ingleses. Máster en Educación Bilingüe

---

La Educación Bilingüe implementa la metodología conocida como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o, en contextos anglófonos Content and Language Integrated Learning (CLIL), la cual brinda múltiples beneficios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas no lingüísticas. El objetivo del estudio fue describir y analizar la efectividad de la metodología CLIL en colegios privados y concertados de Palma de Mallorca; a raíz de estudios de casos analizados en 15 profesores de colegios concertados y 15 de colegios privados. Utilizando un cuestionario adaptado para conocer las ventajas y desventajas de usar la metodología CLIL, el 50% de los encuestados afirmó conocer, estar capacitado y utilizar la metodología CLIL principalmente los profesores de colegios concertados. Como conclusión se considera que la propuesta es bastante beneficiosa para los profesores que no conocen la metodología o no lo utilizan, puedan adquirir y ponerla en práctica en el aula de clases.

---

**Palabras clave:** Lenguas extranjeras; enseñanza primaria; metodología AICLE; percepción del profesorado.

---

Bilingual Education implements the methodology known as Integrated Learning of Contents and Foreign Languages (CLIL) or, in English-speaking contexts, Content and Language Integrated Learning (CLIL), which provides multiple benefits in the teaching-learning processes of non-linguistic disciplines. The objective of the study was to describe and analyze the effectiveness of the CLIL methodology in private and charter schools in Palma de Mallorca; following case studies analyzed in 15 teachers from charter schools and 15 from private schools. Using a questionnaire adapted to know the advantages and disadvantages of using the CLIL methodology, 50% of the respondents claimed to know, be trained and use the CLIL methodology mainly teachers of charter schools. In conclusion, it is considered that the proposal is quite beneficial for teachers who do not know the methodology or do not use it, can acquire and put it into practice in the classroom.

---

**Keywords:** foreign languages; primary education; CLIL methodology; perception of teachers.

---

# 1. INTRODUCCIÓN

---

La enseñanza del inglés como segunda lengua está adquiriendo cada vez más auge en los últimos años, en Europa y en el mundo. Haciendo una introspectiva histórica, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido siempre apreciada e importante en el ámbito educativo, pero el inglés no había conseguido las dimensiones que hoy tiene, gracias a la tecnología, al Internet y a la globalización que han hecho que los obstáculos geográficos y culturales sean cada día menores porque permiten comunicación e interdependencia entre las diversas comunidades.

Esta interdependencia que experimentan los países del continente europeo, originó la necesidad de modificar algunos paradigmas referidos a la educación de las lenguas extranjeras. Teniendo en cuenta la recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas, propone: desarrollar iniciativas para mejorar las competencias clave en la educación escolar, que incluyen establecer una mejor conexión entre la formación académica y la experiencia de la vida real, la utilización de las tecnologías digitales y el apoyo a la innovación en las escuelas, se han centrado más en los resultados del aprendizaje, además de favorecer la adquisición de la competencia multilingüe.

El Consejo de Europa, (2019) Por tal motivo, la Ley Orgánica de Educación (2003), establece la enseñanza de la segunda lengua, en especial el inglés, considerando estos planteamientos, por lo que la enseñanza del inglés es obligatoria durante todos los ciclos desde la Enseñanza Primaria.

Una de las metodologías que se está implementando en la actualidad en las escuelas especialmente en la Enseñanza Primaria, la conocida "CLIL" (Content and Language Integrated Learning), que permite la enseñanza de la lengua de manera indirecta a través de las diversas asignaturas troncales de cada ciclo, permitiendo esto un acercamiento con la realidad, lo que favorece la vinculación entre el contenido de la asignatura y el aprendizaje de la lengua (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). Ante esta metodología se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué es la metodología CLIL?, ¿Cómo incorporar la metodología CLIL en Enseñanza Primaria?, ¿En qué beneficia utilizar la metodología CLIL en primaria? ¿Cuáles han sido las experiencias en la aplicación de esta metodología?

En el mundo actual globalizado, uno de los factores característicos es la comunicación y adquisición del conocimiento, sin límites ni barreras, con el fin de satisfacer las necesidades de comunicarse, lo que hace que en la actualidad ser multilingüe sea una necesidad real para establecer relaciones adecuadas.

Marsh (2006) expresa lo importante que es el medio lingüístico para la comunicación entre las personas en situaciones determinadas, y señala que en este aspecto es fundamental el conocimiento del inglés como idioma universal para poder

relacionarse de manera natural en la cotidianidad. El inglés, es considerado uno de los idiomas que más se utiliza en todo el mundo, está presente en la vida diaria, en las películas, videojuegos, televisión, música, internet, libros, vídeos; con lo cual, a través de él, se tiene acceso al conocimiento y por ello es tan importante la enseñanza de este idioma, Almécija (2012).

La Unión Europea ha establecido ciertas políticas en la que enmarca el inglés como instrumento indispensable de comunicación para la relación entre los países, así ha dictado políticas educativas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Por tal motivo, la Ley Orgánica de Educación (2003), establece la enseñanza de la segunda lengua, en especial el inglés, considerando estos planteamientos, por lo que la enseñanza del inglés es obligatoria durante todos los ciclos desde la Educación Primaria.

Desde la educación se debe promover la formación de ciudadanos competentes, brindándoles la posibilidad de tener conocimiento de una segunda lengua como el inglés, para el cual es necesario seguir las orientaciones de Prato y Mendoza (2006).

El uso del inglés como lengua extranjera debe permitir atender los diferentes factores sociales y culturales entre las naciones, de esta manera el acceso a la formación debe ser para todos variando en especificidad.

Por la importancia que tiene en el currículo y en la sociedad la enseñanza de la lengua extranjera, en los últimos años se ha estudiado este tema con gran interés, así se ha evidenciado como la enseñanza de esta lengua generalmente se hace a través de un método tradicional dando especial importancia al libro, siendo este el centro del proceso y la única didáctica utilizada por el profesor, este método se ha comprobado solo logra la memorización de la gramática, dejando a un lado la competencia comunicativa oral y la pragmática (Dueñas, 2010).

Alcalá y Lirola (2008) y Moreno (2011) concuerdan en que el papel del docente es indispensable para la enseñanza de una segunda lengua y más ahora en estos tiempos cuando, la comunicación no tiene fronteras, es por esto que en las escuelas deben implementarse mecanismos diversos que faciliten al alumno el significado del idioma, por eso es tan importante incorporar estrategias que permitan interactuar con la cultura y expresarse libremente en ese idioma, actividades divertidas y cierta flexibilidad permitirá que la clase se motive, encuentre el interés en el aprendizaje del idioma y mejore en rendimiento académico.

Para ello, es necesario que los docentes promuevan aprendizajes significativos en las aulas, ofreciendo ambientes innovadores y que motiven a los alumnos. Es fundamental generar un cambio en las estrategias didácticas empleadas por los docentes, a la hora de impartir sus clases, considerando que los estudiantes son más dinámicos y participativos, capaces de crear sus propios conocimientos a través de la interacción, elementos que le ayuden no sólo a adquirir conocimientos cognitivos sino también sociales, culturales y emocionales.

Por lo tanto, la investigación bibliográfica que se presenta se sustenta sobre la siguiente premisa presentada por Prato y Mendoza (2006): el logro de las competencias en la lengua extranjera se alcanzarán introduciendo nuevos métodos de enseñanza en los que se acerque al alumno con la realidad. Esta premisa permite plantear la necesidad de incorporar nuevas metodologías y herramientas educativas en las aulas que fomenten la enseñanza de la segunda lengua.

Coyle, Hood y Marsh (2010) dicen que CLIL no sólo promueve la competencia lingüística, sino que también estimula la flexibilidad cognitiva. Diferentes horizontes de pensamiento y los caminos que resultan de CLIL, así como la efectiva práctica educativa constructivista que promueve, también pueden tener un impacto en la conceptualización, el enriquecimiento en la comprensión de los conceptos y la ampliación de estos a través de la creación de redes de pensamiento. Esto permite una mejor asociación de los diferentes conceptos y ayuda a que el estudiante avance hacia un nivel más sofisticado de aprendizaje en general.

Al trabajar paralelamente con los objetivos de los contenidos y los objetivos del lenguaje, favorece el logro de la competencia en comunicación lingüística porque el alumno amplía las habilidades de hablar, escuchar y conversar. Al principio de cada lección, se trabaja con el marco conceptual que apoya el vocabulario clave. Hasta los momentos, XX) menciona que se trabaja con el vocabulario principal al inicio de cada lección sin profundizar más allá y propone que debe trabajarse la funcionalidad del idioma, además de la gramática y el vocabulario. Por ello, esta autora enuncia que en los niveles iniciales es muy importante comenzar con lectoescritura e incorporar la fonética para iniciar la formación de la conciencia fonológica que va a preparar al alumnado en la alfabetización.

Otro beneficio de esta metodología es que los alumnos se convierten en protagonistas de su aprendizaje porque son capaces de lograr habilidades cognitivas más profundas. Diversos expertos expresan que los niños que aprenden diversos idiomas son más creativos que aquellos que no lo hacen y desarrollan más habilidades de resolución de problemas.

Por su parte, el profesor que utiliza esta metodología induce al alumno y le brinda apoyo para vencer las dificultades que pueda encontrar al aprender nuevos temas mediante una lengua extranjera ya sea presentando estos mediante actividades prácticas o situándolos en los límites de la experiencia del alumno, de manera que la lengua y el contenido consiguen un único sentido enmarcándose en una realidad específica, transformándose en elementos accesibles para el alumno.

En cuanto a las asignaturas en que se puede aplicar el método CLIL, Villacañas (2013) señala que se presentan varios e interesantes ejemplos en el libro de Helliwell, tales como: en matemáticas, los temas de intersecciones de conjuntos, las gráficas de torta o de bloques, los conectores lógicos, entre otros, se introducen con éxito en las clases de lengua extranjera y fortalecen el pensamiento abstracto y los procesos mentales de categorización (Helliwell 2004: 133- 137). Esto fue comprobado por la autora en una investigación que diseñó para la clase de inglés de primaria.

Por su parte, Sanz (2015) ha comprobado que los profesores que enseñan lenguas extranjeras y que a su vez imparten otras asignaturas no vinculadas con la lengua, son los que frecuentemente recurren a las metodologías CLIL. Los seguidores de CLIL opinan que estas metodologías utilizadas en la enseñanza primaria y secundaria logran una mejora en ambas competencias (Pavesi et al., 2001) afirman que el contenido, de asignaturas como historia, física y matemáticas, y una lengua extranjera, como por ejemplo el inglés, se desarrollan mejor mediante una interacción gradual "(25 – 100 % del contenido impartido en una lengua extranjera)".

Otro ejemplo que también expone Villacañas (2013) sobre la evidencia de que la metodología CLIL trae beneficios en el área del aprendizaje de una lengua extranjera está expresado en el cuaderno *Cross-curricular activities*, publicado por la universidad de Oxford y cuya autora es Hana Svecová (2009/2003). En el cuaderno se presentan treinta talleres mediante los cuales el alumnado de primaria a partir de la asignatura de inglés puede adaptarse a los propios contenidos de las materias de biología, historia, matemáticas, geografía, educación física, literatura, e incluso música, al mismo tiempo que refuerza su conocimiento o aprende por primera vez, los tiempos verbales del inglés, vocabulario o cualquier otro elemento del inglés.

El CLIL además, permite aprovechar el tiempo y los recursos de la enseñanza del inglés buscando la consolidación de objetivos que pertenecen a otras áreas. La interdisciplinariedad que proporciona esta metodología daría respuesta al problema de la enseñanza de la lengua extranjera en cuanto a su autonomía relativa y su independencia del resto del currículo, al incluir algunos de sus objetivos disminuiría su perfil instrumental y aumentaría su capacidad para apoyar en los contenidos extralingüísticos del currículo, repercutiendo de una manera favorable en el diseño y desarrollo práctico de esta asignatura, así como un conocimiento mejor del idioma. Lo mismo sucedería con el prestigio y la visión que los alumnos tienen de la literatura (Villacañas, 2013).

Sin embargo, no ha sido fácil la implementación de esta metodología en el aula, pues precisa que se den cambios en diversos aspectos que involucran al alumno, a los profesores, al centro, y especialmente a la forma de "saber hacer" y de "saber ser". Vale y Feunteun (1998) mencionan que hay dudas sobre si los niños pueden asimilar al mismo tiempo, los nuevos contenidos y una lengua nueva. En Canadá se realizaron estudios en el campo del bilingüismo y estos reflejaron que los niños lo hacen, sin embargo, en Europa, las experiencias que se realizaron enseñando inglés como una asignatura más dentro del currículo ponen en duda su efectividad. Hay que recordar que el CLIL es un modelo flexible y que ofrece (Coyle et al., 2010) oportunidades para repensar la praxis educativa y lograr mejoras en el rendimiento de los alumnos.

Por otro lado, la metodología CLIL propone un equilibrio en el aprendizaje del área a través de la enseñanza del lenguaje y del contenido, pero los materiales que tienen los centros hasta los momentos, según XX) son ajustes de las diversas asignaturas al idioma, aun así, el alumno recibe los mismos contenidos del área y al mismo tiempo, en lengua inglesa.

Según Villacañas (2013), todos están claros que a nivel socioeconómico internacional se necesita de la enseñanza del inglés, pero esta conciencia no ha sido acompañada por la dotación correspondiente de recursos, por lo que el peso ha recaído en los maestros y profesores, que han puesto todo su empeño por alcanzar los objetivos.

Este enfoque se está implantado en la actualidad de diversas formas, de acuerdo a la ubicación y edad de los estudiantes. Existen diversas variantes de CLIL que se están llevando a cabo en la enseñanza europea no universitaria, en términos de objetivos y de aplicación: por ejemplo, el CLIL se emplea para formar a niños de preescolar y escuela primaria para aprender lenguas mediante actividades de conciencia lingüística cuya duración son 30 minutos diarios; o con alumnado de entre 13 y 19 años de edad a quienes se les enseña la mitad de las materias de manera integrada en una o más lenguas (Sanz, 2015).

El CLIL brinda al alumnado de cualquier edad un entorno natural para el desarrollo de las lenguas, y esto es uno de los factores relevantes en el éxito, tanto del aprendizaje de las asignaturas como del aprendizaje de las lenguas en las que se imparten. A través de CLIL un alumno que aprende diferentes lenguas mejorará sus procesos cognitivos y por ello, el CLIL tiene un impacto significativo en la conceptualización. Esto es debido a que los alumnos se esfuerzan para decodificar la información vehiculada en esa otra lengua y al esfuerzo que realiza el profesor para entregar a todos los alumnos la información y contenidos en una lengua diferente de la propia (Sanz, 2015).

El estudio que se ha realizado presenta un análisis de casos específicos en los colegios privados y concertados de la ciudad de Palma de Mallorca en Islas Baleares, a través de encuestas realizadas a una determinada población, se logra analizar la efectividad de la metodología CLIL en Educación Primaria, cuyas conclusiones sirven de referencia y punto de partida a docentes y centros educativos que tengan el bilingüismo como una opción metodológica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## 2. OBJETIVOS

---

El objetivo principal del estudio es describir y analizar la efectividad de la metodología CLIL en colegios privados y concertados de Palma de Mallorca.

Los objetivos Específicos son:

- Enumerar las características de la metodología CLIL
- Establecer los beneficios de la utilización de la metodología CLIL en Enseñanza Primaria.
- Analizar experiencias de la incorporación de la metodología CLIL en profesores de Enseñanza Primaria.

### 3. MÉTODO

---

El estudio presenta casos específicos en los colegios privados y concertados de la ciudad de Palma de Mallorca en Islas Baleares, a través de encuestas realizadas a una determinada población, se logra analizar la efectividad de la metodología CLIL en Enseñanza Primaria.

Para el desarrollo de la presente investigación se aplicó el método descriptivo, en el estudio de casos de la implementación de la metodología CLIL, el cual consiste en analizar datos orientados al tema central de la investigación con el fin de vincular y establecer las relaciones pertinentes, dando aportes con el fin de comprender la problemática y analizarla. El uso de esta metodología nos permite hacer un análisis de tipo exploratorio y descriptivo de los objetivos a analizar. Se llevará a cabo de forma transversal, una recogida de datos en una única muestra.

Se plantea un estudio de casos sobre la implementación de la metodología CLIL en los centros educativos (privados y concertados) de Palma de Mallorca. Según Yin (1994) el estudio de casos se refiere a la investigación que se realiza de un fenómeno en su contexto real. Por lo que a través del análisis de los estudios de casos se presentan información que puede llegar a nuevos descubrimientos y permita mejorar procesos que antes no se había considerado. Un aporte sobre el tema de los estudios de casos y su importancia, lo presenta Martínez (2006) quien considera que el estudio de casos es un método que se utiliza en la parte inicial del proceso investigativo, por lo que a través de este se analiza la situación, se logra encontrar un abanico de opciones para solucionar la situación inicial. De esta manera, Castro (2010) reafirma que el estudio de casos reales permite generar análisis y planteamientos en función de aplicar técnicas y métodos innovadores que permitan una actuación adecuada.

#### 3.1. MUESTRA

Los participantes para el estudio fueron docentes de los centros educativos privados y concertados de Palma de Mallorca que imparten Enseñanza Primaria en sus aulas, que tienen relación con el bilingüismo y en especial con la utilización de la metodología CLIL.

Los centros están localizados en diferentes zonas de Palma. Las familias son de clase media alta en colegios concertados y en los casos de colegios privados tienen buenas condiciones económicas, la mayoría de los estudiantes tienen buen nivel de inglés debido a la formación de sus padres y se nota mucho porque participan bastante al ayudar a sus hijos con los deberes y en su actitud en general.

Hay también actividades extraescolares organizadas y pagadas por los padres. El equipo de los profesores en ambos tipos de colegios consiste en apoyo de tutores y profesores especializados. Las aulas en general tienen alto número de alumnos.

Dentro de los criterios utilizados para la selección se consideraron centros educativos privados y concertados trabajando el bilingüismo y/o metodología CLIL por más de 4 años en Enseñanza Primaria, que utilicen dentro de sus recursos las TICs y la pizarra digital, que cuenten con auxiliares enviados por la misma Conserjería de educación. Se les pasó el instrumento de recolección de datos a toda la población, en total la muestra de participantes fue de 30 docentes, 15 de centros privados y 15 de centros concertados.

### 3.2. INSTRUMENTO

Como instrumento de evaluación se adaptó el cuestionario de Bote (2016), que sirvió para evaluar la información de los docentes relacionados con la metodología CLIL. (Anexo)

El instrumento contenía 15 preguntas, el cual se estructuró en 4 partes:

- Información de profesor como edad sexo número de los alumnos etc.
- Preguntas que respondieron con un Sí o No
- Conocimiento de método CLIL- acuerdo, desacuerdo y otras
- Exploración de los docentes sobre creencias, valores sobre CLIL, para saber algunos de los problemas e ideas de mejorar.

Todos los cuestionarios fueron entregados de manera personal a los docentes de los diferentes centros educativos, se les dio una semana para responder y otra de prórroga para aquellos que lo solicitaron, de esta manera se pudo conocer las necesidades reales y plantear las acciones más convenientes para alcanzar los objetivos.

## 4. RESULTADOS

Los resultados evidencian que los profesores de colegios privados poseen los conocimientos necesarios para ponerlos en práctica en la actividad laboral, pero se muestran inseguros o desmotivados, por lo que partiendo de estos resultados, se brinda una propuesta orientada en el diseño de un proyecto, que con mediación de las TICs, facilite a los estudiantes la aplicación de los conocimientos en la actividad.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis del cuestionario:

La edad de los profesores osciló entre los 22 y los 58, por lo que se puede decir que la muestra representa no solo la juventud y la innovación de la nueva generación de profesores de inglés, sino también la experiencia de los años de servicio en el aula.

Por lo general los alumnos en las clases de inglés de primaria en Palma de Mallorca se encuentran en un promedio de 25 alumnos, sin embargo, varios indican que tienen 30 y 33, como también hay clases de 2 alumnos.

Estas clases con un número elevado de alumnos, se ve afectada frente a la que tiene 15 alumnos, ya que se hace difícil la movilidad dentro de la clase y la dedicación personal hacia los alumnos.

La metodología CLIL es acompañada por diferentes recursos didácticos, entre los que resaltan: las TICs; trabajar en grupo y parejas, con método Kahoot, cine, foros, material audiovisual, flashcards, guía docente, materiales propios, videos, canciones, twinkl, ESL printables.

Los alumnos mejoraron su nivel oral, en la presentación de proyectos, mejora motivación y entusiasmo en ciencias naturales, mejorado en vocabulario, fluidez al hablar, ha mejorado la destreza oral y escrita con spelling bee y vocabulario.

Los profesores expresaron que dentro de los resultados que se han obtenido al implementar la metodología CLIL ha sido: colaboración y formación entre departamentos, trabajo en equipo de los docentes, reducir el número de alumnos, formación continua de los docentes, propiciar la motivación en las clases, trabajo en equipo cada uno dando ideas y trabajando mutuamente, formación continua dos veces al año, es necesario que el docente tenga formación y dominio de la lengua extranjera.

La mayoría de los colegios privados bilingües le dan gran importancia al inglés, sus profesores tienen poca y casi nula capacitación en la metodología CLIL; lo que permitió hacer un diagnóstico (Tabla 1) el cual se ha llevado a cabo durante (mayo 2019) en el curso 2018/2019.

Tabla 1. Fortalezas y debilidades de la metodología CLIL

	<b>METODOLOGÍA CLIL EN COLEGIOS PRIVADOS</b>	<b>METODOLOGÍA CLIL EN COLEGIOS CONCERTADOS</b>
<b>FORTALEZAS</b>	Mayor número de Profesores y auxiliares nativos Mayor participación de padres de familia en la formación de sus hijos	Recursos públicos y estímulos para formación continua de profesores
<b>DEBILIDADES</b>	<b>Poco conocimiento</b> del CLIL por parte de los profesores <b>Poco recursos</b> para la formación continua de profesores	Limitado número de profesores y auxiliares nativos Menor participación de padres de familia, menor nivel educativo de los padres

Dentro de las fortalezas que hay en colegios privados son el apoyo de auxiliares nativos y de extraescolares, además alto nivel de los padres para apoyar la implementación de la metodología CLIL en sus hijos, a diferencia de los colegios concertados que aunque tienen limitado el recurso humano, los profesores tienen posibilidad de formación continua consecuente al apoyo financiero y estímulos que reciben este tipo de colegios.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

---

Uno de los aspectos fuertes de este estudio de casos que se ha presentado, es sin duda la propuesta de formación a los docentes de Lengua extranjera de los colegios privados de Palma de Mallorca, ya que esto surge de la necesidad real, que se desprende del diagnóstico, lo que permitió organizar y estructurar la actividad didáctica en coherencia con la necesidad encontrada al final del estudio. La enseñanza del inglés es un hecho que en la actualidad tienen gran repercusión en la vida futura del estudiante es por eso que cada vez es más frecuente la implementación de diferentes estrategias didácticas que permitan el desarrollo de las habilidades de este idioma. Es por esto, que este trabajo de investigación planteó el estudio de casos en Palma de Mallorca, donde el inglés en las escuelas es muy importante, quizás no sólo porque lo determine el currículo; además por estar en un lugar turístico dónde muchas veces la interacción comunicativa es en inglés.

El diagnóstico que se obtuvo de las encuestas realizadas a los 30 docentes de colegios privados y concertados de Enseñanza Primaria de Palma de Mallorca, permite concluir que la metodología CLIL, integra conocimiento y motiva a los alumnos para dar resultados efectivos en su implementación, que coincide desde la experiencia obtenida en otros estudios. Sin embargo, los profesores de colegios concertados afirmaron conocer, estar capacitados y utilizar la metodología CLIL; por lo que, partiendo de los resultados del diagnóstico, se plantea una intervención educativa destinada a los profesores de colegios privados de Palma de Mallorca para capacitarlos en la metodología CLIL.

La propuesta de capacitación docente de Lengua extranjera (Tabla 2) durante las cuatro semanas permitirá desarrollar dinámicamente el aprendizaje de aprender y poner en práctica los conocimientos que se han adquirido, reconocer la importancia de la metodología CLIL para llevarla al aula de clases.

Finalmente se puede concluir que se ha logrado alcanzar los objetivos plateados, no solo analizar una realidad de interés sino proponer una acción de mejora para incorporar la metodología CLIL en aquellas clases y colegios donde todavía no se había implementado, con el fin de motivar a los profesores para innovar y obtener en los alumnos aprendizajes significativos en la educación bilingüe.

Tabla 2. Planificación de la Propuesta

Semana	Descripción De La Actividad	Sesiones
1	El profesor encargado de la formación hace una presentación en PowerPoint sobre la metodología CLIL, el producto final y los pasos para lograrlo. Al finalizar se realiza una plenaria en la que entre todos discuten sobre la metodología, beneficios de integración y demás aspectos que puedan surgir. Se debe concluir para que esta metodología sea de interés que debe estar acompañada de didácticas como el aprendizaje cooperativo, las TICs, juegos entre otros. Se agrupan en 5 equipos con igual número de participantes, en los que plantearán lo que conocen de la metodología, presentarán la experiencia aquellos que lo han llevado a cabo.	1
	Se reúnen en equipos de 4 personas, cada grupo con ayuda de una tablet revisará diferentes blogs sobre la metodología y seleccionarán una experiencia ya sea propia o que hayan encontrado en la web, para describirla y presentarla a los compañeros.	2
<b>Actividad online</b>	En la plataforma se presentan diferentes lecturas sobre la metodología CLIL, en un folio cada participante debe reseñar el tipo de clase CLIL que le gustaría diseñar para su grupo de clase.	
2	Se agruparán en 5 grupos, cada uno planteará una propuesta de clase CLIL, en este día realizarán la planificación de la clase, contexto, número de alumnos, temática a abordar, objetivos, contenidos, actividades y evaluación.	3
	Manteniendo el grupo anterior, con ayuda de las tablets realizarán un mapa mental de cada paso a seguir para realizar una clase CLIL completa y actualizada, que permita la integración de conocimientos y el desarrollo de las habilidades propias del idioma inglés. Deben tomar en cuenta que dentro de las actividades debe haber imágenes, videos entrevistas etc.	4
<b>Actividad online</b>	De manera individual perfeccionará la planificación de la clase de metodología CLIL.	
3	En el laboratorio de informática, se agruparán en los mismos equipos para hacer una búsqueda en la web de los recursos que puedan utilizar para lograr el interés de los alumnos, será el momento para la planificación de la clase CLIL y asumir los roles correspondientes.	5
	Cada equipo, presentará la planificación de su clase CLIL, su mapa mental y esquema de planificación, se discutirá cada uno para enriquecer el proceso de planificación de la clase.	6
<b>Actividad online</b>	En grupo se organizarán de forma individual para organizar y grabar la clase, con voz y datos.	
4	Tres grupos realizarán la presentación de la grabación de su clase CLIL, deberán ser creativos, puede ser una clase aplicada en la realidad con sus alumnos o una simulada por ellos. Al finalizar la presentación de cada clase se discutirá y realizarán aportaciones para la mejora de la implementación de la propuesta educativa en un ambiente real.	7
	Se continuará con las actividades de la sesión anterior y se finalizará con una evaluación grupal al compartir verbalmente los alcances y aprendizajes.	8
<b>Actividad online</b>	Cada participante escribirá en el foro, su apreciación sobre la presentación de la clase de sus compañeros. Rellenarán la evaluación del proyecto.	

## REFERENCIAS

- Alcalá, F. D. R., & Lirola, M. M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (32), 51-63.
- Almécija Plaza, Inmaculada. 2012. El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura. Máster profesorado Secundaria. Universidad de Almería.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Baker, F.S. (2014). The roles of language in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 500-503. doi:10.1080/13670050.2013.809911.
- Barrios, M.E. y García, J. (2006). Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Bernal, J., y Ferrándiz, C. (2010). Competencia socio-emocional en alumnos de 6º de Educación Primaria. Trabajo presentado en la III Jornada de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Murcia: Servicio De Publicaciones De La Universidad De Murcia.
- Bote, M (2016) Análisis de la metodología AICLE como medio de aprendizaje de una lengua extranjera; Trabajo de grado. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/5053>
- Brown D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th edition. New York: Longman.
- Campillo, J.M., Miralles, P. & Sánchez, R. (2016). Diseño y validación de un instrumento sobre CLIL en las áreas de Science y Social Science en Educación Primaria. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(1). <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy", in J. RIHARDS & R. SMITH, eds. *Language and communication*, London, Longman.
- Carretón, L. y Díez, A. (2012) Hacia una enseñanza CLIL. Trabajo de gado Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación- Palencia. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2057>
- Consejo de Europa, recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019/C 189/03). <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019>

- Coral, J. y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de EF y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coyle, D. (1999). *CLIL, a pedagogical approach*. Springer.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission Language Learning Objectives. In *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., y Sierra, J.M. (2014). CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224.
- Dueñas, S. E. P. (2010). *Estrategias para Desarrollar las Habilidades Lingüísticas del inglés como Segunda Lengua-Edición Única*.
- Freeman D. & Johnson K. (1998) *Reconceptualizing the Knowledge- base of Language Teacher Education*. Source: TESOL Quarterly.
- Frigols Martín, M.J. (2011). Congreso Internacional de Educación y Bilingüismo. 14 de enero de 2011. Universidad del Rey Juan Carlos en Madrid
- Frigols Martín, M.J. (2012). *Complementos para la Formación Disciplinar de Lengua Extranjera*, Valencian International University. Material no publicado
- Gallardo F. y Martínez M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros*, 349,
- Grisaleña, J., Alonso E. y Campo, A. () *Enseñanza plurilingüe en centros de educación secundaria: análisis de resultados*. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN:1681-5653).
- Helliwell, S. (2004). *Teaching English in the Primary Classroom*, Essex: Longman.
- Hernández-Reinoso, F.L. (1999). Languages' teaching methods and learning theories Found: Investigation and innovation on languages' classes magazine, 11, 141-153. Recovered from: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3210561>
- Hymes, D. (1980). On Communicative Competence. J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jiménez, A. (2014). *Bilingüismo y método AICLE en Educación Infantil*. Trabajo de grado. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación.
- Jiménez Catalán, R., Ruíz de Zarobe, M., and Cenoz, J. (2006). "Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language". *VIEWES Vienna English Working Papers*, 15 (3): pp. 23-27.
- Jiménez, R., y Ojeda A. J. (2009). "Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera". *Lenguaje y Textos*, 30: pp. 167-176.

- Lin, A. M. Y., & Ocampo, J. M. (2011). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D., Genesee, F., Frigols-Martín, M., Mehisto, P. (2010), based on Marsh, D. & Wolff, D. eds. (2007) *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols Martin, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. Recuperado de: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european\\_framework\\_for\\_clil\\_teacher\\_education.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf)
- Martín Sánchez, M. (2009) Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 2, v.5,62
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education
- Met & Galloway (1996). *Research in Foreign Language Curriculum*. New Cork: Macmillan.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Modelo de Evaluación para la Educación Infantil*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moliner, M. y Fernández, L. M. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Exedra: Scientific Magazine*, 8, 200-217.
- Moreno Mosquera, F. (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1).
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción al AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using languages to learn and learning to Use languages* (pp. 1-16). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- 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
- Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una lengua extranjera, Enseigner dans une langue vivante*. Italia: M.I.U.R, Direzione Regionale Lombardia, Milano.
- Pérez-Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, doi: 10.1080/13670050.2014.980778.

- Plá, S. (2017). Ventaja del bilingüismo: Propuesta de aplicación en el aula. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid.
- Porras, D. (2013). Análisis de CLIL como metodología para enseñar inglés como segunda lengua. Trabajo de fin de grado. Universidad Internacional de la Rioja.
- Prato, A., & Mendoza, M. (2006). Opinión, conocimiento y uso de portales web para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Enl@ce: revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 3(1), 49-62.
- Riart, L.A., Valdez, H.S., Serafini, D.C., Benítez, N.O. y Perrota, D.I. (2011). Second languages' teaching methods. General Direction of Curriculum, Evaluation and Educativeguide. Recovered from <http://www.mec.gov.py/cms/adjuntos/2957?1308950316>
- Sadeghi, S. y Ketabi, S. (2010). Translation: Towards a Critical Functional Approach. *Babel*, 44(3), 4-13.
- Sanz, F. (2015). Los programas CLIL en Europa: Propuesta de intervención en un centro escolar italiano. Trabajo de grado. Universidad de Valladolid.
- Scheffler, P. (2013). Learners' perceptions of grammar-translation as consciousness rising. *Language Awareness*, 22(3), 255-269. doi: 10.1080/09658416.2012.703673.
- Skinner, B.F., 1957. *Verbal Behaviour*. New York; Appleton-Century-Crofts.
- Suárez, M. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea. II Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: El reto de la convergencia europea" (UEM 21.13 septiembre). Universidad de Deusto.
- Suárez, M. L. (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea*. Universidad Europea de Madrid.
- Vale, D. y Feunteun, A. (1998): *Enseñanza del Inglés para Niños*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villacañas, L. (2013). Una didáctica interdisciplinar de la literatura infantil en inglés. *Didáctica, lengua y literatura*. 25, 353-37

## ANEXO

### CUESTIONARIO PARA DOCENTES DEL USO DE METODOLOGÍA CLIL/AICLE Adaptado de Bote (2016)

OBJETIVO: Este cuestionario tiene la finalidad de analizar el uso de la metodología CLIL/AICLE en colegios concertados y privados en Palma de Mallorca, para mejorar su aplicación en su lugar de trabajo.

Datos personales

Nombre\_\_\_\_\_

Apellidos\_\_\_\_\_

1. Edad: -----
2. Sexo: H\_\_ M\_\_
3. Número de los alumnos que tiene en la clase\_\_
4. Es hablante nativo de lengua extranjera  
SI\_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_

Formación y años de experiencia CLIL/AICLE

5. ¿Conoce la metodología CLIL/AICLE?  
SI\_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
6. ¿Tiene formación en CLIL/AICLE?  
SI\_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
7. Frecuencia de cursos en relación con la metodología CLIL/AICLE u otro curso de actualización profesional.  
Nunca\_\_ Una vez al año\_\_2 o 3 veces\_\_
8. Si es importante que el docente CLIL debe ser bilingüe o nativo, no solo dominar la L2, sino también debe dominar con agilidad la L1
  1. Totalmente en desacuerdo
  2. En desacuerdo
  3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  4. De acuerdo
  5. Totalmente de acuerdo

9. Opina que CLIL/AICLE es el mejor método de motivar y animar a los estudiantes

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

10. Considera que el método AICLE/CLIL ha mejorado su forma de enseñar

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

11. CLIL/AICLE es un método adecuado para la enseñanza de L2

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

12. Explique brevemente su experiencia aplicando las metodologías CLIL/AICLE y materiales que ha utilizado o proyectos en los que ha participado.

---

---

---

---

---

---

---

13. Razonablemente es importante trabajar en el equipo con profesores de otras asignaturas, y profesores de la lengua extranjera

- 1. Totalmente en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

14. Explique brevemente cuales resultados alcanzó con la metodología AICLE. Mejora de habilidades oral, escrita...de los alumnos

---

---

---

---

---

---

---

15. Diga que aspectos considera necesarios para obtener buenos resultados implantando la metodología CLIL.

---

---

---

---

Gracias por su colaboración.

## LABORATORIO DE CUENTOS

¿Qué son? ¿En qué se diferencia un laboratorio de cuentos en la biblioteca al de la escuela?

**Sandra Saldaña Gálvez**

Docente en educación infantil, experta en altas capacidades, pedagogía Montessori y Deca

---

Este artículo pretende llamar la atención hacia un dilema dentro del mundo de los cuentos y sus espacios: cuentos en la escuela versus cuentos en la biblioteca. Estos últimos años ha cogido fuerza lo que se llama laboratorios de cuentos. ¿Pero sabemos realmente lo que son? ¿Son compatibles los que se hacen en las bibliotecas y la escuela? ¿Son exclusivos de las bibliotecas?

Primero de todo vayamos a la definición de laboratorios de cuentos ¿Qué son? ¿Y en qué consisten?

A lo que hace que me pregunte ¿Existen diferentes beneficios en los niños y las niñas sean cuentos y actividades hechas en el colegio o en la biblioteca? ¿Los cuentos son exclusivamente para los niños o los adultos nos podemos beneficiarnos de ellos?

Estas preguntas son frecuentes en el ámbito escolar como en el familiar. Este artículo pretende dar respuesta a estas y otras preguntas que pudieran surgir.

---

**Palabras clave:** beneficios de la oralidad en los cuentos, laboratorio de cuentos, vivencial, creatividad, motivación

---

This article to draw attention to a literature dilemma with in tales in the world of stories and their spaces: stories at school versus stories at the library.

In recent years, what is called "story laboratories" has gained strength. But do we really know what they are? Are those made in libraries and at school compatible? Are they exclusive libraries?

First of all, let's go to the definition of story laboratories. What are they? And what do they consist of?

Which makes me wonder, are there different benefits for kid whether they are stories and activities done at school or in the library? Are the stories exclusively for children or can we adults we adults benefit from them?

These questions are frequent in the school environment as well as in the family. This article aims to answer these and other questions that may arise.

---

**Keywords:** benefits of orality in talles, story lab, experiential, creativity, motivation

---

## 1. ¿QUÉ ES EL LABORATORIO DE CUENTOS?

---

El laboratorio de cuento tiene como finalidad ofrecer una propuesta literaria a los niños, acercándolos a la lectura de imágenes y textos de manera vivencial i ampliándola en todos los sentidos.

El laboratorio de cuentos tiene unas características comunes ya sean en la biblioteca como en la escuela, que son las siguientes:

1. Se decora un aula específica donde se ambiente sobre la temática del cuento que se va a explicar.
2. Dentro de este ambiente mágico que se crea, la bibliotecaria o la maestra explica el cuento central del que está dirigido el laboratorio de cuentos. Por ejemplo, explico “la tortuga y el mar” y lo decoramos como si fuera un océano.
3. Se da un amplio abanico de libros y autores entorno a su temática.
4. Se hacen diferentes actividades en torno a la temática. Por ejemplo, creaciones de marionetas, bandejas sensoriales...

Los cuentos que se explican deben de tener un hilo argumentador bien definido en 3 actos: introducción, nudo y desenlace.

En la introducción siempre hay un problema elc el protagonista no puede superar por si solo pero que a pesar de ello intenta lograrlo.

En el nudo en su camino, el personaje principal recibe la ayuda real o mágica de otro personaje para lograr sus metas.

En el desenlace el protagonista alcanza sus metas. El final siempre es cerrado y feliz. Suelen tener una moraleja para enseñar algo a los niños y niñas, cómo por ejemplo, superarse, no tener miedo, ser responsable...

## 2. LABORATORIO DE CUENTOS EN LA BIBLIOTECA

---

El laboratorio de cuento en biblioteca promueve la lectura. Es uno de los objetivos principales del laboratorio de cuento, con una metodología que acerca a los niños y niñas y familia a perseguir este objetivo.

Los laboratorios de cuentos acerca la literatura infantil a público en general, poniendo al abasto de todos, autores y obras destacadas que facilitan el espacio compartido entre la familia y el niño/a, creando un espacio y momentos de reacción literaria y artística y sobretodo busca ampliar la mirada crítica de los participantes.

En mi opinión, el beneficio que tiene el laboratorio de cuentos en biblioteca es que en las bibliotecas tiene un amplio abanico de cuentos diferentes y quien lo lleva es una experta en cuentos. Además, que da la oportunidad tanto al niño/a como a la familia y esto hace:

- Crear vínculo entre el niño/a y el adulto que lo lleva
- Compartir momentos y aprender juntos.
- Desarrollar la imaginación
- Escuchar al niño/a

### 3. LABORATORIO DE CUENTOS EN LA ESCUELA

---

La actividad que propone es una lectura pensada para experimentar alrededor de ella, vista como un juego donde la imaginación de los participantes juega un papel muy importante.

Es una actividad que necesita tiempo para prepararla y hay que tratarla como algo mágico y nuevo para que los niños/as estén motivados a ella.

En mi opinión, la ventaja que tiene al hacerlo en la escuela son las siguientes:

- Tiene mucho más tiempo para realizarla, ya que se acostumbra a que dure toda la mañana.
- Son actividades libres dónde permite al infante la libre circulación por los diferentes rincones de juegos
- Son actividades que permiten la participación y colaboración entre iguales.

## 4. BENEFICIOS DE LOS CUENTOS

---

Los cuentos tienen una serie de beneficios tanto para los lectores como para los que los escuchan, quizás el más importantes es el que establece vínculo emocional entre el lector y el que escucha.

Además, tiene una serie de beneficios por si solo que son los siguientes:

- Estimulan la imaginación y la creatividad en los niños/as.
- Estimulan su comprensión del mundo, ya que aparecen conflictos y deben actuar haciéndoles ver lo que está bien o mal de las distintas actuaciones.
- Los cuentos pueden ayudar a combatir o entender el porqué de las cosas, incluso de sus propios miedos o conflictos.
- Desarrollan sus habilidades lingüísticas.
- Fomentan el amor por la lectura.
- Son una base del desarrollo intelectual.
- Enriquecen su vocabulario.
- Potencian la memoria, sobre todo en aquellos cuentos que son repetitivos que van apareciendo un personaje detrás de otro, como por ejemplo, el cuento de ¿A que sabe la luna?
- Potencia las capacidades de percepción y comprensión del mundo que les rodea.
- En las edades tempranas, constituyen un gran estímulo visual, sobre todo en los álbumes ilustrados.
- Base para el desarrollo intelectual, entienden las cosas mejor y con mayor rapidez, ya que es una fuente estimulación para el niño/a.

## 5. EJEMPLO DE UN LABORATORIO DE CUENTOS

---

A continuación, explicare un ejemplo de un laboratorio de cuentos específico.

Está ambientado en el mar y el medio ambiente y el cuento es de Becky Davies

La tortuga y el mar. Editorial: Bruixula 2021.

## 5.1. LA TORTUGA Y EL MAR



## 5.2. AMBIENTACIÓN DEL CUENTO

El laboratorio que he organizado es para una sesión de una mañana. Estas actividades son adaptadas para el grupo de infantil P3, P4 y P5. Se han pensado actividades inclusivas para los 3 cursos. Se tiene en cuenta que antes de la actividad hace falta ambientar el espacio, como si fuera un mar, con peces, redes y todo aquello que nos permite nuestra imaginación, como por ejemplo, este:



## 5.3. PASSOS A SEGUIR

En los laboratorios de cuentos lo más importante es seguir los tempos. Darle cierta importancia a lo que se va hacer y delimitar los espacios. En este ejemplo, nos encontramos encima de un trozo de tela de ropa azul diferentes objetos de reciclaje (envases, papel...).

En el segundo tiempo se explica el cuento y se introduce el autor a través de las imágenes que tengamos. E invitamos a los niños/as que si quieren pueden ponerse diferentes diademas del mar y disfraces.

Después de escuchar el cuento, los pequeños/as pueden ir libremente por los diferentes ambientes hechos.

Por último, se hace una pequeña asamblea donde se habla de lo que les ha gustado y que han hecho.

## 5.4. LA IMPORTANCIA DE LA ENTRADA: TICKET DE ENTRADA

Hay una actividad previa, que es que se le entrega a cada niño/a una entrada de forma de reciclaje: envase de plásticos de yogurt, de botella de plástico, papel... al entrar en laboratorio hay diferentes espacios diferenciados.

Un rincón donde se explicará el cuento, una exposición de todos los libros relacionados con el medio ambiente y diferentes espacios con actividades dónde los niños/as pueden ir al lugar que más les interese, adaptándose a la motivación de cada uno.

## 5.5. EJEMPLO DE DIFERENTES ACTIVIDADES

- Creación libre de su marioneta con diferentes materiales plásticos.



- Exposición de las marionetas creadas por los niños/as expuestas en un mural.



- Juego de reciclaje. Cada cosa en su sitio



- Relaciona la imagen con el nombre del animal marino.



- Componer el título del cuento con tarjetas.



- Creaciones de ambientes de bosque o mar jugando con los minimons.



- Creaciones en pequeños grupos de diferentes objetos para concienciar sobre el reciclaje.



- El mar: Hay muchos cuentos que hablan sobre la importancia del mar y los océanos. A partir de estos cuentos se pueden hacer grupos de 4/5 niños/as y que cada grupo se ponga de acuerdo como será su mar o río. Una vez dibujado en un mural, se pueden poner peces imantados y que ellos los

tengan que pescar ayudándose los unos a otros. Esta actividad les suele gustar mucho a los niños/as ya que crean su propio mar, hay grupos que ponen seres mitológicos como las sirenas y otros grupos que incluso se han inventado sus propios animales marinos.



- Adivinanzas con los personajes del medio ambiente. los niños tienen que adivinar qué personaje es. En vez de resolverlo la maestra, los alumnos/as tienen que sacarlo de dentro de una bolsita, la respuesta esta dibujado para los alumnos de P3, para los de P4 se le añade el nombre en letra de palo y a los de P5 solo está escrito.



- Madre tierra. Hay muchos libros sobre los árboles, la naturaleza y los animales del bosque. Sería muy interesante que después de verlos, pudieran tocar las diferentes tierras de donde viven estos animales.



- Espacio libre de maquillaje, nos pintamos como un pez payaso, tortuga, tiburón...
- Juego sensorial: con las pinzas de plástico se tienen que ir quitando las cosas que no son de los océanos (tapones de plástico como simbología del mar de plástico).



- Juego de imanes



- Memory de medio ambiente



- Secuencia la historia del cuento



## 6. LA IMPORTANCIA DE LOS TIEMPOS. LA CLOENDA

Como se ha mencionado anteriormente los pasos a seguir dentro de un laboratorio de cuentos es muy importante. Hay que situar al pequeño/a dónde está y los tiempos en los que estamos.

En los laboratorios de cuentos lo más importante es seguir los tiempos. Darle cierta importancia a lo que se va a hacer y delimitar los espacios. En este ejemplo, nos encontramos encima de un trozo de tela de ropa azul diferentes objetos de reciclaje (envases, papel...)

En el segundo tiempo se explica el cuento y se introduce el autor a través de las imágenes que tengamos. E invitamos a los niños/as que si quieren pueden ponerse diferentes diademas del mar y disfraces.

Después de escuchar el cuento, los pequeños/as pueden ir libremente por los diferentes ambientes hechos.

Por último, se hace una pequeña asamblea donde se habla de lo que les ha gustado y que han hecho.

En pasos a seguir se ha explicado la importancia de la entrada, con el ticket de entrada, o encontrarse los libros puestos como una exposición. La ubicación dónde sentarse para escuchar el cuento y La libre circulación del ambiente son tiempos importantes y diferenciados.

Aun así, nos falta explicar la importancia de la cloenda, ya que hay que darles el momento a los participantes para expliquen a través de sus propias palabras lo que han vivido.

La cloenda se hace con todos los participantes, hacemos una asamblea, explicamos que nos ha gustado más, a que hemos jugado y porqué. Con las aportaciones de todos los participantes podemos mejorar el próximo laboratorio de cuentos.

## CONCLUSIÓN

---

Los laboratorios de cuentos son beneficiosos para todos porque nos acercan a la literatura y esta tiene muchos beneficios.

Los cuentos favorecen a los siguientes aspectos:

1. Incrementan el rendimiento de los estudiantes.
2. Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
3. Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje.
4. Niveles superiores de autoestima.
5. Favorecen la aceptación de compañeros de otras culturas.

En mi opinión, no existe el debate entre los laboratorios de cuentos en los colegios o en las bibliotecas. Todos los cuentos sirven para enseñar a los niños y deleitarlos en el placer de la lectura desde bien pequeños. Si se explica en la biblioteca tiene el plus de que fomenta el vínculo con la persona adulta que lo lleva y si se hace en el colegio la duración puede ser mayor y fomenta la cooperación entre el grupo, ya que las actividades posteriores puedes hacerla en pequeños grupos.

En resumen, acompañarlo en sus lecturas para que sean mentes despiertas y críticas y pueden resolver por sí mismos los intrínsecos de cada cuento.

Los cuentos son beneficiosos para los niños de todas las edades ya que además de desarrollar competencias como el saber crítico, la oratoria... aprender a valorar las opiniones de los demás, así como saber trabajar en equipo y saber argumentar las decisiones de cada uno. No perdamos de vista, que, gracias a su egocentrismo, los niños/as se ponen en la piel del protagonista y gracias a eso, aprenden muchas cosas.

En conclusión, el cuento tiene un valor muy importante porque desarrolla habilidades en los niños y la más importante de todas: la creatividad.

Y esa creatividad se puede hacer tanto fuera de los colegios como en las aulas, porque para los niños todo es motivo de juego, de diversión, así como que el cuento es un recurso ideal para entrar dentro del mundo de la fantasía y de la imaginación.

Al leer los niños entran dentro del cuento, al escucharlo también y es en ese momento mágico donde el niño/a empatiza con el protagonista. El pequeño/a hace el viaje con el protagonista y ese momento único e íntimo entre ellos, hace posible que lleguen a un momento en que nos emocionemos y cuestionemos el mundo en el que vivimos. Que estemos de acuerdo o no con el protagonista del cuento.

Los cuentos hacen algo más importante aún: nos enseñan a pensar.

A través de los laboratorios de cuentos hay una conexión en que suscita el debate, el dialogo (ya sea exterior con otros alumnos, o interior, pensando por sí mismo), donde se favorece el debate entre los otros niños/as entre el adulto (ya sea la bibliotecaria, la maestra o el familiar que le acompañe).

Así que desde aquí os invito a reflexionar sobre los cuentos, sobre ese cuento que os gustaba de niño y que lo volváis a leer. Porque seguramente, encontrareis matices en el que os hará reflexionar sobre otras cosas, dándole una mirada de adulto encontrando nuevas cosas o simplemente recordar porque os gustaba tanto. Esa es la magia de los cuentos, aprendemos a través de ellos, nos emocionamos, experimentamos, creamos y quizás si tenemos suerte podemos compartir con los demás ese libro que tanto nos ha emocionado.

Y eso, es lo que se hace en los laboratorios de cuentos: compartir las emociones, sueños, vivenciales y sentimientos que ha provocado un cuento.

¿Es cosa de niños/as? Quizás, pero... ¿No somos todos un poco niños/as?

## REFERENCIAS

---

### Libros

- Alvarez Marañón, G. (2012): El arte de presentar. Barcelona: Gestión 2000.
- Ana Pego, Ana i Isabel Minhós, Isabel (2020) Plasticus maritimus. Barcelona. Ed Kalandraka
- Becky Davies (2020): La tortuguita y el mar. Barcelona.
- Bonilla, Roció (2020) Abuelos, pirañas y otras historias. Barcelona.
- Blom, Kisti i Geir Wing Gabrielsen, Geir.(2020) un mar de plastico. Ed Takatuka
- Brami, Maia (2022) *La tierra es mi amiga*. Editorial: Zahorí de ideas.
- Brown y Sonja Wimmer. (2019) La ondada de estrellas. Barcelona.
- Emily Hughes. Emily (2013) Salvaje. Ed Libros del Zorro Rojo
- Ferri, Paolo (2020) Cuentos para salvar el planeta. Editorial: ebooks
- Gianella, Valentina (2019) Todos somos Greta. Ed Montena
- Hurtado Raul, Ibáñez, José i Mosquera, Claudia. (2019) Paremos la invasión. Barcelona. Ed Andana
- Jeanette Winter, Jeanette (2004). Wangari i els arbres de la pau. Ed Ekaré
- Joan Mercadé, Joan (2007) entre todos podemos salvar el planeta. Barcelona. Ed Combel
- Hoffman, Marry i Asquith, Ros (2020) el gran libro de la ecologia. Barcelona. Ed Juventud
- Laia Berloso (2020) El bosque que más quiero. Barcelona. laGalera
- Laia Berloso (2020) El mar que más quiero. Barcelona. laGalera
- Marie G. Rohde, Marie (2012) el monstruo de la verdadera: amanza el planeta. Barcelona. Ed Zahorí books
- Martin Dorey, Martin (2020) superherois contra el plastico. Barcelona. Ed Estrella Polar.
- Norirake, Yukiko. (2021) El bosque de los hermanos. Barcelona. Editorial: coco books.
- Olga de Dios, Olga. (2017) Ranita de 3 ojos. Barcelona. Ed Estrella Polar
- Oscar Sardà, Oscar (2020). El duende Oriol y la isla de plastico. Barcelona. Ed Barcanova
- Patrick, George. (2022) Rescate planeta. Barcelona. Ed Juventud.
- Paola Ferri, Paula... (2020) Cuentos para salvar el planeta. Ed Estrella Polar
- Pot Petit (2020): El pirata rodamons. Barcelona. Editorial Montena.

- Rhiannpn Fielding y Chris Chatterton (): Diez minutos más y a dormir pequeña sirena. Barcelona. Gruilla.
- Serrano, Lucia. (2022) basura y más basura. Barcelona. Ed Barcanova.
- Serrano, Lucia. (2022) Salvamos a los oceanos. Barcelona. Ed Barcanova
- Wallace, Adam (2020): Como atrapar a una sirena de Adam Wallace. Barcelona. Editorial Picarona.
- Yayo Herrero Lopez, Yayo y Maria Gonzalez Reyes, Maria. (2021) cambio climatico. Ed Litera.
- Zabala i Vidiella, A (2018): Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat. Barcelona. Editorial Graó.
- Zabala i Vidiella, A (2018): El constructivismo en el aula. Barcelona. Editorial Graó.

### Links

- Blázquez, A. (2012): 5 razones que no sabes para hacer más atractiva tu asignatura. Consultado 28-08-2021 en <http://blogs.unir.net/mastersecundaria/2012/12/05/5-razones-que-no-sabes-para-hacer-mas-atractiva-tu-asignatura/>
- NemoMarlin (2020): Beneficios de los cuentos en la escuela infantil. Consultado 18-11-2010 en <https://escuelanemomarlin.com/beneficios-de-los-cuentos-en-la-educacion-infantil/>